



Arxiu històric FUNDACIÓ JAUME BOFILL

Projet Claparède

Raymond Jourdan

OCTUBRE 1989

FUNDACIÓ
fundació
JAUME
Jaume
BOFILL
Bofill

REFERENCES I

Aux enseignants du Collège Claparède

Pour faire suite au "Projet CLAPAREDE" et comme promis en quelque sorte, vous trouverez ci-joint une brochure qui fait suite au cahier de documentation de mai 1988 : on souhaiterait que votre participation à ce mode de communication, où se trouvent réunis des textes de provenances très diverses et interrogeant l'enseignement actuel, soit aussi réelle qu'effective.

Ce fascicule "Références I" groupe trois textes qui ont le mérite de poser des questions générales sur notre maturité d'une part, sur l'enseignement gymnasial d'aujourd'hui : ce qu'il devrait ou pourrait être si...

La lecture et les réflexions que ces textes ne devraient pas manquer de susciter ne devraient laisser personne indifférent quel que soit le domaine de savoir dans lequel il agit.

**Raymond JOURDAN
Octobre 1989**



Philosophisch-Naturwissenschaftliche Fakultät
der Universität Basel

FACULTE DES SCIENCES DE L'UNIVERSITE DE BALE

Prise de position et thèses relatives à l'enseignement gymnasial des sciences

acceptées par la Faculté lors de sa séance du 14 juin 1988

Cette prise de position de la faculté se propose d'offrir une base de discussion pour les entretiens avec les maîtres de gymnase, les recteurs, les directeurs d'écoles normales et autres membres des autorités et des groupes responsables de l'élaboration de l'enseignement dans nos gymnase.¹⁾

REFLEXIONS DE LA FACULTÉ SUR L'ENSEIGNEMENT GYMNASIAL ACTUEL

La Faculté des sciences de l'Université de Bâle a, en son temps, pris connaissance avec satisfaction des "10 thèses relatives à l'actuel article 7 de l'Ordonnance fédérale sur la reconnaissance des certificats de maturité", lors de leur parution en 1985 dans la revue "Gymnasium Helveticum". Elle est en effet persuadée que le développement de l'enseignement gymnasial dans le sens de ces thèses favorise une meilleure culture générale et développe la faculté de penser en toute indépendance, conditions requises pour des études universitaires. Elle constate cependant avec une inquiétude croissante que l'enseignement gymnasial des sciences a suivi une évolution plutôt opposée à l'esprit de ces 10 thèses.

Il se révèle insatisfaisant aussi bien pour les futurs étudiants en sciences que - pour autant que l'on puisse en juger - pour les bacheliers qui se destinent à d'autres études; un tel enseignement ne leur permet pas d'acquérir l'aptitude souhaitable pour entreprendre des études.

La Faculté ne sous-estime pas les efforts consentis par certains enseignants ou écoles pour stimuler les élèves à faire preuve d'initiative personnelle, à planifier de manière indépendante ou encore à suivre l'évolution d'un problème jusqu'à sa solution dans le cadre plus ou moins important de groupes de travail, d'enseignement par projets, lors de manifestations interdisciplinaires ou concentrées sur un même thème. Elle regrette pourtant que de telles formes d'enseignement, qui encouragent une pensée et un travail indépendants - conditions fondamentales pour des études universitaires - ne constituent encore trop souvent que l'exception et demeurent ignorées de nombreuses écoles.

Elle constate avec une inquiétude croissante que, malgré ces efforts isolés, l'enseignement gymnasial - surtout dans le groupe de branches des mathématiques, de la physique et de la chimie - apparaît de plus en plus problématique à de nombreux élèves, parents et pédagogues. Il s'ensuit que ces branches comptent résolument parmi les plus mal-aimées. Ainsi, tous les gymnasien qui plus tard abandonneront ces branches garderont leur vie durant une image négative des sciences: de plus, nombreux d'élèves qui s'intéresseraient spontanément à elles et auraient les capacités d'en entreprendre l'étude en sont plutôt dissuadés.

¹⁾Partout où il sera question, dans le texte, de maître, d'élève, d'étudiant, etc., il faut bien entendu comprendre également maîtresse, élève de sexe féminin, étudiante, etc.

La seule "popularité" d'une branche ne constitue certes pas en soi un gage de qualité de l'enseignement. Il convient pourtant de se demander très sérieusement d'où provient cette impopularité. La Faculté en perçoit les causes avant tout dans le fait que l'enseignement de ces branches est souvent prodigué trop tôt, que d'emblée le niveau ne correspond pas au stade de développement de l'enfant et se situe à un degré d'abstraction trop élevé.

Mieux vaudrait partir des phénomènes et des problèmes qui leur sont familiers pour atteindre progressivement des degrés d'abstraction plus élevés. Une telle situation provient du fait que l'enseignant de ces branches ignore souvent, et encore davantage que dans d'autres secteurs, les résultats les plus élémentaires de la recherche ainsi que les études en matière de psychologie et de physiologie de l'apprentissage. La Faculté reconnaît que des efforts sont également entrepris dans ce domaine pour le perfectionnement des maîtres de gymnase; elle a pourtant l'impression que, dans le cadre de cette formation continue, on place au premier plan et dans un esprit tout à fait obtus, une initiation - par ailleurs absolument justifiée - aux nouveaux développements de la recherche scientifique pure en négligeant d'enseigner la forme de transmission du savoir scientifique adaptée à chaque âge.

Une deuxième raison réside dans le fait que de nombreux maîtres spécialisés dans une branche ne conçoivent leur enseignement que du point de vue étroit de leur spécialité et exclusivement dans la perspective des futurs étudiants de cette discipline; ils en oublient ainsi les besoins de la grande majorité des gymnasien qui se consacreront plus tard à des domaines tout à fait différents. Plus d'un enseignant tente de façon méritoire de prendre en considération les aspects humains et sociaux de sa discipline ainsi que sa signification pour d'autres secteurs de la vie. Toutefois, ces efforts demeurent en règle générale sporadiques. Trop souvent, les maîtres de gymnase se croient obligés d'anticiper en inculquant à leur élèves (et surtout aux futurs étudiants de leur branche) un savoir propédeutique correspondant au niveau des premiers semestres d'études universitaires: poussés par une ambition déplacée, ils tentent de les hisser à un niveau scientifique qui n'a de sens que dans l'enseignement spécifique de la branche à l'Université.

Dans ce contexte, la Faculté a pris connaissance avec intérêt des travaux pour une révision de l'ordonnance fédérale sur la reconnaissance des certificats de maturité. Persuadée que le début de l'élaboration des "plans-cadres d'enseignement" constitue un pas décisif dans la bonne direction, elle soutient chaleureusement ces travaux.

La Faculté reconnaît qu'une part de responsabilité lui incombe dans les aspects actuellement insatisfaisants de l'enseignement gymnasial; elle a en effet accordé trop peu d'importance aux exigences particulières de la formation des futurs maîtres de gymnase, estimant à la légère que la seule formation approfondie de scientifique rompu aux problèmes et aux méthodes de la recherche actuelle constituait une préparation suffisante à l'activité d'enseignant au niveau gymnasial.

De cette conception étroite de la tâche d'un enseignant spécialisé dans une branche résulte, dans ces disciplines, la transmission d'une foule de connaissances objectives et contrôlables, incitant souvent peu à une réflexion personnelle. Mais la lacune essentielle réside dans la formation insuffisante à une réflexion indépendante, à la mise en évidence des problèmes et de leurs relations, à l'initiative personnelle dans l'appréhension des méthodes susceptibles d'aboutir à la solution d'un problème. L'élève est trop peu stimulé et insuffisamment informé pour conduire des travaux indépendants impliquant une recherche personnelle des sources et des moyens auxiliaires: il en va de même quant à la faculté de collaborer au sein d'un groupe de travail. Un tel enseignement, au lieu d'encourager le jugement personnel et une pensée originale, développe chez beaucoup de bacheliers un esprit caractérisé par un apprentissage passif et dénué de sens critique, par une incompréhension profonde et une reproduction formelle de la matière exposée. Cela se traduit entre autre et surtout par l'incapacité de l'élève à s'exprimer de façon

personnelle, mais aussi par le manque de disponibilité et de faculté à entamer un véritable dialogue sur les thèmes de la branche. Même si pour le maître, les grandes lignes et la cohérence de son concept d'enseignement semblent évidentes vu sa connaissance profonde de la branche, elles échappent souvent aux élèves parmi un flux de connaissances fractionnées et apparemment sans rapport entre elles. Aussi n'est-ce que très peu par compréhension et par intérêt que l'élève décele les questions essentielles d'une branche. Très souvent, il n'acquiert des connaissances que sous la pression des notes, les ingurgitant par bribes pour les examens; il les applique de façon schématique, les mémorise pour l'examen et s'empresse de les oublier.

Il manque par conséquent souvent au bachelier la perception des fondements et des méthodes, le sens de la branche et son importance dans le monde actuel; d'autre part, la grande majorité des futurs étudiants qui se destinent à d'autres secteurs n'auront pas acquis dans ces branches les connaissances indispensables, dans notre société actuelle, à un juriste, un économiste, un théologien, etc. (Il serait intéressant de savoir quelles connaissances les étudiants dans des domaines non-scientifiques ont conservé trois ans après la maturité; qu'ont-ils retenu du savoir fondamental dans les branches scientifiques et, d'autre part, que leur reste-t-il des innombrables détails qu'on leur a inculqués et qu'ils ont dû mémoriser année après année).

Là encore, la Faculté est consciente de ce que, souvent, les déclarations inconsidérées de quelques-uns de ses représentants sur l'étendue souhaitable du bagage acquis au gymnase dans leur branche sont à l'origine de l'abondance de matière, apparemment inévitable dans les programmes d'enseignement des gymnases et ont donné à de nombreux maîtres de ces écoles l'impression qu'il fallait répondre à ces prétendues exigences de l'Université.

Suite à ce mode d'enseignement, des disciplines comme la physique ou les mathématiques (et pas seulement elles d'ailleurs) deviennent sans qu'on le veuille des branches de sélection. Il est tout à fait légitime que le gymnase opère une sélection, c'est-à-dire qu'il oriente vers une autre voie scolaire ou professionnelle les élèves qui n'atteignent pas la mobilité d'esprit et l'initiative personnelle requises pour des études universitaires. Cependant, l'enseignement gymnasial dans sa forme actuelle n'aboutit précisément pas à une sélection par l'intelligence, par la capacité de penser de façon autonome et la faculté de se mouvoir aisément dans le cadre d'une culture générale, mais sélectionne en fonction des aptitudes à apprendre schématiquement une grande quantité de matière et à la restituer correctement de manière formelle sans y avoir toutefois réfléchi - ce qui ne constitue nullement la condition essentielle pour entreprendre des études universitaires couronnées de succès.

Sur la base de ces réflexions, la Faculté s'adresse par les thèses suivantes aux enseignants de ces branches, aux recteurs et aux instances de surveillance ainsi qu'aux responsables de la formation et du perfectionnement professionnel des enseignants pour les inciter et les inviter à porter encore davantage leurs efforts sur ces questions.

La Faculté souhaite rappeler la conception fondamentale des "10 thèses" à tous ceux qui sont impliqués dans la formation gymnasiale. En exposant ci-après ses propres thèses, elle espère donner à l'enseignement des sciences au gymnase un nouvel élan vers le développement qu'elle estime souhaitable.

THESES RELATIVES A L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES AU GYMNASIE

L'Université ne peut honorer son mandat de formation que dans la mesure où les écoles qui y préparent considèrent, dans leur travail d'introduction, l'aptitude à étudier comme répondant à certaines normes et qu'elles s'y tiennent tel à un fil directeur. Etre apte à entreprendre des études signifie que l'élève a acquis, parallèlement à une solide

connaissance fondamentale et un certain savoir-faire, une formation, dans toutes les branches de maturité, renforçant le développement du corps, des sentiments, de la volonté et de la sociabilité. Une telle aptitude présuppose curiosité, initiative personnelle, pensée et jugement indépendants ainsi qu'ouverture sur le monde et prise de conscience de ses responsabilités. Etre apte à entreprendre des études signifie donc avoir acquis une culture générale dont il convient aujourd'hui de redéfinir le sens. C'est à dessein qu'on ne requiert pas, au niveau gymnasial déjà, un enseignement propédeutique proprement dit pour la branche d'étude future.

Si - fidèles aux réflexions de Hartmut von Hentig - nous désirons continuer de désigner la formation développant l'aptitude à étudier par l'expression de "culture générale", le terme "général" ne peut plus signifier ici "universel" dans le sens d'"encyclopédique", ce qui ne serait pas dénué de sens mais bien plutôt irréaliste. Le terme de "général" qualifiant la culture ne peut plus aujourd'hui signifier que: tentative d'examiner ce qui, dans l'objet et l'expérience, rend une généralisation nécessaire ou possible; ce qui acquiert une signification dépassant le particulier. Dans notre civilisation pluraliste et rationaliste, la science est la forme la plus répandue de culture générale. Méthodiquement, elle rend accessible tout ce qui est considéré comme connaissance générale. Mais elle ne peut y parvenir qu'au prix d'une spécialisation sans cesse croissante du travail; le scientifique ne peut à lui seul dominer qu'une partie de l'ensemble de la connaissance scientifique mondiale. Mais il doit pouvoir classer sa propre quête de vérité dans l'ensemble, prouver le sens de celle-ci par rapport au tout. Il dépend donc d'une certaine coopération et de la relation à une réalité extra-scientifique (c'est-à-dire un langage quotidien général) et de la reconnaissance sur le plan mondial.

Du point de vue de la science, la spécialisation et la formation générale non seulement ne s'excluent pas mais bien plus: elles dépendent l'une de l'autre. La généralisation - c'est-à-dire la faculté de s'exprimer avec compétence sur les relations les plus importantes et de manière compréhensible sur des faits très particuliers - s'identifie précisément aux méthodes de l'objectivisation et de l'abstraction, de la communication et de la coopération, qui ont engendré la spécialisation et lui ont donné un sens.

Le lieu susceptible d'initier quelqu'un à une formation générale ainsi comprise est le gymnase. L'élément décisif de cet apprentissage ne réside pas dans les contenus mais dans les méthodes de transmission du savoir. L'initiation à la science ne porte ni sur la quantité des résultats déjà acquis ni sur une théorie relative aux possibilités fondamentales ou aux exigences générales de la science; elle repose au contraire sur l'expérience très concrète de sa démarche, de sa manière de déceler les questions et de sa dépendance de deux éléments: la généralité et la spécialisation, toujours à partir d'un exemple nouvellement choisi à chaque fois. L'étroitesse de ces liens ne nous apparaît qu'au travers de la tâche scientifique proprement dite. C'est le projet qui nous initie à la science. La méthode du projet remplace les catalogues et les branches de maturité, les encyclopédies alphabétiques et méthodiques. Cette démarche respecte un aspect de la psychologie de l'apprentissage généralement admis à défaut d'être adopté, selon lequel ce ne sont pas les contenus mais le mode de communication qui supporte l'élément transmissible et formel; par ce mode, je ne perçois pas seulement l'objet mais j'acquiers l'apprentissage de celui-ci, je me familiarise au principe de son appropriation qui me permettra plus tard de le reporter sur d'autres objets, dans d'autres domaines. La méthode du projet impose une restructuration radicale du niveau supérieur du gymnase, aussi longtemps que celui-ci ne veut pas renoncer à une préparation spécifique aux études scientifiques.

C'est afin d'encourager la poursuite de ces buts que nous formulons les thèses suivantes du point de vue du scientifique.

1. L'enseignement gymnasial doit offrir dans chaque branche une formation générale de façon à être utile aux élèves qui ne rencontreront plus cette discipline dans leur formation future; c'est grâce à leur expérience de l'enseignement gymnasial qu'ils acquièrent leurs connaissances dans ce domaine du savoir et en conservent une image durable.

Les futurs théologiens, juristes, économistes, historiens et, parmi eux, avant tout les politiciens - qui plus tard auront à se prononcer sur le destin des écoles, des universités et de la recherche - portent en eux leur vie durant l'image des sciences qu'on leur a inculquée au gymnase. En gardent-ils un souvenir désagréable ou faussé, une certaine branche est-elle peut-être devenue leur "branche détestée", ils ne pourront plus, durant toute leur vie, considérer ces disciplines d'un œil positif. Aussi l'enseignant spécialisé doit-il avant tout savoir clairement en quoi consiste la formation que sa branche prétend offrir aux élèves dans le cadre de la culture générale dispensée au gymnase. Les préjugés ainsi que l'hostilité à l'égard des sciences parmi les personnes ayant bénéficié d'une formation académique (et donc gymnasiale) proviennent de l'impression ressentie en son temps au gymnase. Cette tâche de formation ne peut être formulée sous forme de programme d'enseignement mais doit être accomplie par un dialogue permanent entre l'enseignant et l'élève; elle doit donc aussi être une préoccupation constante du maître.

2. La compréhension du mode de pensée caractéristique de chaque branche ainsi que de sa résolution des problèmes, démontrée à partir d'exemples-types choisis et soigneusement préparés à cet effet, est plus importante que l'intégralité du savoir participant d'un programme d'étude donné (et qui ne pourra jamais être assimilée); elle est aussi plus importante que la connaissance d'une foule de faits particuliers.

La matière enseignée en vue de l'acquisition d'une culture générale et choisie en vertu de son caractère exemplaire doit fournir la clé permettant d'accéder à des connaissances objectives et scientifiques plus étendues; elle doit permettre de percevoir le mode de pensée propre à une discipline grâce à l'exemple soigneusement élaboré à cet effet. On complètera ce contenu par un survol sommaire afin que l'élève puisse placer ce qu'il vient d'apprendre à titre d'exemple dans un contexte plus important; il mesurera ainsi la relativité de toute initiation à la connaissance scientifique. L'élève ne doit pas être programmé comme une banque du savoir; il n'est pas plus un ordinateur à deux jambes qu'un système-expert en chair et en os: il ne pourra jamais concurrencer les banques de données modernes et sera constamment frustré de constater l'inévitable masse de ce qu'il ne sait pas et ne domine pas. Il doit au contraire connaître les problèmes et la structure intellectuelle (mais aussi les limites) d'une discipline scientifique; à l'instar des professionnels, il doit savoir utiliser des banques de données disponibles de nos jours pour résoudre des problèmes (du recueil de formules au système-expert, en passant par la bibliothèque spécialisée). Aussi est-il important qu'il s'initie également aux techniques élémentaires du travail scientifique.

3. L'enseignement gymnasial ne doit pas anticiper sur l'enseignement propédeutique qui sera dispensé à l'Université durant les premiers semestres d'étude d'une branche donnée.

Parmi les qualités requises pour entreprendre des études universitaires, la connaissance spécifique d'une branche au-delà d'un certain savoir de base n'est pas l'élément essentiel; il faut bien davantage l'intervention de qualités humaines générales, d'attitudes et d'aptitudes permettant à l'adulte de prendre ses responsabilités dans la vie professionnelle

et sociale. Parmi ces capacités, citons la maturité de pouvoir choisir une formation et une voie professionnelle universitaire ou extra-universitaire, en fonction des caractéristiques fondamentales de différents champs d'étude. Chaque discipline doit donc constamment revoir son plan d'étude et sa réalité d'enseignement afin de déterminer où se situe le pilier central indispensable à une formation générale ainsi comprise et comment contribuer au développement de ces qualités. Etre apte à étudier signifie avoir acquis les capacités indispensables pour entreprendre une formation professionnelle exigeante. Le gymnase n'a toutefois pas pour tâche d'anticiper sur les contenus de la formation. Il ne pourrait se charger de l'enseignement propédeutique dans des branches d'étude précises, d'abord du fait qu'il faudrait, pour être conséquent, dominer simultanément dix à douze branches ou encore davantage, c'est-à-dire toutes celles pouvant être étudiées après l'obtention d'une maturité de type déterminé; de plus, certaines disciplines universitaires ne pourraient faire l'objet d'études que sur la base d'un certificat de maturité du type garantissant cette préparation propédeutique. Si l'on veut s'en tenir au principe selon lequel la maturité atteste de capacités à étudier et permet l'accès à toutes les Facultés (à quelques rares exceptions près) et si l'on veut renoncer à une restriction dictant le choix futur d'une Faculté ou de disciplines d'étude en fonction du type de maturité - une limitation qui n'est dans l'intérêt de personne - alors l'enseignement de connaissances propédeutiques doit être du ressort de la formation professionnelle qui suit la maturité.

"La démarche extérieure décisive pour libérer (l'école de toutes les contraintes) devra consister dans l'abandon de toutes les dispositions légales qui relèguent les écoles inférieures au rôle de simples fournisseurs et d'exécutants des écoles supérieures; c'est en effet par le biais de ces dispositions que l'ordonnance sur la reconnaissance de la maturité définit l'école jusqu'au jardin d'enfants. Il faudrait changer le principe et, au lieu d'"amener", bien davantage "aller chercher": le niveau inférieur ne devrait pas être chargé d'amener les enfants au niveau supérieur suivant mais il devrait appartenir au niveau supérieur de venir chercher les enfants là où ils sont parvenus au niveau inférieur. Ainsi disparaîtrait également la tâche fatale de sélection et de pré-sélection qui, pour quelques centièmes, pèse aujourd'hui sur l'école".
(Anton Hügli, Directeur de l'Ecole normale de Bâle-Ville)

4. L'enseignement gymnasial doit en premier lieu éveiller, également chez le futur étudiant dans un discipline, l'intérêt pour celle-ci et le plaisir de déceler les questions qui se posent dans ce domaine, de résoudre des problèmes - et de s'y atteler seul, sans recevoir d'emblée les questions et leurs solutions.

Le plaisir éprouvé à l'étude d'une branche, lié à la fois à la curiosité intellectuelle et à une pensée imaginative, offre un terrain plus favorable pour des études réussies dans une discipline que des bribes de savoir apprises mais non assimilées dans leur essence et leur signification. Faire appel de temps en temps à l'une ou l'autre des nombreuses et souvent excellentes représentations à la portée de tout un chacun ("populaires") peut susciter davantage d'enthousiasme pour une branche que toutes les descriptions sèches et tirées d'un livre. L'enseignement gymnasial peut tout à fait s'en inspirer constamment mais devrait toutefois les dépasser pour aborder des problèmes plus profonds.

Quand un bachelier décide d'entreprendre l'étude d'une discipline, il est permis de supposer qu'il porte en lui un intérêt et un plaisir pour ce secteur l'incitant à s'instruire par lui-même; on peut même espérer qu'il a déjà essayé de dépasser, dans cette branche, la matière enseignée usuellement à l'école. Il s'avère qu'aucune discipline ne peut être étudiée avec succès, non seulement à l'Université mais aussi au cours de la dernière période du gymnase au moins, uniquement sur la base de connaissances présentées pendant les heures d'école et les cours universitaires. Celles-ci ne peuvent et ne doivent jamais être "exhaustives". "Nous ne l'avons jamais appris à l'école" n'est pas une excuse

pour l'étudiant; il devrait plutôt y déceler l'avertissement que des études ne sont possibles que grâce à son initiative personnelle pour combler des lacunes gênantes dans son savoir. Aussi celles-ci ne doivent-elles pas non plus servir de prétexte à l'indignation du professeur d'Université quant à la mauvaise qualité de l'école mais au contraire l'inciter à aider l'étudiant à acquérir par lui-même les connaissances qui lui font défaut. Le gage de qualité, pour l'enseignement gymnasial, réside bien davantage dans le fait d'avoir incité l'élève à lire, à acquérir par lui-même et au moins dans sa branche préférée, des connaissances dépassant celles qu'il a dû posséder pour un examen et de lui avoir fourni les indications nécessaires sur la marche à suivre. Celui qui n'est pas disposé à cette démarche ferait mieux de renoncer d'emblée aux études. Il n'appartient pas à l'école de seriner aux élèves des connaissances spécifiques - aussitôt apprises par cœur, aussitôt oubliées ou alors accumulées comme dans un "moulin à prières": un tel procédé obstruerait toute faculté d'accueillir un savoir nouveau. Par contre, ce que l'école peut entreprendre, c'est éveiller le plaisir pour la branche, stimuler, animer, poser des questions et tenter d'y répondre de manière indépendante.

Dans ce sens, la capacité d'étudier est davantage qu'un total de points et qu'un carnet de notes; elle ne dépend donc plus de la valeur des moyennes dans toutes les branches de maturité. La capacité d'étudier résulte bien plus d'un processus de développement continu qui a familiarisé l'élève des années durant à certaines formes précises de travail, l'a préparé à l'acquisition d'expériences et de compétences intellectuelles et l'a constamment confronté aux exigences objectives de chaque branche. Le parcours de l'élève qui suit le gymnase jusqu'à la maturité ne peut donc être évalué d'après des critères d'optimisation du processus d'apprentissage. La voie de formation gymnasiale réside bien davantage dans la confrontation continue au défi d'un développement intellectuel personnel que l'élève rencontre dans chaque branche d'enseignement de manière différente, sur le plan objectif et didactique. L'élève doit se situer par rapport à ce défi. Le certificat de maturité concluant une formation gymnasiale confirme qu'il l'a relevé avec succès.

5. La structure de l'enseignement doit s'orienter davantage sur la réceptivité propre à chaque âge et moins sur un modèle abstrait, théorique et scientifique de la branche, sous-tendu par une procédure rigoureuse, logique et présenté dans le langage scientifique spécifique à chaque branche.

Les travaux de Piaget, Vester et autres montrent avec suffisamment de clarté qu'un enseignement qui se croit contraint d'utiliser un langage spécialisé, faisant appel à des arguments théoriques et scientifiques d'un niveau d'abstraction souvent discutable, échappe complètement à la réceptivité de l'élève. Celui-ci le refuse instinctivement parce qu'étranger et incompréhensible; il s'ensuit des conséquences néfastes pour l'apprentissage et la représentation qu'il se fait de la branche en question.

Le concept souvent cité d'"enseignement progressant en spirale", c'est-à-dire le survol répété de toute la matière suivant les différents niveaux scolaires et en passant chaque fois au stade supérieur, recèle le danger que l'on progresse de haut en bas au lieu de bâtir du bas vers le haut: le cours universitaire précis et systématique sert alors de modèle. L'enseignement au gymnase supérieur présente un cours "simplifié" mais à la structure semblable (avec l'abandon de quelques subtilités qu'il faudra apprendre plus tard avec davantage de précision). L'enseignement au gymnase inférieur englobe la même matière réunie en un cours lui aussi simplifié par rapport à celui du gymnase supérieur. Mais l'enseignement gymnasial doit remplir une tâche toute autre que celle d'offrir un cours universitaire de seconde classe. Il doit donner un aperçu de la branche, éveiller l'intérêt pour les questions qu'elle soutève, offrir la perspective d'un autre développement, présenter des méthodes d'application et leur signification pour la conception du monde esquissée dans cette discipline. Si la systématique et la démarche rigoureuse doivent être

présentes au niveau gymnasial, elles ne doivent cependant pas figurer au premier plan. Pour autant que possible, il faut mettre l'accent sur un traitement qualitatif. La systématique ne doit pas intervenir d'emblée mais découler naturellement de la matière traitée. Le travail quantitatif exact, la démarche mathématique, la définition rigoureuse doivent être montrés et exercés à l'aide d'exemples particuliers, afin que la nature de ce travail apparaisse clairement au bachelier; mais ces éléments ne doivent pas pour autant devenir le centre de l'enseignement.

6. L'acquisition de capacités, et non pas l'accumulation et la mémorisation de connaissances, figure au centre de la formation gymnasiale. L'aptitude essentielle que l'enseignement gymnasial doit permettre d'acquérir consiste en l'élaboration personnelle et indépendante de jugements., de démarches intellectuelles et de stratégies destinées à résoudre un problème, avant tout par la collaboration au sein d'un groupe et par la discussion.

Le travail scientifique auquel l'Université doit préparer - que ce soit la recherche fondamentale ou appliquée, au sein de l'Alma Mater ou à l'extérieur, ou bien que ce soit un travail professionnel fondé sur la science - suit aujourd'hui à peu près le modèle suivant: déceler les questions qui se posent, réunir la documentation qui peut contribuer à leur solution, emprunter des voies non-conventionnelles et ensuite soumettre les nouveaux résultats à un contrôle, rechercher des solutions par un dialogue permanent avec ses collègues et enfin porter un jugement. Penser et travailler ainsi: voilà à quoi l'élève d'aujourd'hui doit être préparé. L'indépendance et l'originalité de la pensée, l'ouverture d'esprit à des associations d'idées non-conventionnelles, la disposition à examiner les pensées des autres et à les considérer d'un œil critique mais aussi l'acceptation de soumettre ses propres réflexions à la critique des autres, sont donc toutes des qualités requises. Il est certes d'une moindre importance de suivre des voies intellectuelles déjà empruntées par d'autres sur la base d'une matière accumulée dans le cerveau à la manière d'une banque de données et à laquelle il peut être fait appel par un mot-clé donné. Point n'est besoin de développer ici le fait déjà souvent évoqué et selon lequel le savoir actuel est bien trop vaste pour pouvoir être mémorisé; la tâche essentielle de l'enseignement gymnasial est par conséquent de montrer à l'élève comment il peut acquérir, dans diverses situations, le savoir nécessaire. Il est également inutile d'insister sur le vieillissement rapide d'une grande partie du savoir; ainsi, bien des données apprises à l'école se révèlent dépassées au moment de l'exercice de la profession.

Des études couronnées de succès exigent donc de la curiosité, de l'initiative personnelle, du plaisir à la découverte, un mode de pensée et de jugement indépendant. Aussi importe-t-il que ces facultés soient particulièrement développées au gymnase et ne disparaissent pas sous une foule de données acceptées passivement. Cela suppose que l'on prévoie dans l'enseignement suffisamment d'espace pour un travail personnel et que tout ne soit pas d'emblée planifié chapitre par chapitre. La compréhension des contenus exemplaires n'est possible que dans un enseignement qui encourage les élèves à déceler eux-mêmes les questions auxquelles ils tentent de répondre par un travail commun de prospection, de découverte et de redécouverte.

Mais pourquoi le gymnase écrase-t-il beaucoup trop souvent l'élève sous la récitation, la mémorisation, le questionnaire, l'annotation (et l'oubli...) d'un savoir objectif fractionné ? Toutes ces activités lui prennent la plus grande partie de son temps et ne lui laissent que rarement la satisfaction de s'attaquer personnellement et dans un effort commun à un problème captivant, se rapportant à toutes sortes de secteurs du monde dans lequel il vit et surtout vivra plus tard: elles ne lui apprennent guère à s'y casser les dents.

Il n'existe aujourd'hui pratiquement pas une branche qui puisse être enseignée "en autarcie". Pour se former dans un secteur particulier, il importe de comprendre quels sont ses rapports avec les données toujours plus complexes de la réalité sociale, économique, écologique et politique. Chaque objet d'enseignement doit être considéré dans ses rapports humains. Aussi les problèmes ne seront-ils pas examinés seulement dans un esprit linéaire et par des déductions logiques inhérentes à ce secteur; on tentera bien plus de les comprendre par le biais de l'interdépendance de plusieurs variables.

"Au cours des premiers semestres, les exigences de l'Université ne devraient pas porter uniquement sur les connaissances acquises mais en premier lieu sur les capacités..."

Ces capacités doivent être développées au moyen d'exercices; de nouvelles formes telles que le travail annuel (ou la mémoire de branche), la journée d'étude, les colloques et le travail de groupe y contribuent et doivent être améliorées par l'expérience et des échanges constants sur les résultats de ces tentatives."

(Hartmut von Hentig, Neue Sammlung 3 (1963) p. 113)

7. Le but essentiel de l'enseignement gymnasial et la preuve de son succès résident dans la capacité de pouvoir, pour chaque branche, formuler dans un langage clair, par ses propres mots et non par des expressions toutes faites que l'on a apprises, la compréhension que l'on a acquise des racines, des rapports et de possibilités d'application d'un savoir fondamental.

La preuve que cette compréhension est acquise apparait surtout dans la capacité de pouvoir exprimer de manière indépendante, par oral et par écrit, ce que l'on a appris sur les fondements et les rapports. Une loi scientifique, une application ou une relation n'est pas comprise aussi longtemps que l'on ne connaît une formule (de langue ou de mathématique) que pour l'avoir apprise par cœur et appliquée d'après un schéma usuel; elle n'est assimilée que lorsqu'elle peut être formulée de façon personnelle, au moyen de son propre langage. Chaque mode d'expression scientifique, chaque langage scientifique correct, précis et normalisé doit en définitive émaner d'un langage standardisé (usuel) et être défini par lui. On doit pratiquement toujours pouvoir rendre une formulation scientifique par une expression tirée du langage courant, faute de quoi elle est incomprise. Une introduction à l'art de formuler des énoncés scientifiquement corrects, telle que le gymnase se doit de l'offrir, ne consistera donc pas en la répétition mécanique et inconsidérée d'un mode d'expression abstrait, coupé de la vie concrète et, par conséquent, étranger à l'élève. Cet art doit au contraire saisir soigneusement et de façon intelligible - sans bonds incompris - le mode d'expression scientifique à l'aide d'une bonne formation et d'un potentiel à s'exprimer correctement dans le langage courant (A propos du langage scientifique, cf. par exemple : Carl Friedrich von Weizsäcker "Die Einheit der Natur", Martin Wagenschein "Die Sprache im Physikunterricht"). Une condition tout à fait essentielle pour des études universitaire réside donc dans une "culture générale" solide, à savoir une formation qui porte à réfléchir et à s'exprimer par le langage sur les rapports historiques, philosophiques et sociaux. Aussi le français, l'histoire, la philosophie sont-elles au gymnase des branches très importantes pour l'étude des sciences. On peut assez facilement combler des lacunes dans la connaissance de la branche par l'étude systématique de celle-ci à l'Université, alors que cette tâche de formation générale ne peut plus être assumée par elle. Il est significatif de signaler ici que de nombreux professeurs d'Université ont constaté à réitérées reprises que les bacheliers de type équivalent à A ou sortant de certaines écoles privées, chez qui l'accent a été porté sur les branches de sciences humaines, connaissent certes quelques difficultés au début et doivent combler des lacunes dans leurs connaissances au prix d'un travail assidu; mais ils

se révèlent des étudiants tout à fait capables et comptent plus tard parmi les plus éveillés et les plus originaux. Une orientation exagérément unilatérale dans le choix des branches au gymnase en fonction des études envisagées n'est pas judicieuse.

8. Un enseignement orienté exclusivement sur la pensée rationnelle est insuffisant pour de futures études en sciences, justement par son aspect unilatéral. Les potentialités de l'élève dans le domaine non-rationnel doivent être résolument développées par un éveil musical et artistique.

L'être humain possède deux centres de la connaissance localisés anatomiquement chacun dans l'une des deux moitiés du cerveau et spécialisés de façon complémentaire: la partie gauche est responsable de la pensée logique et analytique (ou digitale), alors que la droite saisit dans leur entité les structures complexes, les formes, les couleurs et la musique, la pensée intuitive et analogique. Dans le cas idéal, elles collaborent harmonieusement. Dans nos écoles pourtant, la composante analytique et logique domine démesurément. En particulier, les sujets proposés aux examens en vue de la sélection sont presque exclusivement limités à des branches et des secteurs dans lesquels on éprouve et on évalue des connaissances précises et une pensée relevant de la logique formelle. Il s'avère cependant toujours davantage que, même dans les professions où les facultés analytiques sembleraient à première vue jouer un rôle décisif, les potentialités non-rationnelles telles que la compréhension de rapports dans leur entité, l'intuition, etc., ont autant d'importance; cela est vrai des scientifiques actuels mais aussi de bien d'autres professions, comme par exemple des gestionnaires en économie. Le savoir objectif disponible s'est actuellement accru dans de telles proportions que même le scientifique à la pointe de la recherche n'est plus en mesure, ne serait-ce que de lire toutes les publications importantes pour son travail, sans parler de stocker dans sa mémoire les informations qu'elles contiennent. Il ne pourra en venir à bout qu'à l'aide de banques de données et d'autres moyens auxiliaires, ce qui signifie que la pensée rationnelle et analytique s'est en quelque sorte mise à l'écart d'elle-même. L'ordinateur, création éminemment développée de cette pensée analytique, menace ainsi la conception que nous avions jusqu'ici de la formation; il nous concurrence exactement dans le secteur que nous jugeons jusqu'à présent le plus important: le vaste savoir encyclopédique et la logique formelle. La formation est actuellement mise au défi de revoir son éventail de branches et son évaluation: elle est surtout mise en demeure de stimuler les capacités globales et structurelles. Il ne s'agit ici nullement de concurrencer ou même de nier la formation cognitive dispensée - nous en avons aussi besoin et aujourd'hui plus qu'hier au vu de tous les problèmes en suspens. Il s'agit bien davantage de se compléter réciproquement et de compenser l'aspect unilatéral existant. Une meilleure stimulation de la capacité de penser structurellement et de saisir les rapports complexes se répercute précisément aussi sur les facultés cognitives, par exemple celle de déceler les problèmes et celle de les résoudre. Par rapport à l'ensemble, l'école s'attachera donc à développer des qualités telles que le foisonnement d'idées, l'imagination, la facilité de contact, l'aptitude à travailler en groupe, la pensée intuitive et analogique, la faculté de réfléchir par structures et par réseaux; elle y accordera au moins autant d'importance qu'aux capacités qui "encombrent l'esprit", qu'aux conclusions de type logique et analytique, qu'aux connaissances de détail, etc. Il appartient dès lors surtout à la musique et aux beaux-arts de pouvoir et de devoir remplir à la fois ce rôle et cette tâche très importante au sein de l'école. On entendra par là une réelle pratique de la musique ou à tout le moins une écoute de celle-ci et non pas à nouveau une théorie ou une sociologie de la musique qui se voudrait scientifique et ne serait qu'une surcharge pour l'esprit; on pensera également à la création de figures personnelles, à la peinture et aux arts plastiques mais non à une "communication visuelle". On dispose déjà de nombreuses enquêtes démontrant que les élèves ayant suivi un enseignement musical intensifié font non seulement preuve de créativité à un degré nettement supérieur, d'intelligence et de stabilité émotionnelle, mais enregistrent de

meilleures performances dans les branches à dominante logique et analytique (malgré un nombre d'heures en partie réduit). Jouer - dans le sens théâtral, musical ou artistique - doit à nouveau prendre davantage d'importance au gymnase. C'est d'abord l'"homo ludens" qui transforme l'"homo cogitans" en "homo sapiens". Le scientifique est particulièrement exposé, de par la nature de sa discipline, au danger de penser et de vivre de manière exclusivement rationnelle et cérébrale. Le maître de sciences est pour le gymnasien le prototype du scientifique et c'est d'après cette image qu'il juge la profession. L'attitude de nombreux enseignants dans ces branches, jugée froide par beaucoup, résolument sobre et rationnelle, distante dans les rapports humains, est considérée comme une caractéristique de cette "partie du genre humain". Cette manière d'être influence, par delà la relation individuelle, l'impression que l'élève éprouve à l'égard des représentants de ces disciplines mais également l'image des sciences comme tout un secteur indifférent aux valeurs humaines et éthiques (et qui jouent précisément un rôle capital au stade de maturité des gymnasiens les plus âgés).

9. Les secteurs d'apprentissage qui feront l'objet d'un enseignement doivent être définis dans un cadre qui dépasse ces branches afin d'éviter de constamment poser des hypothèses dans une branche en présumant un savoir inhérent à d'autres secteurs, dans lesquels il ne sera acquis que plus tard.

L'enseignement interdisciplinaire exige un travail de collaboration et en particulier une planification commune au sein du collège des maîtres. Il n'est cependant possible que si la conception générale du programme d'étude prévoir, par l'intermédiaire des groupes responsables, une telle imbrication des différents secteurs d'enseignement et en crée les conditions.

10. Le perfectionnement professionnel de l'enseignant ne doit pas seulement se limiter à des questions de détail spécifiques de sa branche mais se concentrer davantage sur la formation continue en didactique, en psychologie du développement, en psychologie et en physiologie de l'apprentissage ainsi que sur les fondements philosophiques de sa discipline dans le cadre global de notre culture.

La position de nombreux enseignants, précisément du domaine des sciences, à l'égard de la didactique, de la pédagogie, de la psychologie et de la physiologie de l'apprentissage est un sujet préoccupant:

"D'après mes propres observations, les enseignants sont, dans le meilleur des cas, disposés à étudier les fondements théoriques et scientifiques de leur branche. Beaucoup de ce qui ressemble - ne serait-ce que de loin - à la "psychologie", même si cela relève du simple bon sens, est rejeté (le caractère scientifique d'une telle discipline ne pouvant tout de même pas être comparé à celui des sciences...). Dans les cours de perfectionnement des maîtres de gymnase, les allusions à la didactique sont la plupart du temps accueillies par des sourires approuveurs. Un orateur qui s'est consacré avec beaucoup de mérite au perfectionnement des maîtres de gymnase avait l'habitude d'introduire son cours sous les applaudissements des participants en précisant d'emblée qu'il n'y serait question que de physique et pas du tout de didactique ou de psychologie".

(Fritz Kubli)

Il est temps pour l'Université de se demander si au cours des dernières années, elle a rempli correctement son mandat de formation des enseignants. Les responsables de la formation à l'Université et à l'Ecole normale doivent examiner conjointement les questions touchant à la psychologie de l'apprentissage, à la théorie des dons, à la psychologie du développement. Ils doivent placer l'élève et ses dispositions spirituelles, physiologiques et sentimentales au centre de leurs préoccupations plutôt que la systématique théorique et scientifique de la branche.

"Si nous voulons permettre un enseignement où apprendre ne constitue pas un plaisir éphémère et ne soit pas composé d'éléments que l'on assimile sans difficulté, mais où une sorte de "plaisir à la tâche" naît et perdure à partir d'objets importants, alors nous aurons avantage à nous faire une idée ouverte de la didactique. Celle-ci ne nous apprend pas comment gérer économiquement son temps, comment respecter les règles d'un enseignement précis ou atteindre sûrement les buts poursuivis. Je doute d'ailleurs que cet art puisse être enseigné dans le sens étroit du terme. "Apprendre la didactique" doit au contraire signifier: réunir un arsenal d'objets que l'on structure de façon à pouvoir les "interroger", les montrer et les utiliser comme le requiert l'enseignement et non pour rédiger un article du Larousse ou poursuivre des recherches. La didactique porterait donc sur la formation de l'enfant dans une branche. En dépit d'un cliché fort répandu, le prétends que les méthodes existent et que les matériaux que j'ai utilisés sur le plan didactique autorisent l'improvisation.

La didactique enseignée dans nos universités comme une science devra se modifier profondément avant de pouvoir offrir cela à nos futurs enseignants. Elle devra se familiariser avec les formes d'intelligence des enfants et des jeunes, introduire des formes médiatrices et médianes du savoir afin de respecter le terme d'"orientation scientifique" qui se différencie par son essence même de la science."

(Hartmut von Hentig)

CONTRIBUTION DE LA FACULTÉ DES SCIENCES A L'ELABORATION DE L'ENSEIGNEMENT GYMNASIAL

La Faculté des sciences, et en particulier ses représentants dans les branches enseignées à l'école, portent leur part de responsabilité dans l'amélioration de la formation gymnasiale: d'une part, ils peuvent contribuer à parfaire la formation des maîtres de gymnase dans le sens des thèses énoncées plus haut et, d'autre part, ils doivent prendre en considération ce que le gymnase peut et doit offrir tout en tenant compte, dans leur enseignement propédeutique des premiers semestres, de ce qu'il n'a pas pu transmettre.

I. La formation des futurs maîtres de gymnase doit, parallèlement à l'enseignement scientifique, porter avant tout l'accent sur les thèmes importants pour ces futurs enseignants: développement historique, signification philosophique, sociale et politique de la science moderne et, le cas échéant, prévoir des cours spécialement conçus.

La formation d'un enseignant n'est pas la même que celle d'un scientifique appelé à travailler plus tard comme chercheur ou comme professionnel dans le monde du travail. Le futur enseignant n'a pas tellement besoin d'une introduction exhaustive aux thèmes souvent très particuliers et aux méthodes spécialisées de la recherche Actuelle de pointe (même s'il se doit de connaître ces problèmes par le biais d'un exemple choisi); il doit par contre se consacrer de manière approfondie aux aspects suivants:

a) Développement historique des fondements, des principes et des paradigmes de sa science. On songe ici moins à une histoire des sciences à proprement parler qu'à l'observation de l'évolution des représentations et des réflexions qui nous ont forgé l'image scientifique de la nature que nous connaissons aujourd'hui. De même que dans l'ontogénèse (le développement de la vie individuelle) se perpétue en quelque sorte la phylogénèse (le mode de formation des espèces), l'être humain en croissance parcourt lui aussi les différents niveaux et les images des représentations mentales et de la formation des idées, imprégnées de l'évolution historique séculaire. Il appartient à l'enseignant d'éloigner pas à pas l'élève de ces représentations naïves reçues pour l'amener aux considérations de la science moderne; sa tâche n'est pas de le confronter à des concepts abstraits - et incompréhensibles à ce stade - d'une science rigidement formelle. Seul celui qui a compris cette évolution de la science moderne est un bon maître. L'Université doit lui en donner la possibilité.

b) Philosophie des sciences. Si la Faculté des sciences veut conférer un contenu à son appellation en allemand (Philosophisch-naturwissenschaftliche Fakultät, c'est-à-dire Faculté de philosophie et des sciences naturelles), qu'elle a récemment décidé à plusieurs reprises de maintenir, elle doit absolument présenter une offre sur ce thème dans le contexte de la formation des enseignants. Et où trouver une application plus utile que dans ce secteur ? Pourquoi et dans quel but l'être humain étudie-t-il les sciences ? Il appartient précisément au maître de sciences de pouvoir apporter une réponse plus que superficielle aux élèves en âge de fréquenter le gymnase.

c) Rôle des sciences, également dans le contexte des sciences annexes, dans la vie politique et sociale actuelle. De telles questions sont actuellement suffisamment débattues pour nous éviter d'entrer ici dans les détails.

Ces exigences envers la formation des enseignants supposent un remaniement des programmes d'étude des futurs maîtres et surtout une offre d'enseignement qui aille dans ce sens et corresponde, par sa qualité, à l'importance de la tâche.

2. La connaissance profonde, de la part des maîtres de gymnase, des découvertes de la pédagogie moderne, de la didactique et de la psychologie de l'apprentissage - également nécessaire dans les branches scientifiques - exige une nouvelle conception de la formation didactique et pédagogique élaborée dans un effort commun par la Faculté et les Ecoles normales.

Les considérations émises dans la Thèse 10 sur le perfectionnement des enseignants en matière de pédagogie, de psychologie et de physiologie de l'apprentissage sont bien entendu tout aussi valables pour la formation de base des enseignants. En lieu et place de l'enseignement de la didactique par branche à l'Université, souvent caractérisé (pour autant toutefois qu'il existe) par une absence de liens et une simple juxtaposition, en remplacement d'une formation à l'Ecole normale considérée par de nombreux futurs enseignants comme un supplément nécessaire et plus ou moins plaisant à acquérir au-delà de leur formation de scientifique, il faut une collaboration plus intense entre la didactique par branche et la formation pédagogique. Entrer ici dans un développement nous mènerait trop loin; le problème ne peut être résolu par les seuls membres de la Faculté, mais uniquement en collaboration avec le corps enseignant des Ecoles normales.

3. Au niveau gymnasial, l'allègement de la pression provoquée par une matière débordante mais aussi de la contrainte d'une préparation propédeutique dans

certaines branches d'étude est nécessaire. Il n'est cependant possible que dans la mesure où les professeurs d'Université, d'une part s'abstiennent de poser des exigences infondées quant à l'extension et au contenu du savoir supposé acquis et, d'autre part, tiennent compte, dans les cours d'introduction des premiers semestres, du fait que le gymnase n'a pas pour tâche de dispenser un enseignement propédeutique de branche à proprement parler, ni d'initier l'élève au langage spécifique de chacune d'elle.

Une des revendications les plus pressantes - souvent avancée mais rarement satisfaites - réside dans l'allègement des programmes d'enseignement au gymnase qui sont surchargés de matière. Un tel "débarras" a évidemment des conséquences sur l'enseignement à l'Université, notamment quant aux cours propédeutiques des premiers semestres. De telles incidences sont cependant nécessaires et supportables puisqu'elles favorisent l'amélioration du climat et la concentration sur la tâche essentielle du gymnase.

Les membres de la Faculté doivent se rendre compte que ce sont souvent les déclarations inconsidérées de quelques-uns de leurs représentants de la branche sur l'étendue des connaissances souhaitées qui provoquent un amas de matière apparemment inéluctable dans les plans d'enseignement au gymnase; ce sont encore de telles considérations qui éveillent, parmi de nombreux maîtres de gymnase, l'impression voire même la pression très forte les contraignant à satisfaire à ces exigences de l'Université.

Tout professeur d'Université qui considère ou exige que certains thèmes ou extraits des connaissances de sa discipline fassent partie intégrante de l'enseignement gymnasial et les juge indispensables à l'étude de la branche, devrait d'abord se poser la question suivante: est-il souhaitable que ces connaissances soient comprises dans la formation gymnasiale de futurs juristes, historiens, théologiens, économistes ou spécialistes des arts ? S'il peut répondre "oui" à cette question, et à cette condition seulement, il est en droit de s'attendre avec bonne conscience à l'insertion de ces connaissances dans les programmes d'enseignement gymnasial. Dans le cas contraire, il doit se résigner au fait que ces connaissances doivent être dispensées dans le cadre de l'enseignement propédeutique universitaire, même si cette mesure signifie une certaine surcharge ou quelque ralentissement dans l'enseignement de sa branche. Il convient de rappeler ici une nouvelle fois le principe "d'aller chercher l'élève", figurant dans la citation d'A. Hügli mentionnée à la Thèse No 3. Le gymnase a son propre devoir de formation: exercer la capacité de penser et de s'exprimer des élèves, présenter des méthodes leur permettant de cerner un problème et de lui trouver une solution à partir d'un savoir fondamental nécessairement très résumé et concentré sur l'essentiel. L'Université peut espérer qu'il s'acquitte de cette tâche de façon optimale et adaptée à toutes les orientations d'étude. Mais il ne peut y parvenir que dans la mesure où on ne lui impose pas en même temps de transmettre une connaissance propédeutique dans une branche précise (car, sauf si on revendiquait pour une branche un rôle particulier et privilégié dans le cadre du gymnase déjà, cela signifierait transmettre en même temps des connaissances propédeutiques pour toutes les branches susceptibles d'être étudiées à l'Université - une exigence aussi absurde qu'impossible à réaliser).

Ces exigences influent sur les cours universitaires destinés aux débutants. Aussi longtemps que nous ne voulons pas faire le pas et limiter l'accès aux études en sciences à certains types de maturité ou exiger de l'étudiant qu'il remplisse des conditions supplémentaires (et qui voudrait renoncer à l'admission de bacheliers du type A, précieux parce que garant de l'étendue et de la diversité de notre culture ?), nous devrons nous résigner à l'idée de conduire des étudiants, aux connaissances

préalables très différentes, à un niveau équivalent de formation par le biais des cours d'introduction.

a) Cela implique que les connaissances fondamentales de la branche doivent être parcourues une nouvelle fois. Cette démarche peut être très succincte. Par rapport à l'enseignement gymnasial, nous pouvons présenter la matière d'une manière plus rapide puisqu'une sélection a déjà été opérée parmi les étudiants: ceux-ci sont particulièrement intéressés à la branche (sans quoi ils ne l'auraient pas choisie comme objet d'étude) mais font aussi montre d'une certaine aptitude pour elle (aptitude qu'on ne rencontre en moyenne pas parmi le vaste éventail des qualités réparties dans un gymnase); démunis de cette disposition, les étudiants font fausse route. Il est également permis de supposer que l'étudiant reconnaîsse lui-même, au cours de cette introduction, les lacunes importantes de son savoir et qu'il tente de les combler par une étude personnelle. La fâcheuse tendance de nombreux étudiants à se réfugier, en cas d'ignorance, dans la fameuse formule du "nous ne l'avons pas appris" ou du "cela n'a pas fait l'objet d'un cours" participe d'une légitime défense, compréhensible, à l'égard d'un enseignement gymnasial dans lequel la connaissance des faits prévaut et doit être assimilée pour des examens évalués par des notes; une fois que l'on y est habitué, on ne peut surmonter si aisément une telle attitude, même à l'Université. Une modification de la conception de l'enseignement au gymnase ne peut être, sur ce point aussi, que bénéfique pour l'Université.

b) La tâche du gymnase est de présenter une discipline dans une langue généralement accessible aux futurs étudiants de toutes les orientations - et en particulier dans d'autres domaines. Il ne lui appartient par conséquent pas d'introduire l'élève dans le jargon spécifique à chaque branche. Un cours universitaire destiné à des débutants doit donc tenir compte du fait que le mode d'expression quotidien du spécialiste est un langage d'initié et constitue encore une langue étrangère pour l'étudiant frais émoulu du gymnase. Non seulement il s'avère pédagogiquement faux de tenter d'écraser sans ménagement le débutant à l'Université sous un mode d'expression spécialisé et dénué d'explication - dans l'espoir de séparer le bon grain de l'ivraie -, mais un tel procédé est aussi à l'origine de la pression malheureuse exercée par l'Université sur les maîtres de gymnase qui se croient redevables aux futurs étudiants de les initier, à ce niveau déjà, au langage spécifique de la branche.

c) Il s'ensuit qu'il faut précisément charger les meilleurs professeurs et les plus expérimentés des cours d'introduction à l'Université. La tendance qui consiste à abandonner cet enseignement aux jeunes professeurs inexpérimentés se révèle souvent préjudiciable à toute la suite de la formation (il existe bien entendu des exceptions). Les professeurs inexpérimentés ont trop souvent tendance, afin de prouver leur rigueur didactique et les compétences scientifiques, à poser des exigences trop élevées sur ce dernier point, manifestant peu d'égard envers la situation des débutants sortant d'écoles fort différentes les unes des autres. Forts de leur expérience, les bons professeurs peuvent beaucoup mieux comprendre cette situation et obtiennent ainsi davantage de leurs étudiants.

Ils peuvent être appuyés dans leur démarche par des tuteurs ou par des méthodes audiovisuelles d'apprentissage. Ils atteignent ainsi une stimulation plus individualisée de groupes d'étudiants qui, dans leur formation antérieure, n'ont pas acquis des connaissances suffisantes de la branche, des méthodes et du mode de pensée de la discipline d'étude choisie. Il apparaît malheureusement ici que la formation des professeurs en didactique universitaire se révèle souvent insuffisante ou même inexistante; dans ce contexte, il conviendrait d'insister avec opiniâtreté sur l'élaboration d'un perfectionnement professionnel de cette tendance, souhaité par de nombreux professeurs eux-mêmes.

PLAIDOYER POUR UNE REFORME DU DEGRE SUPERIEUR DE L'ENSEIGNEMENT GYMNASIAL

Remplacer la maturité "polyvalente" par une spécialisation dosée

par H. KELLER, professeur à l'Université de Zurich

Les problèmes que pose la formation gymnasiale s'accentuent. Ils tiennent en quelques mots : programmes chargés, contenus morcellés, objectifs imprécis. Pour pallier la surcharge des programmes et le morcellement des contenus, on songe à élaborer de nouveaux plans d'études cadres qui regrouperaient les onze disciplines de la maturité en domaines centraux et les relieraient ainsi entre elles. L'article qui suit traite de la diversité des objectifs et des formes du gymnase. Son auteur, professeur de didactique générale de l'enseignement secondaire à l'Université de Zurich et directeur du "Abteilung Höheres Lehramt" (formation des enseignants de gymnase), propose que la maturité "polyvalente" soit abandonnée au profit d'une spécialisation dosée et que le degré supérieur du gymnase soit réorganisé en conséquence.

Problèmes actuels

Le gymnase est destiné à préparer aux études universitaires. L'Ordonnance sur la reconnaissance de certificats de maturité (ORM) assigne à tous les types de maturité un objectif unique : "donner aux élèves la maturité nécessaire aux études supérieures". Si ce libellé peut couvrir des réalités différentes, il postule néanmoins une certaine homogénéité dans la formation gymnasiale. Les types de maturité reconnu par l'ORM, *tout différents qu'ils soient, doivent en effet poursuivre le même but* et permettre autant que possible l'accès à toutes les études universitaires. Il reste à savoir si cet objectif unique de l'enseignement gymnasial est encore adapté aux *exigences diverses de l'université*. Une maturité à peu près uniforme permet-elle de suivre des études universitaires fondièrement différentes ? Au début du siècle, on aurait répondu sans grand scrupule par l'affirmative. Aujourd'hui, ce n'est plus possible, car *la relation entre le gymnase et l'université est transformée*.

Pour Humboldt, fondateur du gymnase classique, le gymnase et l'université servaient un objectif commun : la formation. L'université s'est singularisée en devenant un établissement de recherche scientifique et de formation spécialisée. Pour Humboldt, formation et science étaient deux concepts identiques. Sa théorie pédagogique fondait la formation sur une vision philosophique de l'homme et faisait de la science l'instrument de cette formation. Or, la science est devenue autonome et a acquis une *valeur en soi*. Ses contenus se sont élargis rapidement en se différenciant. Les sciences modernes couvrent désormais un domaine immense. Les contenus qu'y puise l'école gymnasiale doivent répondre à des exigences multiples : moyen de culture générale, ils doivent aussi *préparer spécifiquement aux études universitaires* et être appréhendés dans leur interdépendance. Présentement, l'identification de tels contenus soulève des difficultés presque insolubles.

Le problème étant posé, nous esquisserons *plusieurs scénarios de préparation aux études supérieures* et, par conséquent, des modèles de gymnase différents quant à leurs fonctions, à leur structure et à la configuration de leurs contenus.

Développer l'aptitude à suivre des études

Le développement de l'aptitude à suivre des études est, à première vue, un objectif clair. Cet objectif devient cependant beaucoup plus difficile à cerner lorsqu'on sait que les élèves se dirigent vers des études différentes aux exigences dissemblables. On retrouve l'*ancienne dichotomie entre l'aptitude aux études générale et l'aptitude aux études spécifique*.

S'il veut éduquer l'*aptitude spécifique*, le gymnase doit préparer chaque élève aux études de son choix. Par conséquent, il doit viser un *grand nombre* d'aptitudes différentes et être axé spécifiquement sur certaines filières. La *concertation avec l'université sur le choix des contenus* est donc incontournable. Dans ce modèle, le lien entre l'enseignement de l'école moyenne et celui de l'université est assuré; il n'est plus laissé au hasard. L'examen de maturité devient un examen d'admission organisé par les facultés *elles-mêmes*. L'avantage de ce système est qu'il obligera à réfléchir davantage aux problèmes que pose l'admission des étudiants débutants. Le gymnase aurait des tâches précises à remplir mais devrait abandonner son mandat de formation "global" et autonome. On peut se demander pourtant si la formation ne serait pas *plus efficace* que dans le système actuel. Notons tout de suite qu'un gymnase qui devrait transmettre les aptitudes spécifiques requises par tous les types d'études de l'université n'est *guère concevable* dans la pratique, à la fois parce qu'il serait aussi hypothétique que laborieux de dégager une définition pertinente de toutes ces aptitudes et parce que les erreurs de choix des élèves seraient nombreuses. Enfin, ce type de préparation aux études universitaires irait à l'*encontre d'une tradition de pensée* qui veut que le futur universitaire ne se spécialise pas avant 19 ans.

Le gymnase qui se propose d'éduquer l'*aptitude générale aux études* est tenu d'offrir un ensemble de connaissances et de savoir-faire conçu de telle façon que l'élève puisse se diriger vers *n'importe quelle filière*. La portée d'une telle exigence se mesure à l'ampleur des problèmes qu'elle pose. Tout d'abord, il faut savoir quel *éventail de disciplines* est le plus susceptible de développer l'aptitude générale aux études. Cette question a été débattue interminablement, mais n'a jamais reçu de réponse satisfaisante. Dans un tel modèle, par ailleurs, le *cursus gymnasial comprend un grand nombre des disciplines et est donc très chargé*. Enfin, le certificat de maturité manque souvent à sa promesse. L'aptitude générale aux études, comme chacun sait, est attestée de jure et non de facto. Il n'est pas inutile de rappeler que les nombreuses tentatives faites pour définir efficacement cette aptitude ont toutes échoué; elles ne pouvaient d'ailleurs qu'échouer. Si certaines études postulent un bagage commun est insuffisant pour chacune d'entre elles. (Dans son étude de 1987 intitulée "Probleme und Perspektiven : Die Universität Zürich - heute und morgen"*, la Commission "Collegium generale" de l'Université de Zurich fait le constat suivant : "Le système actuel, dans lequel toutes les maturités donnent accès à toutes les facultés, devient difficilement acceptable pour l'université.").

* Problèmes et perspectives : l'Université de Zurich aujourd'hui et demain

Acquisition d'une formation générale

Le modèle de gymnase qui aurait pour but premier de dispenser une formation dite générale préparerait aussi, par cette formation, aux études supérieures. Selon W. Klafki, la formation générale doit remplir trois exigences. Premièrement, elle doit être destinée à la communauté; deuxièmement, elle doit être assurée par des instruments généraux (c'est-à-dire par des instruments intéressant tous les individus); troisièmement, elle doit être aussi universelle que possible. Cette formation se soucie manifestement de donner à l'apprenant les moyens de s'orienter dans un monde de plus en plus complexe. Elle est *plus éloignée de la science* que la formation gymnasiale traditionnelle. Si le gymnase devait délivrer une telle formation, il ne pourrait plus être axé prioritairement sur l'université. Il devrait plutôt tenir compte des *besoins du monde professionnel*. Car la formation générale deviendrait une *base polyvalente*: elle servirait de tremplin à la fois aux études supérieures et aux études non universitaires, aux exigences moindres.

Un gymnase fonctionnant sur ce modèle aurait un objectif et des tâches extrêmement complexes. On en retrouve la structure dans l'*école globale intégrée*, qui offre un vaste choix de contenus, d'activités et de combinaisons. Ce modèle a nourri des débats nombreux. Il est déjà pratiqué dans plusieurs pays dont les Etats-Unis (High School) et la Grande-Bretagne (Comprehensive School), où il constitue une forme d'école courante. Notons toutefois qu'aucun de ces deux pays n'a de système d'apprentissage professionnel équivalent au nôtre et qu'aux USA une institution préparant aux études supérieures s'interpose entre la High School et l'université. Pour le sujet qui nous occupe, la question fondamentale est de savoir *jusqu'à quel âge* l'école doit délivrer une formation générale. La pousser jusqu'à vingt ans, c'est aller à l'encontre du processus historique de spécialisation qui accompagne la division des tâches. Au demeurant, les contenus d'enseignement de nos gymnases, ceux des classes du degré supérieur en particulier, peuvent difficilement être qualifiés de bagage général. Les considérer comme tel, c'est donner pour générale la formation très spécifique que reçoivent 10 % à 20 % de la population ou, inversément, nier leur formation générale aux 80 % à 90 % restants.

Imprécision du mandat

L'analyse des fonctions diverses du gymnase permet de dégager quelques conclusions caractérisant plus finement les problèmes esquissés en début d'article. Premièrement, la préparation aux études universitaires assurée par le gymnase peut manifestement tendre vers des objectifs très différents. Par conséquent, *le mandat de préparation aux études supérieures perd sa clarté*. Nos écoles de maturité, tenues de donner "la maturité nécessaire" à l'accomplissement d'"études supérieures", sont investies d'un ensemble de tâches globalement imprécis et non centré - d'où leur tendance à intégrer le nouveau en préservant l'ancien. Deuxièmement, aucune des formules explorées ci-avant n'offre de points de repère réalistes permettant une spécification pratique des tâches gymnasiales. Cela vaut pour l'aptitude générale et l'aptitude spécifique aux études, mais surtout pour la formation générale. Troisièmement, l'absence de tels points de repère conduit forcément à négliger une nécessaire coordination des contenus entre le gymnase et l'université. Ainsi, l'université se plaint de devoir de plus en plus souvent *rattraper la matière gymnasiale*, alors que le gymnase se sent soumis, lui, à la *pression croissante d'un programme toujours plus chargé*.

"Aptitudes typiques aux études"

Pour conclure, nous décrirons brièvement le modèle de gymnase conçu par *Jürgen Grzesik*, Allemand de l'Ouest. Le but de ce gymnase est d'éduquer un nombre relativement grand d'*aptitudes aux études dites typiques*. Que faut-il entendre par "aptitude typique"? L'aptitude typique se situe en quelque sorte *entre* l'aptitude générale et l'aptitude spécifique. Elle se départit donc de la prétention excessive au développement d'une aptitude universelle, sans toutefois tomber dans l'extrême inverse, à savoir la préparation à une filière unique. Elle veut satisfaire aux *exigences d'un certain nombre de formations similaires*. Si ce système était appliqué, il faudrait déterminer la combinaison de disciplines d'école moyenne correspondant à chaque aptitude typique et, de la même façon, définir l'ensemble des formations qui presupposent une même aptitude. Ce faisant, on opérerait un rapprochement réaliste entre les aspirations du gymnasien et les exigences de facto de chaque voie de formation. L'école moyenne et l'université devraient mener *ensemble* les réflexions nécessaires. Il va sans dire que le but n'est pas d'accroître simplement nos types de maturité (elles sont actuellement au nombre de cinq); l'aptitude typique aux études, en effet, n'aurait plus rien à voir avec une maturité polyvalente. Le gymnase devrait préparer à 6 à 8 aptitudes typiques différentes. Chaque élève serait formé à une aptitude particulière; cette formation équivaudrait à une *spécialisation dosée*.

Une fois les tâches du gymnase précisées, il faudrait *transformer sa structure organique*. Le long cursus de nos gymnases serait divisé entre un degré inférieur, qui durera de quatre ans à quatre ans et demi, et un degré supérieur, qui durera de deux ans à deux et demi. Le *degré inférieur* ne subirait aucun changement marquant, si ce n'est qu'il devrait déboucher sur un *titre de fin d'études reconnu* permettant à l'élève de sortir normalement du cursus. Le degré supérieur, par contre, devrait être restructuré. Le passage dans ce degré marquerait en fait une *césure*. C'est dans le degré supérieur qu'interviendrait le *choix* de l'aptitude typique, décision qui serait naturellement liée aux performances de l'élève dans le degré précédent. Mais surtout, le degré supérieur préparera plus *spécifiquement* aux études universitaires qu'il ne le fait aujourd'hui. Sa réorganisation devrait être assortie d'une *réduction* sensible du nombre de disciplines et de leçons hebdomadaires assignées à l'élève, mais aussi d'un changement partiel du mode de travail.

Disciplines principales et compensation

Comment se présenterait le travail scolaire dans un enseignement fonctionnant sur ce modèle ? Le choix de l'aptitude typique déterminerait trois *disciplines complémentaires*. Les disciplines principales seraient au centre des études sur lesquelles l'aptitude typique serait axée et y prépareraient spécifiquement. Les disciplines complémentaires auraient une fonction *compensatoire* par rapport aux disciplines principales et seraient dotées d'une *nombre d'heures moins élevé*. Elles pousseraient assez loin le développement des techniques culturelles : des dispositions législatives obligeraient l'élève qui se spécialise en sciences naturelles à développer aussi ses compétences linguistiques et ses connaissances d'histoire; à l'inverse, le futur spécialiste en sciences humaines serait tenu de suivre des cours de mathématiques et de sciences naturelles. Toutefois, l'élève du degré supérieur ne devrait avoir au total que 20 à 25 *leçons par semaine*, ce qui représenterait une réduction d'un tiers par rapport au nombre de leçons actuel.

On pourrait faire un emploi judicieux du temps ainsi libéré, notamment changer le *mode de travail* dans les disciplines principales de façon à atténuer le "staccato" des heures d'enseignement isolées. L'allongement des périodes de travail personnel des apprenants obvierait au morcellement de l'enseignement. Ceux-ci n'auraient plus l'impression d'être "ballottés" d'une branche à l'autre. Dans les disciplines principales, enfin, une collaboration serait instaurée entre les élèves ayant des intérêts convergents et des possibilités équivalentes.

Certes, le choix d'une aptitude typique présenterait un *risque* pour l'élève. Mais ce risque serait acceptable parce qu'il pourrait être atténué par les conseils qui lui seraient octroyés et parce qu'un choix initial pourrait être corrigé, fût-ce au prix d'un allongement de la durée de l'école moyenne.

Un enseignement connecté à la réalité

Je concède que cette ébauche de réflexion laisse de côté nombre de problèmes importants. Néanmoins, le gymnase voué au développement des aptitudes typiques est à mes yeux un modèle *valable* et *réalisable*, et cela pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, il serait à maints égards *dans le prolongement du gymnase en place*. La restructuration esquissée permettrait cependant de l'*adapter* aux mutations actuelles. De plus, la pression croissante à laquelle le gymnase est aujourd'hui soumis serait atténuée. Il me paraît préférable de tendre vers une aptitude aux études *réaliste* - fût-elle limitée - que vers un objectif *idéal* qui resterait à l'état d'objectif. D'ailleurs, le degré de développement d'un jeune de 17 à 19 ans autorise parfaitement une *sélectivité* franche si elle n'est pas extrême.

Cette réorganisation du degré supérieur affirmerait la *capacité de décision* des élèves en leur offrant des possibilités précises et bien pensées. Ils ne seraient ni tenus sous tutelle ni égarés dans une multitude de choix. Enfin, le mode de fonctionnement de l'enseignement améliorerait sensiblement la motivation des enseignants et des enseignés.

Nous devrons tôt ou tard nous rendre à l'évidence : le gymnase ne peut à la fois donner un bagage uniforme et répondre à une demande multiforme.

Neue Zürcher Zeitung
6 avril 1988
Traduction DIP, Berne

L'OUBLI DE L'ECOLE

par Alain FINKIELKRAUT

Ma perplexité a été très grande en abordant le thème de la semaine : la formation équilibrée. Cela tient peut-être à ce qu'on appelle aujourd'hui la différence culturelle; cette terminologie n'évoque pas en France d'échos immédiats. Mais il y a aussi une autre raison. Si je réfléchis sur ce terme, je me dis qu'au fond aujourd'hui le problème de l'école, c'est avant tout un problème de dosage entre divers impératifs, entre des exigences contradictoires, qu'il faudrait savoir synthétiser, harmoniser, etc.

Comment trouver un équilibre entre les exigences d'adaptation aux défis économiques et technologiques et les exigences d'épanouissement et d'instruction ? Je voudrais dire tout de suite qu'à mes yeux, le problème de l'école aujourd'hui, est, si j'ose dire, trop grave pour se poser en ces termes. La question n'est pas celle du dosage, de l'équilibre; il ne s'agit pas de faire un cocktail entre divers principes. Nous sommes confrontés, je crois, à un problème qui est celui de l'*oubli* de l'école. Le travail qui nous est demandé est moins un travail d'équilibriste qu'un travail d'anamnèse. Il faut, s'il en est encore temps, essayer de se souvenir de l'école. D'arracher l'école, dans son essence, dans sa fonction primordiale, à cette espèce d'amnésie affaîrée dans laquelle elle est tombée. L'école est aujourd'hui un sujet politique prioritaire. Elle fait la "Une" des journaux. Notre société et notre gouvernement, en France, lui accordent en ce moment la plus grande attention. Mais plus on parle de l'école, moins on sait, semble-t-il, de quoi il s'agit, et plus s'aggrave cet oubli dans lequel l'école est tombée. Le paradoxe, ce sont ces réformes incessantes et cet affairement autour d'une école dont on a perdu le sens et la nécessité authentique.

Pour le faire mieux comprendre, je partirai d'une conférence de Péguy, sur le pouvoir, au début du siècle. Il était venu parler dans une université populaire comme il en existait alors, en prenant ses gros dictionnaires de grec. Il parlait devant des gens qui n'avaient pas été beaucoup à l'école. Mais il lui semblait indispensable de leur donner aussi de l'instruction. Alors il feuilletait ses dictionnaires devant eux, parce qu'il s'efforçait de distinguer les différents régimes politiques suivant l'étymologie. Plus exactement : l'éthymologie de leurs suffixes. On connaît les distinctions traditionnelles entre le despotisme, la république, la monarchie. Péguy lui distinguait les régimes en "-cratie" et les régimes en "-archie". "-cratie" c'était pour lui une forme de domination, et "-archie" c'en était une autre. Il faisait donc de l'éthymologie devant un public ouvrier en disant qu'il y avait là deux visages différents de l'autorité. "Archie" c'est à la fois ce qui commence (principe) et ce qui commande: "Kratos" c'est le pouvoir de domination. Et Péguy, dans ces conférences oppose alors ce qu'il appelle l'autorité de commandement et ce qu'il appelle l'autorité de compétence. Et il dit qu'à ces deux formes d'autorité correspondent deux formes de liberté, qui ne sont pas les mêmes.

Un grand ami de Péguy, Daniel Halévy, résume ces conférences en disant qu'à cette époque, Péguy était non pas anarchiste, mais "acrate". Péguy combattait les autorités de commandement, la domination, mais pas les autorités de compétence. Ce texte, je le trouve très intéressant et éclairant, car il permet de mieux comprendre la nature profonde de l'idéologie qui a été très forte en Europe et dans le monde en général pendant les années 70, à savoir le gauchisme.

A la différence de Péguy et Halévy, les gauchistes n'étaient pas "acrates", ils étaient anarchistes. Le gauchisme, c'est cette attitude de pensée qui a consisté, en débordant et en radicalisant la pensée de gauche et la pensée marxiste, à rabattre l'autorité de compétence sur l'autorité de commandement. A ne voir, à ne concevoir qu'une seule forme d'autorité. Un des mots les plus répandus en France à cette période, et c'est très révélateur, c'est le mot "pouvoir". Dans la lutte incantatoire de l'époque, l'ennemi c'était le pouvoir. Multiforme certes, mais toujours ramené à un visage unique, à une origine unique.

Deux exemples. D'abord dans la pensée de Michel Foucault, qui n'est pas réductible bien entendu à la critique que je vais en faire là, car c'est une pensée très riche. Il y a tout un moment consacré chez lui à l'articulation - forcément péjorative - entre savoir et pouvoir, le savoir comme forme du pouvoir.

D'autre part, dans une pensée qui continue d'avoir pignon sur rue aujourd'hui en France, la pensée du sociologue Pierre Bourdieu, professeur au Collège de France, la relation pédagogique est définie comme "acte de violence symbolique". L'idée d'une violence pédagogique même symbolique conduit à penser que le rapport pédagogique est un rapport conflictuel, et que donc il n'y a pas place, dans cette vision, pour l'idée même d'autorité de compétence, au sens de Péguy.

D'ailleurs le mouvement gauchiste a été très souvent baptisé "mouvement anti-autoritaire". L'adjectif d'autorité, c'est "autoritaire". C'est très intéressant car cela montre que, dans le vocabulaire même, il n'a y pas de place pour une vision non-péjorative de l'autorité, pour ce qu'on appelle en latin "auctoritas", c'est-à-dire "ce qui augmente". On n'est pas augmenté par l'autorité, on est réprimé, attaqué, avili, abîmé, assujetti. Toute forme d'autorité est répressive. Et l'école est un des lieux où se déroule le conflit entre dominants et dominés. Cette annexion de l'école à la lutte des classes est l'un des apports, l'une des contributions du gauchisme à la réflexion pédagogique. On pourrait dire ironiquement que c'est à mesure que la lutte des classes se modérait à l'usine qu'elle était imaginairement déplacée dans d'autres lieux, et l'école a fait les frais de ce déplacement hystérique.

Beaucoup d'enseignants ont été marqués par cette culpabilisation. En témoignent : le refus d'enseigner le programme en littérature, les tables en rond, la mise en cause du cours magistral en tant que tel. Il n'est possible de délégitimer en effet le cours magistral que dans une optique où l'on confond *magister* et *dominus*. Il y a deux mots en latin pour distinguer les deux formes de maîtrise. Mais si de ces deux mots il n'en reste plus qu'un, et si le *magister* est toujours le *dominus*, il est clair qu'une fois dans la classe, il faut qu'il descende de l'estrade et se fasse excuser. Le mot même de cours magistral est immédiatement péjoratif, puisqu'on n'entend dans "magistral" que la domination. Se perd totalement l'idée que l'on puisse être émancipé, augmenté, arraché aux préjugés, grâce précisément à l'école.

Bien sûr, cet alignement de la compétence sur la domination a fait long feu. Nous sommes sortis, du moins en France, de cette période-là. La question est de savoir comment nous en sommes sortis. Aujourd'hui la réflexion politique n'est plus du tout scolarisée comme elle l'était encore à l'époque où le gauchisme était dominant chez les intellectuels.

La pensée politique n'est plus polarisée entre capitalisme et révolution, comme pendant la période gauchiste. Elle est polarisée entre démocratie et totalitarisme. Nous en sommes là. Il se produit de tous côtés un grand retour à l'idée démocratique. Autant dans les années 70, c'est Marx qui constituait "l'horizon indépassable de notre temps", selon la célèbre phrase de Sartre, un Marx sans doute discuté, mais toujours à partir de ses bases et de ses principes, c'est-à-dire de l'idée révolutionnaire. Autant aujourd'hui l'horizon qui semble indépassable pour notre temps, c'est Tocqueville.

Un passage des pouvoirs s'est fait à l'intérieur du XIXe siècle revisité. Le prophète actuel du monde moderne ce n'est plus Marx, c'est Tocqueville. Et tous ceux qui pensent la politique aujourd'hui se réfèrent à Tocqueville comme ils se référaient autrefois à Marx. Il est intéressant d'allier un petit peu plus loin et d'interroger ce nouveau paradigme de l'époque.

Je vais essayer de résumer ici cette Vulgate tocquevillienne qui remplace la Vulgate marxiste antérieure. Dans cette nouvelle Vulgate, il y a deux types de société : les sociétés comme la nôtre, qui sont individualistes, et les sociétés anciennes qui sont totalisantes, "holistes" selon l'expression de Louis Dumont, c'est-à-dire qui surbordonnent et sacrifient l'individu à la société, l'agent particulier au collectif, comme dans les castes de la société indienne. Cette idée de la démocratie consiste à penser que la vraie révolution moderne, et c'est là qu'intervient Tocqueville, n'est pas la révolution attendue et espérée par Marx et ses épigones, mais bien la démocratie et l'individualisme. L'individu libéré de toute emprise collective est opposé au totalitarisme, compris comme le régime nostalgique - nostalgie fatale et meurtrière - visant à protéger la société et la collectivité contre l'émancipation de l'individu.

Dans ce cadre-là, l'individu est donc considéré comme l'essence de la modernité. Mais il se heurte à un certain nombre d'obstacles, qui sont autant de survivances et de résistances du collectif. L'individu est donc toujours "à libérer". Il n'y a pas de place pour l'idée d'un individu à construire, et donc pas de place pour l'idée d'école, qui est fondée sur l'idée que la liberté n'est pas donnée, mais qu'elle résulte nécessairement d'une instruction. L'école n'est possible que dans une société qui reconnaît la valeur de la liberté, mais qui d'autre part affirme que la liberté est impossible à l'ignorant, qui pense que pour que l'individu soit libre, il faut qu'il soit éduqué et enseigné. Qui pense la différence entre autorité et commandement et autorité de compétence. Qui pense également qu'un individu n'est pas tout fait, n'est pas donné, mais est à construire. Que l'autonomie ne se confond pas avec le bon plaisir, mais qu'elle ne peut être que le fait de l'instruction. Dans l'optique individualiste, on ne peut plus la concevoir que de deux manières : soit comme un lieu d'épanouissement où serait donné à chacun le pouvoir de développer ses qualités individuelles, soit comme un lieu d'insertion qui permettrait à chacun de pénétrer de la manière la plus efficace et la plus performante sur le marché du travail où il pourra faire valoir ses intérêts individuels. L'école au contraire est fondée sur ce principe des lumières : sortir de sa minorité, penser par soi-même. L'école soutient qu'il faut penser et elle enseigne à oser penser. L'idée contemporaine de l'individu nous rend ces principes complètement incompréhensibles puisque nous sommes d'emblée des individus face à la société qui limite nos capacités d'expression. Deux possibilités alors pour l'école, l'épanouissement ou l'insertion. A cet égard, il faut rappeler une phrase du philosophe Alain très pertinente pour notre temps : "On se demande à quoi cela peut-il servir à propos de l'enseignement, au lieu de se demander : de quoi cela peut-il me délivrer ?".

Il y a donc deux définitions de la démocratie. L'une dans laquelle l'individu est tout fait, et il faut briser les chaînes qui entravent sa pleine expansion. L'autre pour laquelle l'individu est à faire, à construire, à cultiver. Dans un cas, la liberté c'est l'épanouissement, et dans l'autre la liberté c'est l'émancipation. C'est la première définition, je crois qui prévaut aujourd'hui, et c'est pour cela que, alors même que l'école est l'objet de tous nos soins et de toute notre générosité budgétaire, nous sommes frappés d'une amnésie profonde quant à sa vocation essentielle.

Dans l'école, il y va de ce que Patocka, après Platon, appelle le soin de l'âme et le soin de l'âme c'est précisément cette idée que l'individu est à faire, à édifier, à cultiver, et que l'autonomie ce n'est pas le bon plaisir. C'est à l'école qu'il importe de donner au plus grand nombre d'êtres humains une chance d'émancipation ou, comme le dit Jeanne Hersch, "de développer leur capacité d'être libre".

Mais si l'autonomie c'est le bon plaisir, alors l'école ne peut qu'être soit un lieu d'épanouissement, soit un lieu d'adaptation au marché du travail. Je voudrais vous donner quatre exemples maintenant de cet oubli de l'école. Car même si nous sommes totalement sortis de la période gauchiste, pourtant notre idée de la démocratie garde quelque chose de commun avec la période antérieure : l'incapacité de penser l'école.

Premier exemple : le mouvement étudiant de 1986, dont on a dit qu'il était une sorte de nouveau mai 68. Une loi d'orientation présentée par le gouvernement français était contestée parce qu'elle rendait plus sélective l'accès à l'Université. Devant l'ampleur de l'opposition et les risques de dérapage, le gouvernement a dû retirer le projet et même faire démissionner le ministre qui le soutenait. Il me semble qu'il s'agit là d'une opposition entre deux principes. D'un côté ceux qui voyaient l'école comme un lieu d'épanouissement et de l'autre ceux qui la voyaient comme un lieu d'adaptation. J'appellerai principe "*cucul*" le premier et principe "*panpan*" le second. Le premier principe aligne l'école sur le modèle familial. Il traite l'élève en enfant au lieu de traiter l'enfant en élève. On veut ne jamais faire violence à la nature et à la sensibilité de l'enfant. Les militants les plus zélés du principe "*cucul*" sont les pédagogues, qui veulent supprimer la notation forcément subjective et traumatisante, ne pas mettre les enfants avant l'âge de douze ans en présence d'une notion aussi abstraite que celle d'attribut, que c'est en classe de quatrième, pas avant qu'on peut consacrer un semestre à l'usage du dictionnaire, et remettre l'apprentissage du conditionnel et du subjonctif, ces modes désuets, à l'année de l'agrégation. Dans ce sens, le principe *cucul* fait de l'école de 3 à 33 ans une maternelle. Les adeptes du principe *panpan* au contraire, très inspirés par l'exemple japonais, parlent dès la crèche et le jardin d'enfants chômage, compétitivité, performance, horizon 92, grande entrée à Polytechnique. En voulant japoniser l'école, ils ne se demandent pas devant les programmes "de quoi cela peut-il me délivrer ?", mais bien "à quoi cela sert-il ?". Le mouvement des étudiants de 86 a été le théâtre d'un affrontement sans pitié entre les *panpans* et les *cuculs*. Les étudiants se révoltaient au nom de l'épanouissement mais pas au nom de la culture, la grande absente du débat scolaire. Pour s'arracher à ce face à face déprimant qui résume le débat actuel, en résumé : la lutte des *panpans* et des *cuculs*, principe de plaisir et principe de réalité, il faut réaffirmer autre chose, ce qu'on pourrait appeler le principe de culture. La culture nous propose le sacrifice de nos pulsions instinctives, mais non pour nous soumettre aux lois du marché et à nos intérêts, mais pour assurer notre liberté. Cette révolte d'étudiants avait quelque chose d'accablant dans la mesure où elle répétait la confrontation sans issue des deux versions du libéralisme, le pulsionnel et l'économique.

Deuxième exemple. Il y a quelques mois, devant le problème que pose le recrutement des professeurs (mais c'est là un vocabulaire retardataire, on dit "enseignant", sans se rendre compte que ce mot même fait partie du problème; on pouvait désirer être professeur, mais qui a envie d'être "enseignant" ?), le ministère de l'Education nationale a placardé et diffusé une affiche qui montrait un jeune homme, entre 25 et 30 ans, avec sur son épaule un bambin dont il tenait la main. La légende de cette affiche était la suivante : "A la jeunesse de former la jeunesse ! L'avenir est aux profs. Enseignez jeunesse !" En apparence, jamais l'école n'avait été l'objet d'une telle attention. En fait, pour revaloriser une profession manifestement dévalorisée aux yeux du public, on conçoit une image où l'école n'est absolument pas présente. On nous montre un homme et un enfant, mais leur rapport n'est pas distinct du rapport père-fils. Père, grand-père, moniteur de colo : une continuité s'établit entre l'école et la famille, ou l'école et les loisirs. Cette image introduit le sentiment familial à l'intérieur de l'école, où il doit être demandé aussi au père d'être une mère (attentif, doux, sentimental), on demande en fait au maître d'être une mère. Ce grand garçon sympathique figure sur l'affiche comme les papas dans les réclames pour Pampers. Or l'école exclut la relation affective. Toute relation entre le maître et l'élève est médiée par le savoir. Ce qui manque ici, c'est précisément cette transmission qui est au centre de l'école en l'absence de tout symbole de l'école. De cette représentation, l'école est absente, la relation pédagogique bafouée dans un principe fondateur : le maître et l'élève ne se touchent pas, parce qu'il y a entre eux la table, et sur la table les livres. Je crois que nous sommes incapables aujourd'hui d'être "acrate" au sens de Péguy et de distinguer le *magister du dominus*, puisque lorsqu'il s'agit de nous représenter, de la manière la plus attractive possible, la figure du professeur, qui ne peut pas être représentée par l'autorité de compétence, celle-ci est figurée par le seul modèle qui nous reste, le modèle familial. Quant au slogan : "A la jeunesse de former la jeunesse", on peut noter que la différence des âges est niée au profit d'une sorte d'appel à l'homogénéité fusionnelle. Mais à quoi le même peut-il former le même ? Le slogan signifie en plus l'exclusion des autres classes d'âges. Or, on n'enseigne pas en tant que jeune ou vieux, mais en tant que compétent. Le professeur n'a pas d'âge, ou alors il a l'âge de la discipline qu'il enseigne. Malgré les apparences d'ailleurs, l'élève non plus n'a pas d'âge : L'enfance se passe à oublier l'enfance, la croissance ne signifie pas autre chose, et l'enfant ne désire rien de plus que de ne plus être un enfant. C'est ce désir-là qui est le plus constamment et le plus obsessionnellement refoulé. "Que veut-il donc, qui veut l'homme, dit Alain, il vise au difficile et non à l'agréable, et s'il ne peut garder cette attitude noble, il veut qu'on l'y aide, il pressent d'autres plaisirs que ceux qui coulent sur ses lèvres, il veut d'abord se hisser jusqu'à apercevoir un autre visage. Enfin il veut qu'on l'élève". Elève : un très beau mot, dont le sens se perd. Pour que l'idée même d'*élévation* continue à avoir un sens, il faudrait que nous sachions que nous ne sommes pas d'emblée des individus, et que l'individu que nous sommes, nous avons à le devenir.

Troisième exemple : il est paru récemment un livre en France, qui s'intitule "*le niveau monte*". Ce livre a été écrit par deux sociologues ex-marxistes, Beaudelot et Establet; je crois qu'il résulte d'une commande de l'Etat, du Ministère de l'Education nationale. Ce livre est là pour nous insuffler une extraordinaire bouffée d'optimisme. Contrairement à ce que pensent la plupart des professeurs, il nous dit que le niveau monte. Il nous dit même que non seulement le niveau général de la population monte, mais aussi le niveau général de l'école, ce qui est proprement inouï. Nous vivons vraiment une époque formidable. Evidemment si on lit le livre d'un peu plus près, on s'aperçoit que les deux auteurs ne cessent de démentir leurs propres assertions, et que si l'on veut regarder les choses en face, on est obligé d'en rabattre sur cette euphorie.

En effet, le livre nous dit qu'il y a des disciplines où le niveau stagne ou même baisse. Mais, disent les auteurs, ce sont des matières déclinantes au point de vue social. Ce sont en particulier les disciplines littéraires, que les auteurs jugent condamnées par l'évolution de la société. Dans un chapitre intitulé "Virgile ou Wilander", les auteurs nous expliquent qu'il y avait une époque où il était très bien porté de réciter du Virgile pendant les dîners, mais aujourd'hui celui qui s'y risquerait se couvrirait de ridicule. Au contraire s'il possède bien les langues étrangères orales, la lecture rapide et le tennis, il sera beaucoup mieux dans son époque. Les auteurs reprochent aux représentants des disciplines littéraires en déclin de ne pas se résigner au verdict de l'histoire, et d'encombrer l'espace public de leurs récriminations et de leurs doléances. Il suffit de les oublier, et alors on constate qu'à l'école, le niveau monte. Ils disent aussi que les examens de l'école ne servent qu'à mesurer l'adaptation des individus aux exigences de l'économie, à un moment donné. Que l'école puisse avoir un autre rôle et qu'elle puisse être le lieu même d'institution de la culture, pour que l'individu sorte de sa condition première de minorité, voilà ce qu'ils ont oublié. Et c'est parce qu'ils l'ont oubliée qu'ils peuvent dire que le niveau monte. Les disciplines qui ont un rôle essentiel dans cet accès de l'individu à la maturité sont considérées par eux comme "déclinantes". Ils ne considèrent pas que l'autonomie individuelle puisse être précisément l'objectif de l'école, ou même le résultat d'un travail sur soi réalisé à l'école.

Le dernier exemple, je le tire d'un journal que j'ai lu dans le train, le *Journal du Dimanche*, qui est consacré à la dernière en date des initiatives de la Sorbonne.

Quatre étudiants font enfin bouger la Sorbonne

C'est un plateau à faire pâlir de jalouse un animateur de télévision qui sera réuni le samedi 22 et le dimanche 23 avril à la vénérable Sorbonne. Ils seront tous là : Giovanni Agnelli (Fiat), Jean-Michel Jarre (avec un film inédit sur son prochain concert), Claude Lelouch et Pierre Bergé, François Dalle (Loréal), Luciano Benetton (le roi italien de la laine), Bernard Attali, Alain Gomez (Thompson), Bernard-Henri Lévy, Marc Pajot, Gilbert Trigano (Club Méditerranée), et d'autres encore. (...)

Et pour couvrir le tout, Michel Rocard et deux ministres, Lionel Jospin et Brice Lafonde. Ces vedettes de l'industrie de la mode et de la culture seront, l'espace de quelques heures, les plus prestigieux professeurs que la Sorbonne se soit jamais offerts. Ils viendront en effet plancher devant les étudiants durant la première "Cité de la Réussite", qui n'est pas la dernière trouvaille d'un grand manitou de la pub, mais le pari fou de quatre étudiants. Ils ont entre 22 et 24 ans, et sont en Troisième Cycle de management de la communication à la Sorbonne. Plutôt que d'apprendre dans les manuels, ils ont fondé une association. En plaçant chaque fois la barre assez haut. Ils ont commencé par des petits-déjeûner, où ils ont reçu Michel Rocard, le Professeur Jacob, prix Nobel, Séguélia, avant de mettre sur pied l'opération du week-end prochain, comme des grands. Mais nos quatre mousquetaires ne comptent pas s'arrêter là. Ils veulent exporter leur produit et créer une "Cité de la Réussite" dans chacune des capitales européennes.

La lecture de ce texte est censée se suffire à elle-même. La Sorbonne est profanée dans son principe fondateur. Qu'une telle manifestation y soit aujourd'hui possible est à la fois atterrant et extrêmement révélateur de l'état dans lequel nous sommes, en ce qui concerne l'école. Sa finalité spécifique à complètement disparu, et, à sa place, resplendit la fascination qu'exerce la réussite de tous ces hommes. Pourquoi fascinent-ils ? Parce qu'ils peuvent exercer une sorte d'emprise absolue sur les êtres et sur les choses. Ce sont des *stars*. Le monde est un festin offert à leur caprice et à leur avidité sans limites. C'est cela qui fait rêver : ce sont ces individus-là qui sont, aujourd'hui, à l'exclusion des autorités de compétence, célébrés à l'école et par l'école, à la Sorbonne, qui est, si l'on veut, l'école par excellence en France. Comme des midinettes, les étudiants rêvent d'être des stars, d'entrer dans l'univers très fermé de ceux que Paris-Match appelle "les gens". Et l'école, au lieu de fabriquer des individus autonomes, accueille et cautionne des rêves de midinettes.

Je suis parti d'un texte de Péguy opposant le *magister* et le *dominus*. Je voudrais terminer en disant que lorsqu'il n'y a plus de place, dans notre vision de l'école, pour le *magister*, alors nous en arrivons à l'idolâtrie du *dominus*, comme forme ultime de l'individu.

AVANT-PROPOS

Un ensemble de textes, de discours qui voudraient représenter - bien imparfaitement et surtout incomplètement - une épistémé : ce terme, selon Michel Foucault définit "un réseau serré d'opérations intellectuelles, les limites à l'intérieur desquelles les hommes d'une période donnée pensent, comprennent et évaluent". Une épistémé serait "ce principe organisateur d'une culture dans la mesure où il conditionne les connaissances, les savoirs qui peuvent y apparaître et assure une cohérence entre les institutions, les doctrines, les formes de pensées, les savoirs d'une époque aussi différents soient-ils en apparence."

Ainsi pour Foucault y a-t-il à l'âge classique solidarité entre les théories du langage, de la nature et de la richesse : quelle solidarité existe à notre époque entre les mêmes discours, entre ceux que la culture entretient avec le langage, les sciences, la philosophie, la nature ? Dans quelle mesure ces discours divers conditionnent-ils à leur tour le discours sur la culture ?

CULTURE Si le premier texte de Danièle Sallenave nous propose de manière très classique une réflexion qu'il est opportun de rappeler à notre attention à intervalles réguliers et nécessaires, celui de Hannah Arendt met en revanche l'accent sur cette relation entre l'école et la culture, la part de conservatisme et d'innovation existant simultanément dans l'institution et nous rappelle comme Atlan qu'"il est impossible d'être original sans s'appuyer sur la tradition"; quant au texte de J.-P. Dupuy, d'un abord plus difficile sans doute, tout en attirant notre attention sur certains concepts et certaines notions essentielles telles que "temps, système, programme, innovation, auto-organisation, déterminisme, projet", il fera...

SCIENCES ...le lien avec les textes du domaine scientifique et plus particulièrement aux quelques extraits empruntés à Henri Atlan : ceux-ci auraient mérités de figurer dans une collection de textes "initiatiques" tant ils permettent par quelques analogies subtiles ces jeux de transferts avec l'enseignement et ses structures comme la préhension de plusieurs domaines de la pensée : à leur tour ils servent de traits d'union avec les textes suivants.

Les textes de Thuillier ou de Todorov ont ceci de particulier qu'ils nous offrent un certain nombre de réflexions dont certaines sont bien connues, ont été discutées depuis longtemps et participent même du lieu commun, mais leur intérêt est de déborder franchement sur le domaine des sciences humaines (histoire, philosophie, géographie et anthropologie) et de jeter des passerelles nécessaires entre sciences et humanisme, scientisme et racialisme et l'idéologie politique.

Que les œuvres de Taine, de Renan ou de Gobineau ne soient guère lus de nos jours et ne paraissent pas très actuels, on en conviendra sans doute aisément mais l'on ne peut manquer de s'interroger sur la portée de certains de leurs textes dans la formation de la pensée du XIX^e siècle voire du XX^e, un certain nombre de leurs formules mises en application nous font encore frémir et l'on peut aisément penser que certains n'hésiteraient pas d'admettre à l'orée du XXI^e siècle que "la science a de fait remplacer la philosophie dans la recherche de la vérité", que la raison et la science sont des termes interchangeables ou de trouver comme Gobineau qu'il y a dans l'œuvre de la science une moralité supérieure...

LANGUES De la lecture de ces quelques textes, comment ne pas souhaiter voir surgir la solidarité de Foucault évoquée tout à l'heure, exprimée par ce souci qu'il y a de comprendre à partir de prémisses *a priori* étrangères à ce genre de préoccupations d'autres sociétés, d'appréhender, de saisir cette notion si essentielle de l'altérité; la dernière série de textes s'y rattache donc si l'on admet qu'une réflexion sur les langues et leur enseignement devrait également conduire à comprendre l'autre : sans jeu de mots faciles on a l'impression qu'on l'a parfois presque oublié. On se divertira en tout cas sur quelques résultats dont la caricature n'est vraiment pas très éloignée de la réalité.

Raymond JOURDAN

CULTURE

CULTURE

LA NOUVELLE TRAHISON DES CLERCS

L'une des questions les plus énigmatiques et les plus préoccupantes de notre siècle est celle de l'acharnement des intellectuels contre la culture : autrement dit, celle de la trahison des clercs.

A la fin du siècle dernier, cent ans après les Lumières, qui avaient associé dans le même mouvement culture et émancipation, un premier renversement s'opère : l'idée se fait jour, principalement dans les mouvements anarchistes, que la culture est le produit des intérêts particuliers des classes privilégiées, le masque de leur domination et le lieu où se reproduit et se représente la structure d'une société fondée sur l'exploitation.

Toute une part de la "pensée 68" n'a été que la réactivation de ces pseudo-certitudes sur fond de culpabilité : la culture est un privilège dont la destruction contribuera à éradiquer une classe condamnée par l'histoire. Il n'est que trop vrai que la participation à la culture - aux œuvres de l'art et de la pensée - est demeurée trop longtemps et trop exclusivement l'apanage des classes dominantes : mais l'erreur fatale, le piège où sont tombés bon nombre d'intellectuels est de croire que la suppression de ce privilège passe par la suppression de la culture et non par la suppression des obstacles qui en tiennent écartés la grande masse des dépossédés. Ainsi est né ce que Leszek Kolakowski a décrit comme "*l'aberration à laquelle sont enclins les intellectuels une fois qu'ils ont réussi à se persuader que la solidarité envers les classes opprimées exige qu'ils admirent et non qu'ils corrigent ce qui a été la plus grande infortune de ces classes : leur incapacité à participer au développement de la culture spirituelle*" (l'*Esprit révolutionnaire*).

Depuis lors, la sociologie de la culture n'a cessé de reprendre et d'amplifier ce thème lui donnant la caution scientifique qui lui manquait, effaçant, du moins en apparence, les fondements politiques qui le sous-tendaient, brodant au fond toujours sur le même motif : la fréquentation des œuvres dépend pour chacun de son niveau scolaire et de la place qu'il occupe dans l'appareil de production. Mais de cette constatation trop souvent vérifiable malgré des exceptions, deux conséquences peuvent être tirées et qui sont de sens rigoureusement opposé.

La première consiste à déplorer que l'inégalité sociale se double presque toujours d'une injustice culturelle, qu'une injuste répartition des richesses culturelles offre aux uns la *Recherche du temps perdu*, tandis que la grande masse est condamnée à *Nous Deux*, à *Confidences* et aux "Sacrées soirées" télévisuelles, et que la participation aux œuvres supérieures de la culture et de l'esprit soit réservée à un petit nombre d'héritiers.

La deuxième est, à l'inverse, celle du nihilisme culturel : les prétendues valeurs de culture ne sont que les valeurs au moyen desquelles on trahit (ou revendique) son appartenance de classe. Il est donc vain de tenter d'opérer une distinction entre les grands livres et les autres, entre les bons films et les nanars, entre un Cremonini et les Poulbots de la Butte : plus vain encore de revendiquer pour ceux qui en sont exclus l'accès à la "culture cultivée". Si l'on ajoute, de surcroît, que les livres ne sont rien d'autre que la lecture qu'on en fait (1), que c'est elle qui m'enrichit et non le livre que je lis, et qu'une heureuse diversité démocratique accorde à la dactylo de trouver dans *Violée le soir de ses noces* la nourriture spirituelle que d'autres reçoivent d'*Anna Karénine*, l'éloge des différences et de la créativité se mue en consentement aux inégalités.

Le triple idéal du dix-huitième siècle

Comment en est-on arrivé là ? Comment expliquer que l'intellectuel né des Lumières, successeur de ceux qu'elles nommèrent le "philosophe", ait pu rompre à ce point avec le triple idéal du dix-huitième siècle européen : arracher l'homme à toutes les formes de sujétion, l'émanciper du poids de la nature, des idoles et des dieux, et ne pas plus s'accommorder de l'inégalité culturelle que de l'injustice sociale ?

Sans doute a-t-on cessé de proclamer que la culture est une faute dont il faut se laver, et non une chance qu'il faut offrir à un plus grand nombre : mais c'est parce qu'elle n'est plus désormais ni l'une ni l'autre. La culture a cessé d'être politiquement réprouvée pour mieux disparaître, confondue au nombre des habitudes, des manières, des styles de vie : les "cultures sportives" peuvent alors légitimement tenir tête à la "culture cultivée" (2). Chaque fois qu'il réfléchit sur la culture, le "parti intellectuel", comme aurait dit Pégy (la sociologie universitaire et les médias), semble d'abord exclure, peut-être pour ne l'avoir jamais expérimenté, qu'elle puisse être une force d'arrachement à soi, à ses déterminations, à la vie ordinaire, à la morne répétition des jours et des tâches.

Significatif à cet égard le livre de Christian Baudelot et Roger Establet, *Le niveau monte* (2), ainsi que l'accueil immédiatement élogieux qui lui a été fait. Sans doute peut-on accorder que le "niveau" n'a peut-être pas baissé, s'il s'agit de la quantité d'informations dont dispose, aujourd'hui, le citoyen des démocraties modernes, l'habitant des villes saturé de messages audiovisuels. Mais information n'est pas formation, le "niveau culturel" d'un homme, d'une nation, leur niveau d'éducation, n'est pas celui de l'étiage d'un fleuve mesurée par une colonne graduée sous un pont. Le "niveau" d'éducation est ce qui fait qu'un homme peut être dit, ou non, formé, c'est-à-dire capable d'exercer en toutes circonstances une pensée libre, ce qui ne se mesure pas.

(1) "Il n'y a pas de mauvais lecteurs" (Jacques Leenhardt, *l'Express* 12.01.89)

(2) Christian Baudelot, Roger Establet, *Le niveau monte*. Seuil, 198 p.l, 85 F. (*Le Monde* du 7 janvier).

La tyrannie du quantitatif, du statistiquement mesurable, pèse sur tout le livre : purement quantitatives, les preuves que monte le "niveau culturel" des bacheliers. La fréquentation croissante des musées et des expositions, pour ne prendre que cet exemple, prouve surtout l'augmentation statistique du nombre des habitants des grandes villes, l'allongement de la durée des études et la mutation des loisirs, elle n'assure pas que s'ouvre cette brèche par où "l'expérience de l'œuvre d'art transforme celui qui la fait" (Hans-Georg Gadamer, Vérité et Méthode).

Nous n'avons pas fait un pas depuis 68 : une fois de plus, le parti intellectuel a pu faire état de l'oubli où est tombée la culture. Que se taisent les profs, pleureuses nostalgiques et vieux cons, menu fretin des collèges : le gratin des journaux et des hautes études a parlé. Et c'est la même dénégation de la culture. Hier, politique : c'était le thème de l'auto-accusation des intellectuels tiers-mondistes.

Aujourd'hui, technique : et c'est la célébration des "*cultures sportives*" : "*Wilander contre Virgile*". Tout dernièrement, moraliste : puisque Buffon et Voltaire ont décrit les Noirs comme des singes, puisque Sénèque et Platon étaient partisans de l'esclavage, cessons de lire Platon, Sénèque et Buffon (3). Sur fond d'idéologie moderniste, d'antiracisme et d'éloge démagogique des différences, ces nouveaux gardes rouges appellent aujourd'hui, non plus au meurtre des profs ou aux bûchers de livres mais, sur les ruines de la culture libératrice, à se libérer du poids de la tradition, de la culture, de la pensée des auteurs du passé et de la tyrannie d'une "*orthographe élitiste et désinvolte*". (*Le niveau monte*, p. 151).

A l'idée de culture comme procès émancipateur s'est substituée celle d'une collection d'oeuvres non hiérarchisée il n'y a pas de "bonne littérature"), ou d'un héritage à trier ("à droite les racistes, à gauche les antiracistes"), voire d'un legs qu'on peut globalement refuser : ce qui s'y perd irrémédiablement, c'est l'idée d'œuvre, comme création et liberté.

Un mouvement d'arrachement

Qu'est-ce qu'une œuvre ? L'œuvre est un commencement absolu : il y a dans le monde grâce à elle quelque chose qui n'y était pas. Tout objet culturel humain n'est pas une œuvre : seules les œuvres résultent d'un mouvement d'arrachement au sol, aux traditions, à l'enracinement. L'œuvre est un exercice de la volonté non technique; du désir de durer; de la décision de "s'y mettre" à laquelle nul autre que vous ne peut répondre. L'œuvre s'enracine dans la conscience du temps perdu, de la vie qu'on perd en travaillant, à la gagner. Ainsi l'œuvre est la réponse à ce que Nietzsche appelait le "*Lebensnot*" : la "*misère de vivre*", qui n'est pas la misère tout court - celle-là demande d'autres réponses et d'autres solutions que celles de l'œuvre, mais la misère terrible d'une existence circulaire, piégée par la nécessité, et dont toutes les forces sont consacrées à l'entretien de la vie.

(3) On lira sur ce point avec intérêt le livre de Tzvetan Todorov, *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine* (voir en page 13).

En se mettant à l'école de l'oeuvre, le sujet s'offre à devenir autre. Si la culture est donc d'abord *Bildung*, formation, elle doit être une expérience de l'oeuvre. Car l'expérience de l'oeuvre n'est pas la référence, la soumission aux "grandes œuvres", conçues comme des modèles figés, elle n'est pas la révérence d'une autorité. Rencontrer l'oeuvre, faire l'expérience de l'oeuvre, c'est accepter d'en être transformé, transformé par ce qu'elle dit, transformé par ce qu'elle est : une œuvre.

Je ne fais pas ici l'éloge de la "vie créative" en l'opposant à la "vie ordinaire" : l'expérience de l'oeuvre, ou des œuvres, est une connaissance du monde et de soi, elle nous associe au mouvement d'arrachement dont elle est née. Elle enseigne une idée du monde où le monde ne serait pas conçu comme une proie à saisir, une matière à transformer, le lieu d'exercice de la ruse et du calcul. Mais comme un lieu où quelque chose advient et, dans sa splendeur muette et fugitive, est indiscutablement là : le lierre que le vent remue doucement sur ce coin de vieux mur; ces papiers qu'il agite à l'arrêt de l'autobus; l'oiseau qui s'ébroue au bord d'une flaue : elle nous apprend, dit Rilke, à nous tenir "*en face*" du monde.

C'est ainsi que l'oeuvre éduque; c'est ainsi qu'elle enseigne à se déprendre de soi, à cesser d'être un sujet "*éternellement désirant*". Le monde n'est pas à notre disposition, il n'a pas été créé pour notre bon vouloir : par la fréquentation de l'oeuvre (des œuvres) l'homme apprend à retrouver ce regard par où, selon Rilke toujours, la créature "*regarde dans l'Ouvert*".

La culture n'est alors que l'autre nom de la "vie revisitée", de la "vie réfléchie", elle est ce par quoi l'homme peut rompre avec l'existence précaire, livrée à elle-même sans le secours des livres. Mais quand la culture n'est plus désormais pour le "parti intellectuel" ce qui abat les idoles et les dieux, mais la dernière idole à abattre, quand le parti intellectuel révèle cyniquement qu'il a renoncé à voir dans la culture autre chose que l'instrument de sa puissance et le lieu de sa domination, on peut craindre qu'effectivement le beau mot d'intellectuel ne soit plus désormais autre chose qu'une énorme imposture.

La nouvelle "trahison des clercs" a bien commencé, et on aurait tort de fêter trop vite la disparition d'une des figures modernes de l'intellectuel, née à la fin du siècle précédent : l'intellectuel masochiste, qui pour ne plus être un "chien de garde" et se fondre "organiquement" dans le prolétariat, était prêt à renoncer, non sans déchirement, à sa définition, à ses valeurs, à son essence. Car il y a fort à parier que celui qui lui succède est probablement pire : complice ou agent fourrier d'une barbarie douce, idolâtre du "fait accompli", collaborateur consentant d'une modernité qui confond la civilisation avec le projet technologique.

LA CRISE DE LA CULTURE

Hannah ARENDT

Le rôle, que de l'antiquité à nos jours, toutes les utopies politiques prêtent à l'éducation, montre bien combien il paraît naturel de vouloir fonder un nouveau monde avec ceux qui sont nouveaux par naissance et par nature. Pour ce qui est de la politique, il y a là, bien sûr, une profonde erreur de conception : au lieu de se joindre à ses semblables en s'efforçant d'agir par persuasion et en courant le risque d'échouer, on intervient d'une façon dictatoriale, qui se fonde sur la supériorité absolue de l'adulte, et on essaie de mettre en place le nouveau comme un *fait accompli*, c'est-à-dire comme s'il existait déjà. C'est pour cela qu'en Europe ce sont surtout les mouvements révolutionnaires à tendance tyrannique, qui croient que pour mettre en place de nouvelles conditions il faut commencer par les enfants, et ce sont ces mêmes mouvements qui, lorsqu'ils accédaient au pouvoir, arrachaient les enfants à leur famille et se bornaient à les endoctriner. L'éducation ne peut jouer aucun rôle en politique. Puisqu'on ne peut éduquer les adultes, le mot "éducation" a une fâcheuse résonnance en politique; on prétend éduquer alors qu'en fait on ne veut que contraindre sans employer la force. Celui qui veut vraiment créer un nouvel ordre politique par le moyen de l'éducation, c'est-à-dire en ne faisant appel ni à la force ni à la contrainte, ni à la persuasion, celui-là doit se rallier à la terrible conclusion platonicienne : bannir tous les vieux de l'Etat à créer. Mais en réalité on se refuse à accorder à ces mêmes enfants, dont on souhaite faire les citoyens d'un utopique lendemain, le rôle qui sera le leur dans le corps politique; car du point de vue des nouveaux, si nouvelles que puissent être les propositions du monde adulte, elles sont nécessairement plus vieilles qu'ils ne sont eux-mêmes. C'est bien le propre de la condition humaine que chaque génération nouvelle grandisse à l'intérieur d'un monde déjà ancien, et par suite former une génération nouvelle pour un monde nouveau traduit en fait le désir de refuser aux nouveaux arrivants leurs chances d'innover.

Evitons tout malentendu : il me semble que le conservatisme, pris au sens de conservation, est l'essence même de l'éducation, qui a toujours pour tâche d'entourer et de protéger quelque chose - l'enfant contre tout le monde, le monde contre l'enfant, le nouveau contre l'ancien, l'ancien contre le nouveau. Même la vaste responsabilité du monde qui est assumée ici implique bien sûr une attitude conservatrice. Mais cela ne vaut que dans le domaine de l'éducation, ou plus exactement dans celui des relations entre enfant et adulte, et non dans celui de la politique où tout se passe entre adultes et égaux. En politique, cette attitude conservatrice - qui accepte le monde tel qu'il est et ne lutte que pour préserver le statu quo - ne peut mener qu'à la destruction, car le monde, dans ses grandes lignes comme dans ses moindres détails, serait irrévocablement livré à l'action destructrice du temps sans l'intervention d'êtres humains décidés à modifier le cours des choses et à créer du neuf. Les mots d'Hamlet : "*Le temps est hors des gonds. O sort maudit que ce soit moi qui aie à le rétablir*", sont plus ou moins vrais pour chaque génération, bien que depuis le début de notre siècle, ils aient acquis une plus grande valeur persuasive qu'avant.

Au fond, on n'éduque jamais que pour un monde déjà hors de ses gonds ou sur le point d'en sortir, car c'est là le propre de la condition humaine que le monde soit créé par des mortels afin de leur servir de demeure pour un temps limité. Parce que le monde est fait par des mortels, il s'use; et parce que ses habitants changent continuellement, il court le risque de devenir mortel comme eux. Pour préserver le monde de la mortalité de ses créateurs et de ses habitants, il faut constamment le remettre en place. Le problème est tout simplement d'éduquer de façon telle qu'une remise en place demeure effectivement possible, même si elle ne peut jamais être définitivement assurée. Notre espoir réside toujours dans l'élément de nouveauté que chaque génération apporte avec elle; mais c'est précisément parce que nous ne pouvons placer notre espoir qu'en lui que nous détruisons tout si nous essayons de canaliser cet élément nouveau pour que nous, les anciens, puissions décider de ce qu'il sera. C'est justement pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant que l'éducation doit être conservatrice; elle doit protéger cette nouveauté et l'introduire comme un ferment nouveau dans un monde déjà vieux qui, si révolutionnaire que puissent être ses actes, est, du point de vue de la génération suivante, suranné et proche de la ruine.

L'AUTO-ORGANISATION ET LE RADICALEMENT NOUVEAU

extrait de "Ordres et Désordres"

Jean-Pierre Dupuy

Le paradoxe de Newcomb nous enferme dans une alternative intolérable : ou bien un déterminisme causal total et totalitaire, qui nie le temps, ou bien une autonomie créatrice libérée de tout conditionnement et par là même ancrée nulle part, qui engendre un temps insaisissable et inconsistante, puisque le moindre acte individuel est un nouveau départ, une nouvelle genèse. Le mérite de ce paradoxe, comme de toute antinomie apparemment irréductible de ce type, c'est de "forcer l'imagination à construire un domaine plus vaste dans lequel les deux termes apparemment opposés peuvent coexister simultanément". Or, il se trouve que la crise du déterminisme dans certains secteurs de la science, en biologie et dans les sciences humaines notamment, a permis une série de réflexions critiques dont on peut penser qu'elles ont largement ouvert le domaine dans lequel le paradoxe de Newcomb nous enfermait.

Comment parvenir à rendre compte de l'étonnante augmentation de complexité et de l'apparition du radicalement nouveau que l'on observe, par exemple, dans l'apprentissage non dirigé, le développement des organismes, l'évolution des espèces, mais aussi dans la création artistique et littéraire, l'émergence de nouvelles cultures, de nouveaux rapports humains, de nouveaux styles de vie, etc.?

On peut certes nier qu'il y ait véritablement dans le monde création, émergence de nouveaux sens. C'est le cas de ceux qui, en biologie, persistent à parler de programme génétique : l'ontogénèse ne serait que le déroulement d'un programme "écrit à l'avance". Ou bien de quelqu'un qui dirait : *Hamlet*, après tout, n'est jamais qu'une combinaison particulière de signes connus et en nombre limité. Il y a peu de chances qu'un singe qui taperait à la machine en reproduise le texte, mais ce n'est pas inconcevable.

La célèbre écrivain argentin Jorge-Luis Borges s'est beaucoup divertie à démontrer l'absurdité de telles positions, en poussant la logique à bout. Dans *Pierre Ménard, autor del Quijote* (Pierre Ménard, auteur du Quichotte), Borges se livre à un de ses jeux favoris : décrire avec un grand luxe de détails l'œuvre imaginaire d'un écrivain non moins imaginaire. Celui-ci, auteur obscur du début du siècle, vivant dans le Sud de la France, intéresse surtout Borges pour sa tentative de recréer, mot à mot et ligne à ligne, par un travail très complexe, l'œuvre de Miguel de Cervantes. La mort le surprend alors qu'il n'avait pu reconstruire que les chapitres IX et XXXVIII, et un fragment du chapitre XXII. La narrateur-Borges se livre à une comparaison serrée des deux textes - par hypothèse, bien sûr, parfaitement identiques. Il lui est facile de montrer la plus grande subtilité, mais aussi la plus grande affectation de style que présente le texte de Ménard par rapport à celui de son illustre prédécesseur : le contexte est complètement différent, beaucoup d'événements se sont déroulés durant les trois siècles qui séparent les deux œuvres, ne serait-ce que ceux dont la publication du Quichotte a été la cause plus ou moins lointaine.

Je n'insiste pas sur ce que l'ingéniosité de Borges peut tirer de cette situation. Le message est clair : le sens d'une oeuvre n'en est pas une propriété intrinsèque, il n'est pas épousé par la combinaison particulière de mots et de symboles qui la constitue. Mais supposons alors que nous connaissons *parfaitement* les autres déterminants de ce sens, situés dans le contexte de l'oeuvre. De telle sorte que le sens serait une fonction *univoque*, non pas du texte, mais de l'ensemble : texte + contexte. Paradoxalement, cette connaissance abolirait ce dont justement nous voulons rendre compte : la création littéraire, l'émergence d'un nouveau sens.

Le même Borges est l'auteur d'un texte célèbre, *la Biblioteca de Babel* (la Bibliothèque de Babel). Il y décrit un univers-bibliothèque composé d'hommes-bibliothécaires et de livres, ces derniers ayant tous les mêmes nombres de pages et de signes par page, ces signes étant au nombre de 28. C'est par le contenu de ces livres que les hommes essaient d'accéder au sens de leur monde. Malheureusement, la plupart n'ont strictement aucune signification, dans aucune des langues connues. Dans certains, parfois, une phrase, deux lignes, une page émergent, qui semblent délivrer un message compréhensible. Au cours des siècles, une religion s'est développée qui prétend que chaque livre étant une combinaison, *tous* les livres sont présents - en nombre très grand, mais non infini - et qu'en conséquence, il doit en exister un qui résume tous les autres et contient le sens de l'univers. Certains affirment que ce livre a déjà été trouvé, mais aussitôt détruit, car le secret qu'il révélait était trop horrible. Le narrateur-Borges estime logiquement que cette destruction n'est pas irrémédiable, car il doit exister des millions de fac-similés presque parfaits qui ne diffèrent du Livre que par un mot, une lettre ou une virgule. De même qu'il doit en exister des réfutations par milliers. Et ce texte que j'écris doit aussi se trouver déjà quelque part, dans cet incroyable univers...

J'interprète : un monde sans contraintes, sans ordre, où tout serait possible, ne serait que non-sens. Mais dans un monde parfaitement déterministe dont les déterminations seraient parfaitement connues, la création du sens serait tout aussi inconcevable. Il ne peut y avoir de création pour un Dieu omniscient.

C'est de la position épistémologique de l'observateur, qui perçoit un monde ordonné, mais non *totalelement* ordonné, que résulte le sentiment qu'il existe des systèmes autonomes, capables de créer du radicalement nouveau. C'est bien la conclusion à laquelle sont arrivés de leur côté les biologistes, tout du moins les plus avancés d'entre eux. La capacité d'auto-organisation des êtres vivants, ou ce qui nous paraît tel, par désorganisations suivies de réorganisations à un niveau de complexité plus élevé. La création se nourrit du désordre, du chaos. L'aléatoire fait partie intégrante de l'organisation. Le désordre est au cœur de ce qui définit l'ordre.

C'est à Heinz von Foerster que revient le mérite d'avoir le premier précisé et formalisé ces idées, sous le nom du principe de "*order from noise*" (ordre par le bruit). Henri Atlan les a reprises et développées, en proposant un formalisme capable de surmonter les deux limitations classiques de la théorie de l'information de Shannon: à savoir qu'elle ne peut rendre compte ni de la *création d'information* ni de la *signification de l'information*.

Je ne peux ici que suggérer son approche en deux mots. Soit un système auto-organisateur que nos observons, et dont nous ne connaissons pas tout. La théorie de Shannon nous permet toutefois de quantifier l'information qui nous manque pour être capables de décrire complètement le système, mais c'est une information sans signification. Des événements viennent perturber les liaisons entre éléments du système : pour nous, ils constituent du bruit, mais il est clair qu'ils ont un sens pour le système, puisque par hypothèse celui-ci réagit en modifiant sa structure. "L'accroissement de complexité qui en résulte se traduit pour nous par une augmentation de cette information vide de sens qui mesure l'information que nous manque : c'est l'ombre portée que nous signale que de nouveaux sens sont apparus. C'est grâce à cette double négation que la théorie de Shannon peut en rendre compte.

On comprend pourquoi le concept d'auto-organisation permet de sortir de l'opposition : déterminisme causal - autonomie créatrice. Si un système auto-organisateur est capable d'engendrer du nouveau, c'est parce qu'il a la capacité de s'adapter aux événements aléatoires qui l'agressent, de les assimiler en modifiant sa structure. Mais l'aléatoire, ici, n'est que l'autre nom que l'on donne au nouveau : car le nouveau est, par définition, ce qui est étranger à la structure réceptrice et qui, par rapport à l'ordre qu'elle représente, constitue le désordre. L'auto-organisation crée donc du nouveau à partir du nouveau; c'est, selon la formule d'Atlan, "un processus de création et de stabilisation de la nouveauté". Mais pour cela, il faut que le système soit prêt, que sa structure ait les conditions requises. Une condition nécessaire, comme Atlan l'a montré, est une certaine dose d'indétermination : c'est, entre autres conditions, parce que le système est partiellement indéterminé qu'il peut intégrer les perturbations qui l'affectent et les transformer en expériences significatives. La création résulte donc d'une coopération étonnante entre ces deux éléments qui se nient : l'ordre et le désordre, le déterminisme et la nouveauté qui le détruit.

Dans des pages d'une rare profondeur. Henri Atlan montre comment le concept d'auto-organisation est capable de rendre compte de renversement de la flèche du temps qui semble caractériser, au moins localement, certains phénomènes vivants et sociaux. Les processus d'apprentissage, de développement des organismes, d'évolution des espèces, ainsi que la marche des sociétés humaines, nous présentent des exemples de progression vers une complexité croissante, d'apparente convergence vers un Ordre à venir, comme si une force mystérieuse prenant appui sur quelque point Oméga situé dans le futur tirait vers lui les systèmes vivants et sociaux à la recherche de leur vérité. Pour une physique et une thermodynamique ayant eu tant de mal à échapper au temps réversible de la mécanique rationnelle, et ayant enfin réussi à donner au temps "sa" direction irréversible : celle de l'entropie croissante de la marche vers le plus probable, l'indifférence, l'inconnu, de tels phénomènes ne pouvaient que susciter le scandale, comme le note Atlan. D'où l'émergence de tous les vitalismes, finalismes et autres essentialismes que l'on sait.

Il faut rappeler comment la biologie moderne s'est emparée du problème. L'observation d'un renversement de la flèche du temps, d'un présent qui semble déterminé par l'avenir et non par le passé, renvoi à l'expérience intérieure de la volonté consciente, du projet, du désir, de l'intention : alors, il nous paraît bien que ce que nous faisons s'explique, non pas par nos conditionnements, mais par le but que nous explicitons et vers lequel nous tendons. L'équivalent du projet dans le domaine de l'artifice, c'est le programme. Dans le programme également, les différentes étapes d'exécution sont apparemment déterminées par le but, c'est-à-dire par la fin du

processus. Et pourtant, l'exécution du programme obéit en tout point au principe de causalité. C'est à cette notion télééconomique de programme que les biologistes ont eu recours, métaphoriquement, pour rendre compte du scandale d'un temps pointant vers la complexité croissante. Métaphore qui a présenté un caractère opératoire indéniable, mais jusqu'à un certain point seulement : car si le "programme" génétique était réellement un programme, ce serait un bien curieux programme, puisqu'il nécessiterait, pour être lu et exécuté, de connaître les produits de sa propre exécution : le paradoxe de Newcomb n'est pas loin.

La théorie de l'auto-organisation permet de sortir de l'impasse. A ce point, Henri Atlan montre deux choses :

- 1) Le paradigme de la volonté consciente et du projet ne peut en fait rendre compte d'un quelconque renversement de la flèche du temps. En effet la réalisation du projet se situe bien dans un univers causal, dans un temps producteur d'entropie, et ce n'est donc que dans la conception du projet que l'on pourrait parler de renversement du temps. Mais même à ce niveau, ce serait un abus de langage : en effet, toute conception d'un projet repose sur une perception et une connaissance des phénomènes en jeu fondées sur le principe de causalité, et ne permet d'adaptation qu'à des situations où l'action à mettre en œuvre peut se déduire du passé. En d'autres termes, le seul avenir que la conception d'un projet peut engendrer est, en quelque sorte, déjà contenu dans le passé. Plongée dans un univers déterministe, l'autonomie du sujet projetant son futur est comme annihilée. De là à nier qu'il y ait des volontés conscientes et des sujets agissants dans la nature, il y a qu'un pas, qui nous replonge dans le paradoxe de Newcomb.
- 2) Cependant, les Sagesses traditionnelles et l'expérience des affaires humaines nous enseignent que l'alternative dans laquelle nous enferme ce paradoxe est intenable : d'une part, nous avons conscience d'être, dans une certaine mesure, autonomes par rapport à nos conditionnements; mais d'autre part, nous savons que ce n'est pas cette autonomie, à elle seule, qui nous permet de créer du nouveau et de rompre les déterminismes qui nous enserrent, ne serait-ce que parce que les événements n'arrivent jamais tels que nous les avions projetés. La théorie de l'auto-organisation rend bien compte de cette double propriété, puisque le processus auto-organisateur y apparaît comme le résultat de l'interaction entre une structure autonome et des événements aléatoires qui lui sont étrangers. C'est parce qu'elle permet ainsi l'adaptation au nouveau et la production de nouveau que l'auto-organisation réalise, au moins localement, un renversement de la flèche du temps, et non parce qu'elle serait, comme elle en donne l'illusion, la manifestation d'un projet à l'œuvre dans lequel le présent, en quelque sorte serait déterminé par l'avenir.

DE QUELQUES REFLEXIONS SUR QUELQUES PRINCIPES SCIENTIFIQUES **(in "A tort et à raison", H. Atlan)**

De certaines analogies

Programmes informatique et programmes scolaire

Dans la plupart des machines que nous connaissons, le fonctionnement ne correspond qu'à une seule combinaison des pièces qui la constituent et toute autre combinaison ne pourrait aboutir qu'à une panne ou à un mauvais fonctionnement. Donc pour qu'une désorganisation puisse produire une réorganisation, il faut que la signification des relations entre les parties se transforme. *C'est pourquoi la question de la création de signification de l'information est au centre des phénomènes d'auto-organisation.* Il ne suffit pas de le dire; encore faut-il pouvoir se représenter par quels mécanismes des significations peuvent s'autocréer. A n'en pas douter, il y a là une démarche aussi paradoxale que celle visant à fabriquer des programmes qui se programmeraient eux-mêmes. Il s'agit de concevoir des modèles d'organisation capables de se modifier eux-mêmes et de créer des significations imprévues et surprenantes même pour le concepteur. La solution de ces paradoxes se trouve dans l'utilisation simultanée de deux ingrédients qui sont habituellement négligés dans la fabrication des modèles informatiques classiques : d'une part, une certaine quantité d'indétermination, de hasard dans l'évolution du modèle qui permet à du nouveau, non déterminé par le programme, de se produire; d'autre part, la prise en compte du rôle de l'observateur et du contexte dans la définition de la signification de l'information, grâce à quoi le nouveau, l'inattendu peuvent acquérir une signification et ne sont pas que du chaos et des perturbations aléatoires.

Méthode scientifique

Rapport de causalité

La mesure associant un nombre à une perception permet, de la façon la plus simple et la plus efficace, à la fois d'abstraire de cette perception un caractère généralisable, et de la mettre en relation par le calcul avec d'autres mesures (effectives ou imaginées). Celles-ci, ainsi prédites, permettent de retourner immédiatement à la perception directe des choses où elles sont retrouvées, "vérifiant" ainsi la "réalité" du détournement d'abstraction et de calcul qui semblait nous en avoir éloignés. Autrement dit, quoi qu'en dise Wittgenstein dans le Tractatus et bien qu'il y ait peu à lui opposer en toute rigueur, la causalité à l'air d'être plus qu'une grille d'interprétation appliquée sur les choses; la causalité des choses, comme relation, semble plus réelle que les autres relations abstraites d'interprétation, entre les choses. Même s'il s'agit là d'une illusion, ou d'une "superstitution", elle a un caractère de conviction qui lui est propre, dont a hérité la méthode scientifique. Autrement dit, celle-ci tire son statut particulier de la proximité de sa démarche avec les perceptions immédiates, même quand elle utilise des détours abstraits et les projections interprétatives de ses théories. Sa puissance de conviction vient de ce que l'interprétation causale a l'air moins "interprétable" que les autres formes d'interprétations et, ceci, dans la mesure où elle permet un retour rapide et efficace au monde des perceptions (à la "réalité concrète") par la réussite de ses prédictions.

Schéma causaliste

Son pouvoir prédictif

Son pouvoir explicatif

Le besoin d'explication du réel est au fond antiscientifique

L'explication en sciences vient de surcroît

C'est pourquoi, la vraie puissance de cette méthode c'est au fond non pas une puissance d'explication, mais de prédiction; et celle-ci, comme l'a bien vu Popper, permet bien plus facilement de démentir une théorie que de la vérifier, car le succès d'une prédiction n'est pas la preuve qu'une autre prédiction à partir de la même théorie réussira dans d'autres circonstances. Et c'est ainsi que la pratique scientifique par ceux qui s'adonnent à la recherche de même nom est devenue de plus en plus souvent dissociée, à juste titre, de la recherche d'explications totales et définitives supposées rendre compte de l'ensemble du réel. A la limite, on a appris à renoncer à la valeur explicative d'une théorie, qu'on acceptera malgré des insuffisances, ou même des à-peu-près théoriques, voire des paradoxes, si elle s'avère féconde comme source de nouvelles expériences, de nouveaux montages, de nouvelles constructions et en fin de compte de nouveaux succès techniques. C'est à ceci que se juge aujourd'hui la valeur d'une théorie scientifique, pour les spécialistes, beaucoup plus qu'à sa valeur explicative des phénomènes de la nature à laquelle on s'intéresse de moins en moins directement dans la plupart des laboratoires. Des objets artificiels construits en laboratoire (plans inclinés "sans" frottements, machines, lignées pures d'animaux génétiquement identiques, composés synthétiques, espèces cellulaires nouvelles des biotechnologies...), certes à partir de systèmes naturels mais par idéalisations ou transformations simplificatrices, sont les véritables objets de recherches dans les laboratoires. Et c'est bien compréhensible car c'est sur eux que le schéma interprétatif causaliste physique est le plus efficace : c'est là qu'il peut associer étroitement son pouvoir prédictif à son pouvoir explicatif. Dans le cas d'événements naturels au contraire, l'interprétation scientifique n'apporte pas beaucoup plus, au fond, que l'interprétation animiste magique *du point de vue de son pouvoir explicatif*, c'est-à-dire en tant que rattachement de l'événement à une chaîne causale : la foudre interprétée comme décharge d'électricité ou colère du dieu reste ce qu'elle est, intégrée dans les deux cas à une chaîne causale et donc par là "expliquée". Comme on l'a vu, ce n'est que si l'on cherche à *agir* sur certains de ses aspects (ceux précisément ayant trait aux propriétés électriques qu'on peut y reconnaître) *à l'exclusion de certains autres* (ses effets sur un psychisme ou une organisation sociale conditionnés par des interprétations animistes) que l'explication scientifique est plus efficace. Tout comme, dans l'un des jeux de langage imaginé par Wittgenstein, on ne peut établir aucune distance entre l'explication et l'efficacité : "Le fait que l'ordre - d'un des joueurs - est exécuté - par l'autre interlocuteur-joueur - devient le critère qui permet de dire que l'explication avait été comprise." Autrement dit, c'est par son efficacité que l'interprétation scientifique est supérieure aux autres (dans le domaine d'efficacité qu'elle circonscrit et qui définitif d'ailleurs le champ de la technique), et non par son pouvoir explicatif "pur" si l'on peut dire, c'est-à-dire celui qui fait appel à l'expérience intérieure de "soulagement" après l'effort de compréhension, dans les cas où cette expérience peut être dissociée de l'observation "objective" d'efficacité technique. Mais une telle dissociation est de moins en moins acceptée comme pertinente par l'ensemble de la communauté scientifique. L'*histoire des sciences a évolué de telle sorte que l'intérêt, technique ou au moins opérationnel, s'est imposé de plus en plus comme élément déterminant du consensus intersubjectif sur lequel est fondée l'expérience de ce qu'est une explication acceptable.*

La confusion entre les deux sortes d'expérience de l'explication - l'efficacité technique objective et le sentiment intérieur de compréhension - se produit le plus facilement à propos des interprétations causalistes physiques les plus directement applicables aux constructions artificielles, objets de laboratoire. C'est pourquoi les artefacts sont devenus progressivement les objets idéaux d'application de la méthode scientifique. En même temps, le contenu des théories scientifiques n'a pu que s'éloigner de plus en plus des expériences "animistes" du vécu personnel : il a contribué à circonscrire de plus en plus son domaine du réel en éliminant ce qui ne lui est pas adéquat. Toute question posée quant aux expériences que nous faisons du réel par nos perceptions n'est pas forcément scientifique, même si rien ne permet d'en démontrer l'inutilité ou l'illégitimité. Il faut encore qu'elle soit traitable par une méthode scientifique, en particulier la méthode expérimentale; et que, en tout cas, elle soit formulable dans le cadre du langage de la science actuelle. Parallèlement, l'important dans la pratique scientifique, au-delà de ce qui se dit au sujet de la science, n'est presque plus de l'ordre de l'explication du réel, mais justement d'une pratique empirico-logique de construction du réel. Il n'y a plus vraiment d'explication scientifique. Seules sont scientifiques des explications locales directement branchées sur l'expérimentation et le montage de dispositifs nouveaux. *Le besoin d'explication du réel est, au fond antiscientifique.* L'explication satisfaisante est reçue, de surcroît, comme somme de sentiment esthétique accompagnant et complétant parfois lorsque c'est possible - mais pas nécessairement - un résultat véritablement recherché : la performance technique. Le besoin d'explication ne serait pour les pratiquants de la science d'aujourd'hui, opératoire et dépouillée, à la fois modeste et triomphante, des laboratoires et des usines, qu'une rémanence du questionnement métaphysique, voire religieux.

Science et mystique : jeux du discours et du silence Analogie avec la pédagogie

Aussi, si l'on ne veut pas renoncer à expliquer et interpréter, le meilleur moyen d'échapper à cette croyance, qui ne peut être que dogmatique fermée et finalement stérile, en la vérité "établie" et cachée dans les choses de tel ou tel système explicatif, c'est d'accepter de jouer le jeu de plusieurs systèmes d'interprétation différents, en circonscrivant soigneusement leurs domaines de légitimité respectifs. Chacun d'eux obéit alors à des règles qui sont celles de sa vérité et de ses erreurs. Et ce travail de définition des domaines de légitimité n'obéit pas nécessairement à un système unique de métarègles disant de façon positive comment passer, sans cesser de jouer, d'un jeu à un autre. Tout au plus peut-on passer d'un jeu à l'autre en comparant *pour les différencier* les règles de l'un à celles de l'autre; et ce sont ces différenciations elles-mêmes qui, en fin de compte, servent à délimiter des domaines de légitimité d'applications différentes. Autrement dit, renoncer à l'explication unique et unitaire, *tout en sachant* que l'ambition de tout système explicatif, qui motive et permet son progrès et son extension à de nouveaux interprétandes, c'est toujours de faire comme s'il était le seul possible, de viser justement vers ce nombre d'or de l'explication "vraie" unique et unitaire.

Pouvoir jouer à ce "jeu des jeux" implique que l'on soit conscient des limites respectives des deux types de démarches, scientifique et mystique, qui utilisent de façons opposées les possibilités de va-et-vient de l'expérience au langage et du langage à l'expérience.

Les limites du discours scientifique sont le non-dit de ce discours, mais qui est pourtant l'origine de ses significations, ce qui n'est pas encore conceptualisé, qui reste dans les interstices.

LES SAVOIRS VENTRILOQUES
Pierre THUILLIER

SCIENCE, ANTISCIENCE, ARISTOSCIENCE.

Naguère encore (disons au XIXe siècle ou même entre les deux guerres), il était assez facile de définir "la science". Un large consensus se serait fait sur un énoncé de ce genre : la science, c'est l'ensemble des activités qui, grâce à un strict désintéressement et à une stricte méthodologie, assurent le progrès des connaissances objectives. Il était à peu près évident que ce progrès particulier, par ses effets culturels et ses diverses applications, contribuait puissamment au progrès général de l'humanité.

L'innocence perdue

Mais les temps ont changé. L'image de la science, comme on dit, s'est modifiée; et plutôt dégradée. Pourquoi en est-on arrivé là ? Que signifie cette évolution ? Dans quelle mesure les scientifiques en sont-ils responsables ? Comment convient-il de réagir ? Persuadé de l'urgence de ces questions, le philosophe John Passmore leur a consacré un livre qui, par sa conviction et sa relative sérénité, mérite de retenir l'attention. Le titre est très significatif : **la Science et ses critiques**. C'est la prise en compte de ce fait désormais à peu près irrécusable : il n'est plus possible de parler de la science de façon innocente, c'est-à-dire en ignorant ses nombreuses implications pratiques.

Après Hiroshima et Nagasaki, "les physiciens ont connu le péché". Certains penseront qu'il est inutile de rabâcher cette vieille histoire et que la formule d'Oppenheimer est exagérément dramatique. Elle exprime cependant une certaine réalité. L'ère des grands enthousiasmes semble close; et la société scientifico-technique se heurte à des problèmes qui, à tort ou à raison, suscitent de l'inquiétude, de la méfiance et même de la peur. Evoquons seulement quelques thèmes : la sûreté des centrales nucléaires, la "révolution de l'informatique" et ses diverses conséquences en ce qui concerne l'emploi ou les libertés individuelles, les manipulations génétiques. Trop d'intérêts sont en jeu; trop d'erreurs ou d'accidents sont possibles. Parler de la science, aujourd'hui, c'est affronter d'emblée des interrogations difficiles.

Paradoxalement, la modération même dont fait preuve Passmore accroît l'impression de gravité (et même de morosité) qui se dégage de son enquête. Car il l'aime bien, la science; et il la défend. Conformément à une tradition bien établie, il y voit une entreprise qui, par sa rationalité et son action libératrice, grandit l'homme. Ce serait une catastrophe si demain elle devait connaître le déclin. Passmore, pourtant, ne peut s'empêcher de voir ses faiblesses, ses compromissions, ses douteuses "utilisations". Finalement, c'est une sorte de réquisitoire involontaire qui nous est présenté, teinté de nostalgie et de mauvaise conscience.

Jusqu'où le savoir scientifique s'étend-il ?

Trois grandes catégories de critiques sont prises en considération. Tout d'abord, des critiques concernant la portée des connaissances scientifiques. Car certains reprochent à la science de ne pas expliquer vraiment ce qu'est la matière, ce qu'est la vie. Pour reprendre une formule classique, la science ne dit rien sur le "pourquoi"; elle donne simplement des descriptions concernant le "comment". Elle nous apprendrait donc beaucoup de choses, mais sans répondre aux questions fondamentales concernant l'origine de l'univers; et sans nous révéler non plus le sens "objectif" de notre existence. Selon Passmore, ces regrets sont injustifiés. Si la science a progressé, si elle est parvenue à une plus grande rigueur, c'est précisément parce qu'elle s'est fixé des objectifs plus restreints. Il est donc vain de lui demander ce qu'elle ne peut (et ne prétend) pas donner. Une fois cela compris, il ne devrait plus y avoir de malentendus.

Les choses, à vrai dire, sont un peu plus compliquées. Car il arrive que certains scientifiques, forts de leurs connaissances spécialisées, se risquent à des généralisations plus ou moins dogmatiques. En cosmologie où en biologie, par exemple, ils proposent de vastes synthèses qui, en fait, servent de substituts aux "mythes" classiques des religions et des philosophies. Culturellement, en tout cas, c'est ainsi que sont perçus divers propos tenus par les "savants" ou par leurs vulgarisateurs. Ce qui fait surgir de nouvelles questions dont l'importance n'échappe pas à Passmore. Mais, préférant en retarder l'examen, il se tourne vers la seconde catégorie de critiques, celle qui concerne les relations de la science avec la technologie.

Le "progrès" : mythe ou réalité ?

Pour Bacon, à l'aurore de la science moderne, le bien-être et le bonheur des hommes devaient être proportionnels à leurs connaissances. Mais, selon divers critiques, c'est le contraire qui s'est produit. Ainsi Jacques Barzun pense que plus la science nous donne le moyen de contrôler la nature, plus le progrès technologique devient oppressif et menaçant. Et Théodore Roszak, dans des livres qui sont des classiques de l'antiscience, a dénoncé le suicide nucléaire, la destruction de l'environnement, l'élitisme technologico-technocratique, etc. Non seulement le "progrès scientifique" cher au XIXe siècle a rendu possible et favorisé la course aux armements, la pollution, le culte effréné de la production et de la consommation, mais il a désacralisé la nature et détruit de précieuses valeurs culturelles. Ces accusations ont été souvent reprises. Même si elles ne s'expriment pas toujours de façon aussi virulente, elles traduisent un réel désenchantement. Désenchantement qu'il ne faut certainement pas attribuer à la seule "science"; mais dont celle-ci, en tout cas, est l'une des victimes.

Pour répondre, Passmore commence par souligner que "la science" ne doit pas être confondue avec l'innovation technique. "Le cœur du scientifique est pur"; si certaines découvertes engendrent des catastrophes, les théoriciens n'y sont (en principe) pour rien. Socialement, ce sont les inventions qui sont en cause. Passmore les répartit d'ailleurs en deux classes : les "inventions de praticiens" et les "inventions technologiques". Seules les secondes dépendent de la science. Ainsi l'horloge médiévale est une invention de praticiens, d'artisans; tandis que la montre à quartz est une invention technologique, rendue possible par des découvertes théoriques. Mais, même dans ce dernier cas, les scientifiques ne sont pas responsables de l'exploitation technique et sociale de leurs idées.

Ce raisonnement, qui peut sembler transparent, est très courant. Ainsi le Pr Hamburger, récemment, parlait de "l'erreur coutumière qui consiste à confondre le progrès scientifique ou technique avec l'usage qu'on en fait". S'opposant expressément aux partisans de l'antiscience, pour qui l'entreprise scientifique est inséparable d'une entreprise économique et politique beaucoup plus vaste, il déclarait que beaucoup de ces jugements critiques lui laissaient "un arrière-goût de tricherie intellectuelle". Et d'affirmer : "Non, ce n'est pas la science, ce n'est même pas la technologie qui sont inhumaines, c'est la façon dont les hommes s'en servent." Le Pr Chambon, généticien, tient un langage analogue. Interrogé sur les dangers présentés par les manipulations génétiques, il souligne que ce ne sont pas les scientifiques qui décident : "Ce sont les sociétés, les gouvernements, les politiques qui jouent avec le feu, pas nous." Mais John Passmore, lui, se montre beaucoup moins catégorique. Dans l'abstrait, il est vrai que les théoriciens fournissent seulement des "moyens"; et que les "fins" sont choisies par les décideurs sociaux. Mais cela règle-t-il définitivement le problème de la responsabilité des scientifiques ? On peut en douter.

Les interventions sociales des scientifiques

En effet, les "inventions technologiques" (au sens de Passmore) sont par définition tributaires de la science. Ce qui revient à dire que celle-ci, bon gré mal gré, révèle à la société des possibilités nouvelles. Formuler l'idée qui permettra de fabriquer une bombe, naturellement, ce n'est pas la même chose que de la fabriquer ou de promouvoir son emploi. Mais, dans la pratique, ces distinctions sont-elles si nettes ? Est-ce que, dans certaines circonstances, l'intervention de "la science" n'équivaut pas à une intervention sociale de fait ? Et ne faut-il pas constater que, dans les sociétés dites avancées, il existe des relations privilégiées et fort étroites entre certaines activités scientifiques et certaines institutions industrielles ou gouvernementales ? Rappelons-nous que Eisenhower, qui s'y connaissait, parlait naguère du complexe scientifico-militaro-industriel.

Non seulement "la science" est en étroite symbiose avec "la société", mais, comme le note Passmore, "il lui arrive de créer - ou du moins de renforcer - la demande". En exemple, il cite la

navigation spatiale. Il aurait tout aussi bien pu mentionner le missile Polaris, à la genèse duquel les initiatives des scientifiques ont largement contribué. En particulier dans le domaine de la recherche médicale, note Passmore, le passage de la découverte scientifique à l'application pratique est souvent facile et spontané. Quand les recherches sont financées directement par des employeurs bien déterminés, la situation (toujours d'après Passmore) est encore plus nette. Ou bien le scientifique sait que ses travaux seront inutiles - et alors il triche en acceptant des fonds. Ou bien il admet qu'ils peuvent déboucher sur des applications - et alors sa responsabilité est engagée.

La délicate dialectique du "pur" et de l'"impur"

Les scientifiques ont souvent un comportement ambigu. Lorsque les conséquences pratiques de leurs découvertes sont jugées mauvaises, ils expliquent qu'ils n'y sont pour rien; mais lorsque ces conséquences sont heureuses, ils en revendiquent volontiers le mérite. Une ambivalence semblable se manifeste quand le scientifique dit "pur" est amené à demander des crédits à un employeur "impur"... Il arrive que cela ressemble à une sorte de double jeu; et que le public ait du mal à y voir clair. C'est la propagande des scientifiques eux-mêmes, écrit Passmore, qui trouble son jugement.

Le plaidoyer de ce défenseur de la science n'exclut donc pas l'esprit critique. Bien que le ton se veuille plutôt optimiste, de redoutables difficultés sont mises en évidence. John Passmore, par exemple, voit bien que la "technicisation" de plus en plus profonde de notre société engendre quasi nécessairement ce qu'il appelle une élite technologique, élite dont le pouvoir va croissant. Partout se multiplient des "boîtes noires", c'est-à-dire des objets (au sens large du mot) dont le commun des mortels comprend de moins en moins bien le fonctionnement. Seuls les experts sont en mesure de concevoir, de manipuler et de réparer ces "boîtes noires", (postes de télévision, réacteurs nucléaires, ordinateurs, etc.). On peut rêver d'une réforme démocratique qui améliorerait le niveau scientifique des populations; et qui donnerait aux scientifiques et aux techniciens un sens plus aigu de leurs responsabilités sociales. Mais Passmore se rend compte des limites de ce louable projet. Il prend au sérieux, entre autres, cette objection : "Les gouvernements capitalistes et l'industrie capitaliste sont trop puissants pour permettre aux tentatives de contrôle social de la science d'être efficaces." La situation, ajoute-t-il, n'est pas plus brillante dans les pays qui se réclament du socialisme ; science et pouvoir, en effet, entretiennent là comme ailleurs des relations privilégiées.

Passmore discerne l'existence (ou du moins la menace) de ce qu'il appelle le déterminisme technologique. Tout se passe comme si les sociétés modernes s'habituaient à vivre dans un milieu dominé par la technique. Elles finissent par considérer comme "naturel" l'environnement qu'elles ont construit; et trouvent donc normal de se plier à toutes les exigences que dicte

le développement de l'automobile, de l'informatique, etc. Selon Passmore, ce "déterminisme" ne doit pas être surestimé. Mais il concède que la société scientifico-technique risque d'imposer d'étroites limites à certains choix fondamentaux. De proche en proche, il en arrive à examiner une troisième catégorie de critiques: celles qui concernent "l'esprit scientifique".

Une mentalité expérimentale et manipulatoire

Aborder le problème de l'esprit scientifique, c'est se demander si la science n'encourage pas un style de pensée dont les conséquences sociales sont discutables et même dangereuses. Vaste question, puisqu'il s'agit de mettre au jour une philosophie pratique généralement implicite. Par exemple, est-ce que le culte de "l'objectivité" n'aboutit pas à une vision de l'homme très mécaniste, propice à toutes les manipulations ? A la suite de Roszak, Passmore cite le conseil de tel spécialiste: il faut étudier les comportements comme si l'organisme vivant n'était qu'un robot. Ainsi, petit à petit, quelques "savants" en viennent à pratiquer des expérimentations sur l'homme qui sont difficilement admissibles, voire scandaleuses. Ce n'est pas seulement l'éthique professionnelle de l'expérimentation qui est en cause; mais une mentalité et des attitudes susceptibles de se répandre dans toute la société.

Convenons-en : il n'est pas facile de traiter "objectivement" des questions aussi délicates... Des sujets apparemment moins brûlants (par exemple la pratique de la vivisection sur les animaux) suscitent des prises de position passionnelles. Il n'est pas sûr que le consensus soit plus net lorsque l'homme lui-même est concerné. Passmore, en tout cas, a sans doute raison de mettre le doigt sur ces questions pratiques: mieux vaut les affronter en pleine lumière plutôt que de pratiquer la politique de l'autruche. De ce point de vue, une petite phrase due à un illustre physicien n'est pas sans intérêt. Il s'agit de Fermi. Comme Heisenberg faisait remarquer que l'explosion de la bombe à hydrogène pouvait être biologiquement dangereuse, il répondit : "Mais c'est une si belle expérience..." Boutade, certes; mais bien suggestive.

La question du scientisme

Parler de l'esprit scientifique, c'est aussi parler du scientisme. Cette attitude revêt en fait des formes variées. Mais on peut ainsi résumer ses présupposés fondamentaux : la science est la connaissance "objective" par excellence - la science est en principe capable de résoudre tous nos problèmes - il faut donc se fier, en toutes circonstances, aux experts qui se réclament de la science. Là encore, Passmore se sent obligé de formuler des remarques critiques; et, tout d'abord, des remarques d'ordre épistémologique.

Car le problème de la "valeur de la science" a une portée sociale. Il ne concerne pas seulement le degré de "vérité" des théories; mais la manière dont elles sont perçues par le grand public. En clair, il s'agit de savoir quelle confiance il faut (ou ne faut pas) leur accorder. D'où une mise au point assez ferme : il n'y a pas de méthode absolue qui permette aux

scientifiques de parvenir à une objectivité également absolue. Même les recherches les plus sérieuses peuvent être entachées d'un certain arbitraire (dans le choix des présupposés fondamentaux, dans l'interprétation des faits, etc.). De telles conclusions ont un intérêt socioculturel évident.

Que valent les méthodes quantitatives, par exemple, lorsqu'on les applique aux phénomènes proprement humains ? Culturellement et politiquement, peut-on considérer comme neutre toute problématique qui se présente comme "scientifique" ? Passmore se montre très réservé; et on le comprend. Car beaucoup d'exemples concrets pourraient justifier sa prudence ; qu'on pense à la notion de "quotient intellectuel", à l'étude comparative des "races", aux conclusions éthologiques ou sociobiologiques des Lorenz ou des Wilson, à l'utilisation des statistiques, etc. La science élabore, dans le cadre défini par certaines normes, des connaissances qui ont leur validité spécifique. Mais cela n'implique pas que la société puisse et doive s'y référer systématiquement pour déterminer ses options pratiques.

Grandeur et faiblesses de l'aristoscience.

Passmore introduit alors une notion nouvelle : celle d'aristoscience. Certes, il n'y a pas de frontière précise entre cette science-là et l'autre. Mais l'aristoscience est tout de même bien repérable : elle représente le pôle le plus pur, le plus théorique et le plus prestigieux de la science. La vraie science, pourrait-on dire... Du moins si la science, conformément à un cliché usuel, s'identifie à la recherche abstruse, ascétique et désintéressée des structures ultimes de la réalité. Passmore, bien sûr, ne nie pas la valeur intrinsèque de l'aristoscience. mais, en tant que citoyen et que philosophe, il la regarde avec méfiance. Car elle est "spécialisée, analytique et abstraite". Il en résulte des effets pratiques assez suspects.

L'ambition de l'aristoscience, explique Passmore, est d'étudier des classes de phénomènes bien délimitées (en vertu du principe de spécialisation); et de les analyser en termes de constituants élémentaires et de relations. Plus les constituants sont "ultimes" (et généralement microscopiques : molécules, atomes, électrons, quarks...) et plus les relations sont "abstraites" (c'est-à-dire mathématisées), plus on est proche de l'idéal de l'aristoscience. Le grand triomphe, au fond, c'est la page couverte d'équations compliquées mettant en relation des quantités auxquelles le profane est incapable d'attribuer la moindre signification intuitive !

La physique, évidemment, a longtemps été le prototype de l'aristoscience. Aujourd'hui encore, beaucoup de gens s'imaginent que plus une science ressemble à la physique (ou à la chimie), plus elle est "scientifique". A l'intérieur même d'une discipline comme la biologie, une espèce de hiérarchie tend à s'établir. En haut, il y a la biologie moléculaire, la biochimie, tous les secteurs "sophistiqués" qui étudient le vivant au niveau microscopique et se rapprochent, par leurs méthodes, des sciences dites "dures". Et en bas prennent place les disciplines dont les méthodes (description, classification, etc.) paraissent plus

primitives. Parfois, déclare Passmore, l'aristoscience témoigne un certain mépris pour "l'histoire naturelle". Il rappelle à ce propos le mot orgueilleux d'un grand physicien anglais, Sir Ernest Rutherford : "La science consiste à faire de la physique - ou bien à collectionner des timbres." Ce qui revient à dire que seuls comptent les Newton et les Einstein; tandis que les Harvey, les Lyell et les Darwin (pour ne rien dire des Marx et des Freud) sont à ranger parmi les philatélistes.

PROBLEMES EXTERNES ET EXIGENCES INTERNES

Seulement voilà : si admirables, si précises et si utiles que soient les formules relatives aux comportements des atomes et des particules élémentaires, il serait regrettable que l'idéologie de l'aristoscience fasse négliger ou oublier d'autres domaines d'études, d'autres types de phénomènes, d'autres "niveaux de réalité". Passmore comprend le goût de la belle science; il sait que des recherches apparemment éthérees peuvent apporter beaucoup. Pas question de dénigrer démagogiquement les travaux fondamentaux. Mais enfin, l'institution scientifique vit dans une société où se posent des problèmes graves. Or l'aristoscience, par définition, est une science qui ne tient pas compte de ces problèmes "externes"; ses orientations sont dictées par des exigences internes, par la logique propre d'une certain système cognitif.

Ce que Passmore regrette, c'est que la collectivité scientifique elle-même survalorise les travaux de l'aristoscience. Conformément à la logique du "savoir pur", ils sont généralement mieux appréciés, mieux récompensés. Alors que d'autres travaux, peut-être moins spectaculaires mais qui répondent à des besoins sociaux plus urgents, font l'objet d'un relatif dédain. Ce qui peut entraîner, fâcheusement, le ralentissement (ou la stagnation) de certaines recherches. Pour le dire autrement, la hiérarchie qui privilégie les chercheurs les plus purs" aux dépens des autres n'est pas neutre du point de vue social. C'est parmi ces "autres", en effet, que se trouvent les scientifiques dont les problèmes et le langage sont le plus proches des problèmes et du langage de notre univers quotidien. Le culte excessif de l'aristoscience risque donc de détériorer les relations de "la science" et de "la société", d'accroître les incompréhensions et les frustrations - aussi bien chez les producteurs, d'ailleurs, que chez les consommateurs de connaissances scientifiques.

Ces remarques ne feront peut-être pas plaisir à tout le monde. Certains témoignages émanant de scientifiques particulièrement ouverts vont en tout cas dans le même sens. Ainsi le biologiste René Dubos a déploré que certains scientifiques "se laissent fasciner, intellectuellement et affectivement, par les constituants élémentaires du système étudié et par le processus analytique lui-même au point de ne plus éprouver d'intérêt pour l'organisme ou le phénomène qu'ils s'étaient initialement proposé d'étudier". Précisant sa pensée, Dubos remarquait que le primat accordé à l'analyse tendait à faire oublier la synthèse, la nécessité d'une vision globale : "Quoique tout le monde reconnaisse que l'existence même des

phénomènes naturels et des organismes vivants est la manifestation d'un jeu d'interactions entre leurs constituants sous l'influence des facteurs de l'environnement, on ne sait presque rien des mécanismes par lesquels les systèmes naturels fonctionnent de manière intégrée".

LES ETROITESSES DU SPECIALISME.

Du strict point de vue du progrès des connaissances, la stratégie de l'aristoscience a sans doute des mérites. Elle repose sur l'idée que l'étude des microphénomènes élémentaires constitue la première urgence; et que, ensuite seulement, il sera possible de passer à un niveau supérieur de complexité. Cette conception, toutefois, demanderait à être discutée de près; elle soulève de délicates questions concernant le réductionnisme, les relations entre "niveaux d'intégration", etc. Du point de vue socioculturel, en tout cas, elle favorise une attitude de repli sur soi à laquelle Jacques Barzun a donné le nom de spécialisme. Mais une division du travail très poussée renforce la tentation qu'il représente. Et alors, pour reprendre le mot de Tolstoï, les hommes de science risquent d'être perçus "comme des sourds qui répondent à des questions que personne ne leur pose".

Le prestige de l'aristoscience a des effets sur l'organisation pratique de la recherche, et en particulier sur l'utilisation des fonds alloués. Passmore prend l'exemple du cancer et souligne que les aristoscientifiques préfèrent orienter le financement vers les recherches les plus théoriques. D'où un déséquilibre possible sur lequel divers critiques ont attiré l'attention, regrettant par exemple que les recherches sur la structure interne de la cellule soient développées au détriment de l'étude du rôle joué par l'environnement. Ce phénomène a parfois été interprété en termes politiques : les scientifiques négligeraient d'étudier les effets cancérogènes du milieu afin de ne pas entrer en conflit avec de puissants intérêts industriels. Mais, selon Passmore, mieux vaut expliquer les choix des scientifiques par des motifs d'ordre professionnel. Faire de la science, c'est essayer d'en savoir plus sur la nature physico-chimique du cancer ; c'est donc faire de la biologie moléculaire, de la biochimie, de l'immunologie, etc. Comme l'a prouvé en 1979 le prix Nobel de physiologie et de médecine (attribué à Allan Mac Leod Cormack et Godfrey Newbold Hounsfield pour le scanner), des travaux d'intérêt pratique immédiat peuvent être récompensés. Mais il est à noter, précisément, que ce choix semble avoir rencontré quelques résistances. Passmore, en fait, n'a pas tort de souligner que le plus haut prestige va généralement aux découvertes des fondamentalistes - non pas à ceux qui découvrent l'existence d'un nouveau facteur cancérogène dans un environnement donné. Or, d'après Passmore, c'est cette deuxième approche qui permettrait actuellement une lutte efficace contre le cancer, c'est-à-dire une lutte préventive.

Cet exemple montre à quel point le débat est difficile. Ceux qui ne sont pas d'accord avec Passmore auront beau jeu de

lui répondre que demain, peut-être, les aristoscientifiques découvriront le remède miracle contre le cancer. Et puis les critiques de Passmore ne sont-elles pas quelque peu contradictoires ? Tantôt il regrette que les théoriciens soient trop efficaces (cas de la bombe atomique); tantôt qu'ils ne le soient pas assez (cas du cancer). N'oublions pas, en outre, que Passmore déclare être un défenseur de la science. Or, comme je l'ai dit au début, son livre se présente tout compte fait comme un bilan extrêmement sévère des faiblesses de l'entreprise scientifique. N'y a-t-il pas de graves incohérences dans sa pensée ?

UNE SCIENCE MAL AIMÉE ...

Récapitulons en effet quelques-uns de ses thèmes essentiels. Premièrement, il croit que la science libère les esprits et constitue un rempart contre l'obscurantisme. Mais, pratiquement, il reconnaît que la pensée scientifique actuelle (à cause de son caractère analytique, abstrait, quantitatif, etc) a souvent quelque chose d'inhumain. Deuxièmement, il reprend à son compte le mot du philosophe américain C.S. Peirce : "Les scientifiques sont les meilleurs des hommes." Mais pratiquement, il admet que le scientifique, en tant qu'individu, est souvent imparfait (c'est-à-dire, comme l'a écrit un autre critique, "mesquin, haineux, grossier et même paranoïaque"...). Quant à la collectivité scientifique, elle tombe aisément dans le corporatisme, esquive certaines responsabilités, etc. Troisièmement, Passmore souhaite que soit préservée la liberté de la recherche. Mais, pratiquement, il met en évidence les limites de ce libéralisme et la nécessité de parvenir à une meilleure orientation sociale de l'entreprise scientifique.

On finit donc par se demander si les représentants de l'antiscience ont tellement tort. Les critiques que Passmore adresse à l'aristoscience, en particulier, sont d'une grande ambiguïté. Car, qu'il le veuille ou non, elles retombent sur la science tout court, au sens le plus banal du mot. Peut-être faut-il voir en Passmore un amoureux déçu : il souffre de voir que la science, intellectuellement admirable, ne réussit pas à assumer les responsabilités sociales qui sont (ou devraient être ...) les siennes. Ainsi s'expliquerait l'oscillation entre deux attitudes. D'une part une attitude réformiste : la science se développe de façon peu satisfaisante, mais elle a les moyens de redresser la situation. Inutile, donc, de remettre en cause l'ensemble du système. D'autre part une attitude beaucoup plus radicale, fondée sur une appréciation très critique de la situation. Il faudrait alors renoncer aux vieux mythes scientifiques. Non seulement les intérêts de "la science" ne s'identifient pas en fait à ceux de "la société"; mais il n'est même pas sûr que cette dernière doive le regretter, comme si son salut dépendait essentiellement du bon vouloir et des compétences des "savants".

Du point de vue de la pure logique, la réflexion de Passmore prête donc le flanc à de fortes objections. Il repère de bonnes questions; mais il a du mal à intégrer ses analyses de détail dans une interprétation globale et bien articulée. Cela est dû pour une grande part, je pense, à l'absence de perspective

historique. Passmore a trop tendance à considérer "la science" comme une réalité quasi absolue. S'il s'était interrogé sur les origines concrètes de la science moderne, sur son évolution, sans doute aurait-il évité, entre autres, de juger l'entreprise scientifique réelle par rapport à une science idéale, lumineuse, libératrice - et quelque peu mythique...

LE REFLET D'UNE CRISE

Son essai, toutefois, constitue une témoignage éminemment significatif. Bien sûr, Passmore hésite; bien sûr, il formule des constats et des voeux qui traduisent un certain désarroi. Mais ce même désarroi, dans les sociétés dites avancées, est de plus en plus répandu et de plus en plus visible. Auparavant, le choix était simple : ou bien la science, ou bien les ténèbres de l'obscurantisme. Maintenant, même chez les scientifiques, cette alternative apparaît de plus en plus comme simpliste. Il ne serait que trop facile de relever, un peu partout, des doutes et des contradictions. Passmore, finalement, joue le rôle d'un miroir et nous renvoie (fût-ce avec quelques déformations) l'image d'une crise bien réelle.

Ces généralités, enfin, ne doivent pas cacher que Passmore réussit à poser avec force des questions cruciales. Non seulement sur les responsabilités des scientifiques, mais sur le choix des orientations de la recherche. Choix qui ne concerne pas les seuls spécialistes, mais tout le monde. Autant dire que ce bilan ne doit pas être pris pour un point d'arrivée, mais pour un point de départ.

LA RACE, LE RACISME, RACIALISME, SCIENTISME
ET LE REGNE DE LA SCIENCE

Extrait de "Nous et les autres" de S. TODOROV

LE DETERMINISME SCIENTIFIQUE

La doctrine racialiste, on l'a vu, est liée dès ses débuts à l'avènement des sciences, ou plus exactement au scientisme, c'est-à-dire l'utilisation de la science pour fonder une idéologie. La coprésence de Buffon et de Diderot dans l'Encyclopédie n'est pas un hasard. Nous retrouverons les deux doctrines encore plus étroitement enchevêtrées au cours de la seconde période, culminante, de la pensée racialiste, pendant la deuxième moitié du XIXe siècle. Il est donc nécessaire d'examiner les prémisses scientistes de la doctrine des races chez ceux-là mêmes qui en seront les propagateurs les plus zélés : Taine, Renan, Gobineau.

Le scientisme repose essentiellement, on l'a vu, sur deux postulats : le déterminisme intégral et la soumission de l'éthique à la science. Le grand prophète du déterminisme, dans la seconde moitié du XIXe siècle, est aussi l'un des racialistes les plus influents : Hippolyte Taine. A l'en croire, aucun événement ne survient sans cause ; nos manières de penser et de sentir même, sans parler de nos actes, nous sont dictées par des causes parfaitement identifiables et extraordinairement stables. Ce déterminisme est intégral, d'abord en ce sens qu'il touche aux moindres éléments de chaque phénomène : "Il n'y a ici comme partout qu'un problème de mécanique : l'effet total est un composé déterminé tout entier par la grandeur et la direction des forces qui le produisent" (*Histoire de la littérature anglaise*, p. XXIX). Mais il est également intégral en ce qu'il concerne toute forme d'activité : "Il en est ainsi pour chaque espèce de production humaine, pour la littérature, la musique, les arts du dessin, la philosophie, les sciences, l'Etat, l'industrie et le reste. Chacune d'elles a pour cause une disposition morale, ou un concours de dispositions morales : cette cause donnée, elle apparaît ; cette cause retirée, elle disparaît" (p. XXXVIII).

C'est à la science qu'incombe de nous révéler le fonctionnement exact de ce déterminisme. "Ici (en psychologie) comme ailleurs, la recherche des causes doit venir après la collection des faits. Que les faits soient physiques ou moraux, il n'importe, ils ont toujours des causes; il y en a pour l'ambition, pour le courage, pour la véracité, comme pour la digestion, pour le mouvement musculaire, pour la chaleur animale. Le vice et la vertu sont des produits comme le vitriol et le sucre, et toute donnée complexe naît par la rencontre d'autres

La science n'est rien d'autre que la connaissance de ces causes et on s'aperçoit que la morale ne constitue pas un domaine séparé du reste. On est ramené ici à une formule d'Helvétius : "J'ai cru qu'on devait traiter la morale comme toutes les autres sciences, et faire une morale comme une physique expérimentale" (De l'esprit, "Préface", t. I. p. 97).

Dans un monde aussi prédéterminé, reste-t-il une place quelconque pour l'exercice de la liberté ? Taine voudrait le croire : "Une découverte analogue (à celle des lois dans les sciences de la nature) doit fournir aux hommes le moyen de prévoir et de modifier jusqu'à un certain degré les événements de l'histoire" (Histoire, p. XXIII). Mais quel est ce degré ? Taine semble se tirer d'embarras en faisant intervenir les "dispositions morales" ou les "forces historiques" à deux moments distincts, comme sources de l'activité de l'individu (et alors elles ne souffrent pas d'exception) : et comme résultante de l'action de nombreux individus, auquel cas elles peuvent être influencées.

Il n'en reste pas moins que l'individu comme tel ne décide de rien, et qu'il n'y a aucune place pour une éthique autonome : la connaissance des causes une fois achevée, on n'a que faire des choix personnels. "Le droit de régler les croyances humaines est passé tout entier du côté de l'expérience, et (...) les préceptes ou doctrines, au lieu d'autoriser l'observation, reçoivent d'elles tout leur crédit" (Préface" à la deuxième édition, Essais de critique et d'histoire, p. XXI) On voit bien ici que la relation entre connaissance et morale est, pour Taine une inversion pure et simple de celle qui avait dominé avant les Lumières : jadis, c'était aux doctrines d'autoriser l'observation de l'expérience; maintenant, c'est cette observation qui va parer de son prestige les préceptes moraux, ou au contraire, leur refuser toute validité. Et, commentant l'Hérédité de Théodule Ribot, ouvrage se situant dans la lignée du darwinisme sociale (la survie du plus apte), Taine conclut : "La science aboutit à la morale, en ne cherchant que la vérité" (Derniers Essais de critique et d'histoire, p.110). La morale n'est qu'un produit supplémentaire, livré gratis aux patients chercheurs de la vérité.

On aura déjà remarqué qu'il n'y a pas de différence pour Taine entre le monde de la nature et le monde humain : la même causalité est à l'œuvre ici et là, produisant, selon les cas, du vitriol ou du vice. Pour décrire le monde des hommes, les métaphores préférées de Taine sont tirées du règne végétal : les œuvres d'art ont des graines qui tombent sur un certain sol, que le vent balaie, que les gelées figent; ensuite elles poussent, se ramifient, fleurissent. "Il y a des couples dans le monde moral, comme il y en a dans le monde physique, aussi rigoureusement enchaînés et aussi universellement répandus dans l'un que dans l'autre. Tout ce qui, dans un de ces couples, produit, altère ou supprime le premier terme, produit, altère ou supprime le second par contrecoup" (Histoire, p. XXXVIII-XXXIX),

Il n'y a pas de différence notable, par conséquent, entre les sciences de la nature et celles de l'homme, comme en témoignent les nombreuses formules où la psychologie est mise en

parallèle avec la chimie, ou l'histoire avec la physiologie. On ne doit pas s'en étonner : "Une carrière semblable à celle des sciences naturelles est ouverte aux sciences morales; (...) elle peut, comme elles et dans sa province, gouverner les conceptions et guider les efforts des hommes" (Essais, p. XXVIII). Voici que la science ne se contente pas de découvrir les buts de l'humanité en tant que produit secondaire de son activité; elle assure directement le rôle de guide social. Si différence il y a, entre sciences naturelles et humaines, elle n'est pas dans le caractère ou le fonctionnement de leurs matières respectives, mais dans la facilité et la précision d'observation ici et là.

La raison de cette unité des disciplines scientifiques se trouve, évidemment, dans l'unité du monde; Taine professe un matérialisme aussi intégral que son déterminisme. "On pourrait énumérer entre l'histoire naturelle et l'histoire humaine beaucoup d'autres analogies. C'est que leurs deux matières sont semblables" (Essais, p. XXVII). Ce postulat sera détaillé en plusieurs exemples - qui pourtant n'emportent pas l'adhésion. Ici et là, les faits se répartissent naturellement en individus, espèces et genres (!). Ici et là, l'objet se transforme constamment. Ici et là, la molécule se transmet par hérédité, et ne se modifie que lentement sous l'action du milieu. Ce qui est commun aux deux, on le voit, n'est que le vocabulaire dont Taine a décidé de se servir. Il est donc tout heureux de constater que d'autres, autour de lui, établissent des corrélations semblables entre monde physique et monde moral. Nos ancêtres avaient le crâne d'un quarantième plus petit que nous, et leurs idées n'étaient pas aussi claires que les nôtres : "Ce quarantième de capacité ajouté au vase indique le perfectionnement du contenu" (Derniers Essais, p. 108).

En tout cela, Taine apparaît comme un disciple fidèle, quoique hyperbolique, du matérialisme et du scientisme des Encyclopédistes, d'Helvétius et de Diderot comme de Sade. Et pourtant, c'est un adversaire résolu des Lumières, puisqu'il n'y voit que l'épanouissement de cet "esprit classique", qu'il a fustigé dans les Origines de la France contemporaine? et qui a conduit à la Révolution française. Comment se l'expliquer? C'est que Taine a procédé, implicitement, à une séparation: ce qu'il accepte des Lumières, c'est la foi dans le déterminisme et tout ce qui s'ensuit; ce qu'il récuse, c'est l'universalisme, la foi dans l'unité essentielle de l'espèce humaine, et dans l'égalité en tant qu'idéal. Taine retient le matérialisme et refuse l'humanisme. Voici donc comment, dans ces mêmes pages, il rejette le credo universaliste :

"Au siècle dernier, on se représentait les hommes de toute race et de tout siècle comme à peu près semblables, le Grec, le barbare, l'Hindou, l'homme de la Renaissance et l'homme du dix-huitième siècle comme coulés dans le même moule, et cela d'après une certaine conception abstraite, qui servait pour tout le genre humain. On connaissait l'homme, on ne connaissait pas les hommes; (...) on ne savait pas que la structure morale d'un peuple et d'un âge est aussi particulière et aussi distincte que la structure physique d'une famille de plantes ou d'un ordre d'animaux" (Histoire, p. XIII-XIII).

Rousseau voulait qu'on connaisse les hommes dans leur diversité, pour mieux connaître l'homme; il est vrai que lui-même ne consacrait pas beaucoup de temps à la première étape. Taine renonce, de son côté, à la seconde : l'homme n'existe pas, mais seulement des hommes, dans leur diversité historique et géographique; les groupes humains sont aussi différents entre eux que les espèces animales ou végétales. Il se sépare donc ici, non seulement de Rousseau, mais aussi de Diderot, qui croyait encore à une nature humaine universelle, pour rejoindre Voltaire, partisan de la polygénèse. Nous avons bien quitté l'universalisme, dans le cadre duquel s'était formée la philosophie scientiste: il en était donc, non pas une condition nécessaire, mais seulement une circonstance contingente, puisque ce scientisme (foi dans le déterminisme, soumission de l'éthique) peut se combiner, se combinera même préférentiellement au XIXe siècle, avec le relativisme et le renoncement à l'unité du genre humain, avec les doctrines racialistes et nationalistes, qui trouveront en Taine leur source d'inspiration.

LE REGNE DE LA SCIENCE

Si Taine adhère avant tout au déterminisme intégral de Diderot, Renan, autre influence décisive dans l'histoire du racialisme, devient le grand prêtre du culte de la science, alors même qu'il aime reconnaître l'action de la libre volonté à côté de celle des causes transindividuelles. Sa carrière s'ouvre par un hymne à la science : c'est l'Avenir de la science, rédigé en 1848. Le livre ne paraîtra qu'en 1890, mais Renan ne renoncera jamais aux grandes lignes de la doctrine qu'il y professe, et les écrits publiés entre ces deux dates y puisent souvent exemples et arguments. La science est le trait le plus élevé de l'humanité, son plus grand titre de gloire. "Le progrès de la recherche positive est la plus claire acquisition de l'humanité. (...) Un monde sans science, c'est l'esclavage, c'est l'homme tournant la meule, assujetti à la matière, assimilé à la bête de somme" ("l'instruction supérieure en France", p. 70). Sans la science, l'humanité ne mériterait pas notre respect. "Nous aimons l'humanité parce qu'elle produit la science; nous tenons à la moralité, parce que des races honnêtes peuvent seules être des races scientifiques" (Examen de conscience philosophique, p. 1179). La science mérite cette place car elle seule nous conduit vers la solution des énigmes de l'humanité; son rôle, "c'est de dire définitivement à l'homme le mot des choses, c'est de l'expliquer à lui-même" (l'Avenir de la science, p. 746). En d'autres termes, c'est la science, et la science seule, qui peut nous révéler la vérité. C'est la présence de la science en Europe, son absence en Orient ou en Amérique qui sont à la fois l'indice et la cause de la supériorité de l'une, de l'infériorité des autres. "La case d'une nation civilisée, c'est la science" ("Discours prononcé au Collège de France", p. 876).

Si la science est hissée à cette place d'honneur, que devient la morale? Comment situer le bien par rapport au vrai ? A première vue, Renan appartient à la lignée de Rousseau plutôt qu'à celle de Diderot. Certes, il pense, comme ce dernier, que la nature est immorale. "Le soleil a vu sans se voiler les plus criantes iniquités, il a souri aux plus grands crimes." Mais Renan n'y trouve pas une raison pour déduire de la nature une

autre morale (une "morale"); au contraire, c'est ce qui l'amène à affirmer l'autonomie de l'idéal par rapport au réel, du devoir-être envers l'être. Mais dans la conscience s'élève une voix sainte qui parle à l'homme d'un tout autre monde, le monde de l'idéal, le monde de la vérité, de la bonté, de la justice" ("Lettre à M. Guérout", p. 677).

En conséquence, science et éthique doivent rester autonomes. Reprenant une phrase d'Alexandre von Humboldt (qui elle-même renvoie à une tradition philosophique déjà longue), Renan écrit dans un de ses premiers livres, Histoire générale et Système comparé des langues sémitiques: "La science, pour être indépendante, a besoin de n'être générée par aucun dogme, comme il est essentiel que les croyances morales et religieuses se sentent à l'abri des résultats auxquels la science peut être conduite par ses déductions" (p. 563). Renan ne s'interroge pas ici pour savoir si, au-delà de l'autonomie nécessaire, science et morale ne pourraient trouver un fondement commun; il se contente de dénoncer les dangers du contact rapproché : "La plus grande faute que puissent commettre la philosophie et la religion est de faire dépendre leurs vérités de telle ou telle théorie scientifique et historique".

("Discours de réception à l'Académie française", p. 747). L'autonomie est également dans l'intérêt de la science : "Pour ne pas fausser la science, dispensons-la de donner un avis dans ces problèmes, où sont engagés tant d'intérêts. Soyez sûrs que, si on la charge de fournir des éléments à la diplomatie, on la surprendra bien des fois en flagrant délit de complaisance. Elle a mieux à faire : demandons-lui tout simplement la vérité" ("Qu'est-ce qu'une nation?", p. 899). La vérité et le bien restent ici rigoureusement séparés.

Mais une telle situation a quelque chose de paradoxal. Comment affirmer, simultanément, que la science se trouve au sommet des valeurs humaines, et, en même temps, que le comportement des individus comme des communautés doit lui échapper, pour ne se soumettre qu'à une morale ou une politique entièrement indépendantes de la science ? Dans un deuxième temps, donc, tout en reconnaissant la séparation de principe entre les deux domaines et même leur complémentarité, Renan constate un fait établi (en s'abstenant de porter un jugement là-dessus) : de nos jours, la science triomphe, alors que la religion ou la philosophie, censées régner sur le domaine de la morale, dépérissent. "Je vois l'avenir des sciences historiques, il est immense (...). Je vois l'avenir des sciences naturelles, il est incalculable (...); mais je ne vois pas l'avenir de la philosophie, dans le sens ancien de ce mot" ("La métaphysique et son avenir", p. 682-683). D'où une tentation de glisser à un sens nouveau de ce mot. "Les vrais philosophes se sont faits philologues, chimistes, physiologistes (...) Aux vieilles tentatives d'explication universelle se sont substituées des séries de patientes investigations sur la nature et l'histoire" (p. 683-684). Et, s'agissant d'affaires humaines, ce sont plus particulièrement les sciences de l'homme qui prennent la place de la philosophie. "Les sciences historiques surtout me paraissent appelées à remplacer la philosophie abstraite de

l'école dans la solution des problèmes qui de nos jours préoccupent le plus vivement l'esprit humain (...) L'histoire, je veux dire l'histoire de l'esprit humain, est en ce sens la vraie philosophie de notre temps" (M. Cousin", p. 73-74; cf. l'Avenir de la science, p. 944).

Si la science a, de fait, remplacé la philosophie, ne doit-on pas se tourner vers elle, plutôt que vers l'ancien occupant des lieux, pour lui demander conseil en vue des affaires humaines ? C'est en effet le pas suivant, que Renan n'hésite pas à franchir. "La seule question intéressante pour la philosophie, écrit-il, est de savoir de quel côté va le monde, ou, en d'autres termes, de voir clairement les conséquences qu'impliquent les faits accomplis" ("L'avenir religieux des sociétés modernes", C'est en effet le pas suivant, que Renan n'hésite pas à franchir. "La seule question intéressante pour la philosophie, écrit-il, est de savoir de quel côté va le monde, ou, en d'autres termes, de voir clairement les conséquences qu'impliquent les faits accomplis" ("L'avenir religieux des sociétés modernes", p. 273). Si les conséquences découlent inexorablement des faits, si tout ce que le philosophe peut faire est de constater vers où va le monde, on voit mal en effet pourquoi il ne céderait pas sa place au savant, infiniment mieux armé que lui pour cette tâche d'observation du monde. L'éthique n'est plus alors qu'une province régie par la science. C'est ainsi que Renan embrasse le postulat le plus important du scientisme (alors même qu'il prend publiquement ses distances avec Auguste Comte et sa doctrine).

Au terme de son enquête, Renan se trouve confronté à un problème : la philosophie, la morale et la religion auxquelles il adhère postulent l'unité du genre humain et l'égalité de droit de tous les êtres humains. Or la science (sa science) lui a "démontré" l'inégalité des races. Que faire ? "Il est évident que cette foi à l'unité religieuse et morale de l'espèce humaine, cette croyance que tous les hommes sont enfants de Dieu et frères, n'a rien à faire avec la question scientifique qui nous occupe ici" (Histoire générale p. 563). Ayant ainsi rendu hommage à la morale, Renan-le-scientifique considère qu'il a les mains libres pour constater l'absence d'unité et l'impossibilité de l'égalité : tant, nous l'avons vu, entre les trois grandes races (Blancs, Jaunes, Noirs), qu'à l'intérieur de la race blanche. "Ce serait pousser autre mesure le panthéisme en histoire que de mettre toutes les races sur un pied d'égalité, et, sous prétexte que la nature humaine est toujours belle, de chercher dans ses diverses combinaisons la même plénitude et la même richesse. Je suis donc le premier à reconnaître que la race sémitique, comparée à la race indo-européenne, représente réellement une combinaison inférieure de la nature humaine" (p. 145-146).

La séparation entre science et éthique, prônée par Renan, ne va en fait que dans un seul sens : il ne faut pas que les dogmes moraux (en l'occurrence celui de l'égalité entre les humains) empêchent la science de faire correctement son travail. Mais il ne suffit pas de déclarer que la science et l'éthique n'ont rien à faire" : si l'une dit que les races sont inégales, et l'autre, qu'elles sont égales, peut-on encore prétendre que cette juxtaposition ne fait nullement problème ? En réalité, Renan ne se prive pas de rétablir le pont entre les deux, mais

en ne l'empruntant que dans la direction opposée : la science, elle, peut conduire les hommes ou justifier leur comportement, en occupant ainsi la place de l'éthique. Qu'est-ce qui légitimerait, sans cela, son souhait de voir la "destruction de la chose sémitique" ("De la part des peuples sémitiques...", p. 333) ? Qu'est-ce qui lui permettrait d'affirmer simultanément que la race aryenne se distingue depuis la plus haute antiquité par "sa profonde moralité" (*Histoire générale*, p. 584) et que ces mêmes Aryens exterminent les races à demi sauvages qu'elles trouvent sur leurs pas (p. 585) ? Qu'est-ce qui l'amène à constater que la conquête d'une race inférieure par une race supérieure n'a rien de choquant, sinon le postulat selon lequel là où la science se prononce, l'éthique n'a plus qu'à plier bagage ? Ne nous disait-il pas que tout le prix de la moralité lui vient de ce que seules les races honnêtes peuvent produire des œuvres de science ? Les hommages rendus à la vertu dissimulent à peine la soumission du bien au vrai (ou à ce qu'on croit tel), et donc de l'éthique à la science; la prétendue autonomie est en fait le camouflage d'une nouvelle subordination, inverse de celle dont la science a souffert sous la tutelle de la religion.

Ce n'est pas seulement tel ou tel jugement de l'individu qui trouvera son appui dans la science; c'est la politique tout entière. Là encore, Renan part de ce qui peut paraître un principe rousseauiste : il faut se soumettre à la volonté générale et non à la volonté de tous; autrement dit à ce qui convient selon la raison et non selon les voeux d'une majorité malléable. "Le plus grand bien de l'humanité devant être le but de tout gouvernement, il s'ensuit que l'opinion de la majorité n'a réellement droit de s'imposer que quand cette majorité représente la raison et l'opinion la plus éclairée. (...) Le seul souverain de droit divin, c'est la raison; la majorité n'a de pouvoir qu'en tant qu'elle est censée représenter la raison" (*l'Avenir de la science*, p. 1001). C'est bien ce qui s'est passé en 1789, pense-t-il : Condorcet, Mirabeau, Robespierre offrent le premier exemple de théoriciens s'ingérant dans la direction des choses et cherchant à gouverner l'humanité d'une façon raisonnable et scientifique. (...) Le principe est incontestable; l'esprit seul doit régner; l'esprit seul, c'est-à-dire la raison, doit gouverner le monde" (p. 748). C'est à la raison qu'il incombe de choisir la direction du mouvement, donc les buts de la société : "Le dogme qu'il faut maintenir à tout prix, c'est que la raison a pour mission de réformer la société d'après ses principes" (p. 752).

Mais nous savons maintenant que, pour Renan, la raison s'incarne à son mieux dans la science : les deux termes sont interchangeables dans ce contexte. "Je crois toujours que la raison, c'est-à-dire la science, réussira de nouveau à créer la force, c'est-à-dire le gouvernement, dans l'humanité" ("*L'eau de jouvence*", Préface, p. 441). Cela ne veut pas seulement dire que la raison deviendra forte, mais aussi que le gouvernement doit s'appuyer sur la science. Renan précise cette pensée un peu plus, à une autre occasion : "La science est l'âme d'une société; car la science, c'est la raison. Elle crée la supériorité militaire et la supériorité industrielle. Elle créera un jour la supériorité sociale, je veux dire un état de société où la

quantité de justice qui est compatible avec l'essence de l'univers sera procurée. La science met la force au service de la raison" ("L'Islamisme et la science ", p. 960).

Et si c'était l'inverse qui était vrai, la science pouvant mettre la raison au service de la force ? Emancipée de toute tutelle philosophique ou religieuse, découvrant à elle seule "l'essence de l'univers" et décidant souverainement de la dose de justice qu'il convient d'y injecter, préoccupée d'une efficacité dont elle seule détient les critères (supériorité militaire, industrielle et sociale), la science est-elle vraiment un guide digne de confiance ? N'est-ce pas le propre même de la science, dans la mesure où elle cherche la vérité, de se tromper parfois, souvent ? Est-il sage de fonder une politique sur l'inégalité des races, "prouvée" par la science de Renan ? La "science" de Robespierre s'est-elle toujours avérée bonne conseillère ? Allons plus loin : est-il légitime de voir en la science l'unique maîtresse de la vérité ? Et est-il juste de réduire la raison à la science et de rejeter la philosophie du côté de la religion, et la sagesse, dans les poubelles de la déraison ? La raison ne serait-elle pas plutôt l'élément commun tant à l'esprit scientifique qu'à l'éthique universelle, et qui aurait à ce titre le droit de porter un jugement sur les résultats de la science, plutôt que de les laisser régner sur nous, quels qu'ils soient ?

L'expérience de l'humanité pendant le siècle qui s'est écoulé depuis Renan jette des doutes sur les réponses fournies par lui à ces questions. Mais Renan lui-même, on le verra plus tard, avait déjà imaginé que le règne de la science pouvait avoir des conséquences désastreuses.

LA MORALITE SUPERIEURE

A bien des égards, le cheminement de Gobineau est parallèle à celui de ses contemporains Taine et Renan : ennemi comme Taine de l'humanisme des Lumières, des idéaux de la Révolution française et des formes de démocratie qui en sont issues (en cela proche aussi de Renan), pourfendeur de la modernité, il adhère néanmoins pleinement au déterminisme et au matérialisme issus de ces mêmes Lumières, et accorde une complète foi à la science (ou à ce qu'il croit être telle) - partie constitutive, pourtant, de cette même modernité.

Le comportement des hommes, selon Gobineau, est entièrement déterminé par la race à laquelle ils appartiennent, et qui se transmet par le sang; la volonté de l'individu n'y peut rien. Les sociétés "imposent aux populations leurs modes d'existence. Elles les circonscrivent entre les limites dont ces esclaves aveugles n'éprouvent même pas la valléité de sortir, et n'en auraient pas la puissance. Elles leur dictent les éléments de leurs lois, elles inspirent leurs volontés, elles désignent leurs amours, elles attisent leurs haines, elles conduisent leur mépris" (Essai sur l'inégalité des races humaines, p. 1151). L'individu croit agir, il est en réalité agi par des forces qui le transcendent. "Ainsi se déploient, au-dessus de toute action transitoire et volontaire émanant soit de l'individu, soit de la multitude, des

principes générateurs qui produisent leurs effets avec une indépendance et une impassibilité que rien ne peut troubler" (p. 1149).

Dans ces circonstances, que peut l'individu ? Fort peu de chose, "Ce n'est pas la volonté d'un monarque, ou de ses sujets qui modifie l'essence d'une société; c'est, en vertu des mêmes lois, un mélange ethnique subséquent" (p. 1151). - "Qu'on imagine le plus puissant des hommes, le plus éclairé, le plus énergique : la longueur de son bras reste toujours peu de chose, (...) Aux yeux des contemporains, c'est beaucoup; mais pour l'histoire, il n'en résulte le plus souvent que d'imperceptibles effets" (p. 1145). - Le mieux qu'on puisse faire, c'est observer le cours de l'histoire, le comprendre et s'y résigner. Si l'on observe la carrière des grands hommes, on s'aperçoit qu'elle "est faite non d'invention, mais de compréhension. Là s'arrête la puissance historique de l'homme agissant dans les plus favorables conditions de développement" (p. 1146).

A cet égard il n'y a pas de différence, pour Gobineau pas plus que pour Taine, entre le monde de la nature et le monde humain. Tout au long du livre de Gobineau, cette idée nous est suggérée par la présence de métaphores organiques : les civilisations sont mâles ou femelles, elles ont une naissance, une vie, une mort, elles ont des germes, des racines, et elles peuvent être greffées. "Pour faire comprendre ma pensée d'une manière plus claire et plus saisissable, je commence par comparer une nation, toute nation, au corps humain" (p. 163). Du coup, il n'y a pas (il ne faut pas qu'il y ait) de différences qualitatives entre sciences de la nature et sciences de l'homme. "Il s'agit de faire entrer l'histoire dans la famille des sciences naturelles" (p. 1152). "Il en est de l'ethnologie comme de l'algèbre et de la science des Cuviers et des Beaumont" (p. 1153), c'est-à-dire la biologie.

Les qualités morales de l'individu sont entièrement déterminées par ses dispositions physiques; tout espoir en les effets de l'éducation est donc vain. En cela encore Gobineau sera suivi par Taine. Celui-ci se plaît à raconter l'anecdote suivante : un petit Noir philippin, âgé de trois ans, est adopté aux Etats-Unis, éduqué dans les meilleures écoles; en apparence, rien ne le distingue des autres Américains. Mais un jour les hasards du voyage le conduisent à Manille; il y disparaît alors mystérieusement, jusqu'à ce que, quelques années plus tard, un naturaliste le découvre, redevenu petit Noir de la campagne. "L'instinct primitif, en vain recouvert par notre vernis, fait irruption" (Derniers Essais, p. 106). Les Européens, eux sont civilisés d'avance, et la raison relève chez eux de l'inné, et non plus de l'acquis. Taine comme Gobineau s'opposent ici aux Encyclopédistes, qui croient aux vertus de l'éducation, aux progrès possibles de l'individu comme de l'espèce.

Gobineau est, en effet, violemment opposé aux théories du progrès (comme celle de Condorcet); "l'humanité n'est pas perfectible à l'infini" dit le titre du chapitre XIII (de la première partie, p. 287). La race blanche, pourtant supérieure, ne fait pas exception à cet égard : pas plus que les autres, elle

n'a connu le progrès continu, ni en sciences, ni en philosophie, ni en poésie; il y a certes eu des succès, mais il y a eu aussi oublis et pertes. "En somme nous faisons autrement. Nous appliquons notre esprit à d'autres buts, à d'autres recherches que les autres groupes civilisés de l'humanité; mais, en changeant de terrain, nous n'avons pu conserver dans toute leur fertilité les terres qu'ils cultivaient déjà" (p. 290). Il en va de même de l'évolution sociale : l'esclavage est aboli, il est vrai, mais les prolétaires, ces esclaves modernes, sont bien là. D'habitude, Gobineau se réfère à une échelle de valeurs unique; devant la nécessité de combattre

l'idée d'une possibilité du progrès, il opte pour le relativisme. Et c'est, pense-t-il, l'une des principales raisons pour lesquelles son ouvrage a été refusé et combattu, en ce siècle qui a fait de l'idée du progrès continu son évangile.

Une vision aussi déterministe de l'histoire ne laisse évidemment pas grande place à la morale. Gobineau a surtout soin, dans un premier temps, de distinguer sa recherche d'une réflexion morale quelconque. Mais la séparation n'est pas seulement dans son livre : elle est le propre du monde qu'il étudie. "L'existence d'une société étant, en premier ressort, un effet qu'il ne dépend de l'homme de produire ni d'empêcher, n'entraîne pour lui aucun résultat dont il soit responsable. Elle ne comporte donc pas de moralité. Une société n'est, en elle-même, ni vertueuse, ni vicieuse; elle n'est ni sage ni folle; elle est" (p. 1150). Gobineau retrouve ici la position de Diderot : face à l'histoire, les jugements éthiques sont sans pertinence.

Cependant une rupture aussi radicale gêne un peu Gobineau, qui se veut défenseur de certaines valeurs incarnées par le christianisme ou par les institutions de l'Ancien Régime; il décide alors qu'un petit espace libre, et donc moral, doit être préservé. Les sociétés laissent aux individus, dit-il, "et sans nulle réserve, ce point est de toute importance, les mérites d'une moralité dont néanmoins elles règlent les formes" (p. 1151). Qu'est-ce à dire? Une fois fondée sur l'ethnologie, c'est-à-dire la connaissance des races, l'histoire "distinguera ce que la science ne peut que constater de ce que la justice doit saisir. De son trône superbe tomberont dès lors des jugements sans appel et des leçons salutaires pour les bonnes consciences. (...) Ses arrêts (...) rendront le libre arbitre de chacun sévèrement responsable de la valeur de tous ses actes" (p. 1151-1153). Le ton est solennel, mais le contenu toujours aussi vague; tout ce qu'il faut à Gobineau, c'est de pouvoir dire, avec une apparence de légitimité, que Robespierre est un "immense scélérat" (. 1153), ce qui n'aurait pas de sens dans un monde sans jugements éthiques.

Critiqué par Tocqueville sur ce point précis, Gobineau assume, dans leur correspondance, une position plus extrême, mais qu'on avait déjà rencontrée chez Taine et qui n'était pas étrangère à Renan : la société est peut-être amorphe, mais sa connaissance ne l'est pas; le bien découle du vrai, et la science est porteuse d'une éthique à laquelle tous doivent se soumettre. "Si la vérité n'a pas une moralité supérieure en elle-même, je suis le premier à convenir que mon livre en manque tout à fait, mais il n'a pas non plus le contraire, pas plus que la géologie,

pas plus que la médecine, pas plus que l'archéologie. C'est une recherche, une exposition, une extraction de faits. Ils sont ou ils ne sont pas. Il n'y a rien à dire de plus" ("Lettres à Tocqueville", p. 261). Encore une fois, l'ethnologie est assimilée à la géologie, Gobineau oubliant que les pierres sont indifférentes aux résultats de la science, mais non les hommes. C'est qu'il croit, en définitive, qu'il y a dans l'œuvre de la science une moralité supérieure - tout comme, à la même époque, Renan croyait la trouver dans les œuvres d'art.

C'est là une raison supplémentaire, pense Gobineau, du mauvais accueil réservé à son livre : ses détracteurs sont ceux qui n'osent pas regarder en face la vérité toute nue - celle de la science; ceux qui "ont toujours été, de tous temps, les plus grands lâches du monde en matière scientifique" (p. 263). Car, il ne faut pas l'oublier, le statut que réclame Gobineau pour son œuvre est celui de la science : "Si j'ai tort, de mes quatre volumes il ne reste rien. Si j'ai raison, les faits échappent à tout désir de les voir autrement que les lois matérielles ne les ont faits" (p. 260). Ce en quoi Gobineau se trompe de nouveau, car il a bien tort dans ses quatre volumes, et pourtant quelque chose en reste - la preuve que ce qu'il faisait n'était pas de la science. Toujours est-il que Gobineau oppose science et éthique, et choisit la première, à la différence d'un de ses antagonistes qu'il décrit ainsi : "Il se proposa non pas de savoir et de dire la vérité des choses, mais de rassurer la philanthropie". (Essai, p. 1169). Gobineau croit faire le contraire; en réalité il fait la même chose, sauf qu'il a mis une autre idéologie à la place de la philanthropie.

Dans ses lettres à Gobineau, Tocqueville l'attaquera sur ces deux plans, celui de la science et celui de la morale, comme Rousseau l'avait fait pour Diderot : ces doctrines, lui écrit-il, "je les crois très vraisemblablement fausses et très certainement pernicieuses" ("Lettres à Gobineau", p. 202) On verra plus tard ce qu'il en est du détail des arguments de Tocqueville; retenons ici que, selon lui, la position résolument matérialiste et déterministe de Gobineau aboutit "à un très grand resserrement, sinon à une abolition complète de la liberté humaine" (p. 202). On verra plus tard ce qu'il en est du détail des arguments de Tocqueville; retenons ici que, selon lui, la position résolument matérialiste et déterministe de Gobineau aboutit "à un très grand resserrement, sinon à une abolition complète de la liberté humaine" (p. 202). Les convictions de Tocqueville sont à l'opposé : lui affirme l'existence de la liberté, et donc la possibilité de l'éducation. "Je crois comme vous nos contemporains assez mal élevés, ce qui est la première cause de leurs misères et de leur faiblesse; mais je crois qu'une éducation meilleure pourrait redresser le mal qu'une mauvaise éducation a fait; je crois qu'il n'est pas permis de renoncer à une telle entreprise. (...) A mes yeux, les sociétés humaines comme les individus ne sont quelque chose que par l'usage de la liberté" (p. 280). La position de Tocqueville est donc très exactement calquée sur celle de Rousseau.

Mais, même à supposer que Gobineau ait vu juste, le spécialiste des sociétés humaines ne peut que se leurrer en prétendant se conformer au seul souci de vérité : en rendant

publiques ses "découvertes", il accomplit un acte, et cet acte peut être jugé, comme n'importe quel autre, à l'aune du bien et du mal. La science ne doit pas se confondre avec la philanthropie, son seul guide sera la recherche du vrai; mais ses résultats ne sont pas miraculeusement exempts des exigences que nous adressons aux autres actions humaines. Or, les conclusions de Gobineau ne pouvaient être que "pernicieuses". Tocqueville poursuit : "Quel intérêt peut-il y avoir à persuader à des peuples lâches qui vivent dans la barbarie, dans la mollesse ou dans la servitude, qu'étant tels de par la nature de leur race, il n'y a rien à faire pour améliorer leur condition, changer leurs moeurs ou modifier leur gouvernement ?" (p. 203). "Un ouvrage qui cherche à nous prouver que l'homme ici-bas obéit à sa constitution et ne peut presque rien sur sa destinée par sa volonté, c'est de l'opium donné à un malade, dont le sang s'arrête de lui-même" (p. 245). Après avoir parlé de connaissance, Tocqueville interroge ici l'intérêt : si les résultats auxquels est parvenu le savant nuisent à la société, il ferait mieux de les cacher.

A vrai dire, il n'est pas nécessaire de suivre Tocqueville sur ce dernier point, même si l'on accepte le reste de son argumentation. Décider que l'éthique peut nous dicter de cacher les résultats de la science comporte des inconvénients certains. Nous savons bien aujourd'hui que certaines découvertes scientifiques - réactions nucléaires, manipulations génétiques - sont potentiellement dangereuses, mais dissimuler ces découvertes n'est ni possible ni nécessaire. Il suffit de se rappeler ce que savait Tocqueville, à savoir la fausseté du postulat scientiste, selon lequel le devoir-être découle de l'être. A supposer que les races soient inégalement douées, il ne s'ensuit pas qu'elles n'aient pas les mêmes droits (c'est bien ainsi qu'on réagit aux différences de force physique qui, elles, sont incontestables). Même si le déterminisme gouvernant le comportement humain était bien plus étendu qu'on ne le pense aujourd'hui, il ne devient pas pour autant licite de réduire les hommes en esclavage. D'un autre côté, Tocqueville ne distingue pas ici entre deux phases de la science : la connaissance de la nature et sa transformation. C'est la seconde phase qui est génératrice de dangers (armes apocalyptiques, mutation de l'espèce); or, elle n'est plus dirigée par la recherche de la vérité, mais par celle de l'efficacité, dont la définition dépend entièrement de nos jugements de valeur. C'est à cette partie du travail scientifique que doivent s'appliquer les restrictions formulées par Tocqueville, et non à la phase initiale de connaissance du déjà existant.

Tocqueville ne se sera pas trompé, en tous les cas, pour ce qui concerne le destin de Gobineau. De son vivant même, son ouvrage rencontre un certain succès lorsqu'il est traduit aux Etats-Unis, ce qui ne laisse pas de surprendre son auteur, qui se fait une piètre opinion du pays de la démocratie et des mélanges ethniques, et ne comprend pas en quoi lui, Gobineau, peut lui convenir. Tocqueville l'éclaire là-dessus : "Les Américains dont vous me parlez et qui vous ont traduit me sont très connus comme des chefs très ardents du parti antiabolitionniste. Ils ont traduit la portion de votre ouvrage dont s'accordaient leurs passions, celle qui tendait à prouver

que les noirs appartenaient à une race différente et inférieure" (p. 267-268).

Au siècle suivant (le nôtre), l'ouvrage de Gobineau trouvera auprès des nazis le succès que l'on sait; Tocqueville, clairvoyant une fois de plus, le lui avait prédit : "La chance de votre livre est de revenir en France par l'étranger, surtout par l'Allemagne. Les Allemands (...) ont seuls en Europe la particularité de se passionner pour ce qu'ils regardent comme la vérité abstraite, sans s'occuper de ses conséquences pratiques" (p. 267). C'est ainsi que Gobineau qui ne défend pas l'esclavage, pas plus qu'il ne recommande l'extermination des races inférieures, aura contribué, par son ouvrage, au renforcement de ces causes - parce qu'il a eu la naïveté de croire qu'on pouvait se passionner pour ce qu'il regardait comme la vérité, sans se soucier des effets politiques et moraux de cette passion. En cela encore, Tocqueville est son contraire, puisqu'il a choisi, comme il le dit, de se placer au point de vue "de la conséquence pratique des différentes doctrines philosophiques" (p. 202), c'est-à-dire, aussi, de s'interroger sur la morale de la science.

On doit accorder à Renan qu'il parvient à évoquer, en ces quelques pages (préface de "Dialogues philosophiques, 1871"), bon nombre de problèmes devenus familiers au lecteur du XXe siècle : les Etats totalitaires, la terreur policière, les armements nucléaires, la politique eugénique des nazis. Nous n'en sommes pas (encore?) arrivés à la fabrication chimique d'êtres supérieurs (le sujet reste réservé aux ouvrages de science-fiction); mais, de manière peut-être plus insidieuse, nous commençons à accepter l'idée de la légitimité des manipulations génétiques et d'autres techniques d'intervention dans le processus de reproduction humaine. Nous ne sommes pas loin de vouloir éliminer les embryons imparfaits ou de choisir le sexe, et même le type d'intelligence, de nos enfants. A une époque où la science est devenue l'incarnation de la plus haute autorité, les rêveries de Théoctiste sont devenues des problèmes bien réels : si la science et la technique se développent sans entrave extérieure, guidées par le seul souci de leur propre avancement et non par celui du bien de l'humanité, ou - pire - si elles sont mises au service de visées politiques et personnelles qui mettent en danger la vie d'une partie de l'humanité, alors les conséquences envisagées par Renan n'ont rien d'invraisemblable, et, même si lui les expose avec sérénité, nous avons raison d'en avoir peur.

Est-ce bien la science qu'il faut tenir pour responsable de ces malheurs futurs ou présents ? Le raisonnement de Théoctiste repose sur une double supposition : que la science elle-même est infaillible ; et que ceux qui la représentent, les savants-rois, les tyrans positivistes, sont des êtres désintéressés, uniquement préoccupés de la poursuite de leur idéal, l'univers harmonieux. C'est pourquoi il prévient ses interlocuteurs : "L'ordre d'idées où je me tiens en ce moment ne se rapporte qu'imparfaitement à la planète Terre" (p. 616), et il précise : "Il est clair que le règne absolu d'une portion de l'humanité sur une autre est odieux si l'on suppose que la partie régnante n'est mue que par l'égoïsme personnel ou l'égoïsme de classe" (p., 614) ; mais il se contente d'affirmer que telle n'est pas son hypothèse.

Ces deux dangers sont en fait bien plus réels que Théoctiste, voire Renan veulent bien le dire. La raciologie de Renan lui-même, qui lui paraît conduire à des faits indubitables, s'est avérée des plus fragiles : du point de vue de la science d'aujourd'hui, elle est à ranger aux côtés de l'astrologie et de l'alchimie; elle nous renseigne sur son sujet, le savant, bien plus que sur son objet, les populations. Non seulement la science n'est pas toujours parfaite, on a envie de dire qu'au contraire elle ne l'est jamais: il est dans la nature même de la connaissance scientifique qu'aucun de ses résultats ne doit être tenu pour définitif. Quant aux êtres individuels qui incarnent la politique réputée scientifique, on sait qu'ils ont quelque mal à rester au-dessus de tout soupçon : les bureaucrates des pays totalitaires, censés conduire cette politique, pensent bien plus à leurs avantages personnels qu'au bien de l'humanité, ou même de leur patrie.

Mais, à supposer même avec Théoctiste ces deux obstacles levés - en raisonnant donc dans l'abstrait - la responsabilité de la science ne paraît pas clairement établie. Le "mal" n'a pas attendu la science pour naître : ce qui est propre au XXe siècle n'est pas le surgissement du mal, mais le fait qu'il puisse se servir des techniques scientifiques, depuis les fours crématoires si efficaces jusqu'aux bombes atomiques, en passant par l'organisation de l'Etat sur les principes du matérialisme historique. En d'autres termes, ce n'est pas le science qui est à blâmer, mais l'usage qui en est fait, et qui finit par en être un détournement complet. C'est non pas la science mais le scientisme qui, ne laissant aucune place à l'exercice de la volonté et à la liberté, prétend soumettre la politique et l'éthique à la science : du coup, comme on l'a vu avec Renan, les énoncés scientifiques acquièrent le statut d'énoncés de foi, c'est-à-dire le contraire de ce qu'ils étaient censés être. Il n'est pas vrai que, dans les Etats totalitaires, la science dicte la politique et l'éthique (le croire, c'est-se laisser prendre aux arguments de propagande) : c'est encore une politique et une éthique qui soumettent la science, mais le camouflage scientifique leur permet de poursuivre des buts qui, autrement, seraient jugés contraires au bien-être de l'humanité.

Si l'on en doutait encore, il suffirait d'observer le destin de la vie scientifique dans les pays totalitaires : celle-ci est soumise aux oukases de l'idéologie et aux arguments d'autorité; que l'on pense seulement à la tristement célèbre "affaire Lyssenko". Afin de progresser, la science a besoin d'être dégagée de toute entrave (même s'il y a lieu, dans un deuxième temps, de juger ses résultats d'un point de vue éthique); elle n'accède au consensus que par des arguments rationnels et par le dialogue. Or, dans la société totalitaire, on ne discute pas avec les "autrement perdants", on les prive de leur travail, on les enferme à l'asile, on les jette en prison ou dans un camp, dans le meilleur des cas on les exile. Même les énoncés de forme scientifique se trouvent dotés d'un statut qui est celui des articles de foi; or, il est illégitime de qualifier de science ce qui n'est qu'un nouveau dogme, et de rendre la science responsable de l'avènement du totalitarisme. La preuve ultime n'en est-elle pas contenue dans ce fait que Staline et

Hitler, qui se sont trouvés à la tête de ces Etats prétendument soumis aux exigences de la raison et de la science, étaient des êtres qui fonctionnaient à la limite de la maladie mentale ?

Le scientisme n'est pas la science. Et, faudrait-il ajouter le scientisme n'est pas l'humanisme. Même s'il est vrai qu'humanisme et scientisme coexistent chez certains philosophes des Lumières, il faut être très myope, ou d'une parfaite mauvaise foi, pour penser qu'ils se confondent. Renan l'a d'ailleurs bien vu, puisqu'il commence le rêve de Théoctiste par un rejet de l'idéal humanitaire, à la place duquel il met le projet de perfectionner l'univers, de suivre les desseins de la nature. Ne pas distinguer entre les deux, c'est tenir pour inexistants les débats entre Rousseau et Diderot, entre Tocqueville et Gobineau, et bien d'autres du même genre. C'est le scientisme, et non l'humanisme, qui a contribué à jeter les bases idéologiques du totalitarisme; ce sont, on l'a vu, les théories racialistes - celles de Gobineau, de Renan, de Le Bon et d'autres - qui ont préparé le délire antisémite de Hitler et conditionné les populations européennes à l'accepter; ce sont les principes scientistes qui ont justifié une politique inhumaine. Même quand le déterminisme professé par ces théories laisse de côté notre nature biologique, et se limite aux seules formes de société, il n'est pas moins dangereux, comme l'a prouvé l'existence d'un totalitarisme fondé sur les lois de l'histoire (le stalinisme et ses avatars): à soutenir que les différences entre les êtres sont d'ordre social et non physique, on n'en extermine pas avec moins de résolution. La relation entre scientisme et totalitarisme ne se limite pas à cette justification des actes par des nécessités prétendument scientifiques (biologiques ou historiques) : il faut déjà pratiquer le scientisme, fût-il "sauvage", pour croire à la transparence parfaite de la société, et donc à la possibilité de transformer celle-ci en fonction de son idéal, par le moyen d'une révolution. L'utopisme (dont certaines variantes ont engendré les systèmes totalitaires) presuppose à son tour qu'on partage le point de vue scientiste.

Pour autant, le scientisme ne conduit pas nécessairement au totalitarisme; mais ce fait le rend plus, et non moins, dangereux. Dans les Etats démocratiques aussi, en effet, à la suite de l'effondrement du pouvoir spirituel de l'Eglise, c'est la science qui tend à occuper sa place : les rêves de Comte et de Renan se sont bel et bien réalisés. Les décisions prises par les gouvernements et les assemblées ne peuvent, semble-t-il, trouver de meilleure justification que celle qui leur vient des normes du "progrès scientifique" ou de l'"efficacité technologique". Nous n'habitons pas encore dans un monde géré à la manière d'un laboratoire, mais la tentation n'est pas loin. Si nous voulons y échapper, il est indispensable de combattre, non seulement les formes les plus voyantes du scientisme, telles qu'on les observe à l'œuvre dans les régimes totalitaires, mais aussi ses formes insidieuses, qui imprègnent la vie démocratique. Et ce combat implique que l'éthique reprenne la place usurpée par l'idéologie scientiste.

DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES

"Je suis comme une truie qui doute"

Claude Duneton
(Seuil - 1976)

Le plus drôle c'est que j'ai beaucoup lutté pour que cela change. J'ai été un des tout premiers utilisateurs du Richard et Hall en images, un propagandiste effréné. En attendant mieux : le cinéma complet. J'ai appris à jouer du magnétophone, j'ai secoué les apathies autrefois, milité pour l'examen oral... Il fallait que les enfants apprennent une langue vivante, pas de listes de mots sans suite. Le siècle avait changé. On était des modernes, on pestait contre les mémères qui rabâchaient leur règles d'accord : *for, since ago*. Nous on fonçait dans les structures, on s'en inventait, tout dans la langue parlée, les correspondances sur bandes, l'aisance du ton, l'infexion... Je me suis creusé la citrouille des jours des nuits et des semaines. Pédagogue audio-visuel.

Si j'en ai charmé des élèves! et des bons! des brillants! Des causants comme des princes de Galles! J'ai poli des intonations montantes, descendantes, brossé des défectifs et calé des équivalents!... Qu'en reste-t-il! Sur plus de deux milles élèves j'en ai deux ou trois qui se servent de l'anglais dans leur vie, professionnelle ou non. Sur les rescapés de nos fêtes il n'y a toujours que moi... Si, une fille qui est devenue prof, je crois. Une autre qui est dans la secrétariat international... C'est à peu près tout en quinze ans. J'ai même pas une hôtesse de l'air, c'est vexant!... Y en avait pourtant des fillettes qui m'écoutaient rien que pour ça; qui faisaient de l'anglais un œil au ciel un œil sur moi, tendues vers de mirobolants voyages. Ça leur a donné mal à la tête, à force. Elles sont devenues infirmières, éducatrices, secrétaires, marchandes de quatre boutons... Les garçons ont des professions, comme ci, comme ça; ils ont tout oublié de nos bacchanales. Et si jamais ils avaient par hasard à parler anglais pour un job, ils feraient comme tout le monde : ils achèteraient la méthode Assimil, quelques disques, et voilà! En six mois ils en sauraient autant. Je me pose des questions des fois...

Je me pose des questions avant d'entrer dans la danse sur la finalité de tout ça. Et si nos prédécesseurs tranquilles avaient réellement fait mois bien... Il ne faut pas. Les questions, c'est mortel. Comme par exemple de se dire qu'une machine ferait le travail tout aussi bien que moi. Mieux. En moins de temps. Sans mouiller aucune chemise. Il existe des cabines impeccables pour ce genre de falbala, casques, bandes... Films par là-dessus.

On me dira : holà! et le phénomène culturel? Et l'enrichissement intellectuel qui naît de la comparaison de deux langues vivantes, deux cultures?... - Baratin! On ne compare plus rien justement. On ne frotte plus les langues l'une à l'autre, on les sépare. Et qu'est-ce qu'ils savent réellement après toutes ces années d'effort toutes exceptions déduites, dans leur immense majorité, en matière d'Anglais, les jeunes? Ils ne sont même pas fichus de lire un journal, ni un roman policier, ni pratiquement rien. Ils savent, après toutes ces leçons éperdues, disons, à la rigueur, demander leur chemin dans un pays où ils ne mettent jamais les pieds. Demander, mais pas toujours comprendre la réponse! On les voit à Londres les bandes touristiques, s'informer!

J'en ai rencontré un une fois, à onze heures du soir, hagard, harassé, qui errait depuis le début de l'après-midi, lâché par son groupe. Il avait parcouru une quinzaine de kilomètres à pied dans tous les sens, sa carte à la main, avant d'atterrir à Notting Hill

Gate, continuant vers le nord sur une dernière indiction vaseuse alors qu'il devait aller au sud. Il avait ameuté un groupe d'Hindous courtois autour d'un réverbère, et il gueulait : "Aïe ame hirre! Aïe ame hirre!" en cognant du doigt sur son plan. Les Hindous hochaien la tête, intéressés, polis, souriants... Il n'avait pourtant pas l'air taré quand je l'ai eu calmé, rassuré, qu'on a téléphoné à son hôtel ensemble. A part le fait qu'il m'a longuement secoué la main quand je l'ai mis dans un taxi, je lui ai rien trouvé de bizarre.

Il avait seize ans, était en seconde à Nantes. Il avait tout de même cinq ans d'anglais derrière lui - danses à l'appui! Ça en fait des heures de cours, des leçons à apprendre, des verbes irréguliers du dimanche soir inquiet. Des interros, des sketches, des exercices! L'oral du BEPC! - Cinq ans c'est long dans la vie d'un jeune garçon. Ça en représente des minutes d'angoisse... Tout ça pour aboutir au coin de Pembridge Road un soir d'été, ne sachant plus ni fer ni fût, ni yes ni no, au bord de la crise de nerfs, de larmes... Il était tellement fatigué que, lorsque je me suis approché, bonasse, après avoir observé son manège, il ne comprenait même plus le français :

- Alors mon gars, on est paumé?...

Il m'a regardé avec des yeux pâles, traqués. Il a encore articulé :

- I am here... (Je suis ici.)

Il a essayé de me montrer un point sur son plan qui commençait à se déchirer, collé contre le poteau du lampadaire.

- Mais oui, mais oui, tu la reverras ta mère!

Je rigolais, comme ça en connivence, pour dédramatiser. C'était un peu irréel comme scène, les Hindous hochaien du turban, ils m'approuvaient...

Si! les jeunes générations savent peut-être une chose : lire les affiches. Nous les avons familiarisés, perméabilisés à la pub américaine par voie d'étiquettes en franglais. Woolit, Kickers, Sunshine... la CIA qui organise en sous-main et en haut lieu nos programmes nous les a fait apprivoiser aux réclames d'hydrocarbures. Nous avons travaillé pour les rois multinationaux!

Et puis on a particulièrement bonne mine en France à parler de phénomène culturel quand on a brimé, massacré des sources de comparaisons linguistiques autrement plus fertiles et formatrices de l'esprit - parce que plus profondes et immédiatement accessibles si elles sont moins littéraires - entre l'occitan et l'idiome national, le basque, le catalan, le breton, langue extraordinaire, vieille de plus de deux mille ans, qu'on a interdite au même titre que de cracher par terre! Ils en auraient eu les petits Français des richesses à découvrir avec le flamand, le picard, le normand, le berrichon, le champenois - pour ne rien dire des Cors naturellement! Y a que les Parisiens qui sauraient pas quoi faire... Ils apprendrait le verlan!... Mais peut-être alors y aurait-il moins de Parisiens à cette heure.

Oh ce n'est pas moi qui nierai l'intérêt des langues étrangères, elles m'ont trop appris. Mais toutes les langues sont "de culture" si on sait les prendre, et si l'on donne à ce mot un sens un peu plus profond que "source inépuisable d'extraits de morceaux choisis". A condition de dissocier culture et littérature de classe, sans jeu de mots. Il est

absolument certain que dans les collèges ruraux, où règne une intimidation culturelle effrayante, pire que partout ailleurs, une étude sans contrainte et intelligente de la langue régionale de base donnerait aux enfants, dans un premier temps, la confiance en eux qui leur fait tant défaut. Sans compter la perspective historique, sociologique, économique qui en découle, ainsi que l'ouverture et la disponibilité qui en résulteraient par rapport à la langue française elle-même.

Soit dit en passant, l'étude des langues régionales créerait un "phénomène culturel" joliment plus sérieux que celui qui résulte d'une année scolaire braquée sur l'inventaire des appareils ménagers d'un logis britannique, à répertorier des arrêts d'autobus fantômes et s'inquiéter de l'heure qu'il est ou de la couleur du chapeau de la dame qui passe. Même si c'est un beau chapeau. - Une bonne connaissance de l'occitan par exemple constitue la meilleure préparation qui soit à l'étude de l'espagnol, de l'italien et du portugais, et par le débroussaillage du bilinguisme, à tout, au russe, j'en suis témoin - même à l'anglais!

Les ressources dans ce domaine sont infiniment plus vastes qu'on ne le croit. Pendant la guerre nous avions dans mon village un couple de "réfugiés" espagnols. Thomas avait fini, depuis 36, par apprendre un peu de français, sa femme non. Elle se ravitaillait dans les fermes en parlant espagnol et les vieilles femmes, qui étaient encore peu "francisées" à l'époque, lui répondaient en occitan. Elles s'étaient rendu compte qu'ainsi la communication s'établissait fort bien. J'ai moi-même trouvé par la suite les plus grandes facilités à apprendre en quelques mois et en dehors de toute scolarité suffisamment d'espagnol pour converser à peu près normalement et lire le journal sans trop d'effort. Il m'est même arrivé récemment de tenir par nécessité une longue conversation en portugais brésilien, alors que je n'en connais pas un seul mot, en utilisant au jugé un curieux mélange d'occitan et des quelques notions d'espagnol qui me restent. En fait le parleur d'occitan se trouve par rapport aux langues latines dans la position privilégiée qui est celle d'un Hollandais face à l'allemand, l'anglais et le danois, avec lesquels il jongle presque d'instinct. La différence c'est que l'Occitan, lui, loin d'en tirer aucun avantage intellectuel, l'ignore, et qui pis est en a honte!

Il est intéressant de noter qu'un agriculteur limousin n'oserait plus aujourd'hui s'adresser à un Espagnol dans sa langue. Incommunication ou pas, il préférerait lui jouer une pantomime plutôt que de proférer un mot de "patois"! La culpabilisation a été rendue si forte que l'occitan refoulé ne peut plus servir qu'à des échanges limités à un groupe social restreint : celui de la famille et du voisinage immédiat. En conséquence, cette langue de base s'est tellement chargée affectivement que son usage en arrive à être réglé par une étrange notion de pudeur. L'utiliser en dehors de la communauté linguistique restreinte, en ville par exemple, provoque un sentiment de nudité intérieure qui équivaut quasiment à se déculotter en public! - C'est ce que j'appelle une "déculturation" profonde, radicale, et scandaleuse!

J'ajouterais que dans le domaine pratique la perte chez les enfants du bilinguisme naturel à nos générations a eu le résultat inverse de celui que l'on avait fait miroiter aux populations rurales à qui l'on disait : "Ne lui parlez pas patois, ça le gènera pour apprendre à l'école." - En fait on ne trouve pratiquement plus de ces élèves de la campagne "brillants en français" et promis par là à des études confortables si l'occasion se présentait, lesquels étaient relativement nombreux (ils ont fourni l'ensemble du personnel d'enseignement primaire en particulier) tant que nous nous sommes trouvés dans une situation diglossique identique à celle de Paquita : langage affectif distinct de la langue scolaire.

DE LA STYLISTIQUE COMPAREE

(J.P. VINAY - J. DARBELEUT)

P R E F A C E

L'histoire commence sur l'autotrade de New-York à Montréal. Après la cohue des rues encaissées de Manhattan, c'est soudain le calme, la sobre ordonnance d'un long ruban double, dans un cadre de verdure qui vaut à cette artère son nom de Parkway. Là, point d'affiches insolentes, point de panneaux-réclames fulgurants qui troublent la vue et déposent insidieusement dans l'esprit des formules publicitaires. L'auto roule toute seule à un rythme constant, la pensée peut vagabonder librement dans la nature.

Pas tout à fait cependant. Il y a en effet, de loin en loin, des écrits qui ponctuent la route. On les lit distraitemment d'abord pour vérifier si nous sommes dans la bonne voie, - moins distraitemment ensuite, car on ne saurait renier longtemps son métier : nous sommes deux linguistes sur la route de Montréal et c'est de linguistique dont nous parlons : *Linguistics will out!* Les écrits se multiplient et concurremment une impression se précise en nous : ce n'est pas la nature qui nous rappelle que nous sommes en Amérique, en pays anglo-saxon : c'est la stylistique. Car tous ces écrits sont très clairs, certes, mais ce n'est pas ainsi qu'on les rédigerait en français.

A partir de cette constatation, qui n'est sans doute pas neuve, la vérification de l'hypothèse s'imposait aussitôt. Pendant que le conducteur dicte, son compagnon note au dos d'une enveloppe les principaux textes que prodigue aux usagers de la route une administration bienveillante :

KEEP TO THE RIGHT. NO PASSING. SLOW MEN AT WORK. STOP WHEN SCHOOL BUS STOPS. THICKLY SETTLED. STAY IN SINGLE FILE. SLIPPERY WHEN WET. TRUCKS ENTERING ON THE LEFT. CATTLE CROSSING. DUAL HIGHWAY ENDS.

N'est-on pas frappé, à première lecture, du caractère presque paternel et doucement autoritaire de ces injonctions pararoutières? On nous conseille de rester dans la même file de voitures, on nous enjoint de stopper si l'autobus scolaire (le schoolbus?) s'arrête aussi, de ralentir parce que plusieurs de nos contemporains sont en train de travailler, de noter enfin que le double ruban, séparé par un petit trottoir de verdure, va cesser dans quelques tours de roues. Pour des Français, tout cela n'a guère de résonance officielle. C'est plutôt comme si nous venions d'avoir, avec l'administration des ponts et chaussée de l'Etat de New-York, une courtoise conversation muette, sur des petits billets que nous glisserait subrepticement chaque nouveau massif d'éables rouges ou d'épinettes. - Charmante administration en vérité, qui a l'aimable attention de nous prévenir, au seuil d'une échappatoire pleine de promesses : THIS SIGN LEGALLY CLOSES THIS ROAD!

Engageons-nous cependant, avec l'esprit de contradiction qui caractérise notre race, sur cette route, d'ailleurs charmante, quoique dépourvue d'existence juridique, et faisons le point. Voilà n'est-il pas vrai, une remarquable leçon de stylistique anglaise recueillie au hasard de la route? Ne trouve-t-on pas dans ces textes, à la fois familiers dans leur substance et déconcertants par leur style, une illustration vivante de l'emploi par l'anglais de verbes concrets, collant à des concepts particuliers, exprimant des actions qui se déroulent devant nos yeux et semblent n'avoir de valeur que pour la minute

présente...?

Sans doute; mais creusons davantage : aurions-nous vraiment remarqué le caractère concret et ponctuel de ces écrits si nous étions nés sur les bords du Hudson, au lieu d'y arriver avec un peu de la traditionnelle terre de France à la semelle de nos souliers : on peut sérieusement en douter; nous réagissons devant SLOW MEN AT WORK - (il n'y avait d'ailleurs personne en vue; avions nous vraiment raison de supposer une virgule après SLOW?) - parce que nous sentons là une conception fondamentalement étrangère à la nôtre.

Or, cette impression étrangère n'est pas celle qui découle des mots, des graphies, ni même des sons qui composent ces textes officiels; il s'agit plutôt du choix des termes, du déroulement syntaxique, peut-être simplement de la présence d'un temps alors qu'on en attendait un autre. Nous pouvons donc poser que, s'il y a effet de surprise, c'est qu'en français la démarche intellectuelle présidant à la rédaction d'écrits semblables eût été très différente. Il faut en effet rappeler que les structures de l'anglais et du français ne sont point si dissemblables; en raison même de la parenté qui unit les deux idiomes, et de leur longue coexistence en territoire anglais, les mots anglais ne sont pas faits pour nous surprendre. "Road", c'est notre route; "superhighway", notre autoroute; "trucks", ce sont des camions. Un angliciste pourra évidemment noter la présence de "trucks" (US) au lieu de "lorries" (Br.), mais ceci est une autre histoire. Par ailleurs, il ne peut s'agir de surprise sur le plan technique, car l'autoroute de l'Ouest (France) ressemble à s'y méprendre à ce Hudson Parkway (N.Y.) et comporte une signalisation en tous points comparables, réclamée par des contingences également comparables; à Versailles comme à White Plains, la route traverse des agglomérations où les enfants doivent aller à l'école. Le motif qui pousse l'administration américaine à écrire SLOW CHILDREN ne doit donc pas nous surprendre, et de ce fait ce texte n'a jamais dû surprendre un anglophone, surtout s'il est monolingue. Mais il attire immédiatement notre attention, parce que notre démarche sémiologique nous aurait poussé à dire en français "Attention aux enfants" ou mieux encore à utiliser un panneau de signalisation représentant deux enfants marchant côté à côté, ce qui est la même chose, dit d'une toute autre manière.

Mais nous voici de nouveau en chemin : et c'est bientôt la frontière canadienne, où l'idiome de nos pères frappe agréablement nos oreilles. Une pause rapide à la douane et nous repartons. L'autoroute canadienne est bâtie sur le même principe que celle que nous venons de quitter, à cela près que la signalisation est bilingue. Après SLOW, tracé en énormes lettres blanches sur la chaussée, vient LENTEMENT, qui prend toute la largeur de la route. Quel adverbe encombrant! Il est vraiment dommage que le français n'ait pas pratiqué d'hypostase sur l'adjectif LENT... Mais au fait, LENTEMENT est-il vraiment l'équivalent de SLOW? Nous commençons à en douter, comme on doute toujours dès que l'on manie deux langues l'une après l'autre, lorsque notre SLIPPERY WHEN WET reparut au tournant de la route, suivi cette fois d'un écrit français GLISSANT SI HUMIDE. Woâ! comme dirait Séraphin, arrêtons-nous ici sur cette soft shoulder qu'heureusement aucune traduction ne déflore, et méditons sur ce "si", plus glissant à lui seul qu'un arpenter de verglas. Il est bien évident que jamais un Français monolingue n'eût composé spontanément cette phrase, de même qu'il n'eût point barré la route avec un adverbe en -MENT. Nous touchons ici à un point névralgique, à une sorte de plaque tournante entre deux langues; au lieu de LENTEMENT, il fallait mettre RALENTIR, parbleu!, et quant à notre route si humide, il n'y avait qu'à dire, pour respecter le génie de la langue...

Qu'eût-il fallu dire au juste? La phrase, en vérité, ne nous venait pas spontanément à l'esprit. De toute évidence, nous nous trouvions devant une deuxième sorte de stylistique, reposant non plus sur une seule langue, mais sur deux à la fois. La réponse à notre problème suppose donc une étude comparative, une stylistique comparée. Le traducteur, lui, n'avait fait que de la traduction. Et nous-mêmes, imprégnés que nous étions de cette viscosité adjectivale et conditionnelle, nous hésitions avant de le corriger. C'est qu'en effet, pour faire une comparaison, il faut avoir deux objets à comparer, et nous n'en avions qu'un, le texte anglais, dont le caractère concret nous dominait totalement. Pour comparer il nous aurait fallu un texte français équivalent (il nous faudra aussi définir ce terme), qui ne soit pas influencé par une autre démarche sémiologique, un texte sorti spontanément d'un cerveau monolingue, en réponse à une situation en tous points comparable.

Notre hésitation était d'ailleurs amplement justifiée; nous avancions sur une piste inhabituelle, à mi-chemin entre deux langues dont nous connaissions en principe les caractéristiques propres; et pourtant, nous hésitions avant d'effectuer le passage de l'énoncé d'une langue à l'autre. Nos doutes portaient sur deux points : (a) le choix d'un texte français ne devant rien au texte anglais mais recouvrant la même réalité, (b) les raisons qui nous poussent à choisir telle traduction plutôt que telle autre.

D'où la conclusion, que l'on entrevoit déjà : le passage d'une langue A à une langue B, pour exprimer une même réalité X, passage que l'on dénomme habituellement traduction, relève d'une discipline particulière, de nature comparative, dont le but est d'en expliquer le mécanisme et d'en faciliter la réalisation par la mise en relief de lois valables pour les deux langues considérées. Nous ramenons ainsi la traduction à un cas particulier, à une application pratique de la stylistique comparée.

On peut envisager dès maintenant ce que doit être cette discipline : très vaste, de toute évidence, puisqu'elle s'appuie en premier lieu sur la connaissance de deux structures linguistiques : deux lexiques, deux morphologies; mais aussi (peut-être surtout) parce qu'elle s'appuie sur deux conceptions particulières de la vie qui informent ces langues ou en découlent par voie de conséquence : deux cultures, deux littératures, deux histoires et deux géographies, bref - pour reprendre un terme que nous avons utilisé tout à l'heure un peu à la légère, deux génies différents.

Très vaste donc, mais cependant organique, reposant sur des constantes déjà dégagées par les linguistes pour chaque langue séparément et qui maintenant s'affrontent au cours de processus de la traduction. Cette dernière ne serait donc pas uniquement un art, résultat d'une inspiration qui permettrait seule de reconnaître la présence d'un équivalent véritable. Il y aurait, par delà la perception artistique de l'équivalence dont parle si éloquemment saint Jérôme et après lui Valery Larbaud - un ensemble de lois qui président au miracle d'une parfaite traduction. On peut entrevoir ainsi le visage de la stylistique comparée.

Une remarque s'impose tout de suite. De même que Bally fait justement remarquer que la stylistique ne peut se concevoir que sur le plan de la synchronie, de même la stylistique comparée ne devra pas mélanger les époques, mais opérer sur deux états de langues contemporains - ce qui explique que chaque époque ait toujours ressenti le besoin de refaire les traductions des époques précédentes. Il n'est pas certain à priori que les lois - s'il en est - qui se dégageront de la confrontation de l'anglais du XXe siècle et du français du XXe siècle, soient les mêmes que celles qui jailliraient du rapprochement de la langue de Chaucer et de notre français actuel.

Une deuxième remarque se présente alors : la traduction est indissociable de la stylistique comparée, puisque toute comparaison doit se baser sur des données équivalentes. Mais la reconnaissance de ces équivalences est un problème de traduction au premier chef. Les démarches du traducteur et du stylisticien comparatif sont intimement liées, bien que de sens contraire. La stylistique comparée part de la traduction pour dégager ses lois; le traducteur utilise les lois de la stylistique comparée pour bâtir sa traduction. C'est pourquoi, devant la nécessité de traduire **SLIPPERY WET**, nous avons décidé d'écrire, non pas une simple lettre au traducteur, mais tout un manuel possédant, tel Janus Bifrons, le double caractère d'un ouvrage de stylistique comparée et d'un précis de traduction.

LANGUES ET CULTURES ETRANGERES

Extrait de "Ce qu'il faut enseigner"

Par Jean-Marie Domenach

Dans un premier temps, nous l'avons dit, l'apprentissage de la langue est une simple imitation. Le "par-coeur", stupidement dénoncé, était le prolongement de cet apprentissage mimétique; et les mots des poésies et chansons, mécaniquement appris, nous revenaient comme un paysage familier dont on comprend peu à peu les structures, les signes et les particularités. C'est ainsi que bien des phrases retenues ne délivrent leur signification que tardivement, parfois à l'âge adulte... La seconde phase, qui devrait être proprement celle du secondaire, est d'un autre ordre : c'est la prise de conscience de la singularité de sa propre langue et de sa propre culture au contact d'autres langues et d'autres cultures. L'enfant croit spontanément qu'il n'existe qu'un idiome au monde : le sien, c'est-à-dire celui de ses parents et de ses voisins, et c'est un choc pour lui que de découvrir qu'il en existe d'autres. Jadis, le latin jouait ce rôle, dès la sixième. On justifiait son enseignement par le fait que le français en provient. Certes, la proximité d'une grande partie des vocabulaires rend le latin familier. Mais, en arrière-plan, la différence de la morphologie et de la syntaxe n'en ressort que plus vivement, ainsi que l'étrangeté de la civilisation romaine. Ceci est vrai aussi, encore qu'autrement, de la Grèce. Ces cultures "classiques" sont en fait des cultures exotiques; elles constituaient "une exception singulière étrangère aux autres mondes culturels", écrit l'helléniste allemand Ch. Meier, qui conclut : "La connaissance de l'antiquité classique commence avec la reconnaissance d'une étrangeté." De même que l'enfant prend conscience de son identité lorsqu'il se distingue de ses parents, de même l'adolescent à l'égard de son pays, de sa culture : il faut qu'il prenne ses distances avec eux, sinon il continuera de vivre en eux sans les assimiler, les connaître et les apprécier. Il vivra en étranger sur son sol.

Notre culture, dans les siècles réputés les plus brillants - le XVIIe et le XVIIIe -, était nourrie d'apports étrangers. D'autre part, elle reposait sur un socle dont la plupart des éléments n'étaient pas francophones. Dialectes et patois étaient encore très vivants à la fin du XIXe et au début du XXe et les inspecteurs notaient alors que le français était écrit plus correctement dans les régions où prédominait une langue vernaculaire. C'est qu'il était appris, compris, senti, sinon comme une langue étrangère, du moins différente et, ainsi, préservée de bien des déformations. Les patois sont moribonds - ou c'est eux qui deviennent "langues étrangères" - et le français ne se trouve plus confronté qu'à lui-même, ou plutôt à son résidu vulgaire, langue grossière, plate et pauvre, marquée par les stigmates du laisser-aller phonétique et syntaxique, de sorte qu'il n'y a aucun profit à tirer d'une confrontation entre le "bon français" et un sous-produit (l'argot lui-même ayant presque disparu, et avec lui une belle fécondité métaphorique). En revanche, les contaminations sont nombreuses, non seulement avec ce sous-produit auquel le journalisme confère une sorte de dignité, mais avec l'anglais, et le français se trouve ainsi tiré vers le bas avec une force jusqu'alors inconnue. Il s'ensuit que l'écart se creuse entre ceux qui ont la maîtrise de leur langue et ceux qui ne l'ont pas. Ecart culturel qui freinera l'élève et parfois le bloquera (si le rapport Prost déplore l'incapacité où sont beaucoup d'élèves de transférer leurs connaissances d'un domaine à un autre, n'est-ce pas d'abord à cause de ce déficit linguistique?). Mais aussi écart social puisque ces semi-analphabètes, rejettés précocement des lycées d'enseignement général, auront de la peine à échapper à la marginalisation.

D'abord victimes de la démocratisation de l'enseignement parce que assimilées à un humanisme élitaire, les langues mortes connaissent un regain de faveur. "En 1987-1988, 25,2% des élèves de quatrième et troisième étudiaient le latin dans l'enseignement public, contre seulement 17,4% en 1970-1971, et 2% pratiquaient le grec contre 0,9% quinze ans auparavant (ces proportions sont légèrement plus élevées dans l'enseignement privé)." On notera cependant que, presque toujours, les horaires sont aménagés de telle sorte qu'il soit impossible d'étudier en même temps le latin et le grec. Ces "langues mortes", malgré une "initiation" prévue en sixième et cinquième pour le latin, sont enseignées trop tardivement et ne jouent évidemment plus le rôle qui était le leur avant guerre. Leur renouveau actuel ne doit pas tromper : elles ne constituent pas et ne constitueront plus jamais le pilier de la culture générale. Qu'on le regrette ou non, il convient d'en prendre acte. Il appartiendra aux enseignants de français de combler les lacunes les plus graves en faisant apprendre les étymologies principales et donnant le maximum d'indications et de références sur des langues et des cultures auxquelles le français doit beaucoup. C'est pourquoi il nous paraît indispensable qu'au moins les enseignants de français connaissent le grec et le latin.

Mais il reste à trouver l'équivalent du bénéfice essentiel que procurait l'enseignement du latin : l'apprentissage parallèle d'une autre langue de culture, et, pour cela, le double exercice de transfert - thème et version (le thème surtout, le plus négligé) - qui oblige à quitter provisoirement une langue pour une autre, puis à y retourner, afin de dégager dans ce va-et-vient, sur cette voie étroite bordée de faux sens, contresens et non-sens, une signification qui transcende l'une et l'autre langue, tout en la replaçant dans le génie de chacune. On n'enseigne pas une langue isolément et, pour être vraiment apprise, nous l'avons vu, notre langue maternelle doit elle-même nous devenir étrangère. Cela veut dire que toute grammaire n'est intelligible que comparée, et que toute littérature ne prend sa pleine valeur que comparée, elle aussi. Telle est la sanction du passage de l'oralité à l'écriture, de la tradition anonyme aux chefs-d'œuvre signés et datés. Ce qui fut identifié, fixé, et ainsi préparé pour la bibliothèque ou le musée, appelle la comparaison et l'échange. La tradition, si l'on peut dire, s'interrompt pour laisser place à une entreprise permanente de triage et de restitution, dont l'enseignement est l'outil majeur.

La première expérience de l'Autre à laquelle se trouveront confrontés la plupart des élèves sera donc une langue vivante "étrangère". Le qualificatif fait problème, car ni le latin ni le grec n'étaient vraiment des langues étrangères, mais des langues "mortes", intégrées déjà à l'humanisme classique, ressuscitées dans notre héritage. L'anglais, l'allemand, l'espagnol, le portugais, l'italien, le russe, qui sont des langues européennes, appartiennent à cette zone de culture intermédiaire que nous avons repérée, entre le propre et l'étranger. L'Europe fut la matrice commune de plusieurs peuples; une culture européenne a existé jusqu'à la fin du XIX^e siècle, et notre intérêt économique, notre destin politique nous poussent à la faire exister de nouveau. Dans une certaine mesure, l'humanisme gréco-latin peut être remplacé par un humanisme européen, qui en fut la reprise, la mise au goût du jour et, si l'on songe à Vienne fin de siècle, le dépassement. C'est pourquoi nous recommandons que la première langue vivante soit une langue européenne. L'arabe, bien que mêlé aux commencements de l'Europe, le chinois, le japonais représentent une tradition certes égale à la nôtre, mais réellement étrangère.

L'Européen de l'an 2000 devra posséder, outre sa propre langue, au moins une autre langue européenne. L'anglais pose problème parce qu'il est à la fois langue de culture européenne, langue des Etats-Unis, et de plus en plus, la *lingua franca* du monde

entier. Il nous semble qu'il faudrait distinguer fonction utilitaire et fonction culturelle : tout le monde apprendrait un anglais de base, comme tout le monde apprend à conduire, ce qui n'empêcherait pas une partie des élèves de s'y perfectionner ensuite en seconde langue, ou de l'approfondir dans une option de civilisation anglaise ou américaine. Cet apprentissage de l'anglais devrait commencer dès la fin du primaire de sorte que, au début du second cycle du secondaire, les élèves aient le choix de continuer en première langue soit l'anglais, soit la langue déjà choisie comme seconde langue, l'essentiel étant que la grande majorité des bacheliers ait une pratique suffisante de deux langues européennes, outre la leur.

Mille choses ont été dites sur le mauvais état de l'enseignement des langues étrangères. Un récent rapport examiné par les ministres de l'Education de la Communauté économique européenne qualifie la situation d'alarmante. Les nouvelles techniques audiovisuelles, les voyages et "séjours linguistiques" qui se multiplient ne produisent pas de résultats notables. Il est de fait qu'à l'exception de la Hollande et des pays scandinaves la connaissance des langues étrangères semble ne pas progresser, et peut-être même recule. On incrimine des programmes inadaptés, des enseignants mal formés, un matériel pédagogique insuffisant, des classes surchargées, mais les véritables causes résident probablement ailleurs : tout se passe comme si cet apprentissage se heurtait aux mêmes difficultés que celui du français, comme si c'était l'appropriation personnelle de la langue, la volonté ou la capacité, de s'exprimer de façon personnelle et cohérente qui étaient en cause. Nous en trouvons une preuve supplémentaire dans le fait qu'une petite minorité d'élèves parviennent à des performances remarquables, non seulement en anglais, mais en russe ou en d'autres langues réputées difficiles : ceux-là tirent profit d'un enseignement qui ne doit pas être si inadapté qu'on le dit...

Une fois encore, nous rencontrons ce phénomène de désintérêt, d'inappétence qui caractérise tant d'élèves et parfois des classes entières. La banalisation de l'étranger par la rapidité des transports, le tourisme et les spectacles télévisés laisse croire que l'Autre est à portée de la main - tellement semblable à nous, hormis quelques détails curieux -, qu'il n'est pas nécessaire de consacrer tant d'effort à le connaître. On songe à ce que le voyage a représenté dans la formation humaniste : pérégrination des étudiants et des maîtres à partir de la fin du Moyen Age; pèlerinage aux sources romaines et grecques pour des bacheliers de l'avant-guerre; aujourd'hui encore, pour des privilégiés, stages dans les grandes universités d'outre-Atlantique... Il est probable qu'une liaison mieux marquée entre l'apprentissage de la langue et l'initiation à une civilisation inciterait un certain nombre d'élèves à renoncer à la bousculade et à la badauderie touristiques pour tenter cette immersion dans une autre culture dont sont sortis tant de génies et tant de chefs-d'œuvre.

Le dilemme est net : ou bien cette situation médiocre persistera et la France se réduira peu à peu à un canton intégré dans une Europe dont l'anglais deviendra la langue commune, ou bien les langues et cultures européennes seront reconnues, honorées et enseignées en France - l'allemand au premier chef, non seulement parce qu'il est la langue de la première puissance économique de l'Europe, mais parce que sa connaissance est liée à la compréhension des grandes philosophies et idéologies qui continuent de dominer notre époque. Contrairement à ce qui se dit encore, l'avenir de la francophonie passe par l'acceptation mutuelle du plurilinguisme; se retrancher sur le monolinguisme français, c'est se résigner à terme au bilinguisme franco-anglais et à une américanisation de l'Europe. Encore faut-il que cette argumentation pénètre suffisamment l'opinion publique, par conséquent les parents d'élèves, et ceux-ci par ricochet. Entrepreneurs et exportateurs savent bien que non seulement la place de la

France en Europe dépend de l'usage des langues étrangères, mais aussi les dizaines de milliers d'emplois à créer. En période de chômage, ce sont des arguments qui devraient motiver les élèves et leurs parents, et mettre un frein à l'arrogance nationale, car c'est elle qui empêche, au fond, de donner à l'enseignement des langues et cultures étrangères le statut qui doit être le leur. Lui conférer la dignité qui lui revient, en faire un élément décisif des examens et concours, l'associer à l'enseignement de l'histoire et des littératures, telle est la seconde priorité du nouvel enseignement de culture générale qu'il faut enfin sortir de son ethnocentrisme si l'on veut que la France entre en Europe sans y perdre son identité. "L'Europe sera multilingue ou ne sera pas."

Traduire

"Reconnaître les autres cultures", préconise le rapport Prost. Mais encore faut-il posséder suffisamment sa propre culture avant de reconnaître, estimer, pénétrer celles des autres. Et ce n'est pas parce qu'on aura opéré quelques "reconnaisances" sur les territoires étrangers qu'on en aura rapporté des éléments significatifs. Certes, il y a des traductions, dont certaines excellentes. Mais l'opération qui consiste à sortir de soi pour entrer en l'Autre exige un exercice préalable : sortir de sa propre langue pour en parler une autre, puis revenir à elle à partir de cette autre - exercice à double entrée : thème et version. Le bénéfice principal du latin précoce, c'était cela : obliger les élèves à se distancier de leurs structures linguistiques, et ainsi à jeter sur leur langue maternelle un regard interrogatif et déjà presque scientifique. Toute expression culturelle, loin d'être spontanée, comme le voudrait une idéologie à la mode, est plus ou moins traduction. D'abord mimétique, le langage devient peu à peu instrument d'expression personnelle : en parlant, on "interprète" sa langue, comme un pianiste interprète un morceau - et, plus on acquiert de talent, plus grandit l'apport personnel. Toute éducation se compose, en proportions diverses, d'imitation et d'interprétation. C'est pourquoi nous préconisons que, par de multiples moyens, on entraîne les élèves à interpréter. C'est une des fonctions de l'éducation artistique. C'est un des bienfaits de la poésie (ici, une langue s'interprète elle-même). C'est aussi l'une des fonctions éducatives du théâtre qui fait entrer un "acteur" dans un rôle. Mais, étant donné le recul du latin (en proportion et en âge), il nous semble essentiel que la pratique de la traduction devienne l'un des pivots de l'enseignement général; que, si elle ne peut être effectuée avec les langues mortes, elle le soit avec les langues vivantes.

Il ne s'agit pas seulement de traduire pour se faire comprendre, comme on l'entend ordinairement. Certes, comme nous venons de le dire, la connaissance des langues étrangères est de plus en plus importante. Mais la traduction, dont nous voulons faire un exercice fondamental de la formation de l'esprit, n'est pas seulement celle qui transpose d'une langue dans une autre une information aussi exacte que possible; ce n'est pas non plus celle qui, semblable à tant de gloses, est un pâle décalque des chefs-d'œuvre. C'est celle dont W. Benjamin écrit : "Si loin d'être la stérile équation de deux langues mortes, elle seule, dans tous les genres littéraires, a pour mission de veiller sur le procès de maturation du langage originel et sur ses douleurs d'enfantement." Et encore G. Steiner : "Correctement interprétée, la traduction est une portion de la courbe de communication que tout acte de parole mené à bien décrit à l'intérieur d'une langue." La traduction, en effet, est cet élément essentiel de la communication qu'omettent les théories tapageuses pour lesquelles communiquer signifie accorder deux interlocuteurs dans une prétendue transparence. C'est par l'opération de traduire qu'on s'introduit dans le mécanisme de la création. Avant de transmettre le message, il faut d'abord le comprendre, et la traduction est le test de cette compréhension puisqu'elle nous replace dans la genèse de l'expression, et ainsi nous apprend à communiquer de l'intérieur

même de la langue.

Ce qui est possible en littérature ne l'est pas dans autres formes d'art : on peut copier une peinture ou une sculpture, on peut les commenter, on ne les traduira pas (la musique et le chant permettent toutefois une certaine marge d'interprétation). Voilà pourquoi la traduction d'un texte littéraire joue un rôle irremplaçable dans la formation : par elle, on participe à l'élaboration d'un sens, on l'éclaire du dedans. Au rebours de ce que laissent croire l'idéologie "communicationnelle" et les techniques des "machines à traduire", on se rend compte en traduisant que le sens n'est pas un rendu littéral et que, plus il est riche, plus il s'entoure de connotations qu'il appartient au traducteur de transposer d'une langue dans une autre. Bataille du sens contre et avec une langue, la traduction a rapport avec ces éléments décisifs qui se cachent derrière toute communication. A partir d'une différence entre deux structures linguistiques, non seulement elle dégage l'originalité symbolique d'un texte, mais, en nous confrontant avec les insuffisances de notre propre langue, elle nous invite à la retravailler constamment; mieux : elle nous fait prendre conscience qu'il y a de l'intraduisible, elle nous achemine vers ce non-dit qui est le garant de toute communication, vers cette "métalangue" qui est le paradigme de toute langue. Ainsi, par la conscience d'un écart transcendé (traduire se dit, en allemand, *über-setzen*, surmonter), les langues particulières se reconnaissent réellement et prennent leur place dans une perspective universelle. La traduction permet donc une reconnaissance mutuelle de vocabulaire, de syntaxe, d'esprit. Mais aussi elle éveille le sentiment d'une incomplétude de chaque langue, et de la langue elle-même : par là, elle devrait susciter chez des élèves le goût du mot, de sa saveur propre, de même qu'un voyageur qui a aimé telle ville étrangère revient à sa ville d'origine en distinguant mieux son caractère, en appréciant mieux son charme particulier.

Restaurer le langage est une tâche grandiose mais difficile parce qu'elle ne trouve plus guère d'appui dans la tradition orale et la pratique de l'écriture : la télévision remplace le récit au coin du feu; le téléphone remplace les lettres; l'audiovisuel gagne sur la lecture et se substitue à la "parlerie". Le langage devra donc être enseigné de plus en plus et passer de plus en plus par le détour de la traduction qui devrait être l'objet d'un effort convergent de toutes les disciplines : les langues vivantes, bien entendu, mais aussi la littérature, l'histoire (les mots sont datés et ils ont leur itinéraire; certains meurent, d'autres naissent), la philosophie (que le génie des grandes langues a marquée). Mais il s'agit aussi, par la pratique de la traduction, d'initier les élèves à la recherche en tous domaines, en leur faisant sentir, par la recherche du "mot juste", de l'équivalence symbolique et du transfert métaphorique (la traduction fonctionne comme métaphore des métaphores), ce qu'est par excellence la méthode du chercheur, faite d'essais continuels pour parvenir à ce qui est appelé, pressenti - inconnu et pourtant proche ("Ce que tu cherches, cela est proche et vient déjà à ta rencontre", dit Hölderlin).

Telles sont les raisons pour lesquelles la traduction nous paraît l'outil principal de quatre enseignements fondamentaux : celui de la langue maternelle (ou appelée à devenir la langue d'usage), celui de la genèse des concepts et des signes, celui de l'expression symbolique et celui de l'esprit de recherche. "De la traduction vient toute science" (Giordano Bruno).

La "versibilité" de la langue autorise deux directions. L'une, horizontale, est la traduction "mot à mot" qui transmet un sens univoque; l'autre, verticale, est la traduction conçue comme recherche du "sens plus pur". S'agit-il de s'approcher de ce que W. Benjamin appelle "le langage des anges" et qu'on appelle savamment "métalangue"? "Elle présuppose l'union la plus intime de l'imagination et de l'entendement", écrit Novalis,

cet autre grand poète-traducteur allemand. On peut dire quelque chose d'approchant en termes heideggériens, mais alors il s'agit moins de s'élever que de creuser : le langage est la demeure de l'Etre et la réflexion sur lui nous rapproche des origines (mais l'Etre ne s'identifie que jusqu'à un certain point aux origines), il restitue un univers de métaphores fondatrices contemporain de la source indo-européenne. Cela se découvre moins aisément en français qu'en allemand, assez cependant pour nous reconduire des mots usuels vers des souches étymologiques où se mêlent le concret et l'abstrait, la terre et les dieux. Mais cela peut et doit se dire aussi dans le cadre de cette autre origine d'une civilisation qui ne provient pas seulement des Grecs et des Latins, mais du judéo-christianisme.

Julien Green, écrivain parfaitement bilingue, note que la Bible revient constamment dans toute traduction. Ceci est plus sensible dans les domaines anglais et allemand (la traduction de la Bible par Luther est considérée comme l'oeuvre fondatrice de la littérature allemande). La critique menée par le XVIII^e siècle français contre le catholicisme nous a fait perdre de vue cette source capitale (que le catholicisme d'ailleurs avait déjà colmatée) et c'est une des difficultés d'un corpus moderne que de réintégrer ce patrimoine. Il est remarquable, et scandaleux, que notre enseignement public ne fasse pas plus de place à la Bible qu'à la mythologie grecque et même égyptienne. Mais le moment est venu d'en finir avec ce tabou. Il ne s'agit pas, en effet, de suggérer une instruction religieuse camouflée, mais de restaurer dans son intégrité notre tradition nationale. Or la France est incompréhensible sans Clovis, Saint-Denis et Jeanne d'Arc, sans Bossuet, Pascal, Péguy, Bernanos et Mauriac, sans l'histoire, la légende et la culture chrétiennes. Et comment comprendre la Révolution elle-même si l'on veut ignorer sa tentative de rompre avec un ordre hiérarchique inspiré du dogme catholique, et son échec à remplacer une religion par une autre? Deux siècles plus tard, les conditions sont réunies pour que cet élément constitutif de notre histoire et de notre culture retrouve sa place dans notre enseignement, de sorte que le mot de "croisade" ou celui de "transfiguration" retrouvent leur référence première.

Mais, au-delà de cette exigence, il faut en reconnaître une autre : ce n'est pas tant la Révolution française et ses suites anticléricales que la conjonction d'une critique démythifiante avec la société de consommation qui a entraîné cette oblitération de la religion. Mircea Eliade a montré comment la religion, en chaque pays, est une création culturelle, précédent peut-être les autres, en tout cas les accompagnant, et que c'est la tâche de l'herméneutique (science de l'interprétation) que de la retrouver. Alors que le structuralisme a si profondément influencé l'enseignement de la langue et de l'histoire, il est étrange que l'herméneutique en reste quasiment exclue. Or la considération des structures laisse intacte la question de leur évolution, plus profondément de l'inspiration qui a suscité ces grands mouvements spirituels que furent la Réforme, le jansénisme, l'illuminisme, le socialisme utopique, le prophétisme romantique, le symbolisme, le réveil catholique de la fin du XIX^e siècle, le surréalisme... Tout cela est mentionné dans les manuels, mais n'est pas vraiment restitué dans le cadre d'une tradition judéo-chrétienne que nous commençons seulement à distinguer dans son originalité et sa richesse infiniment ramifiées. L'histoire du peuple hébreu, celle du christianisme et des Eglises, celle du judaïsme doivent enfin réintégrer un corpus amputé.

"Tous les grands textes contiennent plus ou moins leur traduction potentielle entre les lignes; ceci est vrai au plus haut degré de l'Ecriture sainte. La version interlinéaire de l'Ecriture sainte est le prototype idéal de toute traduction." C'est W. Benjamin qui écrit cela, et son propos n'était certes pas de ramener le peuple à la religion, mais de lutter contre l'aplatissement des esprits dans une société rationaliste,

technicienne et consommatrice. Rendre à la nation son esprit, c'est une tâche que les théories allemandes de la Bildung confiaient à l'enseignement - tâche énorme et, dans une large mesure, comme la suite l'a montré, dangereuse. Plus modeste est notre propos : rouvrir les portes du vieil imaginaire, réintroduire le religieux, le mythique, le merveilleux dans la culture générale, ce qui commence par la traduction et se poursuit par l'herméneutique, réunies sous le nom commun d'interprétation. Inciter les élèves à devenir "créatifs", n'est-ce pas d'abord les introduire dans les processus des créations anciennes? C'est ainsi qu'un des principaux pionniers de l'herméneutique, Paul Ricoeur, conçoit la tâche essentielle de l'herméneutique : "Chercher dans le texte lui-même d'une part la dynamique interne qui préside à la structuration de l'œuvre, d'autre part la puissance de l'œuvre de se projeter hors d'elle-même et d'engendrer un monde qui serait véritablement la chose du texte." Cette projection vers l'extérieur redouble d'un retour vers l'intérieur : "Par appropriation du texte, j'entends ceci : que l'interprétation d'un texte s'achève par l'interprétation de soi d'un sujet qui désormais se comprend mieux, se comprend autrement, ou même commence à se comprendre."

Ainsi la compréhension de soi passe-t-elle par le détour des signes culturels, par cette objectivation d'un texte dans lequel chacun peut se regarder différemment, se documenter, se former (Bildung a rapport avec Bild, image). Le texte n'est pas une fin en soi, comme l'œuvre d'art, il médiatisé le rapport à soi d'un sujet que le travail, les obligations quotidiennes, le divertissement empêchent de revenir sur lui-même. L'herméneutique conduit à une forme de lecture qui est une méditation continue... Prescrire ce retrait dans une société que hante le rendement peut paraître idéaliste, et pourtant la mission première de l'enseignement n'est pas de fournir des producteurs aux entreprises et des consommateurs au marché, mais des hommes et des femmes capables de se situer dans le monde, d'imaginer, de vivre plus intensément leur existence et de la modeler autant qu'il sera possible. Aussi bien ne s'agit-il pas de donner dans le mysticisme et la nostalgie d'origines plus ou moins fantastiques; au contraire, l'interprétation, écrit Ricoeur, "rapproche", "égalise", rend "contemporaines et semblables" des œuvres qui d'abord paraissaient étranges et lointaines - ce qui est véritablement rendre propre ce qui était étranger et se l'approprier sans l'abaisser.

Nous croyons le moment venu de dépasser la critique radicale du discours, la démythification systématique du récit. L'herméneutique intègre toutes les procédures du soupçon (la psychanalyse au premier chef), mais elle y joint une volonté d'écoute, elle se soumet au texte en qui elle discerne les images, les symboles enfouis, les paroles enfouies, témoins des commencements des civilisations. "Nous sommes aujourd'hui ces gens qui n'ont pas fini de faire mourir les idoles et qui commencent à peine à entendre les symboles (...) Peut-être l'extrême iconoclasme appartient-il à la restauration du sens." Au commentaire plus ou moins critique avait succédé la "déconstruction" acharnée, et voilà que s'ouvre la troisième phase, celle de la restauration herméneutique. Comment l'enseignement n'en profiterait-il pas? Les sciences de l'homme y apportent leur rigueur. Mais le texte est aimé, respecté, enrichi, il n'est pas saccagé. Nous revenons à nos sources mais en sachant pourquoi et comment. Leur tarissement pourrait conduire à des retours de flamme analogues à ceux que l'Europe a connus dans l'entre-deux-guerres. "L'homme est un animal qui veut du sens" (Albert Camus), et on ne l'en prive pas longtemps sans l'affoler..

La traduction, l'interprétation nous ont menés à une vision de l'universel. Jusqu'à quel point faut-il internationaliser le corpus? Jusqu'à quel point faut-il que l'enseignement de la littérature intègre des œuvres étrangères?

Cette question, résolue par l'affirmative dans la science et la technique qui sont de fait universelles, mais qui se pose de moins en moins pour l'art qui le devient (encore que le cosmopolitisme ne soit pas l'universel mais plutôt son contraire), nous l'avons rencontrée à propos de l'histoire et ne pouvons l'ignorer à propos de la littérature. Ce que nous venons d'écrire de l'interprétation nous aidera à proposer une réponse.

Derrière une découverte scientifique, il y a une multitude d'autres découvertes, et les récentes oblitèrent les anciennes, même si certaines, tel l'héliocentrisme, restent acquises irrévocablement. Par contre, s'il y a une multitude d'oeuvres derrière un chef-d'œuvre, celui-ci n'annule pas les précédents. Le progrès existe en science et en technique, mais non en littérature, pas plus d'ailleurs qu'en art et en philosophie. C'est pourquoi la diachronie y occupe une place plus importante. Toutefois, l'accélération des échanges, la circulation des œuvres traduites que favorise l'audiovisuel ainsi que les progrès de l'herméneutique rapprochent les cultures dans la simultanéité et donnent une réalité plus forte à l'utopie goethéenne d'une littérature mondiale. Il ne nous semble pas pourtant qu'on puisse parler d'une littérature universelle comme on parle de science et de technique universelles. C'est chaque chef-d'œuvre dans sa culture qui mérite ce qualificatif et non leur totalité. C'est pourquoi nous ne croyons pas qu'on puisse imaginer un corpus littéraire mondial. D'ailleurs, Goethe lui-même, parlant de *Weltliteratur*, l'envisageait à travers la capacité exceptionnelle de traduire qu'il attribuait à la langue allemande.

L'idée d'une littérature mondiale est donc inadéquate pour longtemps encore, car elle suppose qu'on détache les œuvres de leur culture d'origine et que les personnalités (ou identités) culturelles se fondent dans une immense réserve - une réserve où viennent déjà puiser les productions audiovisuelles. En revanche, nous préconisons le rattachement au corpus national et européen de quelques œuvres majeures des grandes littératures étrangères. Elles serviront de repères, d'avant-goût à des lectures et des spectacles de l'âge adulte. Contentons-nous d'évoquer l'éblouissement suscité par la récente représentation théâtrale du *Mahabharata*.

ACTUALITE DES ETUDES CLASSIQUES ET AVENIR DES HUMANITES

Exposé présenté devant la Conférence des directeurs de Gymnases de la Suisse romande et du Tessin à Neuchâtel, le 28 septembre 1989.

«Pour quel motif avais-je en horreur le grec, que tout enfant on m'inculquait déjà?» - Ce n'est pas un élève de l'un de nos gymnases qui parle ainsi. C'est un jeune Romain, dont la langue maternelle était le latin, qui exprime il y a quelque mille six cents ans des sentiments que certains élèves d'aujourd'hui éprouvent peut-être à l'égard du latin. Notre jeune Romain avait lu avec délectation dans sa langue maternelle les histoires romanesques et pleines de passion que raconte Virgile dans l'Eneïde. Ecouteons la suite: «Pourquoi donc détestais-je la littérature grecque qui, pourtant, raconte des histoires du même genre? Car Homère, lui aussi tisse habilement des fables analogues, et dans sa frivolité même, il garde un charme infini; néanmoins il paraissait amer à mon goût d'enfant. Je suppose que les enfants grecs ne pensent pas autrement de Virgile, quand on les force à l'apprendre comme on me forçait à apprendre Homère. C'était évidemment la difficulté, oui, la difficulté d'apprendre depuis ses éléments une langue étrangère, qui mêlait pour ainsi dire son fiel à toute la douceur des fables grecques. Je ne savais aucun des mots employés là, et pour me les faire apprendre, on me menaçait avec emportement de châtiments cruels et effrayants.

Naguère, encore petit enfant, j'ignorais de même les mots latins, et cependant rien qu'à observer je les avais appris sans crainte, sans souffrances, au milieu des caresses de mes nourrices, parmi les plaisanteries et la gaieté de mon entourage, qui me faisait risette et jouait avec moi. Je les ai appris sans la pression des insistances et des punitions: mon cœur de lui-même me poussait à mettre au jour ses pensées, ce que je n'aurais su faire, si je n'avais appris un certain nombre de mots, ayant pour maîtres non pas gens qui m'enseignaient, mais gens qui parlaient, dans l'oreille desquels à mon tour je faisais naître toutes mes pensées.

Il ressort de là assez lumineusement que cette libre curiosité est autrement efficace qu'une contrainte toujours armée de menaces.»

Vous aurez reconnu la voix de saint Augustin dans le premier livre de ses Confessions.

C'est n'est donc pas d'aujourd'hui que l'apprentissage d'une langue classique est ressenti comme difficile, peut-être même comme rebutant. Il est vrai que ce qu'en dit Augustin pourrait s'appliquer à l'apprentissage de toute langue étrangère et que ses remarques sur la libre curiosité plus efficace que la contrainte ont une portée pédagogique qui dépasse largement le problème des langues anciennes. Mais aujourd'hui, en plus de ces difficultés d'ordre général, il y en a d'autres plus spécifiques auxquelles se heurte l'enseignement du grec et du latin.

C'est de ces difficultés que je voudrais vous entretenir dans une première partie de mon exposé, avant de poser dans une deuxième la question de l'actualité des études classiques, c'est-à-dire du pourquoi de leur présence dans l'enseignement d'aujourd'hui, et de consacrer une troisième partie au «comment», c'est-à-dire au mode de présence du latin et du grec dans l'enseignement d'aujourd'hui et de demain.

I. Difficultés auxquelles se heurte l'enseignement des langues anciennes

Je citerai trois ordres de difficultés.

1. La première réside dans l'évolution des méthodes d'enseignement des langues étrangères en général. Il y a quelques décennies, quand j'étais élève au gymnase, il n'y avait pas de différence fondamentale entre l'enseignement de l'allemand et celui du latin: même terminologie grammaticale, mêmes exercices de version ou de thème, mêmes lectures de textes littéraires. En un mot, prédominance de l'écrit sur l'oral. Depuis, pour d'excellentes raisons, l'enseignement des langues modernes, s'est orienté vers la communication orale. La pédagogie de ces langues a été profondément modifiée, ce qui a eu pour effet un isolement de plus en plus marqué des langues anciennes dans leur méthodologie. Ce n'est pas que les professeurs de latin et de grec soient incapables de réviser leurs méthodes. Je crois même pouvoir dire qu'ils ont souvent été parmi les plus actifs dans les débats méthodologiques et pédagogiques, ainsi, pour prendre des exemples en dehors des notre pays, en Allemagne dans la réforme des curricula. Des efforts considérables de renouvellement ont été accomplis par certains philologues classiques: manuels au goût du jour, méthodes audio-visuelles, laboratoire de langues, programmes d'ordinateurs, bandes dessinées, etc. Tout cela est bel et bon. Mais il reste un noyau irréductible: le patrimoine littéraire gréco-romain ne nous a été transmis que par l'écrit. La dimension orale a beau avoir été plus importante dans les littératures antiques que dans les littératures modernes, .. n'empêche que nous n'y accédons que par l'écrit, ce qui implique une pédagogie différente de celle qu'on applique aux langues modernes. C'est un facteur qui accroît la difficulté d'apprentissage du latin et du grec. C'est peut-être aussi une originalité qui donne aujourd'hui une valeur supplémentaire à cet apprentissage: on y acquiert certaines facultés d'analyse grammaticale et logique et de précision dans la traduction qui ne sont pas exercées ailleurs. Nous y reviendrons.

2. La deuxième source de difficultés réside dans la configuration sociale de la population scolaire au niveau secondaire. La démocratisation a ouvert la voie des études secondaires et supérieures à des milieux qui n'y auraient pas songé auparavant. Cette évolution, rejouissante en soi, pose deux sortes de problèmes aux hellénistes et latinistes. D'abord du point de vue du recrutement: il est vain de compter sur une tradition familiale dans cette nouvelle population scolaire pour imposer avec évidence l'idée qu'il est utile et intéressant d'étudier une langue morte. Le jeune élève et ses parents dans la plupart des cas dépendent entièrement, pour se

faire une idée, des informations reçues à l'école, auprès des camarades ou dans les media qui forment l'opinion. L'étiquette d'élitisme collée sur les humanités n'est pas facile à neutraliser, dans l'esprit de ces jeunes gens, pas plus que les réactions de rejet qu'elle provoque. Ce n'est pas tout: il y a un deuxième problème: celui qui s'est laissé convaincre d'aborder cette étude y rencontrera plus de difficultés que ses camarades issus de familles où dans la conversation quotidienne le vocabulaire utilisé est plus riche, et où les références à la culture classique sont naturelles.

Cet ordre de difficultés, de même que celui lié à la méthodologie de l'enseignement des langues, peut devenir un atout en faveur des langues anciennes. Par définition, la démocratisation des études doit offrir à ceux qui sont défavorisés par leur origine sociale une véritable égalité de chances devant l'instruction, et par les seules ressources de l'instruction elle-même. Or l'enseignement du latin et du grec envisagé dans un esprit d'ouverture peut contribuer efficacement à créer cette égalité de chances devant les études universitaires et devant les professions de type tertiaire. C'est en tout cas l'hypothèse qui a été avancée il y a quelques années lorsqu'en Californie on a vu soudain les effectifs des latinistes grossir dans les écoles secondaires: les milieux défavorisés de la population, les noirs en particulier, avaient compris qu'une promotion culturelle grâce au latin était le meilleur gage d'une promotion sociale.

Mais, me dira-t-on, il s'agit là d'un cas isolé. La situation socio-culturelle dans laquelle nous vivons est caractérisée plutôt, et c'est mon troisième point, par

3. une distance croissante entre l'esprit du temps et l'esprit des «humanités». Nous avons affaire à un véritable phénomène de société, d'une société tournée vers les sciences, la technique, l'économie, et le fonctionnel. Toutes les couches sociales sont touchées par cet état d'esprit. L'idée largement répandue est que le latin et le grec n'aident guère à réussir dans les professions scientifiques et techniques ou dans la gestion d'une entreprise. Idée absolument contredite par les statistiques sur le taux de réussite dans les études universitaires ou par le témoignage de maints ingénieurs, mathématiciens ou cadres d'entreprise. Mais les idées reçues ont la vie dure, et le réflexe de bien des parents est de dire: pour offrir à nos enfants les meilleures chances d'avenir, faisons étudier les langues modernes à notre fille, les maths, l'informatique et l'économie à notre fils. Si les conseils reçus à l'école vont dans le même sens, on ne voit pas très bien pourquoi l'enfant aurait l'idée saugrenue de choisir une branche qu'on lui présente comme inutile et difficile. Une anecdote à ce propos: un élève qui fait du latin avec succès et sans déplaisir déclare à l'orienteur scolaire qu'il a l'intention plus tard d'étudier la pharmacie. Réponse de l'orienteur: «que fais-tu dans cette section? Dépêche-toi de passer en scientifique».

Etant donné le climat peu favorable dans lequel les études classiques se débattent aujourd'hui, si on jette un regard sur les statistiques, on est tenté de parler non pas de crise, mais de miracle en voyant qu'il reste malgré tout une proportion

assez considérable de latinistes et tout bien considéré encore honorable d'hellénistes.

Mon intention n'est pas de vous abreuver de statistiques. Quelques chiffres permettront de fixer les idées. En une douzaine d'années, de 1976 à 1987 (au-delà de cette date je n'ai pas de chiffres concernant toute la Suisse), le taux des maturités A par rapport à l'ensemble des bacheliers descend de 4.3% à 3.5%. Pour le type B la baisse est à peine plus marquée: de 40.5% en 1976 à 31.3% en 1987.

L'évolution peut-être qualifiée de normale et la diminution peut s'expliquer sans dramatiser les choses: les nouveaux types de maturité ont bien dû constituer leurs clientèles et l'augmentation du nombre de bacheliers par rapport à leur classe d'âge, sensible particulièrement chez les jeunes filles, a profité davantage aux nouveaux types de maturité qu'aux types classiques.

Mais sous les moyennes peuvent se cacher des situations fort différentes. Dans certains cas, naturellement, on est au-dessus de la moyenne, comme par exemple dans le canton d'Appenzell Rhodes Intérieures où en 1987 100% des 20 bacheliers étaient des latinistes. Mais dans d'autres cantons, la situation apparaît comme critique. C'est le cas dans le canton de Neuchâtel, tout particulièrement pour le grec. En gros le canton de Neuchâtel est à la moitié des moyennes suisses. Un autre cas qui donne à réfléchir est celui de la maturité fédérale, où l'on voit le type B proprement détrôné en dix ans, de 1978 à 1988. Je cite quelques repères en laissant tomber les décimales. En 1978 le type B est en tête avec 32% contre 29 au type C, 23 au type D, 14 au type E et 1/2% au type A. Après cette date le type B perd chaque année 1 ou 2 points, plongeant jusqu'à 17% en 1988, sans qu'on puisse encore savoir si la courbe va cesser de descendre. Les autres types ont connu des variations, mais à part le type A qui stagne autour de 1%, tous les types ont maintenant dépassé largement le type B. Le type C, après une baisse qui l'a amené de 29% jusqu'à 23% en 1985, est maintenant remonté à 29%, au même niveau qu'en 1978, avec cette différence qu'il est maintenant en tête du hit-parade. Le type D parti de 23% en 1978, a connu son sommet à 31% en 1982, mais a régressé ensuite, surtout depuis 1986, et se trouvait en 1988 à 25%. Quant au type E, il a progressé en dents de scie, mais en doublant presque son score: de 14% en 1978 à 26% en 1988.

Les pourcentages de latinistes et d'hellénistes à la maturité fédérale, 17% et 1%, correspondent assez exactement à la situation neuchâteloise.

Désirant savoir comment cette situation était jugée dans l'opinion publique, nous avons mené une petite enquête, mon collègue helléniste Walter Spoerri et moi-même, dans le courant de l'année passée. Nous décrivions en deux pages l'évolution récente des effectifs et certains aspects du sort réservé aux langues anciennes dans les écoles du canton, y compris à l'Université. Nous ajoutions un questionnaire pour solliciter une analyse des causes de la désaffection apparente à l'égard de l'étude du latin et du grec, et des suggestions d'actions à entreprendre pour redresser la situation. Nous avons adressé notre questionnaire d'abord à un certain nombre d'amis ou de connaissances, puis de fil en aiguille à quelques 450 personnes dont les noms nous avaient été suggérés. Les réponses sont

venues au nombre de 190 environ, nettement plus du tiers. Beaucoup étaient longuement développées. Les analyses des causes se rejoignent la plupart du temps, répartissant les responsabilités entre l'esprit du temps, dont nous avons parlé tout à l'heure, la politique scolaire, et les méthodes d'enseignement des langues anciennes. Les remèdes proposés consistaient surtout en une information adressée aux parents, aux élèves, aux responsables de la politique scolaire et à l'opinion publique. En outre beaucoup souhaitaient une modernisation des méthodes et des contenus de l'enseignement classique.

Je ne désire pas m'appesantir devant vous sur cette situation locale, qui n'est peut-être due qu'à une conjonction plus perverse qu'ailleurs des difficultés évoquées au début de mon exposé. Si je me réfère à notre expérience, c'est dans la mesure où elle nous inspire des réflexions de portée plus générale, où elle permet en particulier de formuler quelques dilemmes au milieu desquels les études classiques doivent aujourd'hui frayer leur chemin. Nous y reviendrons dans la troisième partie.

Il faudrait par ailleurs situer nos problèmes dans un contexte européen. On constaterait que les difficultés existent partout, souvent pires que chez nous. Alors que les lettres classiques occupaient une position dominante dans le paysage culturel occidental et dans les programmes scolaires à peu près jusqu'à la seconde guerre mondiale, depuis lors elles ont subi un recul drastique. En 1958, une enquête de l'UNESCO sur «Le rôle des études classiques et humanistes dans l'éducation» faisait état dans la plupart des pays d'Europe ainsi qu'aux Etats-Unis d'un «déclin» des études classiques: diminution du nombre de lycées classiques, du nombre d'élèves, du nombre d'années et d'heures consacrées aux langues classiques. Le déclin était aussi qualitatif, et les enquêteurs constataient que le niveau atteint au terme des études secondaires était presque partout en baisse. Devant tous ces constats, il faudrait faire la part d'un rééquilibrage normal et même indispensable des diverses branches du savoir que l'école doit transmettre. La diversification et l'accroissement galopant des connaissances imposent à l'école une répartition nouvelle des grilles horaires et des élèves entre les différentes sections. La question est de savoir à quel moment l'équilibre est rompu, et quand une discipline est menacée dans son existence, si tant est qu'on attache de l'importance à son existence. Pour certains, le latin est encore trop présent dans les programmes scolaires. Ainsi le professeur Jacques Neyrinck de l'EPFL «s'exaspère de la sclérose de l'enseignement actuel, qu'il caractérise en deux lignes: prépondérance de branches 'inutiles et non sérieuses' comme le latin ou la mathématique moderne, inefficacité face aux langues étrangères» (citation tirée d'une réponse à notre enquête). Je laisse à d'autres le soin de défendre la mathématique moderne ou l'enseignement des langues étrangères. Je pose quant à moi la question du «pourquoi» de la présence des langues anciennes dans les programmes scolaires. C'est ma deuxième partie.

II. Actualité des études classiques?

L'argumentation qui vise à justifier la présence du latin et du grec dans l'enseignement peut s'appuyer soit sur la signification historique de l'antiquité, soit sur les facultés que développe l'apprentissage d'une langue classique. Ces deux justifications ne s'excluent pas. Personnellement, sans négliger la seconde, je donne plus d'importance à la première, parce que, de ce point de vue, les études classiques ne peuvent être remplacées par rien d'autre, alors que le profit retiré de l'étude systématique et analytique de la langue pourrait, en théorie du moins, être escompté de l'étude d'une langue moderne, l'allemand ou le russe, par exemple, à condition que l'approche pédagogique s'y prête.

En revanche, qu'Athènes et Rome constituent, avec Jérusalem, la phase fondatrice de notre propre civilisation, c'est un fait que rien ne peut effacer de l'histoire.

Ici il faut dissiper un malentendu. Une certaine idéalisation de l'antiquité a causé du tort à l'image que donnaient d'elles-mêmes les humanités, et en effet aux yeux de certains une image d'orgueil et de mépris envers d'autres traditions historiques. En effet l'humanisme de la Renaissance, puis le néo-humanisme qui fleurit aux 18e et 19e siècles dans l'Allemagne de Winckelmann et de Wilhelm von Humboldt, cherchaient dans l'antiquité des normes esthétiques et éthiques, des modèles de vie, de patriotisme, de vertu incarnés par les grandes figures de la littérature antique. Le présupposé philosophique de cette conception normative était qu'il y a un homme éternel, une nature humaine invariable, et que les textes antiques fournissent, comme le dit Jean Chevallier, «une leçon d'humanité valable pour tous les temps et pour tous les hommes». Cette vision de l'antiquité a été féconde pendant des siècles, et jusqu'à une époque relativement récente. Elle a d'ailleurs ses racines dans l'antiquité elle-même, dans la manière dont les Romains ont défini leur relation à la civilisation grecque. Aujourd'hui, elle s'est un peu vidée de sa substance, et le discours moral ou apologétique qui voudrait encore la faire valoir n'est plus guère toléré. Mais la place reste libre pour un rapport différent à l'antiquité, un rapport qui respecte la position historique de ce passé: l'antiquité n'est pas hors du temps, c'est une forme de civilisation parmi d'autres (la chinoise, l'hindoue, l'aztèque, etc.) qui s'est réalisée dans un temps et un espace géographique donnés. Elle a ses côtés clairs et ses côtés sombres. Pour nous, elle présente l'intérêt exceptionnel, qui la rend proprement irremplaçable, d'être la racine de notre histoire, l'épaisseur de notre présent», comme disait Pierre Thévenaz. Les Grecs et les Romains sont nos ancêtres, nous ne les choisissons pas, pas plus que l'arbre ne choisit ses racines ni l'enfant ses parents. Nous avons avec ces ancêtres une relation qui me semble parfois oedipienne. Il m'est arrivé d'imaginer et de dire qu'il était aussi important pour une civilisation de connaître ses origines qu'à un individu de connaître son enfance et sa relation à ses parents pour assumer librement son héritage. J'ai donc lu avec grand intérêt sous la plume d'une psychanalyste, Marie Balmay, dans Le sacrifice interdit, ces remarques faites à propos des sources bibliques de notre civilisation mais qui s'appliquent parfaitement aux textes

grecs et latins: «Si ces textes sont notre mémoire, chaque itinéraire, chaque expérience humaine peut les revisiter; s'ils sont vraiment notre mémoire, ils doivent contenir de quoi être, jusqu'à la fin des temps, lus nouvellement. Ainsi de la vie de chaque homme qui, jusqu'à l'heure ultime, peut trouver un sens nouveau à son devenir depuis le commencement».

La lecture renouvelée des textes anciens peut conduire à y repérer des catégories de pensée, des problématiques fécondes pour nous aujourd'hui. C'est ainsi que la lecture du Timée de Platon déclenche chez le jeune Werner Heisenberg une réflexion intense sur la nature des atomes. «C'est déjà à cette époque, écrit-il, que la conviction se fit jour en moi qu'il n'était guère possible de s'occuper de physique atomique moderne sans connaître la philosophie grecque de la nature.» Ou bien c'est la théorie des rhéteurs anciens sur les figures du discours, notamment la métaphore et la métonymie, qui ne cesse de révéler sa fécondité, par exemple lorsque Jakobson les utilise pour définir les deux grands types d'aphasie, le trouble de la similarité et le trouble de la contiguïté.

On peut aussi partir d'une problématique moderne pour voir comment elle a été traitée par les anciens: par exemple le rapport de l'homme à son environnement, les problèmes sociaux posés par les marginaux et les handicapés, la situation de la femme dans la société, le sort de la personne humaine après la mort, l'utilisation des techniques d'argumentation et de persuasion pour influencer l'opinion publique, etc.: autant de questions qui peuvent être posées aux textes anciens, non pas pour en attendre des réponses apodictiques, mais pour avoir un terme de comparaison, apte à nous aider à mieux poser nos problèmes et à former notre jugement propre. Or l'antiquité classique offre l'avantage d'être assez proche de nous, par la continuité historique, pour que la confrontation soit possible, et assez différente pour que l'écart stimule la réflexion.

Si l'étude des auteurs anciens a sa justification la plus profonde à mon avis dans cette exploration de notre mémoire collective, elle présente d'autres avantages pour la formation de l'esprit. L'apprentissage d'une langue morte donne l'occasion de s'intéresser au mécanisme linguistique pour lui-même, sans préoccupation utilitaire. Le système flexionnel du latin et du grec et la construction syntaxique permettent d'exercer les facultés d'observation, d'analyse, ainsi que la démarche heuristique par hypothèse et vérification. Je m'explique à partir d'un exemple simple. Les deux premiers mots d'un texte juridique classique, les Institutes de Gaius, sont omnes populi. Dans la liste des cas du singulier et du pluriel, je dois d'abord observer que omnes peut correspondre au nominatif pluriel ou à l'accusatif pluriel, tandis que populi peut être mis en face du nominatif pluriel ou du génitif singulier. Je vois qu'il y a un seul cas où les deux analyses se rejoignent: le nominatif pluriel. Je peux donc faire l'hypothèse que les deux mots s'accordent et sont au nominatif pluriel. Je vérifie alors si la suite de la phrase confirme cette hypothèse: qui legibus et moribus reguntur: je découvre une relative dont le pronom est également au nominatif pluriel, sujet d'un verbe au pluriel: l'hypothèse est donc confirmée. Et ainsi de suite. Il est évident qu'une fois la démarche interiorisée, la phase analytique peut être réduite

pratiquement à zéro, mais quand la phrase est coriace, elle redevient indispensable. Elle revient, comme l'écrit Georges Pire, à isoler le champ du réel dans le champ du possible. Est-ce à cause de cet entraînement que l'on a observé que les latinistes donnaient de bons informaticiens?

J'ai déjà dit plus haut que, en raison du caractère essentiellement oral de l'enseignement des langues modernes, les langues anciennes offrent pratiquement la seule occasion de s'entraîner à traduire dans sa langue maternelle. Or cette activité est éminemment formatrice. Après la phase d'analyse dont on vient de parler, elle oblige à essayer de comprendre en profondeur et sans ambiguïté la pensée d'autrui, puis à trouver dans sa propre langue les moyens d'expression qui rendront cette pensée accessible à des tiers. Le fait que cette tâche se heurte souvent à des limites infranchissables est en lui-même instructif: il aide à comprendre que notre perception de la réalité est indissociable de notre langage, et que le passage d'une langue à l'autre entraîne une vision différente du réel.

III. Mode de présence des études classiques

De quelle manière, selon quel type de présence peut-on envisager l'avenir des humanités? Je formulerais ici quelques thèses ou quelques questions sans les développer longuement. Les réponses à notre enquête, parfois contradictoires, nous aideront à formuler quelques dilemmes, devant lesquels nous devons tenter de nous situer, ou que nous devons chercher à dépasser.

1. Lecture dans le texte ou usage de traductions? Je donnerais ici une réponse de Normand.

a) La lecture dans le texte des auteurs anciens exige une longue marche d'approche. L'apprentissage de la langue prend du temps. Or la place réduite laissée au latin dans les horaires risque d'avoir pour conséquence qu'on ne parvient jamais à lire des passages assez étendus d'un auteur pour avoir une vue d'ensemble de son oeuvre. Une manière de compenser cet inconvénient consiste à lire en traduction une œuvre entière dont on n'étudiera qu'un fragment dans le texte original, ou des textes parallèles en traduction pour appuyer l'étude thématique de courts passages.

b) Pourtant l'usage de traductions ne doit pas dispenser d'apprendre la langue. Je n'insiste pas sur le bénéfice que l'on peut attendre de l'exercice de la version. Nous venons d'en parler. Pour montrer qu'une traduction ne pourra jamais se substituer tout à fait au texte original, je citerai encore Marie Balmay: voulant comprendre jusqu'au fond ce que la Bible disait du sacrifice d'Abraham, elle a éprouvé le besoin de s'initier à l'hébreu et au grec. En effet, dit-elle, «rien n'est possible à un psychanalyste qui tente d'interpréter un rêve s'il ne l'entend dans la langue que parle le rêveur. Il me fallut donc acquérir les outils linguistiques nécessaires (hébreu et grec bibliques)».

2. Deuxième dilemme: enseignement traditionnel, ou méthode inspirée des langues vivantes?

Certes, il ne faut pas renoncer au profit que l'élève retire d'un entraînement à l'analyse grammaticale et à la version. Il

serait souhaitable cependant que l'enseignant se tienne au courant de la méthodologie et de la terminologie grammaticale appliquées aux langues vivantes (français y compris). D'autre part, en dépit du passage obligé par l'écrit pour accéder aux littératures antiques, ne pourrait-on tenter de redonner un peu de leur dimension orale aux textes anciens? Par exemple, en présentant oralement, livre fermé, une phrase complexe en la réduisant d'abord à son noyau élémentaire, puis en ajoutant successivement les segments qui le complètent. Ou en racontant de petites histoires simples en latin. Ou en exploitant, en français cette fois, tous les plaisirs et toutes les vertus de la narration, que la critique moderne remet à l'honneur. Rien n'interdit (sinon l'économie du temps...) de raconter l'Odyssée, ou l'Enéide, ou Hérodote, ou Tite-Live, ou la mythologie. A ce propos, un de nos correspondants cite une phrase de Sophie Chauvieu: «C'est en sixième qu'au programme d'histoire est inscrite la mythologie; et j'en sais plus d'un qui a opté pour les langues dites mortes pour prolonger ce délicieux séjour.»

3. Ne pourrait-on pas étudier le grec sans le latin?

Jusqu'ici j'ai toujours parlé du grec et du latin ensemble, ou des langues anciennes. En réalité il faudrait rendre à chacune des deux langues et à chacune des deux littératures ce qui lui revient, son génie propre qui ne se confond pas avec celui de l'autre. A la proposition souvent faite, aussi dans les lettres que nous avons reçues, d'offrir le choix entre le latin et le grec, on peut opposer quelques objections, dont aucune à vrai dire ne me paraît rédhibitoire:

- le latin a été l'intermédiaire historique entre l'antiquité et nous: en effet le latin permet de suivre sans solution de continuité la transmission des idées antiques jusqu'à l'aube des temps modernes. Il a pour lui la valeur de la continuité. Mais le choc produit par la plus grande altérité du grec sera peut-être d'autant plus stimulant que l'on n'aura pas commencé par faire la connaissance de l'intermédiaire;
- le latin a l'avantage de faciliter l'apprentissage des langues romanes. -Oui, mais si on entre dans ces arguments d'utilité immédiate, de toute façon un peu fragiles, on peut alors mettre à l'actif du grec qu'il familiarisera avec la terminologie des sciences, de la médecine notamment;
- les manuels et les grammaires grecques actuellement sur le marché sont presque toujours élaborées en fonction du latin: c'est un élément qui peut retarder l'application généralisée de l'option, mais qui n'interdit pas l'essai.

Je serais donc favorable au moins à une période d'expérimentation.

4. Faut-il garder un niveau d'exigences élevé, ou faciliter l'accès du plus grand nombre à la culture classique?

Ce dilemme est sans doute le plus difficile à trancher. Qui ne voit le danger qu'il y aurait à considérer comme un impératif absolu l'un ou l'autre des termes de l'alternative? Le bon sens des enseignants devra plus que jamais trouver la voie de l'équilibre, qui ne saurait être celle de la démission.

5. Faut-il augmenter ou diminuer la part des branches scientifiques dans les sections classiques?

Pour les uns le poids des mathématiques ou de la physique empêche les élèves de consacrer suffisamment de temps à l'étude des langues et les décourage. Pour d'autres, et je partage leur point de vue, il faut que la formation scientifique des bacheliers A et B, sans être aussi poussée que dans le type C, soit suffisante pour leur permettre d'aborder sans appréhension des études universitaires de type scientifique. C'est un problème délicat, parce que la surcharge des programmes doit être évitée, mais le principe de la polyvalence des baccalauréats est capital. Et je voudrais insister pour terminer sur ce point. Il est aujourd'hui impossible pour un individu normal de maîtriser toutes les branches du savoir. Un choix est donc indispensable. Le danger au niveau du Gymnase est que ce choix devienne une spécialisation précoce. Le défi que le Gymnase doit relever est de maintenir un équilibre entre une formation générale, polyvalente, et certains accents spécifiques à chaque section. Il serait faux en tout cas de vouloir anticiper sur l'enseignement que l'Université aura la tâche de dispenser dans tel ou tel domaine. C'est ce qu'affirme avec force, entre autres choses, la très remarquable «prise de position» adoptée par la Faculté des sciences de l'Université de Bâle le 14 juin 1988. Je ne résiste pas au plaisir de citer un passage de ce texte: «Une condition tout à fait essentielle pour des études universitaires réside dans une 'culture générale' solide, à savoir une formation qui porte à réfléchir et à s'exprimer par le langage sur les rapports historiques, philosophiques et sociaux. Aussi la langue maternelle, l'histoire, la philosophie sont-elles au gymnase des branches très importantes pour l'étude des sciences. On peut assez facilement combler des lacunes dans la connaissance de la branche par l'étude systématique de celle-ci à l'Université, alors que cette tâche de formation générale ne peut plus être assumée par elle. Il est significatif que de nombreux professeurs d'Université déclarent avoir constaté à maintes reprises que les bacheliers de type A par exemple, ou sortant de certaines écoles privées qui mettent l'accent sur les sciences humaines ou sociales, connaissent certes quelques difficultés au début et doivent combler des lacunes dans leurs connaissances au prix d'un travail assidu, mais ils s'en montrent tout à fait capables et comptent plus tard parmi les étudiants les plus éveillés et les plus originaux.»

Je n'ajouterais que quelques phrases à cette citation: si la totalité du savoir n'est plus localisable dans le cerveau d'un individu, il faut tout faire pour qu'elle se réalise collectivement dans un groupe professionnel donné, grâce à un dialogue respectueux des différences et tolérant. Il faut donc souhaiter un brassage des types de maturité au-delà des bachelots. C'est ici que se pose à nouveau le problème du nombre de bacheliers de types A ou B. Assurer le recrutement des étudiants en grec et en latin à l'Université, et plus généralement des étudiants en lettres, est une chose. Autre chose est de préparer par les humanités des bacheliers dont un certain nombre vont étudier les sciences ou le droit ou la médecine. Dans une ou deux générations, y aura-t-il assez de scientifiques formés ainsi, pour que le dialogue puisse s'instaurer entre les représentants des divers types de savoir?

c'est-à-dire pour que dans un groupe donné d'ingénieurs, de médecins, de physiciens ou d'économistes, il y ait au moins quelques interlocuteurs issus du gymnase classique, mais faisant partie de plein droit, par leurs études universitaires, du séraïl scientifique?

Si la réponse à cette question est positive, et seulement alors, nous pourrons prétendre que la présence des humanités sera assurée dans le monde de demain, autrement que sur le modèle de la reproduction.

André SCHNEIDER

BESOINS LANGAGIERS ET OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Par RENE RICHTERICH

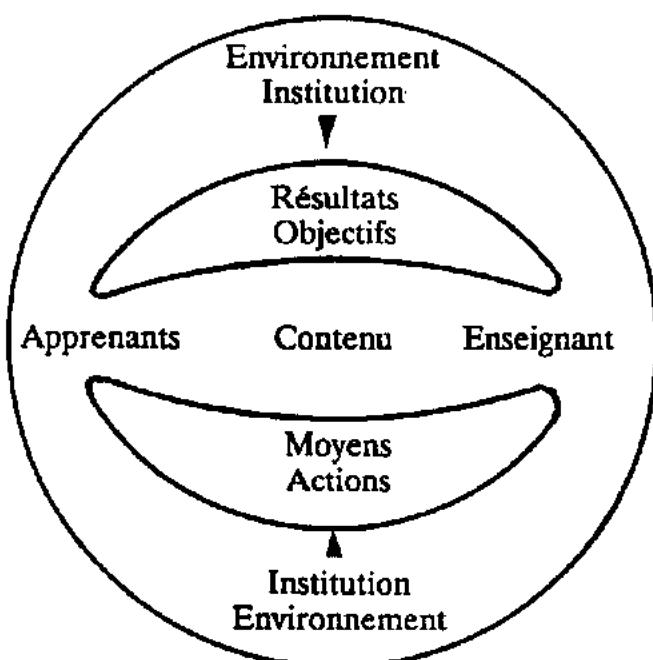
Hachette 1985

1.1 Les composantes des systèmes d'enseignement/apprentissage

Enseigner et apprendre une langue étrangère, dans la situation classique d'enseignement/apprentissage à l'intérieur d'une institution de formation, la seule que nous envisagerons dans cette étude, c'est faire des choix et prendre des décisions, ou les subir, et agir en conséquence. Cette situation peut être caractérisée et schématisée de la manière suivante :

- Des apprenants sont en relation avec
- un enseignant pour apprendre
- des contenus, dans le cadre
- d'une institution, en vue d'atteindre
- des objectifs, en réalisant
- des actions, à l'aide
- de moyens, qui aboutissent à
- des résultats

L'enseignement/apprentissage se définit en termes d'interactions qu'établissent des individus ou groupes d'individus entre eux et avec ce qui constitue leur environnement institutionnel. Ces interactions se traduisent par des influences qu'ils vont exercer les uns sur les autres :



Il convient d'essayer de donner un sens à ces relations et de décrire les conditions de leur fonctionnement, ce qui est la tâche de la pédagogie, ainsi que de proposer les moyens de les rendre productrices d'enseignement et d'apprentissage, tâche qui incombe à la didactique. Toutes deux s'élaborent à partir d'un certain nombre de questions sur les composantes des systèmes d'interactions et les éléments qui les caractérisent :

- Les apprenants : qui apprend? Caractéristiques individuelles : identité, biographie, particularités psychologiques, affectives, physiques, sociales... Caractéristiques des groupes : nombre d'apprenants, histoire, influences et pouvoirs des individus dans le groupe...

- L'enseignant : qui enseigne? Identité, biographie, formation, particularités psychologiques, affectives, physiques, sociales...

- Les contenus : qu'enseigner, qu'apprendre? Il faut entendre par ce terme tout ce qui peut être enseigné et appris en fonction d'une langue étrangère, étant entendu que le lien entre les deux n'est pas aussi direct et évident qu'on veut bien souvent le croire (ce n'est pas parce qu'un contenu a été enseigné qu'il a été nécessairement appris) : phonétique, lexique, morphologie, syntaxe, actes de parole, fonctions, notions, discours... compréhension et production orales et écrites compétence linguistique et de communication, stratégies d'apprentissage, civilisation...

- L'institution : où? Une institution est d'abord un lieu où des individus peuvent trouver, à un moment donné, des moyens pour agir ensemble, selon certains règles, afin d'atteindre des objectifs individuels et collectifs : personnes non enseignantes, organisation, ressources financières, matérielles...

- Les objectifs : pourquoi? Qui les choisit et les définit? Les auteurs de matériels, des commissions officielles, des spécialistes, des administrateurs, l'enseignant, l'apprenant, son entourage... Comment? De façon explicite ou implicite, générale, vague, précise, opérationnelle, à court ou à long terme...

Où? Dans les matériels pédagogiques, dans des textes officiels, des prospectus, des recommandations, des descriptions...

En quels termes? De connaissances, de savoirs, de savoir-faire, de comportements, de contenus linguistiques, communicatifs, de compétences...

- Les résultats : viser quoi? Les objectifs représentent l'avenir : ils sont toujours des paris qu'on espère gagner. Au contraire, les résultats représentent ce qui est effectivement réalisé dans le présent, ce qui peut être observé et évalué. Il convient de ne pas confondre les deux et de ne pas prendre, comme une certaine pédagogie le fait parfois, ses objectifs pour la réalité. Comme l'enseignement n'est pas l'équivalent de l'apprentissage, les objectifs ne sont pas les résultats. Se pose ici tout le problème de l'évaluation.

Qui évalue? L'enseignant, l'apprenant, d'autres apprenants, des personnes internes, externes à l'institution...

Comment? Exercices de contrôle intégrés ou non au matériel, observation personnelle, auto-évaluation, épreuves, examen avec ou sans sanction, avec ou sans certification, avec notes, appréciations...

Quand? Avant l'apprentissage, pendant, de façon régulière permanente, périodique, à la fin, après...

Où? A l'intérieur de la classe, à l'extérieur mais dans l'institution, ailleurs...

Quoi? Sélection des contenus enseignés, adéquation par rapport aux objectifs...

- Les actions : comment enseigner? comment apprendre? Il faut entendre par ce terme tout ce que l'enseignant fait pour enseigner la langue étrangère : donner des instructions, des explications, montrer, donner des informations, lire, écrire, manipuler des appareils, bouger... et tout ce que l'apprenant fait pour apprendre : écouter, répéter, regarder, imiter, jouer, lire, écrire, mémoriser, se corriger, deviner, comparer...

- Les moyens : comment? Ces actions sont réalisées dans des lieux : salle de classe, laboratoire de langues, salle de projection, lieux extérieurs à l'institution, aménagement intérieur, ameublement, équipement...

A des moments donnés : répartition des heures, fréquence, durée, nombre d'heures, de semaines, de mois, d'années...

Avec l'aide d'objets : manuels, imprimés divers, images, bandes magnétiques, cassettes, radio, films, tableau noir, crayon...

1.2. Les options pédagogiques et didactiques

On le voit d'après cette rapide énumération indicative, le nombre de questions et de problèmes qui se posent par rapport à chacune des composantes et des relations qu'elles entretiennent entre elles est considérable, comme l'est la multiplicité des réponses et des décisions possibles. Celles-ci ne peuvent jamais être uniques et universelles. Elles sont toujours multiples et varient en fonction de chaque situation d'enseignement/apprentissage. On peut néanmoins dégager au moins cinq options fondamentales dont chacune, selon l'une ou l'autre composante qu'elle va privilégier, va déterminer différents types de pédagogie et de didactique :

- On peut croire, par exemple, que ce qui est le plus important lorsqu'on enseigne et apprend une langue étrangère, ce sont les contenus et que tout doit y être subordonnée, car ce n'est que dans la mesure où ils auront été bien choisis, décrits et présentés, selon un ordre et une progression adéquats, que l'enseignement/apprentissage pourra être efficace et de qualité. Cette croyance est à la base de toute la pédagogie dite traditionnelle, dont le but est essentiellement de transmettre des connaissances sur la langue avec le pari que l'apprenant saura les exploiter dans son utilisation effective pour communiquer; ces connaissances sont tirées de deux sources principales : les textes des grands auteurs, d'une part, qui servent de modèles à imiter, la grammaire, de l'autre, qui présente les règles de fonctionnement de la langue en tant que système et permet de distinguer ce qui est correct de ce qui ne l'est pas. Mais la conviction que les contenus doivent occuper la première place dans la mise en oeuvre de systèmes d'enseignement/apprentissage n'est pas propre à la seule pédagogie traditionnelle. On la retrouve tout au long des développements de la linguistique appliquée de ces trente dernières années. Ne s'est-elle pas fixé justement comme première tâche, dès ses débuts et jusqu'aux années 70, d'appliquer les nouvelles théories linguistiques à la description appropriée des contenus à enseigner et à apprendre? Elle n'a commencé que récemment à se préoccuper aussi de leur mise en oeuvre pédagogique. Et l'on peut affirmer que la

majeure partie des travaux effectués ces dix dernières années autour de notions-clés telles que la compétence de communication (Piepho 1974, Roulet 1976, Chevalier 1980), l'approche communicative (Widdwson 1981b, Moirand 1982), l'approche notionnelle-fonctionnelle (Wilkins 1976, Besse 1980), les niveaux-seuils (van Ek 1975, Coste et al. 1976, Baldegger et al. 1980), l'analyse du discours (Coulthard 1977, Sinclair 180) l'ont été en fonction de la définition des contenus. Certes, ils ont contribué à changer aussi les méthodes, mais pas avec la même vigueur, de sorte qu'on peut regretter aujourd'hui l'absence d'une ou de plusieurs méthodologies cohérentes qui proposeraient des pratiques en accord avec les nouvelles descriptions de contenus. Car l'expérience l'a assez montré, l'"intendance ne suit plus" (Galisson 1980a). Les théories et modèles linguistiques, sociolinguistiques, pragmalinguistiques et autres qui sont actuellement utilisés de façon plus ou moins respectueuse pour définir des contenus n'entraînent pas nécessairement une didactique correspondante, et l'on peut très bien enseigner des actes de parole, des fonctions et notions, des interactions conversationnelles par des activités de type explicatif qui n'ont rien à envier à l'enseignement des règles de la grammaire traditionnelle ni à la classique explication et analyse de texte.

- C'est pour combler cette lacune qu'on s'est récemment intéressé à la méthodologie, à l'enseignement et aux pratiques dans la classe, comme le relève Brumfit (1981a). On peut en effet estimer que ce qui importe le plus quand on apprend une langue, c'est ce qu'on fait réellement et non pas tant les contenus langagiers auxquels on est confronté. Ce qui prime, par conséquent, ce sont les actions que vont faire ensemble enseignant et apprenants pour réaliser en commun leur projet d'enseignement/apprentissage. Les contenus sont secondaires et doivent y être subordonnés, d'autant plus qu'ils ne peuvent jamais correspondre à l'utilisation de la langue telle qu'elle existe dans les situations authentiques de communication hors de la salle de classe dont ils ne peuvent être qu'une réduction (Porcher 1981, Coste 1981). Le rôle de l'enseignant et de la méthode devient dès lors prépondérant pour servir d'intermédiaire entre l'apprenant et la complexité infinie de la langue et pour fournir petit à petit, dans un cadre sécurisant par sa cohérence, les moyens de faire face à l'imprévisible de la communication langagière.

Le choix méthodologique a lui aussi sa tradition. L'exemple le plus réussi est offert par certaines méthodes structurales et audio-visuelles structuro-globales qui ont su marier avec bonheur l'application méthodique d'une théorie de l'apprentissage, le behaviorisme, avec une théorie linguistique, le structuralisme. Mais on le trouve déjà à l'origine de la méthode directe du début du siècle comme à celle des types d'enseignements plus récents (Stevick 1980), tels que le Counseling-Learning et la Community Language Learning (Curran 1976), la suggestopédie (Saféris 1978), le Silent Way (Gattegno 1976) pour ne citer que les marquants. Bien que très différentes dans leurs principes et pratiques, toutes ces méthodes sont construites à partir d'hypothèse sur les processus d'acquisition des langues qui vont leur fournir les données de base pour organiser des ensembles cohérents de procédés. Ce qui est frappant, c'est qu'elles prétendent toutes respecter la personnalité de l'apprenant, mais comme elles croient toutes détenir la ou une certaine vérité en la matière, elles n'en imposent pas moins à tout le monde, chacune à sa manière, une seule façon d'enseigner et d'apprendre les langues étrangères à laquelle il faut, si l'on veut réussir, adhérer pleinement. Chez toutes également, la définition des contenus linguistiques ne semble pas être la préoccupation majeure, bien qu'elle n'y soit pas négligée, mais elle est simplement subordonnée aux principes méthodologiques qui en déterminent les choix et la progression.

- Ces méthodes contraignantes se veulent toutes être au service de l'individu pour développer ses facultés d'apprentissage. Seulement comme leurs adeptes partent du

principe qu'ils savent, par expérience, comment on peut le mieux apprendre une langue et qu'a priori l'apprenant ne le sait pas, ils vont lui proposer un ensemble d'activités bien organisé auquel il ne pourra rien changer. La méthode une fois choisie, les possibilités d'autres choix aussi bien sur le plan des contenus que sur celui des actions d'enseignement et d'apprentissage sont pratiquement nulles. On peut, au contraire, être persuadé qu'il n'y a pas qu'une seule façon de bien apprendre une langue étrangère, que chaque individu doit pouvoir découvrir lui-même, s'il n'en a pas déjà l'expérience, laquelle ou lesquelles lui conviennent le mieux, que les contenus et les activités d'apprentissage dépendent de ses besoins et possibilités et que, par conséquent, le rôle de l'enseignant consiste, d'une part, à mettre à sa disposition l'éventail le plus large possible de contenus et d'occasions d'apprentissage, et, de l'autre, à l'aider à prendre les bonnes décisions pour exploiter de façon optimale ses propres facultés d'apprendre. De "producteur" qu'il était, l'enseignement doit plutôt être considéré, dans cette perspective, comme "facilitateur" d'apprentissage (Holec 1980, 23). Le centrage sur l'apprenant qui est prôné comme une nécessité et qui est un des traits distinctifs de renouvellement didactique de ces dix dernières années a certes toujours existé sous une forme ou une autre, ne serait-ce que par le fait qu'on n'a jamais enseigné une langue étrangère exactement de la même manière à un enfant de onze ans qu'à un adulte. Mais on peut, aujourd'hui, mieux différencier aussi bien les contenus que les pratiques, on peut aussi mieux les adapter aux différents publics concernés, dont on peut repérer avec plus d'efficacité les caractéristiques. Il n'en reste pas moins que bien souvent le centrage sur l'apprenant n'est que superficiel ou apparent, car il ne va pas jusqu'à lui donner les moyens institutionnels de participer à la prise des décisions qui le concernent. Si l'on prétend qu'il doit être au centre des systèmes d'enseignement/apprentissage, il faudrait au moins lui demander son avis, et non pas le placer là, d'autorité, uniquement parce qu'une idéologie pédagogique a décidé que c'était sa meilleure place.

- C'est pourquoi la définition des contenus et des rôles de l'enseignant et des apprenants ne peut être conçue que par rapport à une institution dont, en fin de compte, tout dépend. C'est donc elle qui est la composante déterminante des systèmes et c'est en fonction d'elle que pédagogie et didactique doivent se définir.

On peut avoir deux attitudes fondamentales à l'égard d'une institution. On peut la considérer comme le lieu qui fournit aux individus les moyens de réaliser, en acceptant de respecter un certain nombre de règles, leurs objectifs personnels à condition qu'ils soient au service d'objectifs généraux communs ou tout ou moins qu'ils soient en accord avec eux. Dans ce cas, enseignant et apprenants acceptent les contenus et les méthodes que l'institution leur propose ou impose et ils s'identifient avec elle pour la servir.

A l'opposé, les règles et les objectifs institutionnels peuvent être ressentis comme autant d'obstacles à l'épanouissement de la personne. Le but de toute institution est d'établir des normes pour durer et faire durer ce qu'elle est chargée de réaliser, de sorte qu'elle sera toujours un empêchement au changement. Les systèmes d'enseignement en place "reproduisent" (Bourdieu et Passeron 1970) l'inégalité des chances d'éducation résultant de la différence entre les classes et les milieux socio-culturels. Dès lors, la seule attitude à avoir est de combattre les institutions pour les transformer, afin de répartir différemment les pouvoirs. La pédagogie et la didactique deviennent aussi des moyens d'action politique. Les échecs de la pédagogie institutionnelle, qui notons-le en passant, n'a pas eu d'application particulièrement marquantes dans le domaine des langues étrangères, en disent long sur les difficultés et les impasses dans lesquelles on s'engage lorsqu'on choisit une voie.

Il est évident qu'entre ces deux extrêmes, le mariage avec une institution ou la volonté de la détruire, toute une série d'attitudes sont possibles. Ce sont d'ailleurs les plus courantes. Comme il est évident que ne sont jamais absous les quatre choix fondamentaux de centrer les systèmes, soit sur les contenus, soit sur les méthodes d'enseignement et sur l'enseignant, soit sur l'apprenant et son apprentissage de la langue, soit sur l'institution. Mais pour comprendre le fonctionnement des systèmes, il est nécessaire d'en isoler d'abord les composantes pour ensuite mieux en saisir les interactions. Il est néanmoins certains que selon les personnes, les institutions, les lieux, les moments, l'un ou l'autre choix pèse plus dans la définition et l'application des pratiques pédagogiques et didactiques.

- Mais on peut aussi essayer de ne privilégier aucune composante et de faire en sorte que chacune ait le même poids et joue un rôle égal dans le jeu de leurs interactions. La fonction de la pédagogie et de la didactique sera essentiellement régulatrice pour organiser de la façon la plus harmonieuse possible, à chaque instant, les relations toujours changeantes entre tous les éléments. Pédagogie et didactique du moment, de la négociation, elles cherchent à créer les conditions optimales, par rapport à chaque situation particulière, permettant à tous les partenaires, selon des procédures à redéfinir constamment, de proposer et de décider, chacun selon ses possibilités et le rôle qu'il est capable d'assumer. Elles cherchent aussi à répartir les pouvoirs selon les modalités à déterminer de cas en cas et qui donnent à chacun au moins le droit à la parole. Ainsi le choix des contenus et objectifs, des actions et moyens dépendra de l'apprenant, de l'enseignant et de l'institution qui rechercheront ensemble les compromis nécessaires à la réalisation de leur projet par la prise de conscience des problèmes qui se posent au niveau individuel et communautaire. Pédagogie et didactique utopiques? Oui, si l'on considère qu'il n'y a qu'une harmonie valable pour tous, non, si l'on considère que leurs tâches consistent, au moins, à réduire les méfaits de certains déséquilibres, au plus, à offrir une chance d'atteindre l'équilibre possible dans les circonstances données.

1.3. Les approches pédagogiques et didactiques

Les cinq options schématiquement décrites ci-dessus déterminent cinq approches pédagogiques et didactiques :

- L'approche langagière, centré sur les contenus.
- L'approche méthodologique, centrée sur les processus d'apprentissage et sur l'apprenant.
- L'approche socio-politique, centrée sur les institutions.
- L'approche systémique, centrée sur les systèmes d'enseignement/apprentissage et sur les interactions de leurs composantes.

Celles-ci ne sont jamais appliquées isolément et l'on peut déceler dans le développement de l'enseignement des langues étrangères les combinaisons suivantes :

- L'approche langagière a toujours nettement dominé dans les méthodes dites traditionnelles comme dans les approches notionnelle-fonctionnelle ou communicative des années 70. En fait, le "quoi enseigner et apprendre" a été et est encore le plus souvent ce qui détermine la plupart des programmes d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

- Ce serait faire une caricature grossière que d'associer les méthodes structurales-behavioristes des années 50 et 60 uniquement à l'approche méthodologique. Le renouvellement qu'elles ont apporté à la description et à la présentation pédagogiques de la langue, notamment en mettant en évidence la notion de structure et l'accent sur la langue parlée, force à reconnaître en elles une combinaison heureuse des approches langagière et méthodologique.

- Les méthodes dites humanistes, la suggestopédie, la Community Language Learning, le Silent Way, pourraient être considérées comme des combinaisons plus ou moins réussies des approches psychologique et méthodologique.

- La période 1970-1980 a été marquée par une autre combinaison, celles des approches langagière, psychologique et socio-politique. Les contenus ont en effet été définis de plus en plus par rapport à la dimension sociale et politique de la langue et par rapport à son utilisation en tant que moyen de communication dans toutes sortes d'institutions autres que de formation. Tous les programmes d'enseignement/apprentissage des langues de spécialité, par exemple, ne visent rien d'autre qu'à préparer l'apprenant à mieux satisfaire aux besoins des institutions. Mais pour y parvenir, ils doivent aussi s'adapter aux exigences et prendre en compte les besoins propres aux individus. C'est ainsi que les approches socio-politique et psychologique se combinent avec l'approche langagière pour définir des contenus plus fonctionnels.

- Récemment, l'approche méthodologique qui avait été quelque peu négligée dans les années 70 est revenue en force pour se combiner avec l'approche psychologique. Apprendre à apprendre une langue étrangère, faire découvrir à l'apprenant ses propres stratégies d'apprentissage, le rendre capable de les développer et de les exploiter, lui apprendre à devenir autonome, tels sont quelques-uns des traits marquants de la pédagogie et de la didactique actuelles. Il est intéressant de constater que le poids méthodologique est double : d'une part il concerne l'enseignant qui doit trouver les moyens pratiques de réaliser les tâches ci-dessus, de l'autre, il intéresse l'apprenant qui doit acquérir une méthode pour apprendre. La méthodologie s'applique par conséquent aussi bien à l'enseignement qu'à l'apprentissage.

- Quant à l'approche systémique, elle a fait l'objet de travaux théoriques, notamment ceux exécutés dans le cadre du Projet No. 4 Langues vivantes du Conseil de l'Europe (Trim, et al. 1973, Trim 1979), mais n'a pas encore abouti à des réalisations importantes. Elle est pour l'instant plus un instrument heuristique et de réflexion qu'un moyen opérationnel.

1.4. Recherches et applications actuelles

Selon que l'on est pessimiste ou optimiste, la situation actuelle de la pédagogie et de la didactique des langues étrangères paraît, soit effectivement en crise, parce que plus aucune certitude ne permet d'affirmer quoi que ce soit et que, dès lors, tout est valable, soit, au contraire, être extrêmement riche en possibilités, la recherche et ses applications ouvrant de plus en plus de voies originales. Quelle que soit l'attitude de chacun, il faut bien avouer que la tâche de l'enseignant et de l'apprenant n'est pas toujours aisée, s'ils ne veulent pas faire l'autruche, bombardés qu'ils sont de tous côtés par des slogans, des théories et des matériels de toutes sortes et souvent contradictoires. Qu'on en juge par ce catalogue sélectif des domaines dans lesquels recherches théoriques et applications pratiques nous paraissent marquer le plus décisivement la pédagogie et la didactique

actuelles :

- La compétence de communication, les approches communicatives, les communications sociales : il est généralement admis qu'une des finalités de l'enseignement des langues étrangères est la communication. Mais celle-ci y est très souvent réduite à son expression orale de fonction instrumentale. Le concept de compétence de communication n'est souvent qu'un slogan ou que l'objet de déclarations d'intentions pieuses, alors qu'il faudrait en exploiter didactiquement toute la richesse, comme le fait, par exemple, Coste qui y distingue cinq composantes :

- a) une composante de maîtrise linguistique,
- b) une de maîtrise textuelle,
- c) une de maîtrise référentielle,
- d) une de maîtrise relationnelle,
- e) une de maîtrise situationnelle (1979, 98)

Abbou, de son côté, distingue entre la compétence linguistique, la compétence socio-culturelle, la compétence logique, la compétence argumentaire et la compétence sémiotique (1980a, 15). On est loin de la réduction qui pourrait faire croire que la compétence de communication se limiterait à la capacité de commander une bière dans un restaurant, ou de demander à quelqu'un où se trouve la gare. La dichotomie compétence/performance n'est d'ailleurs peut-être pas si utile, comme le relevait Halliday en 1970 déjà : "Une telle dichotomie risque d'être soit inutile soit trompeuse : inutile si elle n'est qu'un autre nom pour faire la distinction entre ce qu'on a été capable et incapable de décrire dans la grammaire, et trompeuse dans n'importe quelle autre interprétation" (Halliday 1970, 145 notre trad.). Ce qui importe en tout cas, c'est que l'apprenant ait accès à la langue utilisée dans les interactions sociales, telle que certains modèles sociolinguistiques et ethnolinguistiques permettent de la décrire (Abbou 1980b, Bachmann et al. 1981) et qu'elle soit présente dans les programmes d'enseignement/apprentissage (Canale et Swain 1980, Breen et Candlin 1980).

- Les actes de langage, la pragmalinguistique, l'analyse du discours : l'utilisation réductrice d'une théorie linguistique comme les actes de langage est également décevante. Sur le plan des dénominations tout est appelé, dans certains matériels, actes de parole, de sorte que le concept même cesse d'être opératoire. De plus, l'énumération taxonomique des énoncés réalisant divers types d'actes tend à présenter la langue comme un catalogue de phrases toutes faites à apprendre par cœur. Le progrès par rapport aux inventaires structuralistes n'est pas évident. C'est la raison pour laquelle il est absolument nécessaire de dépasser, dans toute présentation didactique de la langue, le niveau de la phrase ou d'énoncé pour arriver à celui du discours et de l'échange. Si l'on veut que l'apprenant apprenne à communiquer, il faut, au moins, qu'il soit mis en présence de modèles qui lui montrent et fassent comprendre comment fonctionne la langue lorsqu'elle est réellement utilisée pour communiquer, c'est-à-dire pour agir et pour négocier la compréhension mutuelle entre des interlocuteurs (Roulet 1981b, Schmidt et Richards 1980).

- La pédagogie intégrée de la langue maternelle et des langues étrangères, les interlangues, les stratégies communicatives de compensation : dans la plupart des établissements scolaires, à partir d'un certain moment, la langue maternelle et une ou plusieurs langues étrangères sont enseignées parallèlement à l'aide méthodes et de matériels fort différents, contradictoires même. Il semblerait raisonnable et pédagogiquement rentable d'adopter des cadres de référence communs qui permettraient

de faire découvrir les analogies et les différences entre leur mode de fonctionnement. Il ne s'agit évidemment pas d'avoir recours aux techniques classiques de la traduction ou aux théories de la linguistique contrastive ou comparée. Ces cadres de référence ont essentiellement une fonction heuristique pour aider l'apprenant à tirer parti de l'expérience qu'il a déjà acquise des communications sociales dans sa langue maternelle ou dans d'autres langues pour développer et enrichir sa compétence générale de communication (Roulet 1980). Il convient aussi de mieux comprendre et décrire les systèmes d'interlangues qu'il va mettre en place au cours de son apprentissage (Corder et Roulet 1977, Py 1980, Corder 1981) et de tirer profit des stratégies de compensation qu'on utilise pour communiquer lorsqu'on ne dispose pas de moyens linguistiques nécessaires (Tarone 1980, 1981, Harding 1980, Faerch et Kasper 1983).

- L'enseignement, l'apprentissage, l'autonomie : la différence entre enseignement et apprentissage et entre acquisition et apprentissage (Krashen 1981) est théoriquement mieux perçue. Ce qui l'est moins, c'est le rôle que joue, pratiquement, chaque domaine d'activités, ce sont les liens entre eux pour qu'en fin de compte un individu soit capable d'utiliser une langue étrangère pour communiquer pendant et après le temps qu'il a consacré à l'apprendre. Que peut faire l'apprenant seul? Quand a-t-il besoin de l'enseignant? Pour quoi faire? A quoi peuvent servir les matériaux pédagogiques? Autant de redéfinitions des rôles auxquelles s'attachent la pédagogie et la didactique actuelles. Unes des tendances générales les plus riches est d'organiser les systèmes éducatifs de telle façon que, tout en apprenant une langue étrangère, l'individu apprenne à devenir autonome, c'est-à-dire à prendre en charge son propre apprentissage. L'enseignant devient une sorte d'accoucheur des processus d'acquisition et d'apprentissage de l'apprenant. Quant au matériel pédagogique, il constitue un réservoir de données favorisant cet accouchement (Holec 1981, Allwright 1981, Widdowson 1981a).

- La civilisation, la culture, l'enrichissement personnel et social : rendre l'individu plus autonome, c'est aussi lui donner le sens des responsabilités et les moyens de mieux se réaliser personnellement et socialement et éventuellement, pourquoi pas, d'être plus heureux. La réduction de la communication à sa fonction instrumentale et interactionnelle et le développement de méthodologies efficaces d'apprentissages risquent d'aboutir à toutes sortes de technocraties. La connaissance d'une langue étrangère ouvre l'accès à d'autres moyens de concevoir le monde et, par conséquent, à une meilleure compréhension de l'autre, à la tolérance. Bien que l'on puisse prétendre que la dimension "idéationnelle" de la langue soit implicitement présente à son apprentissage, il faudrait malgré tout qu'elle apparaisse de façon plus explicite dans les contenus et pratiques.

- La technologie, la télématique, la miniaturisation, les micro-ordinateurs : le développement de nouveaux moyens techniques pour traiter des informations, la mise sur le marché d'appareils toujours plus riches en possibilités d'utilisation, toujours plus petits et meilleur marché, les recherches et applications dans les domaines de l'intelligence artificielle et de la traduction automatique vont transformer les relations entre apprenants et contenus. De nouvelles façons de présenter et de programmer ces derniers permettront aux individus de développer leur faculté d'apprentissage et d'accomplir seuls des activités de plus en plus riches et diversifiées. Les rôles et fonctions des moyens techniques et des différentes composantes des systèmes d'enseignement/apprentissage devront être redéfinis par rapport aux applications possibles des nouvelles technologies à la pédagogie et à la didactique des langues étrangères.

1.5 Les objectifs d'apprentissage

Quels que soient les approches développées et les domaines explorés par la pédagogie et la didactique des langues étrangères, tous les efforts tendent toujours vers un seul but : mieux enseigner pour aider à mieux apprendre. Dans cette quête constante du mieux, la définition des objectifs et l'identification des besoins jouent un triple rôle. Premièrement, elles sont des instruments permettant des choix et des décisions, deuxièmement, elles donnent un sens à ceux-ci et aux actions d'enseignement et d'apprentissage, troisièmement, elles sont un moyen d'établir et de négocier les interactions entre les différentes composantes de systèmes.

Les deux notions d'objectifs et de besoin sont difficiles à cerner d'autant plus qu'elles appartiennent au langage courant et qu'elles sont essentielles à toute activité humaine. Elles recouvrent des domaines fort complexes de sorte qu'on peut leur donner des sens multiples. Mots-valises, leur polysémie est inévitable et peut-être nécessaire à la description et à la connaissance de la vie.

Toute action a toujours un objectif. Celui-ci peut être atteint ou non, fixé d'avance ou découvert ou transformé par l'action même, il peut être précis ou vague, explicite ou implicite, conscient ou inconscient, il est toujours présent, d'une façon ou d'une autre, dans tout ce que nous faisons. L'éducation et l'instruction, l'enseignement et l'apprentissage n'échappent évidemment pas à cette loi et le problème de leurs objectifs s'est toujours posé sous le double aspect de leur choix et de leur formulation. Mais depuis une trentaine d'années, il est au centre de la recherche et de la réflexion pédagogiques. L'éducation étant un des secteurs les plus importants et les plus coûteux dans tout pays industrialisé, il est légitime d'analyser de plus près, comme on le fait dans l'industrie et le commerce, sa rentabilité et son efficacité. Or, l'on constate d'emblée que ses buts ne sont le plus souvent même pas définis ou alors avec une imprécision telle qu'ils n'ont aucun effet. De plus, si toute action vise un objectif, elle produit aussi des résultats qui permettent d'évaluer, de contrôler, d'observer comment il a été atteint. Plus il est vague plus il est difficile de mesurer effectivement comment il est réalisé. Il importe par conséquent de développer des techniques pour formuler avec précision des objectifs dans le domaine de l'éducation de façon à les rendre opérationnels et, par là mesurables objectivement. Cette volonté de mieux gérer l'action éducative en définissant rigoureusement toutes ses démarches est l'une des caractéristiques de la pédagogie de cette seconde moitié du vingtième siècle. Elle avait certes besoin de plus de rigueur scientifique, tributaire qu'elle était trop souvent des aléas de la vocation des pédagogues livrés à leur talent et à leur inspiration. De nombreux travaux ont été réalisés sur la classification et la formulation des objectifs éducationnels; on en trouvera d'excellentes synthèses chez De Landsheere et De Landsheere (1975), Hameline (1979), Birzea (1979). Leur apport est incontestable.

On peut néanmoins faire aujourd'hui les remarques suivantes :

- Ces travaux portent en général sur les contenus dont les descriptions permettent de mieux circonscrire et de hiérarchiser des domaines éducatifs cognitifs (Bloom 1956) ou affectifs (Krathwohl et al. 1964) ainsi que de préciser les résultats que l'enseignement doit provoquer en termes de comportements observables et quantifiables (Mager 1962). Mais si les savoirs et savoir-faire peuvent être ainsi mieux définis, les modes de les enseigner ne l'ont, le plus souvent, pas été de façon correspondante.

- Les techniques parfois assez complexes de définition des objectifs sont des instruments supplémentaires de pouvoir aux mains des pédagogues, des théoriciens, des autorités, des institutions pour imposer à l'apprenant, avec plus de conviction et des arguments prétendument scientifiques, les contenus qu'ils auront décidé, eux seuls, de lui faire apprendre. Alors que la spécification et le choix des objectifs devraient être l'occasion de mieux harmoniser les interactions entre les différentes composantes des systèmes d'enseignement/apprentissage, ils sont plutôt utilisés comme moyens de mieux contrôler et de diriger autoritairement leur fonctionnement.

- Enseigner et apprendre quelque chose sont des processus qui dépendent de tant de facteurs, dont certains incontrôlables, qu'il est illusoire de prétendre en prévoir tous les mécanismes. Il s'est développé une pédagogie dite par objectifs qui pourrait faire croire qu'il suffit de définir ces derniers scientifiquement et opérationnellement pour qu'à coup sûr ils soient atteints. Ce n'est évidemment pas si simple. Un objectif est toujours un pari et rien n'autorise, lorsqu'on l'a choisi, de penser qu'il sera véritablement réalisé. Entre sa définition et les résultats que l'apprenant et l'enseignant peuvent concrètement observer, il y a un parcours à effectuer qui est en fait le plus important. Ce qui ne signifie nullement qu'il soit inutile de préciser des objectifs. Il est certain que plus ceux-ci seront clairs et acceptés en connaissance de cause par tous les partenaires, plus ils auront de chance d'être atteints. Mais il est trompeur de vouloir les prendre pour la réalité.

- Enfin, le parcours que vont faire ensemble enseignant et apprenants pour réaliser leur projet est tributaire de toutes sortes d'imprévus qui peuvent entraîner des changements dans le plan fixé au départ. Or, le respect à tout prix d'objectifs considérés comme absous et définitifs risque de bloquer le développement normal, toujours partiellement conditionné par des circonstances ponctuelles et inattendues, des processus d'enseignement et d'apprentissage. Une pédagogie du futur, celle par objectifs, doit être constamment adaptée et corrigée par une pédagogie du moment présent qui sache exploiter à bon escient l'imprévu.

Cette volonté de rationaliser le choix et la formulation des objectifs ainsi que les critiques qu'on peut faire à son égard se retrouvent évidemment dans la pédagogie et la didactique des langues des trente dernières années. Dans les méthodes structurales-behavioristes, ces techniques ont servi essentiellement à établir des progressions linguistiques strictement contrôlées et à répartir les contenus équitablement dans des suites logiques de leçons ou d'unités. Des niveaux ont pu être déterminés, débutants, moyens, avancés, ou niveaux, 1, 2 ou 3 à partir du nombre de mots et de structures à savoir utiliser dans des situations bien définies et du nombre d'heures nécessaires à leur acquisition. Non seulement les contenus sont minutieusement spécifiés pour chaque leçon mais aussi les moyens de les enseigner sont revus dans différentes phases et procédures dont les objectifs méthodologiques sont, eux aussi, explicités. Quelles que soient les critiques qu'on puisse faire aujourd'hui aux méthodes structurales/behavioristes - elles sont nombreuses et certaines, apparemment, définitives - ces dernières resteront exemplaires au moins au titre de l'adéquation des contenus et des pratiques pour les enseigner. Il est évident que sans la technologie des objectifs pédagogiques développée à partir des années 50, qui est issue d'ailleurs du même mouvement théorique et idéologique, elles n'auraient jamais pu être mises au point de la sorte.

Une définition précise de niveaux de savoirs et savoir-faire en langue étrangère implique les moyens de les mesurer avec la même précision. Le problème des tests a

été l'un des sujets de recherche et d'application prédominants des années 60 et 70 et de nombreux travaux y ont été consacrés (Lado 1961), Valette 1977, Davies 1968). Une institution comme les Volkshochschulen de la République Fédérale d'Allemagne a fourni un effort considérable dans ce domaine. Il existe actuellement un grand nombre de batteries de tests, dans différentes langues (Buros 1975, Savard 1977), qui toutes offrent des techniques - elles, en nombre limité - pour évaluer objectivement, à différents niveaux, les quatre aptitudes langagières (compréhension et production orales, compréhension et production écrites) avec toujours la même lancinante difficulté de la mesure effective de l'utilisation naturelle de la langue.

Avec la remise en cause des méthodes structurales-behavioristes et le foisonnement des nouvelles propositions, la recherche dans le secteur des tests objectifs a été quelque peu négligée. Mais la compétence de communication, le centrage sur l'apprenant, l'autonomie, les stratégies d'apprentissage, l'approche systématique ont entraîné d'autres formulations d'objectifs. Inévitablement, même s'il n'était momentanément pas jugé comme primordial, le problème de leur évaluation allait se poser à nouveau et l'on assiste depuis quelques années à un regain d'intérêt pour tout ce qui la concerne (Porcher 1977a, Davies 1978, Oskarsson 1978, Morrow 1979, Carroll 1980, Mothe 1981).

Dans le renouvellement de la pédagogie et de la didactique des langues étrangères de ces dix dernières années, la technologie des objectifs a surtout été appliquée à la redéfinition des contenus en termes de communication langagière. Mais comme celle-ci est particulièrement difficile à décrire, la notion même peut prendre des formes fort diverses et complexes. Ainsi, par exemple, The Threshold Level a été considéré comme la spécification d'un objectif : "Le premier objectif que nous avons choisi de définir dans notre système constitue ce que l'on a appelé le threshold level (ou T-level)" (van Ek 1975, 11). Il comporte les rubriques suivantes dans la table des matières :

Deuxième partie : La définition du threshold level	
5. Spécification des situations	17
6. Activités langagières	24
7. Fonctions langagières	26
8. Thèmes : spécifications comportementales	29
9. Notions générales	38
10. Notions spécifiques (en relation avec le thème)	41
11. Formes langagières	41
12. Niveau d'aptitude	115
Appendice 1. Lexique pour le T-level anglais	119
Appendice 2. Inventaire grammatical du T-level anglais (L.G. Alexander (ibid. V notre trad.).	187

Il aura donc fallu plus de deux cents pages pour définir cet objectif. On est loin d'une formulation du type :

Cet objectif formel de performance contient quatre parties :

1. Intention : démontrer la connaissance de vingt mots de vocabulaire.
2. Comportement de l'étudiant : écrire et épeler correctement le mot qui correspond à chacune des vingt définitions données.
3. Conditions : par un test de vingt minutes en classe.
4. Critère : au moins treize des vingt items doivent être totalement corrects pour

réussir (Valette et Disick 1972, 18 notre trad.).

On voit par ces deux exemples extrêmes combien la notion d'objectif peut être interprétée différemment et surtout combien sa formulation peut varier au gré de facteurs tels que : qui les choisit et les formule? pour qui? à quelles fins? dans quel type de texte? etc.

Cette multiplicité et cette richesse sont en soi positives. Toutefois, la majorité des définitions récentes d'objectifs en termes de contenus posent deux problèmes fondamentaux :

- Les contenus sont limités au domaine langagier, c'est-à-dire qu'ils définissent d'une façon ou d'une autre, vaguement ou opérationnellement, ce que l'apprenant devra savoir de la langue pour, dans le meilleur des cas, définir aussi ce qu'il va faire avec la langue. Or, si l'on veut qu'il devienne autonome, qu'il apprenne à apprendre, qu'il participe plus activement aux prises de décisions, il faut bien lui enseigner ou au moins l'aider à devenir autonome, à apprendre à apprendre, à participer. Il importe, par conséquent, de spécifier les objectifs de ces autres domaines qui concernent, également et à part entière, son apprentissage de la langue étrangère. D'autre part, dans une approche systémique, le choix et la définition des objectifs ne servent pas seulement à déterminer des contenus, quels qu'ils soient, ils sont aussi des instruments à disposition de tous les partenaires pour prendre des décisions, négocier, rechercher des compromis pour la réalisation en commun de leur projet. Ils deviennent ainsi objet même d'enseignement et d'apprentissage, l'enseignant et l'apprenant découvrant ensemble comment ils peuvent décrire et accepter leurs objectifs réciproques ainsi que ceux de l'institution.

- Il est généralement admis qu'il faut enseigner et apprendre une langue étrangère de façon qu'elle puisse être utilisée comme moyen de communication. Mais lorsqu'on essaie de définir des contenus permettant de satisfaire à cette exigence, les choses se compliquent, car, de toute évidence, le terme embrasse une réalité aussi complexe que la vie sociale même des êtres humains. Dès lors, soit on l'utilise sans en préciser le sens, soit on le réduit à quelques situations stéréotypées, soit on essaie quand même de prendre en considération ses aspects caractéristiques. En choisissant cette troisième voie, on reste au niveau de listes d'éléments constitutifs, tel que les actes de parole, fonctions, notions intentions, objets, thèmes, situations. Mais comme la communication passe par la langue, on aboutit aux mots, formes morphologiques et syntaxiques, structures, énoncés, alors que la communication langagière est essentiellement un phénomène d'échange, d'intervention, d'action et d'interaction, de négociation, qui combine tous ces éléments en discours et textes. Or, cette dimension n'est, au mieux, que mentionnée, elle n'est pas décrite systématiquement. Dans un ouvrage comme celui de Munby (1978), par exemple, dont le sous-titre est "Un modèle sociolinguistique pour définir le contenu de programmes de langues à buts spécifiques" et qui est l'un des ouvrages qui décrivent avec le plus de détails et de cohérence les différentes composantes de la communication langagière, l'auteur est conduit, en fin de compte, dans l'un de ses exemples d'application, sous la rubrique "Formes langagières" (ibid. 200, 204 notre trad.) à proposer un certain nombre de réalisations linguistiques dont les premières sont : "7.1.1.1. J'apporte le menu. 2. Je crains que ce soit complet/fermé. 3. Suivez-moi, s'il vous plaît/Veuillez vous asseoir ici, s'il vous plaît" et dont la dernière est : "7.1.6.3. Au revoir/Bonne nuit/Bye/Cheerio". On ne peut s'empêcher d'en conclure que l'apprenant aura à apprendre par cœur ces structures ou phrases toutes faites, qu'il devra les assimiler et les automatiser comme le préconisaient les méthodes structurales-behavioristes. Certes, les références théoriques qui permettraient de décrire les processus

d'interaction ou de négociation en termes de contenus d'apprentissage sont insuffisantes. Il n'en reste pas moins que les modèles ou inventaires tels qu'ils se présentent actuellement ont trouvé leurs limites. D'autant plus qu'ils n'ont pas entraîné une redéfinition adéquate des objectifs méthodologiques dont l'absence se fait sentir de façon toujours plus aiguë.

L'enseignement des langues a de tout temps été marqué par la prédominance des contenus langagiers, que ceux-ci fassent référence à une grammaire, au lexique, aux œuvres des grands auteurs, aux structures, aux dialogues, aux situations, aux actes de parole, aux fonctions, aux interactions, c'est toujours ce que l'apprenant doit apprendre qui prime. Pourtant, une langue étant quelque chose de complexe et son utilisation étant essentiellement imprévisible, on peut se demander s'il n'est pas tout aussi important de déterminer comment l'individu va acquérir des contenus qui, de toute façon, seront toujours autres et au-delà de ceux auxquels il a accès dans les situations pédagogiques. En d'autres termes n'est-il pas légitime de vouloir développer chez l'apprenant, en priorité ou à part égale, des stratégies, des méthodologies, des techniques de transfert d'apprentissage qu'il peut appliquer à toutes sortes de contenus? Peut-être n'est-ce pas tant la quantité ni la qualité des mots, des structures, des actes de parole, des textes qui importent, que la façon dont il peut les aborder, les apprendre, les réutiliser pour communiquer. C'est pourquoi la fonction des objectifs dans la mise en place des systèmes d'enseignements/apprentissage des langues étrangères doit être repensée; de nouvelles procédures de définition doivent être inventées de façon :

- les contenus langagiers ne soient plus les seuls concernés, mais que les domaines des stratégies, de l'autonomie et des méthodologies d'apprentissage soient pris en compte à égalité,
- les objectifs puissent être modifiés et négociés en cours de route,
- un instrument technologique de pouvoir devienne un instrument d'information et de participation pour faire des choix et prendre des décisions.
- la pratique de définition des objectifs soit intégrée aux contenus d'apprentissage.
- les modes d'évaluation correspondent aux nouvelles fonctions et procédures.

PROJET CLAPARÈDE RÉFÉRENCES III

PREAMBULE

Ce nouveau cahier de textes de référence - Référence III - inscrit à son sommaire deux catégories de textes

- des textes "politiques" ou, plus exactement ressortissant d'organismes ou de structures carrément politiques, infléchissant les "natures" pédagogiques ou éducatives,
- des textes se référant au registre de l'éthique, d'un "retour" à cette dernière dans le domaine encore une fois de la pédagogie, de l'éducation, voire de la recherche fondamentale.

Apparaissent assez curieusement - mais est-ce bien une surprise ? - d'assez nombreuses analogies ou collusions entre ces deux catégories de textes que vous repérerez ou reconstruirez comme à plaisir.

Les textes politiques

Ces textes se réfèrent donc à des décisions, des accords, des conventions, des concordats, à des voeux émis par des cénacles divers, mais tous ont en commun de vouloir marquer le court-terme pédagogique; en bref - et pour une fois - l'échéance européenne de 1993 précipite quelque peu des réflexions, des solutions autour desquelles on ne faisait jusqu'à présent que butiner.

Il faudrait bien sûr, en dehors des quelques textes cités, évoquer les dossiers de la CDIP (Conférence des Chefs de départements de l'Instruction publique) et notamment celui intitulé "Education dans la Suisse de demain" et ne pas négliger non plus les Plans d'Etude Cadres (PEC) dont on attend la parution prochaine après validation.

Les textes sur l'éthique

Cette référence à l'éthique est bel et bien un dénominateur commun à tout un ensemble de discours gravitant autour de l'éducation et de la recherche; ces textes méritent attention à des degrés divers, bien sûr, mais n'attestent-ils pas déjà l'amorce de nouvelles perspectives, au delà du pessimisme engendré par ce que d'aucuns appellent la crispation traditionaliste, les projets de réforme se heurtant à des "effets-système pervers qu'il devient de plus en plus difficile de contrecarrer" (Ph. Meirieu) effets-système parmi lesquels on pourrait citer entre autres les structures/horaires, "l'impérialisme de la courbe de Gausse", les contenus de programmes.

Mais aussi faut-il y prendre garde : si les réformes nécessaires ne croient plus au détour des structures, des programmes, des grilles-horaires ou de la formation des maîtres,

le détour par l'éthique ne devrait être ni un mirage, ni ne se résumer un jour qu'à l'un de ces slogans aussi creux que vaniteux que la morale n'a précisément pas toujours évité.

On revient dans ces quelques textes au thème du "clerc" et de ses trahisons : c'est la raison pour laquelle le texte de Danièle Sallenave 1) ouvrira l'ensemble de ces textes en rappelant (une fois de plus) l'importance que revêt le maniement de notre langue; en contrepoint il y aura le texte sur le rôle du philosophe dans notre société : l'analogie avec celui que l'enseignement doit continuer de jouer est là encore possible, même très possible ...

Les autres textes devraient nous inviter à cette quête de valeurs "nouvelles", renouvelées ou retrouvées, que l'éclatement des différents domaines du savoir avait éparpillées, disloquées.

En effet, certains n'hésitent pas à attribuer le déséquilibre, voire la déstabilisation, de l'ensemble de l'édifice ou de tout système d'éducation quel qu'il soit, par l'importance et l'accent mis sur l'enseignement de la mathématique et des sciences, depuis bientôt un quart de siècle sinon plus : et ceci au détriment des disciplines traditionnellement porteuses de valeurs esthétiques ou éthiques comme la musique, les beaux-arts, la philosophie ou encore les disciplines fortement imprégnées de traditions humanistes; en fait le drame, si drame il y a, réside plutôt dans le fait que dans l'enseignement des sciences, la dimension historique ou épistémologique ait été si longtemps négligée...

Raymond JOURDAN

1) voir "Référence II" le texte du même auteur sur "La trahison des Clercs".

textes politiques / textes officiels

- Révision totale de l'Ordonnance des certificats de maturité ORM
- Conférence universitaire romande : recommandations
- Ordonnance concernant l'admission aux Ecoles polytechniques fédérales
- Mobilité des étudiants suisses
- Pour une évolution du gymnase suisse
- Extraits : plan-cadre de l'enseignement gymnasial suisse projet des contenus de programmes du lycée français.



Berne, le 8 octobre 1990

Aux milieux intéressés

Révision totale de l'ordonnance sur la reconnaissance des certificats de maturité (ORM)

Madame, Monsieur,

Comme vous le savez, en 1986 l'ORM a fait l'objet d'une révision partielle sur un nombre limité de points. Déjà à l'époque, plusieurs milieux intéressés ont clairement demandé que, dans une phase ultérieure, une révision totale de cette ordonnance soit sérieusement envisagée.

Les réflexions actuelles, liées à la préparation de notre pays à l'Europe de demain, nous amènent à aborder la révision totale de l'ORM aussi sous l'angle d'une harmonisation de notre système d'accès aux études supérieures avec les voies déjà tracées ailleurs. Nous sommes donc amenés à revoir l'ensemble du texte actuel de l'ordonnance dans le but d'aller au delà d'une simple élimination des insuffisances déjà largement connues. Une première discussion générale sur le thème a eu lieu au début de cet été. Suite à cela, notre Commission a, lors de sa dernière séance, décidé à l'unanimité d'oeuvrer dans ce sens.

Dans un premier temps, nous nous pencherons à l'intérieur de la Commission sur les points qui nous paraissent les plus susceptibles d'être améliorés. Ultérieurement, vous serez tout naturellement appelés à exprimer votre avis, voire à participer à nos débats. Nous sommes en effet convaincus que la nouvelle ordonnance doit pouvoir compter sur l'appui le plus large possible des cantons, des écoles, des recteurs et des enseignants.

A l'heure actuelle, aucune procédure formelle n'est encore prévue. Nous n'en sommes encore qu'au niveau d'un premier échange d'idées, dans un esprit d'ouverture le plus total.

Ces derniers temps, nous avons souvent été questionnés à propos d'une éventuelle révision totale de l'ORM. Avec cette lettre, nous espérons avoir répondu à vos interrogations.

Avec nos salutations les meilleures
COMMISSION FEDERALE DE MATURITE
Le Président

Iso Camartin

RECOMMANDATIONS
visant à harmoniser les conditions d'admission aux hautes écoles romandes

La Conférence universitaire romande,

soucieuse d'améliorer la mobilité des étudiants, notamment dans le sens de la convention élaborée par la Conférence des recteurs des universités suisses,
soucieuse de renforcer la dynamique de reconnaissance mutuelle des diplômes,
sur proposition de la Commission de coordination romande,
adopte les recommandations suivantes à l'intention des hautes écoles qui font partie de la Conférence:

1. La liste suivante des diplômes suisses permet l'immatriculation à l'ensemble des hautes écoles :
 - 1.1. Les maturités fédérales de type A, B, C, D et E
 - 1.2. Les maturités cantonales reconnues par la Commission fédérale de maturité
 - 1.3. Les maturités cantonales commerciales
 - 1.4. La maturité artistique genevoise
 - 1.5. Le baccalauréat littéraire-général neuchâtelois
 - 1.6. Les maturités pédagogiques cantonales
 - 1.7. Les brevets et diplômes cantonaux d'enseignement primaire
 - 1.8. Les diplômes d'ingénieurs ETS reconnus par l'OFIAMT.
2. Les conditions d'accès pour les études de médecine et de pharmacie, ainsi que les conditions d'inscription aux examens fixées par les règlements des facultés demeurent réservées.
3. Les présentes recommandations devraient faire l'objet d'une convention à signer par les hautes écoles romandes, sous réserve de ratification par les départements de l'instruction publique compétents et le Conseil des Ecoles.

Ainsi adopté par la Conférence universitaire romande dans sa séance du 14 décembre 1989.

Le Président

P. Cevey, conseiller d'Etat

* et les études à l'école polytechnique fédérale de Lausanne

ORDONNANCE CONCERNANT L'ADMISSION AUX ECOLES POLYTECHNIQUES FEDERALE

(Ordonnance d'admission aux EPF)

Modification du 28 mars 1990

Le Conseil des écoles polytechniques fédérales arrête :

1

L'ordonnance du 28 mai 1986 (RS 414.131.5) concernant l'admission aux écoles polytechniques fédérales est modifiée comme il suit:

Art. 1er, let. f

Sont admis sans examen au premier semestre, dans toutes les sections des écoles polytechniques fédérales (EPF), les candidats titulaires des certificats de maturité suivants:

f. Les certificats de maturité étrangers, s'ils correspondent à une maturité fédérale et si les conditions prévues à l'article 2 sont remplies.

Art. 2

Dispositions particulières pour les certificats de maturité délivrés dans les pays membres de la CE et de l'AELE

Les certificats de maturité délivrés dans les pays membres de la Communauté européenne (CE) et de l'Association européenne de libre échange (AELE) sont reconnus comme donnant droit, sous réserve de l'article 17, 2e alinéa, à l'admission sans examen si:

a. Les mathématiques et la physique ou la chimie, ainsi que la langue maternelle et une autre langue moderne, ont été enseignées sans interruption pendant les deux dernières années scolaires de l'école secondaire supérieure et ont donné lieu à un examen;

b. La moyenne générale d'examen pour ces quatres branches est égale ou supérieur à 70 pour cent;

c. Parmi les disciplines ci-après, trois autres branches ont été enseignées au niveau secondaire supérieur: sciences physiques et naturelles, géométrie descriptive ou mathématiques appliquées, langues modernes, géographie, histoire;

d. Une attestation officielle confirme que le certificat de maturité donne, dans le pays qui l'a délivré, l'accès général aux universités.

Art 5, let. b, dernière phrase
b ... à l'article 2, lettre d;

Art. 8, 1er al., let. a, ch 3, et 3e al.

L'examen d'admission complet porte sur les onze branches suivantes:

a. Groupe 1:

3. Géométrie descriptive, mathématiques appliquées ou informatique (écrit et oral).

Si un candidat prouve qu'il a, dans certaines de ces branches, des connaissances qui correspondent au niveau d'une maturité fédérale, les EPF peuvent le dispenser des examens correspondants.

Art. 10 Passage d'une EPF à l'autre

Celui qui remplit les conditions pour passer à un semestre supérieur dans une EPF peut passer au semestre supérieur correspondant de l'autre EPF.

Art. 17, 2e al.

Les EPF décident en outre, en fonction de leur capacité d'accueil, de l'admission des candidats étrangers non domiciliés en Suisse, qui sont titulaires d'un certificat de maturité étranger. La capacité d'accueil dépend notamment du personnel enseignant et des places d'étude disponibles.

II

La présente modification entre en vigueur le 1er mai 1990.

28 mars 1990 Au nom du Conseil des écoles polytechniques fédérales :
Le président, Ursprung
Le secrétaire général, Fulda

SCHWEIZERISCHE HOCHSCHULREKTORENKRFERENZ
CONFÉRENCE DES RECTEURS DES UNIVERSITÉS SUISSES

MOBILITE DES ETUDIANTS EN SUISSE

C O N V E N T I O N

entre les Universités et Hautes Ecoles de Suisse
relative à la mobilité des étudiants

Désireux de favoriser la mobilité des étudiants en Suisse et conscients de la nécessité d'améliorer la situation actuelle dans la perspective de la mobilité des étudiants sur le plan européen, la Conférence des recteurs des Universités suisses arrête les dispositions suivantes:

Art. 1 Titres reconnus pour l'admission

Les étudiants admis à être immatriculés dans une Université ou Haute Ecole de Suisse doivent être titulaires d'un certificat fédéral de maturité ou d'un titre jugé équivalent.

La Conférence des recteurs des Universités suisses établit et tient à jour la liste des titres suisses et étrangers permettant l'accès aux Universités et Hautes Ecoles de Suisse. Cette liste indique spécialement les titres reconnus par toutes les Universités et Hautes Ecoles. Celles-ci s'engagent à élargir cette base commune.

Si une Université ou Haute Ecole fixe des conditions d'admission différentes, ces prescriptions particulières n'engagent les autres Universités et Hautes Ecoles que dans les limites de l'art. 4.

Les dispositions de conventions internationales sont réservées.

Art. 2 Séjour dans une autre Université ou Haute Ecole

Lorsqu'un étudiant désire accomplir une partie de ses études dans une autre Université ou Haute Ecole, il peut rester immatriculé dans l'Université ou la Haute Ecole où il a commencé ses études. En ce cas, il acquiert le statut d'étudiant-hôte dans l'autre Université ou Haute Ecole; ce statut ne lui est en principe reconnu que jusqu'à deux semestres.

Art. 3 Reconnaissance des semestres, cours et examens

Les semestres accomplis dans une autre Université ou Haute Ecole sous la forme prévue à l'article 2 sont reconnus.

Le programme d'études et les conditions de reconnaissance des cours et examens suivis ou passés dans l'autre Université ou Haute Ecole sont reconnus sur la base d'accords généraux ou particuliers conclus entre les institutions concernées.

Art. 4 Changement d'Université ou de Haute Ecole

L'étudiant qui veut changer d'Université ou de Haute Ecole doit se soumettre aux conditions d'admission de la nouvelle Université ou Haute Ecole.

Toutefois, s'il a accompli un cycle d'études et réussi les examens correspondants à ce cycle dans une autre Université ou Haute Ecole, il sera admis sans autre exigence.

Le cycle accompli et réussi lui sera reconnu et pris en considération, compte tenu du programme et des exigences de la voie de formation choisie.

Art. 5 Reconnaissance des grades universitaires

Les grades acquis dans une Université ou Haute Ecole de Suisse sont réciproquement reconnus dans la mesure où ils sont exigés pour l'obtention d'un grade supérieur, en particulier le doctorat.

Art. 6 Capacité d'accueil

Les engagements pris au titre de la présente convention le sont sous réserve de la capacité d'accueil des Universités et Hautes Ecoles de Suisse.

Cette convention a été adoptée par la Conférence des recteurs des Universités suisses dans sa séance tenue à Berne le 20 décembre 1989.

CONFERENCE DES RECTEURS DES UNIVERSITES SUISSES

Le président
Prof. Jean Guinand

Le secrétaire général
Dr. Ruedi Nägeli

Commentaires relatifs à la convention

La présente convention entend consacrer la volonté des recteurs et présidents des Universités et Hautes Ecoles de Suisse de faire adopter des mesures qui permettent de renforcer la mobilité des étudiants en Suisse. Cette mobilité ne pourra toutefois être renforcée qu'avec l'appui de moyens financiers supplémentaires, en particulier sous forme de bourses en faveur des étudiants qui souhaitent en profiter.

ART. 1 Titres reconnus pour l'admission

Dans cette disposition, il s'agit de rappeler que les Universités et Hautes Ecoles de Suisse exigent de leurs étudiants qu'ils soient possesseurs d'un certificat fédéral de maturité ou d'un titre jugé équivalent.

Le second alinéa doit permettre de clarifier la situation actuelle. La Conférence des recteurs établit et tient à jour la liste des titres suisses et étrangers permettant l'accès aux Universités et Hautes Ecoles de Suisse. Cette liste devra en outre préciser quels sont les titres reconnus par toutes les Universités et Hautes Ecoles de Suisse. La Conférence des recteurs devra engager les Universités et Hautes Ecoles à élargir cette base commune. Par là même, une orientation est donnée quant à la politique à suivre.

Cette liste ne signifiera pas pour autant que certaines Universités ou Hautes Ecoles ne pourront plus accepter des étudiants porteurs d'autres titres ou selon des procédures d'admission particulières. Ces Universités et Hautes Ecoles resteront libres de le faire. Mais les étudiants ainsi admis ne pourront pas revendiquer automatiquement une admission dans une autre Université ou autre Haute Ecole. Ils ne pourront le faire qu'aux conditions de l'article 4 de la convention (voir ci-dessous).

Il faut enfin réservé les dispositions de conventions internationales. En effet, si la Suisse ratifie les conventions du Conseil de l'Europe, il est bien évident que les dispositions de ces conventions primeront les prescriptions internes.

ART. 2 Séjour dans une autre Université ou Haute Ecole

Il s'agit dans cet article de bien préciser que l'étudiant qui veut accomplir un ou plusieurs semestres dans une autre Université ou Haute Ecole avec la volonté de poursuivre et de terminer dans l'Université ou la Haute Ecole où il a commencé ses études, pourra le faire sans avoir à s'exmatriculer. Il pourra donc rester immatriculé dans l'Université où il a commencé ses études. Dans ce cas, il aura un statut d'étudiant-hôte dans l'Université où il séjourne. Il appartiendra aux instances administratives des Universités de régler les questions pratiques qui résulteront de cette situation (assurance-maladie, droit de fréquenter les bibliothèques, droit de fréquenter les restaurants universitaires, carte d'étudiant, etc.).

ART. 3 Reconnaissance des semestres, cours et examens

Cet article pose tout d'abord le principe selon lequel un semestre accompli dans une autre Université ou Haute Ecole au sens de l'article 2 de la convention est reconnu comme tel.

En ce qui concerne la reconnaissance des cours, examens et séminaires, cette question relève soit des Universités en tant que telles, soit des facultés ou disciplines concernées, soit encore d'un accord personnel entre les professeurs intéressés.

ART. 4 Changement d'Université

L'étudiant qui change d'Université doit s'exmatriculer et se ré-immatriculer dans la nouvelle Université ou Haute Ecole. Il doit alors en principe respecter les conditions d'admission de la nouvelle Université ou Haute Ecole.

Toutefois, il est prévu que si un étudiant a suivi un cycle d'études et réussi les examens correspondant à ce cycle dans une autre Université, il sera alors admis sans autre exigence dans une Université ou Haute Ecole de Suisse et cela même s'il n'avait pas rempli au départ les conditions d'admission de cette Université ou Haute Ecole.

Le cycle accompli et réussi sera reconnu par la nouvelle Université ou Haute Ecole. Celle-ci pourra cependant, s'agissant des modalités, tenir compte des exigences du programme de la voie de formation choisie.

ART. 5 Reconnaissance des grades universitaires

Par cette disposition, la Conférence des recteurs tient à affirmer que les grades délivrés par les Universités et Hautes Ecoles de Suisse sont réciproquement reconnus. Ils doivent donc permettre l'accès aux programmes de formation supérieure. Cette règle va au-devant d'un grief souvent formulé à l'encontre des Universités et Hautes Ecoles de Suisse.

ART. 6 Capacité d'accueil

Il est bien évident que les engagements pris dans le cadre de la convention doivent tenir compte des capacités d'accueil des diverses Universités et Hautes Ecoles de Suisse. Une telle disposition est de nature à rassurer les responsables de certaines de nos institutions.

Berne, le 20 décembre 1989

POUR UNE EVOLUTION
DU GYMNASSE SUISSE

Déclaration de principes du Comité
de la Conférence des directeurs
de gymnases suisses

1. Constat : des changements nécessaires

1.1 Pour l'ultime décennie du vingtième siècle, le principe de l'accélération synergique s'impose comme le maître-mot de toute réflexion portée ou à porter sur les phénomènes économiques, techniques, scientifiques, sociaux et humains. Le secteur de la formation, intimement lié à tous les phénomènes précités, ne peut ni ne doit se soustraire à cette évolution.

1.2 La pression exercée de l'extérieur sur le système de formation suisse se manifeste, entre autres, par des mutations (rapport de l'OCDE 1990 et rapport BICHMO 1990 de la CDIP) perceptibles dans les secteurs suivants :

- les mouvements migratoires engendrés par la libre circulation des personnes
- l'évolution de la structure de l'économie et de l'industrie
- l'importance croissante de la technique dans les processus de production
- la médiatisation excessive de l'information
- la demande accrue en matière de formation générale
- le rôle des loisirs
- le primat des préoccupations écologiques dans l'économie.

1.3 A l'intérieur du système même, la nécessité de changements est avérée, entre autres, dans les domaines suivants :

- le changement dans la perception des valeurs
- la modification de la structure de la famille et de la société
- la précarité du savoir
- la démotivation des élèves, voire leur indifférence asthénique
- l'immobilisme relatif des structures scolaires
- la politique d'ouverture conduite par les universités et hautes écoles suisses.

1.4 Sans s'inféoder à une quelconque idéologie européenne, on ne saurait en outre occulter les défis que pose l'Europe.

2. Postulat : qualité et ouverture

2.1 Le Gymnase englobe toutes les filières de formation ouvertes aux jeunes accomplissant une formation générale dans des institutions d'enseignement et/ou de formation à temps complet. Il s'agit notamment du Gymnase actuel, de l'Ecole de degré diplôme, de l'Ecole supérieure de commerce, des Ecoles de formation de maîtres et des Ecoles de formation technique.

2.2 Cette nouvelle entité "Gymnase" engendre une nouvelle définition spécifique des diverses filières de formation :

- réduits à un seul type - éventuellement à trois (un type "littéraire", un type "mathématiques - sciences", un type "économique") - les actuels types de maturité A à E préparent en tout premier lieu à une formation universitaire ou polytechnique
- les autres filières de formation assurent essentiellement l'accès au technicum et aux écoles professionnelles, qui exigent également une culture générale approfondie.

2.3 Un baccalauréat - ou certificat de maturité - est délivré aux élèves qui auront accompli avec succès leurs études dans l'une de ces filières de formation.

2.4 Les porteurs d'un baccalauréat de l'un des types traditionnels ont accès aux universités et hautes écoles sans conditions particulières ni examens complémentaires.

Les titulaires d'un baccalauréat obtenu dans les autres filières de formation du Gymnase peuvent également entreprendre une formation universitaire; leur admission est toutefois soumise à des conditions particulières: cours préparatoires et/ou examens complémentaires.

De tels cours préparatoires peuvent être offerts par les gymnases.

2.5 La durée des études jusqu'au certificat de maturité s'étend sur douze ou treize ans, dont trois ou quatre au degré secondaire 2.

2.6 La reconnaissance d'une filière de formation au sein d'un gymnase est soumise à la mise en oeuvre des 10 thèses de la Commission Gymnase - Université et à l'application des programmes-cadres élaborés par la Conférence des directeurs de l'instruction publique.

2.7 Les diverses filières de formation se distinguent par l'éventail des branches, le degré d'approfondissement de la matière, l'apprentissage de savoir-faire et les méthodes de travail.

2.8 La reconnaissance d'une filière de formation se fonde sur huit domaines d'études obligatoires. Une nouvelle ordonnance de reconnaissance définira, pour les types de maturité traditionnels, ces huit domaines d'études; elle assignera aux autres filières trois domaines d'études obligatoires.

2.9 Les bases légales générales du Gymnase feront l'objet d'une ordonnance de reconnaissance prise par un organisme représentant la Confédération, les cantons, les universités et hautes écoles ainsi que les gymnases; il pourrait s'agir d'une Commission suisse de baccalauréat.

2.10 La formation et le perfectionnement du corps enseignant doit prendre en compte les exigences particulières des différentes filières de formation du Gymnase.

3. Conclusion : efficacité et responsabilité active

3.1 L'extension de la notion traditionnelle de maturité à de multiples institutions d'enseignement et/ou de formation à temps complet relevant du degré secondaire 2 ne doit pas susciter de nouvelle illusions. Toute concurrence entre les voies de formation de culture générale et celles de formation professionnelle doit être évitée. Le rôle et la qualité du système de la formation professionnelle doivent être garantis.

3.2 Le climat actuel dans le domaine de la politique scolaire est favorable à une mise en oeuvre rapide des changements visés. Le Gymnase doit aujourd'hui tirer parti des analyses existantes et des expériences acquises.

3.3 Dans chaque canton, les responsables des écoles du niveau considéré et toutes les personnes concernées doivent, sans attendre, prendre en main la réalisation des objectifs précités.

Le Comité de la Conférence des directeurs de gymnases suisses :
Helmut Reichen, Interlaken, président
Daniel Noverraz, Nyon
Willi Eugster, Trogen
Felici Curschellas, Beromünster
Jean-Jacques Clémenton, Neuchâtel

Appenbergs, 8 décembre 1990

Annexe :"Pour une évolution du Gymnase suisse", pt 2.8

Concernant les domaines d'études, le Comité de la Conférence des directeurs de gymnases suisses a esquissé le modèle suivant :

Domaine d'études 1 : langue maternelle et philosophie
Domaine d'études 2 : deuxième langue nationale
Domaine d'études 3 : mathématiques
Domaine d'études 4 : sciences humaines (histoire, géographie, psychologie, sociologie, philosophie)
Domaine d'études 5 : sciences expérimentales (physique, biologie, chimie)
Domaine d'études 6 : une branche spécifique à choix : langue étrangère
Domaine d'études 7 : une branche spécifique à choix : langue étrangère, sciences humaines, sciences expérimentales, sciences économiques
Domaine d'études 8 : musique, dessin, éducation physique

Ce modèle peut être considéré comme viable dans une formation du degré secondaire 2 d'une durée de trois ans et comportant au total 90 leçons/année.

Comparaison entre les projets de programmes de l'enseignement gymnasial suisse et français

Vous trouverez ci-joints les extraits des remarques liminaires des projets suisses et français sur la réforme des gymnases et du lycée notamment en ce qui concerne les contenus de programmes; les tendances des uns et des autres ne sont pas sans intérêt, non plus que la stratégie qui a présidé à la conception des uns et des autres.

Les PEC et leurs atouts pour l'enseignement gymnasial

Les plans d'études cadres

- contribuent à préserver la liberté d'enseignement et sont l'expression d'une éthique professionnelle;
- éclairent les finalités pédagogiques et en accroissent la transparence générale;
- s'opposent à tous les "plans secrets" mitonnés par des décideurs étrangers aux milieux pédagogiques, qui se traduisent notamment par une soumission servile au matériel pédagogique ou un alignement précipité sur de prétendues exigences du degré supérieur;
- identifient des objectifs généraux, à l'exclusion de tout objectif partiel, mais laissent au corps enseignant et aux établissements le soin de décider des outils, des méthodes pédagogiques et de l'emploi du temps à adopter;
- définissent, sans prescrire aucune matière, des principes et des priorités pour guider les options pédagogiques en fonction des plans d'études cantonaux ou propres aux établissements.

Globalité, interdisciplinarité et recentrage

En redéfinissant les disciplines, le groupe "programmes de maturité" s'est efforcé de trouver une approche interdisciplinaire au problème de la surabondance des matières. La réduction de la gamme des matières a toujours été une entreprise présentant des difficultés majeures. L'existence de plans d'études ne saurait fournir la clé d'une solution quantitative et qualitative. Le groupe de travail tenait à prendre du recul pour mettre au point une définition opérationnelle des PEC, articulée autour d'un processus évolutif. Condition préliminaire de la réduction et du recentrage des matières, la clarification des finalités rend également transparente l'interaction entre enseignants et élèves.

Notion difficile à manier, l'interdisciplinarité traduit des aspirations essentielles:

- trouver à surmonter la cloisonnement des mentalités et la situation monopolistique des disciplines universitaires par les biais de nouveaux programmes de référence, et
- s'accommoder à la fois du caractère interdisciplinaire de la recherche et de l'absence de toute ligne de démarcation entre les problèmes spécifiques des disciplines.

Une solution élégante consisterait à décloisonner les disciplines pour les recentrer sous de nouveaux hyperonymes supradisciplinaires. Le groupe s'est lancé dans l'aventure et, avec le concours de la SSPES, a mis à l'essai un modèle d'objectifs pédagogiques gymnasiaux dans quatre domaines cognitifs.

Le nouvelle donne comprend quatre domaines d'approche entre l'homme d'une part, la nature, la technique, la société et la culture d'autre part. Une grille regroupe en abscisse ces quatre domaines et en ordonnée trois catégories d'objectifs: savoirs, savoir-faire et savoir-être. Pour ce qui est de l'environnement naturel par exemple, on peut poser la question du répertoire de savoirs, savoir-faire et savoir-être dont un bachelier doit disposer dans ce domaine. En ce qui concerne le contenu des disciplines, la question s'articule comme suit: quel est leur apport culturel, à l'horizon des finalités gymnasiales supradisciplinaires, dans les quatre domaines cognitifs mentionnés (nature, technique, société et culture)?

Articulation des domaines cognitifs indépendamment des disciplines

L'homme	la nature	la technique	la société	la culture
Savoirs fondamentaux				
Savoir-faire fondamentaux				
Savoir-être fondamentaux				

En 1985 et 1986, on a prié les sociétés affiliées à la SSPES de formuler les objectifs généraux de leurs disciplines en fonction de ce schéma. Irréalisable sous cette forme, cette tentative n'a pourtant pas été vainc puisqu'elle a pu servir par la suite. En obligeant les participants à adopter une optique supradisciplinaire, elle a en effet permis de déceler au sein des disciplines un potentiel d'interdisciplinarité inespéré. Certes, il existe des recouplements entre la nature et la littérature, ou la langue et la technique par exemple, mais l'exercice, appliqué sans pondération et sans nuances, a provoqué des distorsions et a parfois produit des formules creuses. Etait-il dès lors bien utile de remanier les domaines d'études gymnasiaux, et n'était-il pas préférable d'améliorer et de réactualiser l'expérience didactique acquise et surtout de la rendre plus cohérente? La définition des objectifs et des conditions liminaires intervenue en 1988 a permis d'aplanir les divergences de vues entre tenants d'une nouvelle conception globale et partisans d'un simple remaniement des disciplines. On renonce dès lors à l'idée d'ouvrir un nouveau chantier pour opter en faveur d'une rénovation douce et d'une revalorisation de l'existant. La grille n'en tombe pas pour autant dans les oubliettes, puisqu'elle servira aux travaux d'analyse et de recherche entrepris par la suite, dans le cadre d'une étude prospective transdisciplinaire. De fin en soi, elle devient instrument de travail.

Fondements et conditions liminaires

Les programmes-cadres présentés ici s'articulent autour de trois pôles déterminants pour leur lecture, leur interprétation et leurs conditions liminaires:

- A. Le profil des futurs bacheliers, bénéficiaires ultimes des référentiels;
- B. La stratégie transdisciplinaire sous-tendant les programmes de référence (c'est la principale nouveauté du projet);
- C. L'harmonisation de l'architecture, de la forme et de la terminologie pour assurer la comparabilité des PEC.

Profil des bénéficiaires ultimes étudiants du secondaire II

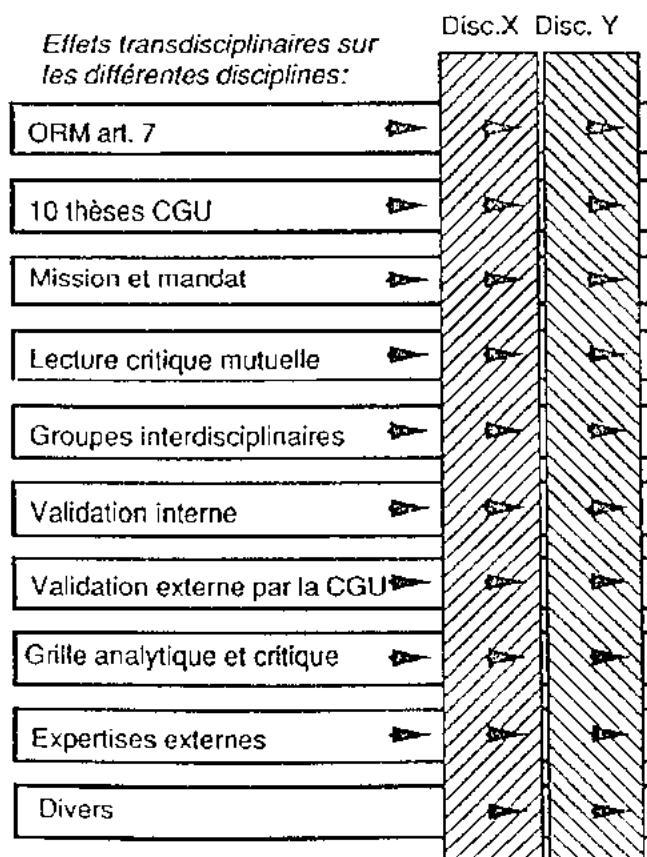
1. Les PEC sont destinés à tous les futurs bacheliers, car le gymnase n'est pas censé dissenser la spécialisation propédeutique nécessaire pour aborder certaines filières scientifiques.
2. Les PEC concernent les gymnasiens de toutes les sections. Le type de maturité visé n'est en effet qu'un critère secondaire, subordonné à ceux de la maturité académique et de l'aptitude aux études supérieures.
3. Les PEC visent à doter les gymnasiens de la maturité académique nécessaire pour suivre des études supérieures. Ils permettent à tous les bacheliers d'entreprendre sans délai ou à terme une formation professionnelle ou spécialisée aux exigences élevées.
4. Les PEC concernent cependant aussi les jeunes qui ont besoin d'une éducation correspondant à leur âge et comprenant, outre un entraînement intellectuel et une culture générale équilibrée, le développement et l'épanouissement de leur personnalité.
5. Les PEC sont destinés aux jeunes désireux de compléter ultérieurement leur qualification en tant que chercheurs ou cadres selon le principe de la formation récurrente. Partant, le gymnase ne cherche pas à dispenser une formation valable pour la durée de toute une vie, mais à mettre en place le soubassement d'une formation permanente ultérieure.

La stratégie transdisciplinaire

On a vu plus haut le dilemme que nous a apporté la mise au point d'une architecture des domaines cognitifs écartelée entre deux pôles: la conception traditionnaliste suivant les cursus établis et une conception qui se distancie des disciplines. Une option médiane a permis de trancher le dilemme. Pour différencier ce nouveau schéma du modèle interdisciplinaire, on a recouru à la transdisciplinarité, variante de l'interdisciplinarité intrinsèque. Ce schéma repose sur les disciplines actuelles, dont les représentants doivent faire preuve d'esprit d'ouverture et tenir compte des principes d'interdisciplinarité et de transdisciplinarité figurant entre autres dans les 10 thèses de la CGU. Certes, à l'enseigne du latin ou de la physique, on continue de trouver du latin ou de physique, mais les objectifs pédagogiques sont différents et entrelacés avec d'autres disciplines dans le cadre d'une philosophie plus ouverte. Cette stratégie repose sur la capacité du corps enseignant à assurer sa propre formation initiale et continue.

Schéma transdisciplinaires des plans d'études cadres

La conception transdisciplinaire des plans cadres



II. LES PROGRAMMES

Les contenus des programmes devront être revus soigneusement, afin d'aller à l'essentiel et d'introduire la cohérence indispensable entre les différentes disciplines.

PROGRAMME GENERAL

Il reste national et a une durée de vie d'au moins cinq ans. Il a pour fonction d'assurer aux élèves une solide culture générale, de les rendre capables d'exercer leur esprit critique dans leur vie de citoyen comme dans l'exercice de leur métier, et de leur permettre d'avoir une meilleure compréhension d'un monde toujours plus complexe.

PROGRAMME COMPLEMENTAIRE

Il se présente sous la forme d'une liste de modules, spécifiques à chacune des voies. La fonction des modules est triple : ils offrent une ouverture sur certains aspects d'une discipline enseignée dans le programme général ; ils peuvent aussi permettre la découverte de disciplines qui ne font l'objet d'aucun autre enseignement ; enfin ils donnent l'occasion à l'élève de se situer par rapport à certains champs disciplinaires qui peuvent être déterminants pour la construction de son projet.

Pour que les choix de l'élève ne puissent faire l'objet d'aucune pression mais restent totalement libres, deux conditions sont nécessaires et ne devront en aucun cas être transgressées :

- 1. le programme général n'est pas dépendant du contenu des modules.**
- 2. le fait d'avoir suivi tel ou tel module ne peut conditionner le passage en classe supérieure ou l'accès à une voie de formation déterminée.**

CONTENU DU PROGRAMME COMPLEMENTAIRE

Le programme complémentaire a la même durée de vie que le programme général. Il doit comporter une liste de thèmes, ne figurant pas dans le programme général : thèmes très représentatifs de la discipline et permettant de la situer dans un champ disciplinaire donné. En sciences expérimentales, les thèmes proposés doivent donner lieu à des travaux pratiques. Il faut veiller à ne pas céder aux effets de mode, poussant à introduire trop tôt certains sujets.

Ces thèmes sont soit strictement disciplinaires soit transversaux ; dans ce dernier cas il est toujours précisé à partir de quelle discipline ils sont abordés, même s'ils débordent (ce qui est souhaitable) sur des problématiques touchant d'autres disciplines. Il en est ainsi, par exemple, du thème de l'environnement, qui ne recevra sûrement pas le même éclairage, selon qu'il sera traité par un géographe, un biologiste ou un économiste : dans un cas de ce genre, il sera souhaitable de combiner approche disciplinaire et approche pluridisciplinaire.

L'enseignant chargé du module choisira, dans la liste nationale, un nombre limité de thèmes : ce choix dépendra de son avis propre et, bien entendu, de ses discussions préalables avec les collègues de sa discipline ou des disciplines voisines.

Ainsi la mise en place des modules favorise une évolution des pratiques pédagogiques. En effet les enseignants sont invités à concevoir et à proposer des unités d'enseignement originales, moins soumises à des programmations rigides, non déformées par les modalités de l'évaluation, susceptibles de leur permettre d'exploiter leurs talents personnels ou l'intérêt qu'ils portent plus particulièrement à certains aspects de leur discipline.

La pratique des modules permet par ailleurs de s'orienter vers des démarches d'apprentissage inductives, d'utiliser largement la méthode expérimentale, d'ouvrir le lycée sur le monde extérieur. Il est essentiel que chaque discipline, chaque groupe de disciplines et finalement l'ensemble du dispositif responsable de l'élaboration des programmes tienne à jour une liste des thèmes, disciplinaires et transversaux. Une brochure nationale sera constituée par discipline et éventuellement par grands thèmes transdisciplinaires (santé publique, environnement par exemple.)

Enfin, la présence de modules en Arts, désormais offerts à tous les élèves de toutes les voies de formation, témoigne du désir de démocratiser une forme de culture trop souvent réservée à un petit nombre de favorisés.

IV. ORIENTATION PROJET DE L'ELEVE AIDE PEDAGOGIQUE

L'orientation doit s'élaborer progressivement : pas de spécialisation prématuée, à une époque où l'on prend de plus en plus conscience de la nécessité de ne pas être enfermé dans une spécialisation trop étroite.

Par la réforme de l'organisation pédagogique qu'il propose, le Conseil National des Programmes a voulu éviter tout autant les rigidités figeant les erreurs d'orientation, transformant des difficultés ponctuelles en échecs définitifs, que la destructuration du système (que pourrait entraîner un système entièrement modulaire par exemple), source d'insécurité, pénalisante surtout pour les élèves en difficulté.

PROJET DE L'ELEVE

Dès la Seconde, l'élève doit être mis en situation de construire un projet personnel, en fonction de ses goûts, de ses capacités. En Première, il choisit un domaine disciplinaire, parmi les six qui lui sont proposés (économique et social, littéraire, scientifique, technologique industriel, technologique tertiaire, technologique médico-social) : grâce aux modules du programme complémentaire, il affine progressivement son choix au cours de la Première, puis de la Terminale. Le choix des modules place les élèves en situation active et doit modifier leur rapport à la scolarité, les préparer à l'insertion universitaire et professionnelle. Cela est d'autant plus intéressant pour eux qu'il s'agit de choix qui n'ont aucun caractère irréversible pour leur orientation.

L'existence d'un espace de choix explicitement reconnu peut modifier radicalement les relations pédagogiques et les engager dans une dynamique contractuelle : l'analyse du besoin des élèves, la nécessité d'expliquer les propositions pédagogiques qu'on leur fait, la mise en place d'évaluations plus souples et qui peuvent déboucher sur des remédiations ciblées, tout cela peut introduire des rapports nouveaux, susceptibles de créer les conditions favorables à l'élaboration du projet d'étude et à une orientation la plus proche possible de ce projet. Il faut en effet aider l'élève à élaborer son projet, qui donnera un sens à son travail, à ses efforts ; pour cela il faut lui

apporter l'information nécessaire, lui apprendre à analyser ses besoins, ses capacités en fonction de ce projet ; il pourra ainsi donner un sens à son travail et choisir de faire les efforts qui lui permettront de combler ses lacunes en cas de décalage entre son projet et ses performances.

Au sein d'un enseignement où tout est obligatoire pour l'élève, ouvrir une possibilité de choix mobilise l'individu, qui a ainsi l'occasion de faire l'apprentissage de la responsabilité : on s'implique davantage dans un enseignement que l'on a choisi soi-même.

Mais, se demandera-t-on, selon quels critères les élèves choisiront-ils, et seront-ils capables de faire un bon choix ? En effet le contenu, l'image du professeur, l'utile ou l'agréable, l'opinion des camarades... seront des paramètres souvent contradictoires pour déterminer le choix des modules. La capacité de choix demandera donc à être éduquée. En choisissant un module, l'élève est amené à une sorte d'évaluation de ses points forts et faibles, de ses connaissances et lacunes et à préciser son projet personnel.

LA CLASSE DE SECONDE : ETAPE DECISIVE

La classe de Seconde représente une étape cruciale, où tout est encore possible mais où tout échec risque de devenir irrémédiable.

Voilà pourquoi le Conseil estime que c'est sur la Seconde que doit porter l'essentiel de l'effort.

D'une part, dès le début de l'année, une information sur les carrières, les différentes voies d'études possibles doit être fournie : des plages horaires banalisées permettront des rencontres avec des enseignants des différentes voies post-baccalauréat et des représentants des métiers. Des contacts avec des entreprises, au niveau du bassin de formation ou de la région, seront organisés. Cette information doit être poursuivie, sous des formes variées, tout au long de l'année et complétée en Terminale.

D'autre part, dès le début de la Seconde, il est nécessaire d'informer de façon précise les élèves sur les objectifs pédagogiques, les critères d'évaluation, les contenus disciplinaires et la progression pédagogique envisagée.

Ils seront ainsi responsabilisés et conduits progressivement à prendre conscience de leurs progrès, de leurs capacités, de leurs difficultés, ce qui leur donnera l'envie et le moyen d'y remédier.

Cela suppose, en Seconde, comme d'ailleurs en Première et Terminale, une évaluation régulière qui évitera de laisser s'installer des situations d'échec. Il apparaît souhaitable, qu'au début de la Seconde, le point soit fait sur les acquis des élèves grâce à une évaluation faite au niveau de l'établissement, à partir de tests élaborés par les différentes équipes disciplinaires, dans le cadre d'un catalogue national réalisé par exemple à partir des propositions des différentes associations de spécialistes.

Les deux premiers mois auront d'abord pour objectif de combler les lacunes, que l'évaluation aura permis de déceler dans les connaissances requises et la maîtrise des méthodes.

Puis en Seconde, comme en Première et Terminale, l'évaluation interviendra chaque fois qu'une séquence pédagogique s'achèvera: non pas une évaluation-sanction, mais une évaluation-formation qui permette de remédier aux insuffisances constatées.

AIDE PEDAGOGIQUE INSTITUTIONNELLE

Il est proposé qu'en Seconde, l'aide pédagogique institutionnelle soit prévue à l'emploi du temps dans toutes les classes sous la forme d'une plage de 1H 1/2 banalisée. Elle concerne le français, la physique, les mathématiques, trois disciplines où la réussite ou l'échec sont déterminants pour l'orientation et conditionnent souvent les performances dans les autres disciplines. Cette aide pédagogique institutionnelle regroupera un petit nombre d'élèves (dix à douze maximum), pour une durée limitée (quatre ou cinq séances) sur des objectifs pédagogiques très précis.

Il sera souhaitable que les professeurs, assurant cette aide pédagogique en Seconde, s'engagent à enseigner l'année suivante dans la classe de Première liée à leur discipline, pour y suivre les élèves à qui ils auront apporté une aide pédagogique.

AIDE AU TRAVAIL PERSONNEL

De plus il est proposé de faire appel, en Seconde, comme en Première et Terminale, à de jeunes moniteurs étudiants (en priorité aux allocataires d'enseignement), ou à toute autre personne compétente pour aider, dans leur travail personnel, les élèves en difficulté : cette aide au travail personnel se fera soit pendant la journée, avec de petits groupes de deux ou trois élèves, soit après les cours, suivant l'ancien modèle des études dirigées.

VI. L'ETABLISSEMENT, LIEU PRIVILEGIE DE LA REFORME

Décider de modifier l'organisation pédagogique et les contenus disciplinaires ne suffit pas. La réforme ne peut réussir qu'à condition d'être comprise, voulue et mise en oeuvre par la totalité des acteurs : élèves, personnels, parents et partenaires sociaux.

Pour créer les conditions nécessaires à la réussite des aménagements proposés, il faut

- que chacun s'implique dans leur mise en oeuvre ;
- encourager les innovations pédagogiques visant à la réussite du plus grand nombre ;
- empêcher les dérapages et les blocages du système.

CHACUN DOIT SE SENTIR IMPLIQUE

Les élèves doivent se sentir impliqués à la fois à titre individuel et à titre collectif :

- à titre individuel, dans l'élaboration de leur projet personnel, la prise en compte de leurs difficultés et des remédiations possibles dans le cadre de l'aide pédagogique, par le recours dans le cadre du Centre de Documentation et d'Information (CDI) à des fichiers manuels ou informatisés qui permettent l'autoformation,
- à titre collectif, soit directement, soit par l'intermédiaire de leurs délégués dans toutes les décisions qui déterminent la vie de l'Etablissement. Le Conseil des délégués-élèves, les délégués des élèves au Conseil d'Administration, aux Conseils de classe ont un rôle effectif. Les ateliers, les clubs, les Projets d'Activité Educative (PAE) leur donneront l'occasion de participer directement à l'élaboration et à la réalisation de projets.

Les professeurs doivent se sentir motivés par l'évolution du système pour s'y impliquer : c'est à eux que revient l'initiative et la responsabilité de mettre en place les modules du programme complémentaire, de donner corps aux mesures d'aide pédagogique, de construire dans le cadre des directives nationales une évaluation des élèves commune à tout l'établissement. Cela suppose des possibilités de concertation, la constitution d'équipes pédagogiques, qui sont déjà une réalité dans bien des établissements et qui doivent être encouragées et reconnues. A l'occasion de la mise en oeuvre des nouvelles dispositions, il s'agit de faire l'inventaire de ce qui existe déjà, de confronter et de conforter les expériences conduites à titre individuel ou en équipes, de construire une cohérence globale à l'échelle de l'établissement.

Ainsi la communauté éducative tout entière doit s'impliquer; il revient au chef d'établissement d'y créer la dynamique sans laquelle rien ne se fera : les établissements qui réussissent le mieux sont ceux qui parviennent à créer un climat positif de coopération et à mobiliser les énergies. L'élaboration du Projet d'établissement suppose des méthodes qui garantissent la concertation de tous les acteurs, l'adaptation et la maîtrise des actions conduites ; le rôle des équipes pédagogiques, éducatives et de direction, y est déterminant. L'établissement doit être articulé aux autres établissements dans une perspective de complémentarité et de solidarité, à l'échelle d'un territoire à définir en fonction des caractéristiques géographiques, sociales et économiques. Il est souhaitable qu'il développe des relations avec des partenaires extérieurs à l'Education Nationale.

CREER LES CONDITIONS FAVORABLES

Le lycée est un lieu de vie et un lieu de travail : il importe donc que son architecture réponde à des exigences de confort, de sécurité, d'esthétique et soit fonctionnelle.

C'est au niveau académique, en fonction d'un cadrage national, que sauront être prises les mesures pour impulser les initiatives souhaitables et éviter tout blocage ou dérapage.

- Il faut informer largement les établissements des expériences menées ici ou là et favoriser la constitution d'équipes académiques.

- Il faut valoriser et "récompenser" les réussites : par exemple, toute diminution des redoublements doit se traduire par une baisse des effectifs de chaque classe et non par la suppression de classes et donc de postes.
- Il faut veiller à ce que les filières ne soient pas reconstituées par une utilisation pervertie des modules : ils doivent impérativement être indépendants les uns des autres et n'ont aucun caractère de prérequis.
- Il faut veiller à ce que les moyens débloqués au titre de l'aide pédagogique ne soient pas détournés de leur objet : pour cela il faut prévoir de façon contractuelle la dotation spécifique correspondante.
- Des mesures appropriées doivent permettre non seulement d'éviter que la création d'une filière scientifique unique n'entraîne une diminution des effectifs actuels des filières C et D réunies mais encore d'en élargir le recrutement.
- Il faut que soient mises en place les structures qui permettent des parcours d'orientation plus souples (classes permettant les réorientations, implantation de modules de technologie dans tous les établissements).
- Il faut protéger les enseignements qui touchent un faible effectif par l'instauration, selon un cadrage national, de cartes académiques.

III. LES LYCEES D'ENSEIGNEMENT GENERAL

Conçu à l'origine pour accueillir "l'élite" de la population scolaire, le lycée d'enseignement général accueille aujourd'hui en classe de Seconde plus de 50% d'une classe d'âge. On mesure le chemin parcouru quand on sait que l'on compte actuellement plus de professeurs de mathématiques enseignant en Terminale C que d'élèves en math-élem il y a quelques décennies !

Le maintien d'une exigence de culture générale, les traditions de qualité dans chaque discipline et de rigueur intellectuelle du corps enseignant ont permis de surmonter bien des difficultés et de garder aux établissements une relative homogénéité.

CROISSANCE ET DEMOCRATISATION

Cette ouverture des lycées à une population scolaire élargie n'a pas entraîné une réelle démocratisation.

En effet on ne peut être satisfait quand on constate que, sur une cohorte d'élèves entrant en Seconde (un peu plus de 50% d'une classe d'âge), 60% arriveront en 3 ans en Terminale et seulement 50% auront leur baccalauréat en 3 ans.

On ne peut être satisfait quand on constate qu'en Seconde, un élève sur cinq redouble, en Première un élève sur dix, que la moitié des redoublants de Première S abandonne le lycée. On peut ainsi se retrouver exclu du système parce qu'on fait partie des moins bons parmi les meilleurs ! Le taux de réussite au baccalauréat ne permet pas de prendre en compte l'abandon en fin de Seconde ou de Première, abandon discret, rarement comptabilisé.

On ne peut être satisfait par ailleurs quand on constate, par exemple, que sur 100 jeunes qui arrivent en retard en Seconde, seulement 1,2% auront le bac C (contre 18,5% pour ceux qui arrivent à l'âge normal). C'est dire le rôle déterminant de l'Ecole élémentaire et du Collège dans l'actuelle hiérarchie des filières.

On ne peut être satisfait enfin quand on constate que sur 100 enfants d'ouvriers arrivant au lycée à l'âge normal, 8,3% auront le bac C, considéré aujourd'hui comme celui qui ouvre toutes les portes, (contre 18,6% pour les enfants de cadres).

Tant que l'origine sociale demeurera déterminante, on ne pourra pas parler d'une véritable démocratisation.

HIERARCHISATION DES FORMATIONS ET PERVERSION DE L'ORIENTATION

Les pratiques sociales, liées à l'autoreproduction des élites, ont imposé des modes de sélection qui favorisent les élèves capables de maîtriser les langages fondamentaux et bénéficient souvent de soutiens hors de l'institution scolaire. A l'intérieur des voies de formation générale s'est opérée une hiérarchisation des filières. Ainsi la filière C qui ouvre toutes les portes au-delà du baccalauréat, apparaît comme la voie royale, même si on n'envisage pas une carrière scientifique ! Elle attire de fait les meilleurs élèves ainsi que ceux qui peuvent, grâce à leur origine sociale, compenser leurs lacunes et leurs difficultés en mathématiques par le biais d'un soutien extérieur.

Puis de D à G en passant par B et A, on trouve les élèves regroupés non pas en fonction de leurs goûts pour les sciences expérimentales (D), l'économie (B), les lettres (A), les techniques de gestion (G), mais en fonction de leur inaptitude croissante à suivre en mathématiques !

Ce système, rigide, aboutit à une perversion de l'orientation et ne permet de changement d'orientation que dans le sens descendant d'une hiérarchie construite sur un critère unique.

HORAIRES ET OPTIONS FACULTATIVES

Le système actuel comporte des horaires obligatoires souvent raisonnables, conformes aux possibilités de l'élève, et d'ailleurs voisins de ceux des pays comparables au nôtre. Les horaires des filières technologiques sont à juste titre plus élevés puisqu'ils comportent des séances importantes de travaux pratiques qui entraînent peu ou pas de travail à la maison.

Néanmoins par le jeu des options facultatives, certains élèves de Seconde parviennent à un horaire hebdomadaire supérieur à 32H et certains élèves de Terminale à plus de 36H ! Si on considère qu'en Terminale chaque heure de cours nécessite en moyenne trois quarts d'heure de travail personnel, on arrive à 50H de travail par semaine ! Sans parler des effets préjudiciables à l'équilibre des jeunes qu'entraîne une telle charge horaire, il est évident que cela n'est pas compatible avec un véritable approfondissement ni avec un travail sérieux d'assimilation.

Les options sont parfois utilisées pour renforcer le caractère élitiste de certaines filières et détournées ainsi de leur objectif initial : par exemple l'option informatique, conçue pour être accessible à tous les élèves sans exception, est devenue le monopole des bons élèves de C (surtout les garçons) et sert dans certains "grands lycées" de critère de sélection pour passer en mathématiques supérieures ! Ajoutons que ces options sont réparties de façon très inégalitaire selon les établissements, et que le plus souvent les options valorisantes sont concentrées dans quelques lycées prestigieux.

Enfin les options, servant à grappiller quelques points supplémentaires au baccalauréat, sont souvent l'occasion d'un bachotage stérile sans aucun profit ni pour la culture générale ni pour la formation intellectuelle.

PROGRAMMES EXCESSIFS

Tout le monde reconnaît le caractère excessif de certains programmes. Ainsi les professeurs eux-mêmes ont protesté à juste titre en physique-chimie, biologie, histoire-géographie, à propos des programmes de Terminale. Certains programmes, comme celui de sciences économiques et sociales, comportent une liste de thèmes trop longue. Il manque souvent une cohérence disciplinaire ou interdisciplinaire. De manière générale, dans toutes les disciplines, on privilégie l'accumulation de connaissances au détriment de pratiques visant à leur assimilation et à leur utilisation pour aboutir à des compétences véritables. L'enseignement du français et des mathématiques, qui permettent d'accéder à la maîtrise d'outils fondamentaux, ont été assez largement repensés dans cette optique, mais il faut que toutes les disciplines concourent à cet effort.

LES PROBLEMES A RESOUDRE

Tous les pays d'Europe, et plus généralement tous les pays "développés" remettent actuellement en cause leurs systèmes d'éducation.

Améliorer le système pour que la démocratisation devienne réalité, suppose que l'on trouve une solution à tout un ensemble de questions :

- Comment répondre aux besoins d'une population scolaire de plus en plus hétérogène ? En particulier quelles sont les mesures d'aide pédagogique aptes à compenser, pour les jeunes issus de milieux défavorisés, l'aide dont bénéficient généralement les enfants des milieux favorisés ?
- Comment valoriser toutes les voies de formation et faire en sorte qu'elles offrent toutes une culture générale et une formation qui donnent à tous les jeunes des atouts pour construire leur avenir personnel et professionnel ?
- Comment aboutir à ce que l'orientation cesse de se faire négativement, par l'échec, mais soit le résultat d'un choix délibéré et positif ?
- Quels programmes proposer ?
- Quels modes d'évaluation envisager ?
- Comment rendre les jeunes qui sortent des lycées capables d'entreprendre avec succès des études universitaires et de s'insérer ultérieurement sur le plan social et professionnel ?
- Comment donner aux jeunes, par les mesures proposées, plus de responsabilité dans la conduite de leur formation ?
- Comment faire que les mesures proposées deviennent réalité ?

QUELQUES TEXTES SUR :

LE RETOUR DE L' ETHIQUE

- La "créolisation" de la langue
- Citoyen du monde ou conseiller du prince ?
- La trahison des Clercs(bis)
- Le temps de la culture
- Entrée en force de l'éthique
- L'intégration, morale de l'école
- Diversifier c'est aussi hiérarchiser

LA "CREOLISATION" DE LA LANGUE

Dans ses attendus comme dans ses dispositions, la récente réforme de l'orthographe révèle, à plus d'un titre, les principales lignes d'effondrement qui se dessinent dans notre culture et, singulièrement, la situation aujourd'hui faite dans notre école non seulement à la langue française, mais aussi aux textes, à la littérature, aux lettres.

On doit évidemment s'interroger quand il apparaît que l'orthographe d'une grande partie de la population est devenue notoirement mauvaise. Mais, au lieu de se livrer à une analyse de la situation, de ses causes et des diverses manières d'y remédier, on s'est empressé de désigner un coupable, l'orthographe. Pourquoi tant de précipitation, et pourquoi un tel procès, si mal instruit ? On se croirait dans ces affaires politico-criminelles où il faut aller très vite afin d'éviter que soient posées quelques questions gênantes.

Tout semble en effet avoir été mis en oeuvre pour qu'on n'inquiète pas d'autres suspects : l'enseignement de l'orthographe, les conditions actuelles de l'apprentissage de notre langue à l'école, les nouveaux modes de formation des maîtres. N'aurait-il pas fallu évoquer au moins, sans exhaustivité comme sans ordre, la quasi-disparition de la dictée, la prédominance des exercices oraux sur les exercices écrits, le mauvais apprentissage de la lecture, la perte de prestige de l'enseignement des lettres ?

UN COUPABLE IDEAL

Il y a plus. Si l'on examine ce qu'il en est aujourd'hui de la lecture, du maniement de la grammaire et de la syntaxe, on verra qu'ils ne sont pas moins que l'orthographe marqués du symptôme de régression. Pour comprendre et expliquer pourquoi les jeunes Français écrivent si incorrectement leur langue, il n'y avait donc aucune raison de s'en prendre particulièrement à l'orthographe, et de dissoudre la solidarité effective des trois dimensions de la langue - la graphie, la grammaire, les textes - que l'apprentissage correct d'une langue ne peut ni ne doit jamais séparer.

Mais non ! On a préféré choisir la voie la plus aisée en se rangeant à la seule explication qui ne heurtait personne : ni les parents, ni les enfants, ni les instituteurs ou les professeurs à l'explication la plus flatteuse pour tout le monde, sinon la plus juste; à celle qui fait de nous tous également d'innocentes victimes, condamnées à perdre leur temps, les unes à enseigner, les autres à apprendre ce qui ne mérite pas de l'être.

Sans doute n'aurait-on jamais imaginé d'imputer à l'algèbre les mauvais résultats des enfants en mathématiques ni à la longueur du cent-mètres la médiocrité de leurs performances sportives. Mais l'orthographe est un coupable idéal, que tout désigne, et d'abord la fonction de discrimination sociale qu'on lui attribue indûment, laissant entendre que les "classes dominantes" trouvent leur avantage à laisser subsister

l'arbitraire d'une langue dont elles sont seules à posséder le maniement correct.

La réforme pouvait dès lors poser ses bases. D'abord, séparer l'orthographe du reste de la langue; ensuite, assimiler témérairement la langue aux signaux d'un code de communication; évoquer enfin la rencontre opportune de la logique et de la technologie pour arguer des exigences de l'informatique. Sous l'alibi d'une mesure à la fois rationnelle et démocratique, on pouvait dès lors décider qu'à une graphie complexe, illogique, arbitraire et élitiste serait substituée une graphie simple, logique, motivée, démocratique. Ne pourraient s'y opposer que ceux qui, d'une manière ou d'une autre, ont intérêt au *statu quo*: c'est ainsi qu'ont été discrédités, avant même qu'ils soient formulés, les arguments des adversaires de la réforme.

Essayons pourtant d'éviter toute démagogie. Soyons clairs: ce qui est arbitraire et élitiste, ce n'est pas l'orthographe, comme le disent certains sociologues en s'appuyant sur des arguments prétendument scientifiques. Ce qui est arbitraire, c'est que seul un petit nombre manie correctement la langue; ce qui est élitiste, c'est que des intellectuels, des politiques, des savants envisagent de généraliser à l'usage de tous un pidgin, une "langue-sabir", substitut de la "grande langue", notre patrimoine.

Que l'on considère un moment les effets du système de graphie phonétique adopté récemment en Haïti. Qui reconnaît dans le "koudmen" des temps de détresse aux Antilles ce que l'un donne à l'autre avec sa main ? Et comment déceler dans ce bloc de mots coagulés ou encore dans le "foké" ("il faut que") le lien logique qui préside à l'association des mots ? De la même manière, la perte du lien vital entre la langue et son histoire (la littérature) est vite consommée dès lors que, à la suite d'une réforme plus vaste de l'orthographe, les mots, créolisés, perdent bientôt leur épaisseur temporelle, le rapport vital, historique, étymologique qu'ils entretiennent avec leurs origines grecques ou latines, racines de la culture française. Et les textes d'avant la réforme deviennent illisibles, s'éloignent, frappés d'un archaïsme rebutant.

Réduite à la seule fonction de communication, la langue est une langue mutilée. Réduite à sa surface visible, l'orthographe, elle, se voit dépouillée de sa vraie face, celle qui se révèle dans les textes. Jamais une réforme ne pourra parvenir à ce qu'elle souhaite (l'amélioration de l'orthographe) si elle se fonde sur ce qui précisément a causé sa dégradation : la rupture entre la langue "basique" et la langue "littéraire" - entendons par là les usages autres que véhiculaires, les fonctions autres que la fonction de communication, - la rupture entre la langue et son histoire. Une telle réforme, loin de freiner le mouvement d'effondrement de l'orthographe, ne risque au contraire que de l'accentuer.

Toute réforme de l'orthographe, même modérée, ne peut donc manquer d'aller au-delà des limites qu'elle s'est elle-même assignées. Car la langue est un ensemble feuilleté, stratifié, complexe où se mêlent les niveaux, les usages, les traces écrites

des époques successives. Le présent d'une langue ne peut se comprendre et s'apprendre sans son passé : c'est donc au nom même de l'utilité pratique, du rendement, et pour favoriser l'accès du plus grand nombre à sa propre langue qu'il ne faut pas séparer la langue des lettres, de la littérature. Qu'est-ce en effet que la littérature, sinon la mémoire de la langue telle qu'elle s'est déposée dans des textes ? En séparant la langue de la littérature pour améliorer la capacité d'écrire la langue, on réduit paradoxalement les possibilités d'un apprentissage correct de la langue écrite.

Le droit à une orthographe correcte doit être entendu non comme l'un des droits que tout homme acquiert par sa naissance, mais comme l'obligation démocratique d'assurer au plus grand nombre le maniement correct de sa langue. S'il est absolument indispensable que soit accordée au plus grand nombre la possibilité d'écrire, de lire et de parler correctement sa langue maternelle, il faut aussi reconnaître et dire que l'apprentissage d'une langue est long et difficile, qu'il est en toute rigueur interminable, et qu'il ne peut se faire que dans et par les textes.

Aucune simplification de l'orthographe ne donnera un meilleur accès à la complexité de la langue, de sa grammaire, de sa syntaxe et de sa littérature, qui forment un tout : c'est même le contraire. Allégée d'un r, la charrette n'ira pas beaucoup plus vite, ni beaucoup plus loin sur la route extrêmement longue qui mène à une pratique correcte, c'est-à-dire riche, souple et diversifiée de la langue.

Danièle SALLENAVE
LE MONDE DES LIVRES, Paris,
20.7.90.

CITOYEN DU MONDE OU CONSEILLER DU PRINCE ? Jean-Claude POMPOUGNAC

Ces deux figures ont traditionnellement polarisé l'engagement politique du philosophe. Et s'il s'avérait que d'autres attitudes sont possibles, qui invitent à "penser autrement", comme le souhaitait Michel de Certeau ?

Michel de Certeau évoque dans plusieurs de ses textes cette image d'un personnage de dessin animé, Félix le Chat. "Il marche à vive allure. Soudain, il s'aperçoit, et le spectateur avec lui, que le sol lui manque : depuis un moment, il a quitté le bord de la falaise qu'il suivait. Alors seulement il tombe dans le vide." Cette scène est rappelée pour rendre perceptible la conjonction de questions portant sur le temps (un laps, un entre-deux qui sépare la marche et la chute) et sur un non-lieu : espace improbable, vide où un langage vient à manquer tandis que se poursuit une fuite en avant. Elle vise ce que nous ne pouvons ni voir ni nommer : le passage d'une configuration sociale à une autre, d'un registre du discours à un autre.

Est-ce que nous ne continuons pas à parler politique et philosophie, comme Félix le Chat poursuit sa marche, dans des termes qui convenaient à un sol qui déjà peut-être s'est dérobé sous nos pieds ? La figure du philosophe en surplomb, dépositaire d'un savoir-au-dessus-de-la-mêlée, celle de l'intellectuel engagé, militant ou prophète, celle de l'expert en problématisation et en argumentations raisonnables acceptables se perpétueraient par la seule force d'inertie d'un dessin animé qui passerait en boucle dans un espace déjà déserté par son public au bénéfice d'autres spectacles.

De fait, les représentations de l'activité politique sont entrées dans l'âge de la simultanéité : débats parlementaires et auditions des commissions (sur la communication et les libertés, sur le code de la nationalité) sont retransmis en direct à la télévision. Par ailleurs, les grandes figures de la vie politique sont caricaturées en léger différé (le "Bébête show" de TF1 fait plus d'audience qu'une campagne électorale officielle). Le "paysage" politique est entré dans la quatrième, la cinquième dimension : la "créativité" du spectateur peut le défaire et le recomposer en un kaléidoscope (ainsi font les "chroniques du zappeur" de Serge Daney dans *Libération* qui inventent une nouvelle forme de commentaire, critique esthétique à chaud des mises en représentation de l'action politique). C'est dans ce contexte qu'on assiste au retour d'un acteur qui avait disparu de l'ancienne scénographie rationaliste : le fou du roi. Mais le rôle n'est pas seulement réservé aux professionnels de l'industrie culturelle. Il sied aussi bien au conseiller du prince.

LE PHILOSOPHE ET SON DOUBLE

Jadis, il y a huit ans déjà, Régis Debray nous aidait à penser la genèse du politique à partir du rôle joué par les

clercs, suivant la trace laissée dans l'histoire du scribe d'hier à l'intellectuel d'aujourd'hui. La thèse était justifiée par une généalogie.

Debray pointait, à la suite de Gramsci, le pas de deux que jouent philosophie et politique. "Faire" de la politique c'est avoir à gouverner la pensée des autres ("c'est-à-dire à la fois la diriger et la digérer") et "penser" (c'est-à-dire produire une pensée, si élevée soit-elle), c'est nécessairement exercer une activité politique. "La pensée est une pratique politique la politique c'est de la pensée à l'état pratique." Ce point, bien entendu, n'est pas nécessairement reconnu. Tout un partage social des tâches tend à rendre méconnaissable cette inquiétante proximité.

A cette complexité Debray opposait cependant quelques idées simples qui éCLAIRENT le statut de l'intellectuel moderne. Au commencement est la bifurcation qui sépare le clerc du moine. Le premier enseigne, dispute, bref *communique*. L'autre prie, médite. Le clerc c'est moins celui qui pense par lui-même que celui qui fait profession de transmettre ce qu'il pense. A lui l'école. Au prêtre, le cloître. Rivalité et émulation marquent les deux institutions. D'emblée le territoire du clerc est objet de contrôle social. Parce que son rôle est la transmission il est inféodé à une instance extérieure à la pensée (le moine n'a d'autre règle que celle de son ordre). Mais le moment médiéval nous met sur la piste d'une structure plus ancienne : "Dans l'Antiquité comme dans la chrétienté, politique et pédagogie sont jumelées. La pédagogie comme discipline spécifique apparaît en même temps que le centre d'autorité." Cette clé permet de comprendre pourquoi les philosophes, plus que d'autres intellectuels, ont tenté de refuser le statut de clerc asservi insistant sur leur tâche de penser l'être plutôt que sur celle de communiquer. Dans cette perspective, que les philosophes se soient opposés à la pédagogie comme aujourd'hui ils s'opposent aux médias, cela participe d'une même tradition. "Ce leitmotiv trouve ses refrains-archétypes dans la lutte de Platon contre les sophistes, de Descartes contre l'Ecole, de Rousseau contre les encyclopédistes, de Marx contre "les idéologues vulgaires", de Nietzsche contre "les professeurs"."

Quoi qu'il en soit la vieille polémique doit être relue d'une autre manière. Le sophistique, le pédagogique, le médiatique constituent le double "sarcastique" du philosophique: "Pour le théoricien du communicable, le technicien de la communication est l'ennemi intime ... Tout philosophe porte en lui un "nouveau philosophe", qu'il ne peut répudier ni accueillir tout à fait. Ce lutin piaffant, ébouriffé, barométrique, toujours prêt à placer son nom au bas de la dernière nouvelle, souriant à la caméra sa pétition en main, c'est à la fois son reflet et sa grimace. Qu'il lui ouvre grand sa demeure, le philosophe renonce à la pensée. Qu'il lui claque la porte au nez, il sentira le renfermé et finira fruit sec. Une seule issue : l'entrebailler, histoire de jouer au chat et à la souris."

LE CLOWN HEROIQUE

Le Scribe se concluait sur la nécessité d'une "médiologie",

visant à faire du "triangle Etat-Média-Intelligentsia" et de la catégorie de l'"entre", des objets de science. Parce que cette science nouvelle reste encore à venir nous sommes renvoyés à Félix le Chat. Le militant révolutionnaire devenu conseiller du prince a parcouru notre histoire récente, de la rue d'Ulm aux geôles de Bolivie puis aux salons de l'Elysée avec cette vitesse accélérée qui caractérise les dessins animés. Passé le bord de la falaise, un instant encore le personnage court dans le vide. De l'ombre des allées du pouvoir il passe aux sunlights du dernier salon littéraire, *Apostrophes*. Une mue accompagne ce parcours : de philosophique, son langage va devenir littéraire. *Masques*, un livre qui retourne la vieille figure du philosophe masqué : confessions, mémoires de vie politique et intime, court-circuit de la géo-stratégie aux tactiques de la vie sentimentale.

Cette publication ne se souvient plus de la distinction entre la sphère privée et l'espace public. Il s'agit bien de littérature: une écriture articule différemment un autre partage de l'intimité et de la publicité. Mais comme elle est l'œuvre d'un conseiller du prince elle bouscule toute une tradition de la réserve en matière politique. *El discreto* était le titre d'un des ouvrages du jésuite B. Gracian, qui délivrait de fortes maximes à l'usage des hommes de cour et des héros : "Ne se point ouvrir ni déclarer" : "Ne point laisser connaître ses passions" "Se rendre impénétrable sur l'étendue de ses capacités". Debray écrivain rompt spectaculairement avec cette culture du secret attachée aux plus hautes sphères du pouvoir.

Peu importe, après tout, de savoir si le héros est fatigué. Car son propos éclaire singulièrement (c'est-à-dire aussi selon le pinceau nécessairement limité d'un seul projecteur) ce que nous ne savons peut-être plus nommer. Soit une nouvelle configuration des relations entre l'exercice de la pensée et de l'action "rationnelles" et ses mises en formes politiques, médiatiques, "poétiques". Comment nommer cet art du grand écart, ce savoir de l'équilibriste ? Un dernier pas, et le philosophe s'offre comme marionnette : "Il y a du pantin dans tout héros." Jouer avec la politique-pédagogie du pouvoir, avec la politique-spectacle des médias ce n'est pas seulement jouer au chat et à la souris. La critique philosophique des médias avait le sens d'une fascination. Arrivé au plus près du pouvoir, à la place jadis dévolue au fou, le philosophe a reconnu l'autre pouvoir, celui de l'ambiguïté de la représentation. "Joie. Tout n'est pas politique..." Le conseiller a joué avec le feu (les feux de la rampe) et se réveille clown.

Le clown, on le sait, porte témoignage d'un savoir railleur et désespéré. Il défie d'autant plus radicalement un pouvoir qu'il sait - et qu'il affiche - qu'il ne le renversera pas. Ce savoir du fou stigmatise les prétentions à la maîtrise et l'absurde superbe des gens sérieux. Ce sont eux les fous, ceux qui veulent nous faire croire qu'ils peuvent assumer ces tâches réputées si difficiles, presque impossibles, par Kant et Freud: gouverner les hommes, les éduquer. C'est dans le rapprochement même de ces deux arts qu'apparaît au mieux le caractère impossible de chacun d'eux. L'éthique, liée à l'irréductibilité du sujet et à l'infini de la tâche éducative, constitue un interminable travail, une entreprise jamais réussie dans le champ

du politique.

EXERCICES DE STYLE

En restera-t-on à ce face à face entre un idéal de la république des fins, reconnu impossible, et la dérision du clown? "Il y a de la femme dans l'homme et l'inverse", écrivait récemment Debray. Et de plaider pour ce pari dangereux : "porter l'humour au cœur de l'importance - comme le fer dans la plaie. Cette intrusion de l'ambiguïté dans la communication, cette sub version du féminin dans la société même faite de rôles et de masques, cela s'appelle aussi littérature". Certes. Mais le monde de la représentation a-t-il encore besoin des philosophes pour exhiber ses travestis en tous genres ? Les médias ne sont-ils pas justement ce pouvoir qui sait, mieux que tout autre, récupérer la force subversive de la dérision pour renforcer encore leur importance ? Masculin, féminin; humour, importance : la métaphore du fer dans la plaie en fera peut-être rire plus d'un, et sûrement plus d'une. Même parmi ceux et celles qui partagent le refus d'assignation à l'identité et le goût de l'ambiguïté.

A ces derniers appartenait à coup sûr Michel Foucault, par exemple ("Ne me demandez pas qui je suis et ne me dites pas de rester le même : c'est une morale d'état-civil...") qui marque selon Michel de Certeau le commencement d'une autre hypothèse sur le rôle de l'intellectuel. Ni fonctionnaire de l'universel, ni conseiller technique, le philosohe doit réinventer son rôle. Entre l'idéal d'un espéranto politique (qui redonnerait un sens plus pur aux mots de la tribu) et les mille manières de faire et de prendre la parole pour s'assurer du pouvoir, y a-t-il place pour un *tiers savoir* ? Peut-on éviter ce double écueil : perdre de vue le lien originaire qui unit philosophie et politique; se perdre dans la politique ? Si complexe est cette affaire qu'elle peut susciter, en effet, le rire - et l'étonnement - ce dont témoigne l'oeuvre de Foucault. Retour à la singularité, d'abord, et à la question du style. La pensée du politique doit alors prendre en compte cette figure nouvelle, qui émerge avec les masses: l'homme "ordinaire". Il s'agit de comprendre quelle configuration unit secrètement l'anonyme et l'expert, l'homme sans qualités et le héros.

Prolongeant la réflexion de Foucault, Michel de Certeau propose quelques repères cartographiques pour comprendre le "paysage" où s'effectuent des pratiques intellectuelles et des procédures de pouvoir. Il y a comme un répertoire collectif de procédures et de styles intellectuels, plus stable que les lieux ou les situations où ils s'exercent sans qu'ils constituent des ensembles cohérents (plusieurs styles ou manières peuvent cohabiter dans un même champ chez un même acteur). "Il serait possible de repérer des styles d'opérations intellectuelles indissociables de modes d'exercice du pouvoir : le style tacticien de la procédure juridique qui mue l'épisode en scène de la loi, le style stratégique de l'énonciation professorale ou cléricale qui transforme le particulier en application d'une idéologie générale, le style oral du "conseil du prince" qui joue avec virtuosité d'une opaque proximité avec le nom ambigu du vouloir ou "bon plaisir" d'un pouvoir, le style écrit de la manipulation textuelle qui fait de la distance un principe

d'autorité, le style "ingénieur" qui prétend, par la réconciliation de la théorie et de la pratique, instaurer une neutralité objectivement imposée à toute décision comme sa condition de possibilité, le style technologique et "clanique" de la "recherche" dans les laboratoires liés à un marché international de la compétition, etc. "

Le philosophe qui s'interroge aujourd'hui sur les conditions de possibilité de son discours, est obligé de constater qu'il ne réside plus dans la cité idéale que constituaient le royaume des philosophes ou la République des Lettres. Condamné à affronter le local et l'événement, il doit se reconnaître citoyen d'un monde qui ne l'a pas attendu pour être ce qu'il est - monde commun, dont le sens reste toujours à déchiffrer. Il n'a plus d'autre privilège à tirer de sa fréquentation éventuelle des allées du pouvoir que d'avoir à jouer, comme les autres, son rôle de conseiller du Prince comme on joue avec le feu. A la nostalgie de l'époque révolue des "grands" intellectuels, aux vertiges de la scène où se joue la comédie du pouvoir, il faudra préférer l'examen patient des conditions de l'exercice de la pensée, exercice *finalement en lui-même politique*. Ce repérage de la diversité des manières de dire et de faire nous reconduit au geste philosophique premier. "Il me semble, écrit de Certeau, qu'à les expliciter, qu'à s'en étonner, nous pouvons les tourner en surprises qui deviennent des manières de "se déprendre de soi-même" et instaurent le geste, rieur et philosophique, d'inventer des façons de "penser autrement".

in "A quoi pensent les philosophes?
Collection "Autrement"

LA TRAHISON DES CLERCS (bis)

La désagrégation morale de la société constitue l'explication majeure des malheurs du système éducatif. Lorsque s'engloutit un vieil ordre intellectuel et moral, il ne faut pas s'étonner que les trois grands transmetteurs des acquis culturels - la Famille, les Eglises et l'Enseignement - soient plus ou moins en ruine. La crise de la morale religieuse, mais aussi celle de l'idée de progrès, l'effondrement de l'utopie socialiste, mais aussi l'hostilité renaissante à l'arrogant empire de l'argent ont fissuré puis effondré les idéaux collectifs. Que transmettre au juste à l'enfant ou à l'élève si, au fond de soi, l'on doute de ce qu'on croit, de ce qu'on sait, de ce qu'on veut ? Si plus rien ne fonde une autorité, une légitimité spirituelle, morale et intellectuelle ?

Est-ce que nous touchons le fond ? Toujours est-il qu'une sorte de prise de conscience - celle que la démolition, fêtée en 68, a assez duré et qu'il est temps de rebâtir - commence d'illuminer l'Etat, les enseignants eux-mêmes, et jusqu'aux consommateurs, c'est-à-dire les écoliers, lycéens et étudiants. Dans cette réaction, personne ne rêve à l'impossible restauration d'un ordre révolu : le déclin d'un monde encore dessiné par le surréel chrétien, l'évolution technologique et médiatique accélérée de la société industrielle et postindustrielle ont expédié aux oubliettes le vieil ordre enseignant, ses moeurs et ses lois. Quelque chose est cassé de l'antique magistère, qui ne reviendra plus. Le Petit Chose est mort, la gloire du père de Pagnol aussi, et l'oracle télévisuel dispute à l'école ses anciens prestiges. Mais dans notre ère du vide, où l'image scintille et l'écrit se ternit, on "communique" sans rien apprendre, on éblouit sans rien enseigner. Bref, on se sent de plus en plus nu. L'esprit a de plus en plus froid. Le lycéen voudrait qu'on le rhabille. Et que l'Ecole sorte de sa chienlit.

Vaste programme ! Le coup de pinceau du compagnon Jospin ne suffira pas à effacer quelques pénibles records. Celui, par exemple, qui accable les lycéens français d'horaires hebdomadaires les plus chargés d'Occident et leur consent l'année la moins chargée. Par quel miracle ? Par les vacances les plus longues, pardi ! A l'origine de cette cascade de records, voici pourtant le record magistral : celui de la plus importante masse de fonctionnaires (1 200 000) réunis, à la soviétique, dans un système asphyxié à la soviétique par un appareil syndical contre lequel le ministère, les partis, le Parlement, la nation demeurent impuissants. "Poncif journalistique", dit au Point Jospin. Peut-être ! Mais à la façon dont "deux et deux font quatre" reste un excellent poncif mathématique. Ces poncifs-là, un jour ou l'autre, renversent tout.

Nous explorons ici les révolutions de structure nécessaires. Mais nous savons qu'elles seraient elles-mêmes insuffisantes si elles ne s'accompagnaient d'une révolution culturelle : celle qui balaiera la mythologie égalitariste où le postulat légitime de l'égalité des chances se dégrade en distribution illégitime d'égalités au rabais (exemple - les diplômes dévalorisés). Mythologie égalitariste qui nie la diversité des milieux et des savoirs, bref, de la vie même, au nom d'une utopie qui s'effondre

partout et ne stagne plus que dans quelques conservatoires syndicaux. Mythologie d'équarrisateurs qui refuse la sélection, la note qui départage, la mention qui distingue, et qui naturellement ressuscite en fin de compte la plus criante des inégalités : celle de l'argent ou de la naissance, substituées à l'inégalité du mérite ou du talent. C'est ainsi qu'on fabrique des culs-de-jatte pour consoler les unijambistes. (Mais les fils de riches gardent une prothèse d'avance).

Un rousseauisme de bazar aura, en vingt ans, déprécié dans nos classes l'application et l'effort. On veut apprendre les mathématiques sans apprendre à compter, et la lecture sans l'orthographe (qu'on simplifie par décret). Afin de fuir toute contrainte, nos Diafoirus folâtront dans les champs sémantiques pour oublier la grammaire et dans les sous-ensembles pour éviter le calcul. Aucun ne semble avoir compris que le travail d'écolier, avec ses contraintes, ses obligations répétitives, fut une épreuve conçue autant pour le caractère que pour l'intelligence. "Par l'orthographe et le calcul, disait Alain, il ne s'agit pas seulement d'apprendre mais d'apprendre à vouloir." Il faudra réapprendre à apprendre.

La "trahison des clercs", ce fut, avant guerre, le dévoiement des intellectuels par la droite et le fascisme. La seconde "trahison des clercs" aura été après la guerre, l'enivrement symétrique des intellectuels, de l'Université, puis des syndicats d'enseignants par l'utopie marxiste. L'état-major est guéri; les troupes, pas tout à fait; la nomenklatura syndicale, pas du tout. Les enfants trinquent encore.

Claude IMBERT
Le Point
10.12.1990

LE TEMPS DE LA CULTURE par Luc FERRY

Depuis ces derniers mois, aucun lieu commun ne nous aura été épargné sur le déclin de la politique et la "coupure avec la société civile". Toutes les causes ont été évoquées : déclin des grandes idéologies messianiques, crise de la représentation due à une hyper-professionnalisation d'une classe politique repliée sur elle-même, "désertion civique" communiste, sur-médiatisation, etc. Je ne dis pas que ces diagnostics soient faux, loin de là. Mais ils laissent entière la question de savoir où sont allées se nicher nos anciennes passions militantes. Car enfin, en politique comme ailleurs, l'antique principe des vases communicants doit bien avoir quelque réalité. Il serait fort étonnant qu'en une vingtaine d'années à peine le formidable investissement du politique qui caractérisait les années 60 ait purement et simplement fait place à l'"ère du vide". Si la société, comme la nature, en a horreur, c'est en termes de déplacements qu'il faut sans doute penser cette fameuse crise de la représentation.

Déplacement vers l'éthique, tout d'abord. On a parlé de "génération morale" pour désigner au fond la réconciliation des jeunes avec la démocratie libérale. Je ne suis pas certain que l'expression ne galvaude pas quelque principe trop large pour elle, pas convaincu non plus que la génération de 68 fût moins "morale" que celle de 86. Mais à n'en pas douter elle traduit une réalité : tous les mouvements sociaux de quelque importance qui apparaissent dans les années 80 affichent ostensiblement le caractère extrapolitique des valeurs de générosité et de solidarité. Cela vaut bien sûr de SOS-Racisme ou des "restos du coeur", mais aussi de l'écologie ou des succès remportés auprès d'un public toujours plus large par des organisations telles que Médecins du monde qui prennent le relais du tiers-mondisme défunt. Et c'est très souvent en ce sens, du reste fort éloigné des origines, que le thème des "droits de l'homme" a remplacé les combats politiques d'autrefois.

Mais il me semble que, plus encore, on assiste à une véritable inflation de l'intérêt porté à la culture. L'existence, au demeurant assez récente, de politiques culturelles liées à l'institution d'un ministère n'a cessé de croître en importance dans les pays démocratiques autrefois les plus politisés. Aujourd'hui, ce ne sont plus les grands meetings qui mobilisent les foules, mais les concerts de rock et les expositions de Picasso, Klimt ou Vélasquez qui font le tour du monde avec un égal succès. Certains musées ne désemplissent pas durant des mois après leur inauguration, et les querelles esthétiques, qu'on croyait d'un autre temps, reviennent au premier plan. Les hebdomadaires n'hésitent plus à faire leur "couverture" sur Mozart, tandis que des livres portant sur l'avenir de la culture deviennent, contre toute attente, des best-sellers.

UN PHENOMENE DURABLE

On pourrait multiplier les signes qui témoignent de ce passage du politique au culturel. S'agit-il d'une mode ou d'un phénomène durable ? Je pense que la seconde hypothèse est la

bonne. Pour le comprendre, il faudrait pouvoir la restituer dans la longue durée. La naissance des sociétés modernes, démocratiques, est indissolublement liée au déclin de la religion comme idéologie structurant l'espace social. Bien sûr, la dimension religieuse n'a pas disparu dans les sociétés industrialisées, mais elle persiste seulement à titre de croyance individuelle.

Cela signifie que, à la différence de ce qui a lieu notamment dans les pays islamistes, les lois et les normes ne s'enracinent plus pour nous dans des théologies, mais, en principe, dans la volonté du peuple ou du moins, de ses dirigeants. Bref : nous sommes entrés dans l'espace de la laïcité. Or cette érosion du rôle social de la religion renvoie les individus à eux-mêmes. C'est sans doute cela qui définit au mieux le monde libéral moderne : le fait qu'il revient désormais à tout un chacun de trouver une signification à sa vie, sans pouvoir s'appuyer sur les grands récits qui servaient autrefois de repères collectifs. Pendant deux siècles environ, des messianismes laïques (à commencer par le communisme) ont remplacé la religion dans son rôle de pourvoyeur de sens. On pouvait alors mourir "pour les générations futures", donc donner une signification absolue à la finitude humaine. C'est le déclin de ces messianismes qui est aujourd'hui relayé par le souci de trouver dans la sphère de l'éthique et dans celle de la culture des solutions individuelles à l'ancienne question du sens de la vie.

DE L'IMAGE A L'ECRIT

Il nous devient de plus en plus difficile de justifier à nos propres yeux la vieillesse, la maladie ou la mort. À défaut, nous pouvons nous enrichir et nous épanouir. Se cultiver : voilà le mot d'ordre qui tend à remplacer la traditionnelle problématique du salut que la religion puis la politique avaient autrefois permis de traiter collectivement. Une telle évolution correspond en profondeur à la logique individualiste qui est celle des sociétés libérales.

Ce déplacement n'est pas sans danger. Pour les intellectuels et les politiques d'abord, qui devraient comprendre enfin que le temps des grands débats va remplacer celui des "grands desseins" et des grands systèmes. Mais aussi pour la culture. De même que tout n'est pas politique, nous l'avons appris aux dépens du communisme, tout n'est pas culturel. De là, me semble-t-il, l'urgence d'une réflexion sur la place du livre, et plus généralement de l'écrit, dans un monde où l'image et le son tendent à une domination quasi impériale.

Si la spécificité de l'humain se situe dans la culture, entendue comme capacité de s'arracher à l'univers naturel de l'instinct qui régit la vie des bêtes, l'écrit est, plus qu'aucune autre forme culturelle, le site privilégié de cette spécificité. À l'inverse des autres modes de communication, il suppose une prise de distance à l'égard du monde ambiant, il requiert une activité qui va à l'encontre de nos habitudes consuméristes. Même lorsqu'elle donne à réfléchir, la télévision implique toujours un moment d'adaptation, voire une

accommodation, au sens que les biologistes donnent à ce terme. Au contraire, la lecture nous arrache à notre univers immédiat pour nous conduire dans un monde qui, pour être fictif, n'en est pas moins susceptible d'une vérité plus grande que celle de l'immédiateté sensible de la vie quotidienne. Et c'est par cette distance que l'écrit incarne aussi, infiniment mieux que l'image ne saurait le faire, les capacités critiques indispensables à l'exercice de la démocratie.

LE MONDE
28 novembre 1990

ENTREE EN FORCE DE L'ETHIQUE

L'irruption de la morale

Nous avons déjà réduit la nature à n'être qu'un objet de consommation courante, tâchons de ne pas nous transformer en ces poules sans plumes et sans bec qui pondent sans cesse dans une lumière qui les aveugle.

La toute puissance opératoire de la science née du monde industriel culminait dans l'idée que le progrès s'assimilait au progrès du savoir, conçu comme le progrès du pouvoir d'utilité de la science dans sa capacité à dominer le monde. La biologie échappait, jusqu'à très récemment - parce qu'elle paraissait énigmatique - à cette conception positiviste et utilitariste. Mais l'extraordinaire adéquation à la réalité des modèles proposés par la biologie moléculaire devait complètement replacer la biologie au sein des sciences exactes ou "dures" selon la terminologie anglo-saxonne. Ainsi, entre la fin des années quarante et la fin des années soixante dix, se développait, presque sans réflexion philosophique, un savoir nouveau d'une efficacité sans précédent sur la matière qui nous touche de plus près, la matière vivante. Dans leurs laboratoires, les chercheurs, fascinés par la succession ininterrompue des découvertes, ne se troublaient pas des conséquences de leurs actes quotidiens hors du domaine propre à leur science. Sans même parler des chercheurs nécessairement contraints dans leurs choix lorsqu'ils obtiennent des financements militaires (DGA, DRET). Combien, par exemple, se sont interrogés sur les conséquences morales et politiques des écoles d'été organisées par une institution militaire comme l'OTAN (du temps où l'Europe de l'Est n'était pas ce qu'elle est aujourd'hui)? En biologie, ceux qui ont refusé de participer à ces écoles prestigieuses, propres à les faire connaître des plus connus des chercheurs américains ou anglais par exemple se comptent sans doute sur les doigts d'une seule main...

La perte de conscience morale chez les scientifiques n'est pas nouvelle, mais elle pouvait être le point de départ de changements dangereux de notre idée de la nature humaine. Aussi voyait-on avec intérêt quelques mouvements en sens contraire. La prise de conscience la plus spectaculaire fut, bien sûr, celle qui conduisit les scientifiques réunis à Asilomar en 1974 à se comporter comme les aristocrates de la nuit du 4 août et à déclarer un moratoire sur la construction *in vitro* et le remplacement *in vivo* de gènes conçus artificiellement. Le problème posé par Paul Berg en particulier - il décida à cette époque de surseoir à une expérience qu'il avait programmée - était le suivant: grâce à des enzymes récemment découvertes, il devenait possible de manipuler un ADN comme le font aujourd'hui les usagers du traitement de texte au moyen des outils informatiques "couper-coller". Dans la plupart des laboratoires, les expériences où l'on reprogrammait les cellules après avoir modifié des gènes *in vitro* s'arrêtèrent. Malheureusement il s'agissait là d'une attitude plus émotive que réfléchie. En effet, ce n'était pas réellement une évaluation des risques du génie génétique qui causait l'arrêt des expériences, mais un reste de

pensée vitaliste: l'idée d'avoir pu manipuler des êtres vivants en connaissance de cause faisait horreur. Alors que l'on avait l'habitude de la sélection où l'on fait un tri parmi les mutants offerts par la nature, on répugnait à modifier les êtres vivants dans un sens en grande partie prévu à l'avance. En somme, on craignait plus d'accidents venant des objets en partie connus, que des objets bien plus énigmatiques habituellement sélectionnés. Cela reste d'ailleurs une plaie de la pensée écologiste que l'idée du naturel opposé à l'artificiel, un peu à la manière dont l'église catholique oppose la contraception naturelle à la contraception artificielle. Malgré tout, les maladresses ou les absurdités dites sur les risques du génie génétique marquaient le réveil d'une certaine réflexion éthique. Cependant, en raison même de l'inadéquation de la plupart des critiques envers les techniques de la génétique moléculaire, l'attitude de distance morale devait être rapidement abandonnée par la plupart des biologistes, persuadés qu'il s'agissait là d'un réveil de l'obscurantisme. Par contre coup, ils oublyaient que certaines expériences peuvent être dangereuses, soit dans leurs desseins, soit au moins autant que celles qui utilisent les méthodes "classiques" de la génétique (et qui sont d'ailleurs à tort, très peu contrôlées).

Au début des années quatre-vingts, nous nous retrouvons donc dans la situation antérieure, c'est-à-dire sans réel contrôle des expériences du génie génétique. Mais un fait nouveau, d'une importance majeure et dont nous n'avons pas aujourd'hui la mesure exacte des implications, devait rapidement renouveler la question morale. La manipulation des gènes, leur connaissance explicite devinrent si simples, les techniques de l'embryologie si codifiées et faciles à mettre en oeuvre que l'homme lui-même pouvait être en mesure d'agir sur sa propre descendance, par des choix sélectifs ou même, dans un futur proche, par une altération volontaire de son patrimoine génétique. Il faut noter que pour une fois, contre la plupart des réglementations, l'expérimentation humaine précédait l'expérimentation animale. Or l'homme est bien évidemment particulièrement mal adapté aux expériences de la génétique. C'est donc que les motivations qui animent ces recherches ne sont pas du domaine de la science.

Sans avoir recours à la psychologie, je voudrais avancer une raison sociale, nouvelle pour les scientifiques, qui permettrait de développer les plus mauvais côtés de leur personnalité : ces mêmes années, les chercheurs se rendaient compte qu'ils pouvaient devenir des vedettes médiatiques, à l'instar des vedettes de la chanson ou de la politique. Aussi, on voyait apparaître, à la une des quotidiens, des résultats expérimentaux encore non publiés ou non évalués par des pairs, comme c'était l'usage. En plus des honneurs déjà existants, médailles et prix, il devenait enfin possible pour un scientifique d'être reconnu dans la rue. Quelle merveille! Et, puisque l'information quotidienne pouvait devenir la norme, il devenait clair que les juges devaient s'inspirer de la réflexion journalistique pour évaluer l'importance de tel ou tel fait "scientifique". En raccourci, tout militait pour la fabrication de lois entérinant le savoir-faire plébiscité par les médias et nos nouvelles vedettes.

LES MEDAILLES APPORTENT UNE CAUTION D'AUTORITE, MAIS AUCUNE VALEUR MORALE.

C'est ce qui a commencé par exister. Mais, par chance - ou bien est-ce par la nécessaire rigueur de la réflexion ou le rôle positif de certains supports médiatiques - quelques-uns, scientifiques, psychanalystes ou juristes, se sont émus. Et il est devenu patent qu'une réflexion éthique (on emploie ce mot pour masquer ce qu'il doit signifier, une réflexion morale) et juridique était nécessaire, et que nous allions beaucoup trop vite en besogne. La question est aussi passée à l'ordre du jour des organismes de recherche et développement. Les instances politiques elles-mêmes se sont émues et ont constitué un comité d'éthique (dont ce n'est pas le lieu de discuter l'adéquation à l'ampleur du problème). Il est temps pour les chercheurs de prendre conscience de l'importance de la nécessité de cette réflexion. Et de comprendre le risque terrible qu'il y aurait à confondre le côté médiatique du vedettariat, ou l'intérêt simplement financier, avec la valeur de la réflexion. On ne peut malheureusement que s'interroger par exemple en se rappelant l'initiative présidentielle de réunir des prix Nobel pour discuter de ces questions. Les médailles n'apportent qu'une caution d'autorité, mais aucune valeur morale: il suffit de se souvenir que c'est William Shockley qui a créé, avec des idées eugéniques affichées, la banque de sperme des prix Nobel, ou que Moniz a eu, en 1949, ce prix pour des travaux sur la lobotomie, menés au cours d'années où l'idée de l'homme était bien malmenée!

Souhaitons que nous puissions comprendre que nous ne devons jamais être dominés par le savoir-faire. Que l'existence d'une proportion importante de vol à l'étalage n'implique aucunement la légalisation du vol, et que l'avenir de l'espèce humaine et, bien plus encore, de nos actions, vaut plus que quelques réflexions d'hommes en habits emplumés se pavant à la télévision. Contrairement à ce qui est souvent dit, il n'existe pas de vide juridique. Tout dépend de la volonté publique, de la prise de conscience de ceux qui jugent. Nous devons savoir être lents et profonds. Il nous faut chercher à comprendre d'abord le rôle de la science, la replacer dans son contexte culturel et remettre les scientifiques à leur place: ils ne détiennent pas la vérité. Les cultures se construisent au travers des siècles et les lois qui règlent les lieux d'usage de notre savoir-faire mûriront. Avant de légiférer essayons de comprendre le pourquoi de l'emballément actuel, et redonnons à la génétique sa place : celle qui cherche à comprendre les règles de l'hérédité au moyen de modèles raisonnés (l'homme n'en est pas un). Et s'il est vrai - ce qu'on doit espérer - que les intentions réelles de ceux qui veulent manipuler gènes et embryons humains sont de soulager la souffrance et de guérir, prenons-les au mot et retrouvons le serment d'Hippocrate, en évitant par dessus tout ce qui conduit à la mort (c'est-à-dire avec l'idée de rendre inopérantes, les maladies génétiques et non de détruire les malades). Nous avons déjà réduit la nature à n'être qu'un objet de consommation courante, tâchons au moins de ne pas nous transformer nous-mêmes en ces poules sans plumes et au bec mou qui pondent sans cesse dans une lumière qui les aveugle!

GENETIQUE ET LIBERTE

La démocratie est en cause, il faut former et informer le citoyen.

Vingt ans. Une période de temps infime, négligeable, à l'échelle des temps géologiques et de l'histoire de notre planète. Pourtant, en vingt ans, que de bouleversements dans l'idée que l'Homme peut se faire de lui-même et de sa descendance! Dons d'organes, utilisation des produits du corps humain, transferts d'ovocytes ou d'embryons, fécondation *in vitro*, la liste serait longue des nouvelles pratiques qui bousculent depuis quelques années notre conception de la médecine. Malgré les nombreux problèmes posés par chaque nouvelle utilisation, cette évolution fut douce, sans heurt ni rupture. Force est toutefois de constater que l'écart est parfois grand entre les attentes d'hier et les résultats d'aujourd'hui. On pensait il y a vingt ans lutter contre la faim dans le monde, on s'attache aujourd'hui à combattre la stérilité des couples. Les grands thèmes, porteurs aux yeux du public, se sont déplacés, les espoirs se sont envolés. On aurait pu rêver, il y a vingt ans, d'organisations sociales et d'échanges entre nations évoluant avec l'avancée des connaissances en agronomie, en écologie ou en médecine. On aurait pu imaginer, dans les années 1970, un monde où la sagesse des gouvernements serait alliée avec celle des chercheurs. En fait de cela, les techniques se sont plus développées en fonction des opportunités du marché que pour contribuer à un réel progrès social. Hier, en Chine, on tuait les petites filles à la naissance puis, en Inde, les avortements de foetus féminins à la suite d'amniocentèses sont devenus pratiques courantes. Et aujourd'hui, aux Etats-Unis, une société privée, Gametrics propose le tri des spermatozoïdes avant fécondation pour choisir le sexe des enfants. Certes, l'évolution des techniques permet de masquer les problèmes moraux. Il est plus aisés de trier des gamètes que de supprimer des nouveau-nés, mais la question fondamentale reste en suspens. Celle-ci n'est ni scientifique, ni technique, mais sociale : est-il admissible que les parents puissent choisir les caractéristiques physiques de leurs enfants ?

L'ANALYSE GENETIQUE PERMET UNE GESTION EFFICACE DES RESSOURCES HUMAINES. N'EST-CE PAS AU DETRIMENT DE L'INDIVIDU ?

En vingt ans, les scientifiques, ou les utilisateurs des recherches, seraient-ils passés, sous le poids de contraintes politiques ou économiques, d'une optique mondialiste à une vision individualiste ? Curieusement, alors que l'un des grands défis technologiques des années 1960 possédait, avec la conquête de l'espace, une dimension planétaire, le principal projet de recherche des années 1990 s'attache, avec l'analyse du génome humain, à comprendre la dimension la plus intime d'un individu. Formidable outil d'investigation et de compréhension des mécanismes du vivant, la génétique moléculaire est sans doute l'une des discipline scientifiques qui a, depuis quelques décennies, fourni le plus de connaissances et de techniques nouvelles. Celles-ci sont aujourd'hui en train de dépasser le cadre du laboratoire pour trouver les applications multiples.

Parce que le patrimoine génétique d'un individu lui

est propre, à l'exception des jumeaux vrais, des études génétiques peuvent contribuer avec une précision inégalée jusqu'alors à l'identification des personnes. Cette utilisation a déjà vu le jour avec les empreintes génétiques, technique mise au point et largement développée en Grande-Bretagne. Parce que la nature du message génétique participe à la constitution physique et mentale d'un être humain, une analyse génétique peut permettre de caractériser les individus. Enfin, parce que le contenu génétique reste inchangé au cours de la vie, depuis la conception jusqu'à la mort, les études génétiques sont susceptibles d'apporter des informations sur les potentialités et le devenir d'un être humain, né ou à naître. C'est dans ce contexte qu'il s'agit de préparer dès aujourd'hui les vingt prochaines années. Quelle sorte de monde sommes-nous en train de construire?

Tout domaine d'activité qui nécessite une connaissance accrue de l'interlocuteur, patient, client ou employé, est un utilisateur potentiel de ces techniques. La réalisation d'exams génétiques et de tests de prédisposition est susceptible de constituer une importante activité économique nouvelle, dont le marché est estimé à environ un milliard de dollars pour 1992 aux Etats-Unis. Dans quelles conditions les utilisations vont-elles se développer ? En matière de diagnostic prénatal, un nombre croissant d'affections pathologiques pourra être détecté. Se limitera-t-on au diagnostic des maladies les plus graves ? Qui fixera les limites ? De l'examen concernant la viabilité physique de l'enfant lui-même à la recherche de traits qualitatifs correspondant aux désirs des parents et à leur propre confort, le pas est vite franchi. A l'embauche, la génétique peut fournir de nouveaux moyens d'analyse des personnes et de leurs potentialités, plus fiables que l'astrologie, la numérologie et d'autres pratiques aujourd'hui fréquentes. Ce sont également de nouvelles possibilités d'affectation en fonction des prédispositions physiologiques que l'examen biologique procure. Un gain pour l'entreprise est alors réalisé par une gestion plus efficace des ressources humaines, mais cela ne se fera-t-il pas au détriment de l'individu ?

La médecine prédictive, concept largement développé aujourd'hui, vise à fournir à qui le désire des informations concernant l'évolution possible de sa santé. Les tests de prédisposition, largement basés sur des analyses génétiques, sont susceptibles d'apporter des informations non sur l'état présent du patient, mais sur son devenir probable. Quelle sera l'existence de cette nouvelle catégorie médicale, se situant entre le malade et l'homme sain : l'homme sain potentiellement malade ? Ne risque-t-on pas d'accroître de façon exagérée la place accordée à la composante génétique dans la constitution d'une personne, réduisant du même coup la reconnaissance des influences économiques et sociales ? La prise en charge du handicap par la société ne risque-t-elle pas alors de s'en trouver diminuée d'autant ? De tels risques de discrimination avaient suscité de nombreuses protestations et avaient conduit au retrait par la Commission des communautés européennes à Bruxelles du projet européen d'analyse du génome humain, dont la première formulation trouvait sa justification dans la médecine prédictive. Toute allusion de ce genre a été supprimée de la

nouvelle version du projet, mais suffit-il d'éliminer les mots pour éviter les effets?

Autant de questions, pour n'en citer que quelques-uns, qui dépassent largement le cadre de la recherche. Il serait trop simple, pour tenter d'y répondre, de s'en remettre aux seuls chercheurs ? Les utilisations actuelles de la recherche nous concernent tous. Elles correspondent à des choix fondamentaux pour la société, et il serait trop dangereux d'en attendre les effets pour se prononcer. 64 % des lecteurs de *La Recherche* estiment que la science s'est développée trop vite par rapport au sens moral de l'homme, et 81 % d'entre eux estiment qu'il est devenu nécessaire de poser des règles de conduite qui limitent l'activité scientifique dans les domaines de la biologie. On ne peut que se réjouir d'un tel voeu, mais les normes restent à définir. Un renforcement des règles morales, ou leur constitution, suppose une réflexion collective, et ne peut être laissé à un comité d'experts. Il s'agit bien d'un débat qui touche la démocratie, et il nécessite en premier lieu la formation et l'information du citoyen.

REPERER ET COMBATTRE LES ATTEINTES A LA PERSONNE HUMAINE

Génétique et Liberté a constitué, depuis sa création en juin 1989, une importante documentation, accessible à tous, concernant la génétique humaine, tant au niveau des recherches que des applications. Il s'agit de mettre à la disposition du plus grand nombre des informations concernant l'état des recherches et d'entreprendre une réflexion sur les applications de la science et ses conséquences.

Par la tenue de séminaires et l'édition d'un bulletin d'information, le GEL est également un lieu d'expression et d'échanges. C'est en rassemblant les compétences et les opinions les plus diverses qu'une réflexion démocratique peut véritablement se mettre en place. Créé à l'initiative de chercheurs, premiers informés du développement des recherches, *Génétique et Liberté* regroupe aujourd'hui des citoyens de tous horizons, débordant largement le cadre de la recherche. Le GEL s'est donné pour objectif de repérer et de combattre l'émergence de formes inédites d'atteintes à la personne humaine engendrées par le développement de la génétique et des biotechnologies. On ne peut accepter le développement d'une quelconque sélection des individus s'appuyant sur la connaissance d'un déterminisme génétique. C'est, entre autres, à cette condition que l'on peut envisager de s'engager dans les vingt prochaines années en continuant de penser en termes de progrès scientifiques.

LA RECHERCHE
Antoine DANCHIN
octobre 1990

L'INTEGRATION, MORALE DE L'ECOLE

Il fallait s'y attendre; vingt ans après mai 68 et la grande crise des valeurs, la morale est de nouveau à l'ordre du jour. Comités d'éthique médicale, cours de morale dispensés dans les écoles de commerce - dont la Harvard Business School, - retour de l'instruction civique dans le cursus des collèges : la réflexion semble se consacrer aux fins. Rien d'étonnant, donc, à ce que la revue *Education et Management* consacre un dossier entier à la morale dans l'institution scolaire.

Parler de morale dans une salle de professeurs ou dans un conseil de classe prête souvent à sourire. "Le terme même est suspect", souligne René Rodriguez. Le temps où "l'école laïque dispensait chaque matin la leçon de morale destinée à édifier les enfants du peuple dans le respect des vertus républicaines" est certes bien révolu. Et le corps enseignant n'est plus cette "congrégation laïque" que voulait Napoléon - comme le rappellent Bertrand Lechevalier et Claude Lelièvre.

Pour autant, l'école n'est pas devenue, sous couvert de laïcité, aussi neutre qu'elle voudrait le faire croire. Elle est imprégnée de quantité de valeurs, qui peuvent, à l'occasion, entrer en conflit : témoin la récente affaire des "foulards islamiques". Mais l'école développe également des "valeurs spécifiques, liées à l'exercice même de l'enseignement"; René La Borderie, dans un excellent article, signale le fait. Cette "morale scolaire" s'exprime à travers les bulletins scolaires, les appréciations des enseignants sur les copies d'élèves, les avis des conseils de classe, les rencontres avec les parents, etc.

Les valeurs de référence ? "Le travail, l'effort, la précision, la rigueur, la conformité, l'élitisme, républicain ou non, comme indice de réussite." Valeur fondamentale entre toutes, cet élitisme, souligne René La Borderie; il "résiste à tous les discours sur l'égalité des chances".

Ces vertus sont d'autant plus présentes que nul ne songe à les remettre en question. Et pourtant ! Prenant l'exemple de l'effort, René La Borderie montre à quel point cette valeur peut être obsolète : "Partout dans notre monde, observe-t-il, règne une loi différente. Non celle du moindre effort, mais celle de l'effort moindre (qui) règle la productivité, la robotisation, l'équipement familial. (Bref) un meilleur rapport entre la sueur et le pain." Conclusion de l'auteur : "La consigne scolaire cohérente avec la réalité sociale devrait être : pourquoi travaillez-vous tant quand il suffit de travailler mieux !"

Mais, si "on ne peut nier dans une communauté scolaire, pas plus que dans une communauté nationale, la nécessité des lois et de normes morales pour sauvegarder la cohérence de la vie sociale et la liberté de chacun" - comme le remarque pour sa part René Rodriguez, - alors, quelles doivent être les valeurs de l'école? L'enjeu est de taille car si, "sans retomber dans un catéchisme laïc ou

religieux, l'école n'affirme pas des valeurs spécifiques en accord avec son temps, c'est son rôle social qui est menacé".

L'idée d'une "*éthique scolaire*" qui serait étayée sur une culture d'entreprise n'est pas recevable : "*Leurs finalités ne sont pas les mêmes. L'une doit éduquer, l'autre a des objectifs de production, de rentabilité, indispensables à sa survie*", note encore R. Rodriguez. C'est donc "*dans sa propre tradition que l'école doit chercher le renouvellement de ses valeurs*".

A savoir ? La tradition républicaine d"*intégration*". Un mot lourd de sens si l'on veut bien admettre que nous vivons dans une société multiculturelle. C'est à des systèmes de valeurs différents - et quelquefois opposés - que l'école se trouve confrontée. Mais, si une telle tradition a pu dans le passé, dit encore R. Rodriguez, s'imposer "*de façon autoritaire*" (allusion à la période coloniale) "*il est clair aujourd'hui que l'affirmation des valeurs communes ne peut se faire sans débat*": autrement dit il y faut la participation de tous.

C'est donc moins une *éducation morale* - délivrant des contenus à partir des quelques valeurs consensuelles restantes, celles "*des droits de l'homme notamment*" (René La Borderie) - que l'école doit développer qu'une *éducation à la morale* : celle qui consiste, en l'occurrence, à faire prendre conscience de la Pluralité des "*m Morales concrètes*" en conflit dans la communauté scolaire, et oblige en conséquence à se poser la question : que dois-je faire ?

C'est cette voie que Maurice Berrard nomme l"*"option humaniste"*. S'inspirant de la morale kantienne, il appelle l'école à promouvoir "*ce qu'il y a de plus spécifiquement humain dans l'homme*" l'exercice de sa raison, c'est-à-dire, *"in fine*, de sa liberté. "*Considérer l'homme comme une finalité et le concevoir comme un individu libre et responsable, c'est-à-dire maître de ses pensées et de ses actes"* : c'est là amener au respect de l'autre et au dialogue, seules vertus véritablement universalisables, conclut l'auteur.

A une époque privilégiant les techno-sciences, plus que jamais la question des fins de l'éducation se pose. L'école est-elle simplement un lieu de transmission des connaissances scientifiques et techniques (en vue d'une adaptation à la société et plus spécialement à la production)? Ou bien poursuit-elle des fins propres ?

Le dossier d'*Education et Management* ne laisse aucun doute sur la réponse : l'école (y compris les institutions de formation professionnelle, comme y insiste le syndicaliste Georges Hornn) est par excellence un lieu propice à la morale. A condition d'entendre par là non pas le catalogue des interdits et des prescriptions d'un groupe social, confessionnel ou ethnique dominant, mais *l'examen même de ce qu'il convient de faire*.

FREDERIQUE PASCALE
LA RECHERCHE, oct.1990

DIVERSIFIER C'EST AUSSI HIERARCHISER
par François DUBET
Le Monde de l'Education

En se massifiant, l'enseignement appelle une diversification des filières et des pratiques pédagogiques. Le principe même d'une telle multiplication des filières, des sections et des options ne paraît guère contestable. Plus les élèves sont nombreux, plus il faut tenir compte de la diversité de leurs projets, de leurs talents et de leurs goûts. Plus les qualifications scolaires fixent les qualifications professionnelles et plus l'école doit répondre à la diversité des métiers et des pratiques. Qui, sans passer pour conservateur, pourrait s'opposer à ce mouvement d'ouverture et de diversification ? L'école a trop longtemps souffert de la résistance et du poids des académismes et des rhétoriques scolaires pour ne pas reconnaître que les modèles uniques, les volontés d'homogénéité ne sont que les masques des exclusions et des inégalités les plus criantes; ils sont en effet la mesure de la distance à la norme unique de l'élite.

Cependant, il semble que se rencontrent aujourd'hui deux principes opposés. La diversité s'installe et se développe sans cesse dans l'organisation scolaire; en même temps se maintient dans les pratiques et dans les esprits le principe d'une norme unique de l'excellence et de la réussite scolaire. Toute différence devient dès lors une hiérarchie, et une hiérarchie d'autant plus perverse qu'elle est déniée.

Tous les jours apparaissent, au lycée comme à l'université, de nouvelles formations et de nouvelles filières; elles sont définies par des finalités intellectuelles et professionnelles et sanctionnées par des diplômes particuliers. Mais s'agit-il réellement de répondre aux demandes de l'économie et de la société ? S'agit-il d'accorder, au plus près des goûts et des programmes, des aspirations et des manières d'enseigner ? Tout invite à ne pas le croire.

Il suffit de rencontrer les élèves, les parents et les enseignants pour voir par exemple que les choix des diverses langues enseignées au collège ne correspondent guère à des intérêts pédagogiques : ils sont une manière de séparer les bons et les moins bons élèves. Le grec et le latin sont le prix du ticket d'entrée dans les bonnes classes, celles qui laissent espérer de bonnes chances d'accéder aux bonnes filières. Au cas où les parents ne connaîtraient pas les règles de ce jeu, tout conseil de classe sérieux invitera les bons élèves à choisir ces options et en refusera l'accès aux autres !

La "petite différence"

Qui peut croire un instant que les choix des élèves à la fin d'une seconde indéterminée ne sont pas, pour la vaste majorité, une pure attribution hiérarchique ? A l'exception des élèves de S puis de C - qui sont beaucoup plus nettement de "bons élèves" que de "vrais scientifiques", - la quasi-totalité des choix se fait par défaut dans un ordre hiérarchique : les élèves

de D n'ont pu faire C, ceux de A ou de B n'ont pu entrer en D, ceux de G n'ont trouvé de place nulle part...

Ainsi tout le monde est mécontent : les élèves qui ne font pas vraiment ce qu'ils aiment; et les enseignants qui ne trouvent pas souvent chez ces jeunes gens un réel intérêt pour les études et les jugent "trop scolaires". On pourra objecter à cette analyse le fait que, au sein de chaque famille de spécialités, les filières sont relativement comparables. Or, ce n'est pas le cas, à en croire les élèves et leurs enseignants; ainsi les diverses sous-filières du baccalauréat G par exemple n'ont pas la même "valeur" : les comptables et les secrétaires se hiérarchisent. Même dans les domaines très professionnalisés, où l'on pourrait imaginer que les différences sont fonctionnelles, les formations sélectionnent moins selon les goûts et les projets que selon les seules performances scolaires. Au sein de chaque établissement, les divers BEP construisent leurs propres ordres hiérarchiques. Ils le font généralement en fonction du caractère sophistiqué du matériel utilisé, et de la somme de connaissances impliquées dans son élaboration. Là, comme ailleurs, les entretiens menés auprès d'élèves montrent que le "projet" n'est souvent que l'opération par laquelle chaque élève préserve sa dignité en faisant de nécessité vertu, en présentant comme un choix le produit d'un classement.

Si l'on observe les statistiques scolaires par grandes catégories, les inégalités se sont souvent réduites : ainsi le taux des enfants d'ouvriers en classe terminale est passé de 10% en 1952 à 23 % en 1980. En revanche, les inégalités sociales entre les filières se sont accrues : le pourcentage d'enfants d'ouvriers en terminale de "math élém'" puis C est passé, de 1967 à 1980, de 17,9 % à 8,8 %; durant cette même période, leur part augmente dans les sections littéraires, moins prestigieuses (1). Aujourd'hui, les profils sociologiques des élèves de C et de G sont radicalement opposés: 6 % d'enfants d'ouvriers en C contre 28 % en G. Autrement dit, les inégalités de filière ne correspondent ni aux goûts des élèves ni aux nécessités fonctionnelles de l'économie : elles sont le moyen de produire une hiérarchie probablement plus nette - bien que moins brutale - que celle qui résultait des anciennes procédures sélectives.

Comment expliquer cet accroissement des hiérarchies par le jeu des filières ? Comment expliquer le phénomène par lequel chaque filière crée immédiatement une inégalité ? On peut avancer une première hypothèse : plus un enseignement se massifie, plus la "petite différence" y acquiert d'importance; exactement comme dans la consommation, où, lorsque chacun possède une voiture, ce sont les petits détails du type du véhicule qui font la différence. Ainsi, chaque création d'une différence nouvelle engendre un bien rare, qui est un "plus" pour ceux qui le repèrent et s'en saisissent et un handicap pour ceux qui ne le possèdent pas. Si le jeu des filières paraît accroître l'emprise des inégalités sociales sur les carrières scolaires, c'est, comme l'ont montré les sociologues, parce que la règle des petites différences et des choix judicieux n'est connue que des groupes initiés et privilégiés : ceux qui savent quand l'allemand se dévalorise et quand le grec recommence à "payer"; ceux qui savent aussi choisir leur établissement.

Mais cette explication en termes de marché est insuffisante, car la décision d'orientation procède de la logique sélective d'une conseil de classe et d'établissement. Or les professeurs entendent bien bénéficier d'une image positive du fait qu'ils enseignent à de bons élèves; ils souhaitent aussi connaître de meilleures conditions de travail. Dès lors, ils sont mus par une forme de compétition latente et souvent masquée : pour chaque niveau de sélection, dégager un public de bons élèves valorisants et se défaire par des filières infériorisées des élèves les moins gratifiants. Le prestige des enseignants semble parfois lié à celui de leurs élèves...

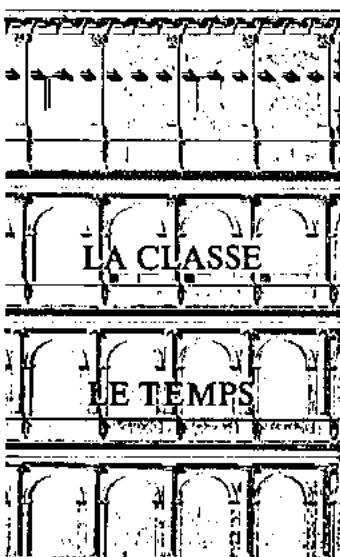
Des sections "poubelles"

Les filières sont aussi un enjeu pour les établissements. Dans leurs décisions, il entre le souci de se construire un prestige les autorisant, en raison des demandes suscitées, à trier les élèves. Les écarts sont donc utiles; et tandis que certains lycées et universités ont la maîtrise de leurs choix, d'autres deviennent des établissements "dépotoirs" accueillant des sections "poubelles" - pour reprendre des expressions familières aux élèves. Au sein de ce système, et quelle que soit la finalité affichée, chaque nouvelle filière ou formation participe d'une hiérarchie et la développe. On ne pourrait trouver de véritable égalité de filière que dans les castes - l'"aristocratie" des classes préparatoires - et, symétriquement, dans la "plèbe" des enseignements professionnels les plus défavorisés. Encore faudrait-il probablement y regarder de plus près.

Avec la multiplication des filières, l'école ressemble à une vaste entreprise de raffinage où l'expérience et la menace de l'échec sont constantes. Cette situation est d'autant plus mal vécue par les acteurs de l'école qu'ils gèrent deux logiques contradictoires : celle de la pluralité des choix et des formations et celle d'une norme unique de l'excellence académique à laquelle chacun reste attaché.

Tout se passe alors comme si les inconvénients des deux systèmes de référence se renforçaient; comme si une véritable politique des filières accordées aux goûts et aux besoins était interdite ; comme si les volontés d'adaptation se heurtaient à des mécanismes sociaux et culturels profonds; comme s'il manquait la volonté de reconnaître des différences qui seraient véritablement, pour des niveaux comparables, de simples différences.

PROJET CLAPAREDE



Printemps 1990

Couverture .

en arrière-plan, architectures de l'amphithéâtre flavien.
Toute analogie...

Les institutions proposent, les acteurs disposent.

(Proverbe pédagogique)

*Le problème de la liberté
est celui de déposséder nos catégories (classificatrices)
de leur halo de vérité éternelle.*

(M. Douglas)

PROJET CLAPAREDE 2ème volet

- LA CLASSE
- LE TEMPS

PRINTEMPS 1990

PROJET CLAPAREDE

LE TEMPS LA CLASSE

Table des matières

	Pages
<i>"Quelques mots sur le Collège de Genève", Edouard Claparède</i>	1
<i>Introduction</i>	9
LE TEMPS	
Le temps mode d'emploi	17
Le temps à Claparède	23
<i>Documents</i>	29
Aspects historiques de l'organisation du temps	39
Les rythmes scolaires	45
<i>Schéma survolé du Projet</i>	55
<i>Le projet dans tous ses concepts</i>	57
<i>De certaines conceptions de l'article 9 de la nouvelle ORM</i>	59
LA CLASSE	
La classe : un "locus amoenus"	66
La classe : l'institution, l'institué, l'instituant	67
<i>Documents</i>	74
- De quelques définitions	75
- Le problème de l'évaluation	78
- Principes de Bourdieu	80
- Des classes et de leurs effectifs	88
<i>Bibliographie</i>	97

QUELQUES MOTS
SUR
LE COLLEGE DE GENEVE
Edouard CLAPAREDE

Voilà plusieurs années que l'amélioration de l'instruction secondaire est à l'ordre du jour. On a beaucoup discuté, dépensé beaucoup d'encre et de papier, pour instituer en somme peu de bonnes choses. Pourquoi n'arrive-t-on pas à des résultats satisfaisants ? C'est que les modifications proposées le sont généralement par des hommes qui ont quitté depuis trop longtemps les bancs de la classe pour avoir conservé une idée bien nette de l'état d'esprit dans lequel ils étaient à cette époque de leur âge; ou bien par des professeurs qui, devant enseigner eux-mêmes les programmes sur lesquels on les consulte, les rédigent - tout à fait involontairement, j'en suis convaincu - de la manière qui doit être la plus commode pour eux; or, ce n'est justement pas celle qui sera la plus favorable à l'instruction de l'élève. Bref, on devrait consulter, du moins en ce qui concerne les deux dernières années du Collège, les élèves eux-mêmes, puisqu'ils sont les premiers intéressés.

On a l'habitude de considérer les élèves comme opposés à l'instruction; c'est une grave erreur. A part quelques exceptions, la bonne moyenne, je crois pouvoir le dire sans hésiter, aime le travail. Mais s'ils ne travaillent pas tous comme ils pourraient le faire, c'est qu'ils sentent soit dans les programmes, soit dans la distribution des cours, des inconséquences de toute sorte auxquelles ils ne peuvent pas se faire.

Mais aussi, comment les faiseurs de programmes pourraient-ils agir autrement puisque les élèves n'expriment jamais leur mécontentement que par derrière, au lieu d'en exposer franchement l'objet ? Et s'ils ne se plaignent jamais, on ne doit pas attribuer ce fait à l'excellence des programmes, mais plutôt à une certaine paresse ou à une certaine timidité des élèves qui préfèrent supporter des cours qui ne leur plaisent pas plutôt que de se donner la peine de réfléchir et de faire ce que j'essaie de faire aujourd'hui, un relevé des quelques points qui me paraissent laisser le plus à désirer.

J'ai souvent reçu cette réponse de camarades à qui j'avais proposé de faire une réclamation par voie des journaux ou d'une autre manière : "Evidemment les programmes et les horaires sont ridiculement faits, mais à quoi bon se plaindre ? Dans six mois nous serons sortis du Collège, et, en admettant que nos réclamations soient agréées, ce sont nos successeurs qui en bénéficieront, de sorte que cela n'en vaut pas la peine. "

Et c'est toujours la même chose, on n'écoute pas les élèves en classe, parce qu'on les suppose prêcher pour leur paroisse. D'autre part les élèves sortant du Collège, non seulement se moquent absolument d'un changement de programme dont il ne bénéficieront pas, mais encore tiennent-ils, jusqu'à un certain point, à ce que les générations qui leur succèderont aient

à supporter les inconvenients dont ils ont souffert eux-mêmes. C'est donc avec un complet désintéressement que j'écris ces lignes, et je les donne pour ce qu'elles valent, c'est-à-dire comme de simples remarques, faites le plus sérieusement et le plus consciencieusement possible, sur les années de collège que je viens de terminer.

Ce que j'ai à dire s'applique plus particulièrement aux deux ou trois classes supérieures de cet établissement.

Tout le monde sait que les collégiens ont des affections et des antipathies marquées pour tel ou tel cours. Cela vaudrait la peine, il me semble, d'en rechercher les causes; car il faut noter que ces sentiments sont ordinairement partagés par tous les élèves à la fois, par les bons comme par les mauvais, et cela indépendamment du sujet du cours. Ainsi un élève, bien qu'ayant du goût pour l'étude de telle branche, pourra détester néanmoins le cours traitant de cette branche parce qu'il a le sentiment qu'il est mal donné et qu'il ne lui profite pas comme il le désirerait. Les causes peuvent en être différentes, j'en examinerai quelques-unes.

Les professeurs savent généralement - un de leurs premiers devoirs est d'ailleurs de le savoir - si l'on aime ou non leur cours. Ne pourraient-ils pas s'informer des critiques qu'en font les élèves et examiner si elles sont fondées ou non ? car on tend trop à oublier que les leçons sont faites pour les élèves et non les élèves pour les leçons; il est clair que l'élève étudiera mieux une branche qu'on aura réussi à lui faire aimer, il aimera mieux un cours qui est donné autant que possible d'une manière conforme à ses aptitudes.

Eh bien, le grief qu'on entend, entre élèves, formuler le plus souvent, c'est la rapidité exagérée avec laquelle tel professeur poursuit son enseignement. Il donne, dit-on, ses leçons à la vapeur, ne se souciant que des plus forts; impossible de le suivre.

Or, un professeur qui mérite cette critique de la part de ses élèves, commet une très grave faute, car il compromet ainsi les résultats de toute une année d'études qui pourrait, en raison des capacités du maître à d'autres points de vue, être très fructueuse. C'est à la moyenne de ses élèves, avant tout, que doit s'attacher le professeur, d'un bout à l'autre de l'année; c'est à être compris de la moyenne et non pas seulement des plus forts que doit tendre toute son attention et toute sa persévérance. C'est aux capacités de la moyenne qu'il doit proportionner la difficulté des devoirs, le temps donné pour les faire, soit en classe, soit aux examens. Il faut à tout prix qu'il ne considère les forts et ceux qui travaillent plus vite que comme une exception, très heureuse, mais enfin une exception

Et en effet si la moyenne voit qu'on se dirige d'après les plus forts, elle s'imagine qu'on veut lui faire faire l'impossible : elle se décourage et néglige ses devoirs.

D'ailleurs les plus intelligents ne souffriront jamais de cette manière d'agir, puisque leur intelligence même leur permettra toujours de travailler plus vite qu'ils ne sont forcés de le faire; d'autres part, les plus faibles de la classe en bénéficieront; et, après tout, l'enseignement du Collège n'a pas la prétention d'être seulement pour une élite supérieurement douée, mais pour la masse de la jeunesse genevoise.

Il est clair que, pour le professeur, il est plus commode, dans son cours, d'aller toujours de l'avant, qu'il discoure ou qu'il dicte. Ce serait une tout autre affaire s'il reprenait, soit au commencement de la leçon, soit chez lui, un à un, les travaux de chacun, et voyait au fur et à mesure comment chacun a digéré ce qui lui a été administré; il se baserait sur ces observations pour donner son cours de la manière qu'il jugerait le plus en rapport avec l'état d'esprit de ses élèves. Cela prendrait certainement plus de temps, mais ne serait-ce pas le seul moyen de rendre son cours vraiment fertile en résultats, et le professeur n'en serait-il pas récompensé par la satisfaction de faire une œuvre utile et d'être apprécié et aimé de ses élèves ?

Combien de fois, pour ma part, n'ai-je pas fait des travaux qui n'ont jamais, jamais été revus par le professeur. Lorsque j'ai remarqué la chose, j'ai mis moins de soins aux travaux subséquents; c'est peu raisonnable, j'en conviens, mais c'est si naturel ! On croira aisément que je ne suis pas le seul.

Pour obvier à cet inconvénient il ne serait pas mauvais que les maîtres eussent un peu plus de temps de libre.

Un professeur taxé d'aller trop vite, a une réponse toute prête : les exigences du programme qui l'obligent à parcourir un champ déterminé dans les étroites limites de l'année scolaire. Cette réponse n'a qu'une valeur relative; en effet, il me semble que si les programmes sont trop chargés, ce dont parfois les professeurs eux-mêmes se plaignent, ils devraient dans la pratique savoir négliger certains détails pour donner plus de temps à tel ou tel point qu'il importe davantage de bien faire comprendre à la moyenne des élèves.

Un des points importants qui rebutent les élèves dans les cours, c'est en effet le grand nombre de petits détails que l'on traite longuement et que l'on aborde avant que les idées générales dont ils découlent soient bien comprises et bien étudiées.

Ainsi ne serait-il pas rationnel que le professeur, dans ses premières leçons, donnât un plan raisonné de son cours, ainsi que quelques notions sur l'utilité que peuvent avoir les matières enseignées soit au point de vue pratique, soit au point de vue du développement intellectuel; quels sont les points sur lesquels on doit insister spécialement, parce qu'ils sont importants par eux-mêmes, ou parce qu'ils serviront à en comprendre d'autres.

Pour les questions de détail, on peut faire le raisonnement suivant : on peut négliger tel point dans l'enseignement du Collège; car, si l'élève continue à suivre plus tard, dans ses études supérieures, la branche en question, il aura l'occasion de traiter ledit point en détail; on peut donc le négliger. D'autre part, s'il ne continue pas ses études ou suit une autre branche, ce point de détail ne lui servira à rien - du reste il ne s'en souviendra pas - et le temps perdu à l'apprendre aurait été avantageusement employé à l'étude plus approfondie d'une question plus générale.

Il est évident que pour s'en tenir aux vues générales et éviter de tomber dans les détails superflus, le professeur doit avoir une érudition solide; il faut qu'il ait à son actif des études faites avec intelligence, lui permettant de juger d'un peu haut la science qu'il enseigne.

Ce n'est malheureusement pas ce qui manque à la plupart de nos professeurs.

Quant à l'élève, comme je l'ai dit plus haut, il ne doit pas être considéré comme opposé à l'idée du travail, et il ne se refuse pas à étudier une chose qu'il sait pourtant devoir oublier à bref délai, s'il a le sentiment d'avoir accompli, en l'étudiant, un effort intellectuel utile.

Puisque je viens de parler de la mémoire, je dirai qu'on l'emploie souvent mal à propos. Les élèves au Collège, travaillent trop avec la mémoire.

N'y aurait-il pas quelque chose à faire pour empêcher cela?

Ce sont surtout les repassages d'examens qui sont un véritable tour de force de mémoire.

Les repassages, souvent, ne sont pas, comme on le croit, des révisions rapides et générales, mais une véritable étude, qui, devant se faire très vite, est basée uniquement sur la mémoire, pas du tout sur la réflexion, ni sur le discernement personnel. L'élève ne cherche pas à se faire lui-même une idée

sur ce qu'il étudie : mais il prend ou apprend des idées toutes faites dans les livres.

Cela vient, à mon avis, en grande partie de ce qu'on n'a pas assez de temps chez soi pour relire attentivement tous les cours de la journée.

Le travail le plus important est celui qu'on fait à la maison : c'est le travail personnel.

Eh bien, il me semble qu'on ne donne pas à ce travail toute l'importance qui lui est due.

D'abord, le nombre d'heures dont disposent les élèves à la maison pour s'occuper des travaux du Collège, est fort restreint, si l'on pense à tout ce qu'ils ont à faire en dehors des cours, mille choses dont le Collège - je n'ai jamais pu savoir pourquoi - refuse de reconnaître l'existence.

Parlerai-je des leçons de musique, de dessin, de gymnastique ou autres, que prennent la grande majorité des jeunes gens ? Rappellerai-je que c'est justement pendant les dernières années du Collège que l'on fait son instruction religieuse ?

Mais il est d'autres obligations qu'il ne saurait être question de supprimer, et qui existent par la force même des choses : mesures d'hygiène indispensables - promenades, bains, etc. - devoirs de famille, distractions utiles et inévitables, services à rendre aux parents; tout cela prend en somme une grande partie du temps que les professeurs considèrent comme libre pour le travail.

Nous voyons qu'en réalité, il en reste beaucoup moins qu'on ne le croit pour les travaux du Collège.

Dans ces conditions, que devient le travail personnel?

Une petite diminution dans les heures de classe serait donc urgente, à mon avis, d'autant plus que cela permettrait aux professeurs d'être plus sévères en ce qui concerne les travaux à la maison. En effet, les élèves savent très bien que les professeurs ne peuvent pas leur prouver, horaire en main, qu'ils ont le temps de faire tous les devoirs qu'on leur donne, et ils abusent un peu trop souvent de cela pour ne pas faire à fond tel travail, même lorsqu'ils le pourraient.

J'ajouterais encore qu'une liberté complète le dimanche n'est pas trop demander; j'ai vu souvent des professeurs donner beaucoup de tâches le samedi, disant que nous aurions le temps de les faire le dimanche !

Enfin une diminution d'heures de classe pourrait encore permettre à ceux qui sont faibles des yeux - et leur nombre va

toujours croissant - de se débarrasser d'une bonne partie de leurs devoirs avant la nuit.

Cette modification aux horaires laisserait en outre aux bons élèves, du temps pour faire les travaux facultatifs du Collège : révision des cours de la journée, mise à jour des cahiers, lectures facilitant la compréhension d'un cours(1), et, en général, lectures de toutes sortes, surtout d'auteurs français(2).

En un mot, il faudrait aux élèves une certaine liberté intellectuelle, un peu d'élasticité dans leurs travaux personnels.

Cette uniformité de caserne est-elle bien nécessaire?

N'endort-elle pas l'intelligence au lieu de la réveiller?

Il ne faut pas oublier que le Collège a pour mission importante, non pas seulement d'instruire, mais de développer l'individualité de l'élève. Comme l'a très bien dit un professeur genevois, M. Tschumi : "L'école doit être faite pour les élèves, elle ne doit pas être un moule aux cadres trop étroits ou trop larges, dont les enfants s'accordent bon gré, mal gré."

La discipline est excessivement difficile à bien maintenir. Si les professeurs mettent trop de punitions, et traitent les élèves des classes supérieures comme de petits enfants, ils vont réellement à fin contraire de but, puisque le devoir du corps enseignant est justement de développer l'intelligence et d'instruire l'élève, en lui faisant comprendre que, vu son âge et le point des études où il en est, il est impossible d'ignorer telle chose; en un mot, il faut prendre les élèves par l'amour-propre, par l'émulation.

Ne pourrait-on pas passer sur de petits détails d'ordre - parfaitement justes en soi, - mais qui ne servent à rien chez des élèves de seize ans et plus ?

L'intérêt qu'un professeur sait donner à son cours est au fond la meilleure manière de conserver l'ordre dans la classe.

Du reste, l'enfant qu'on maintiendrait en un état continual de surveillance resterait toujours un enfant.

Il faudrait montrer aux élèves que c'est pour eux qu'ils travaillent, et non pour satisfaire aux règlements : ce n'est certes pas un bon moyen pour arriver à ce but, que de répéter continuellement aux élèves :

" - Monsieur X, je vous garantis que vous raterez votre maturité; il ne faudra pas croire que je vous repêcherai; oh, ma foi, non! je vous laisserai vous couler tout tranquillement; rira bien qui rira le dernier! "

Voilà les encouragements que nous recevions de certain professeur, quand par malheur, une fois ou l'autre, nous avions insuffisamment appris notre leçon !

Ce qui augmente le mécontentement des élèves, c'est qu'ils le savent partagé par bien des grandes personnes, souvent même par des professeurs.

Ils savent très bien que ces derniers sont opposés à de nombreux points de l'instruction secondaire telle qu'elle existe chez nous; en un mot, ils savent qu'il n'y a pas trois professeurs qui ont les mêmes idées sur la marche du Collège, et ils ne se croient plus étudiants dans un gymnase sérieux, mais embourbés dans une pétaudière, pleine de contradictions, où l'on est très pointilleux sur les petits détails, mais où, au fond, on n'apprend pas grand'chose, et surtout où l'on n'apprend pas à apprendre.

Enfin, l'impression que font les professeurs sur les élèves, est d'une immense importance.

On sait que la jeunesse est assez portée à la moquerie et a vite discerné les travers du prochain. Il y a beaucoup de circonstances, peu importantes à première vue, qui néanmoins portent une atteinte plus ou moins grave à la dignité du professeur. Ainsi les expressions ridicules, grossières même - il en est que je n'oserais citer ici, - le manque de tenue. A mon avis, un professeur ne doit pas se contredire d'une leçon à l'autre, et pour cela, ne jamais assurer rien dont il ne soit très sûr. D'une manière générale, il croira ses élèves : car rien ne leur fait du mal comme de leur dire : "Vous mentez!" quand ils disent la vérité.

Si possible, il ne menacera jamais de couler à un examen: cela décourage l'élève. Il ne blessera aucune opinion religieuse. Enfin, les professeurs lancés dans la politique, qui par cela même sont exposés à être plus ou moins mal arrangés dans les journaux, peuvent être sûrs de perdre leur prestige.

Un professeur étant constamment sous les yeux de toute une classe de jeunes gens, ses moindres actions sont immédiatement interprétées. Ne devrait-il pas agir de manière à s'attirer le respect de ses élèves, tout en se conciliant leur affection dans la mesure la plus large ?

Encore une cause de mauvaise impression sur la jeunesse et le public en général : ce sont les bruits qui courent sur la nomination de certains professeurs, que l'on a pris, dit-on, sans avoir exigé d'eux des titres suffisants. J'admetts bien qu'il y ait des cas où une nomination sans diplôme puisse se justifier; mais alors ne devrait-on pas entourer cette nomination de certaines formes, qui rendissent impossible la circulation de pareils bruits ?

En somme, j'ai l'impression que, sans trop modifier les éléments actuels, on pourrait arriver à des résultats beaucoup plus satisfaisants; en effet, les réflexions qui précédent n'ont absolument pas pour but un bouleversement de ce qui existe. Mais pourquoi donc, avec les ressources dont nous pouvons disposer, le Collège laisse-t-il tant à désirer ?

Est-ce que cela tient à un défaut d'instruction des professeurs? D'une manière générale, je ne le crois pas.

Ne serait-ce pas dû plutôt à une organisation défectueuse? Peut-être aussi à un manque de fermeté de la direction ?

Il me semble en tout cas qu'une bonne partie des lacunes que j'ai signalées disparaîtraient, si les professeurs - quelle que soit la valeur qu'ils s'attribuent chacun - étaient tenus de se soumettre à une direction positive, et de marcher avec plus d'ensemble.

Voilà les réflexions que je tenais à faire.

C'est intentionnellement que je n'arrive pas à des conclusions claires et nettes; ce n'est pas à moi à les tirer.

J'ai voulu simplement faire savoir à ceux que cela pourrait intéresser, ce que roule dans leur tête les élèves du Collège.

Il faut à tout prix une amélioration dans l'état actuel des choses, car le mécontentement est général, non seulement chez les collégiens, mais chez beaucoup de pères de famille qui attendent une occasion pour dire leur mot.

Puissent ces quelques lignes les amener à venir voir de près ce qui se passe au Collège, à discuter peut-être, et à faire bénéficier de leurs lumières la vénérable institution de Calvin.

Edouard CLAPAREDE.

(1) Chemin faisant, dans les cours, les professeurs nous indiquent à chaque instant des livres à lire pour notre développement personnel; c'est donc bien une preuve que nous sommes censés avoir du temps pour lire beaucoup à la maison.

(2) J'ai toujours remarqué que ceux de mes camarades qui connaissaient leurs auteurs étaient ceux que les professeurs autres que celui de français trouvaient les plus mauvais élèves.

INTRODUCTION

Ce texte de Claparède qui ouvre ainsi ce deuxième volet du "Projet Claparède" fut rédigé en 1892; né en 1873, son auteur venait donc à peine d'obtenir sa maturité. Alors que nous nous apprêtons à commémorer le cinquantième anniversaire de sa mort, il n'était pas inintéressant d'offrir à ce texte la place qu'il mérite : comment ne pas être sensible à son modernisme, à des références toujours valables à l'heure actuelle; tout système scolaire lui paraît être perfectible.

Son souci, son invite pour ce faire est d'user au mieux des "ressources potentielles" sans cesse présentes : quelles sont-elles ces ressources, sinon celles que possèdent les enseignants et qu'il convient de rendre évidentes, cohérentes dans la maîtrise de notre environnement et notre participation, notre adhésion à un langage pédagogique, créateur à son tour de valeurs internes.

Le "Projet Claparède" se voulait effectivement, avec ses différents niveaux de lectures, chargé d'interrogations, de questionnements, de réflexions, de propositions - et je crois que chacun l'a bien compris, - tant il pouvait, au gré de ces différentes perceptions, s'identifier ou se refléter dans l'une ou l'autre de ces multiples facettes.

La structure de ce projet - quoique baroque dans son essence - visait en fait un objectif lui aussi parfaitement reconnu - et reconnu comme nécessaire - la création, l'émergence d'un réseau interne d'échanges et d'expériences pédagogiques, les structures actuelles et ses différentes composantes favorisant davantage l'imperméabilité dans le vécu quotidien de l'école qu'une transparence génératrice de progrès et d'innovations, et d'interactions obligées.

De plus, que la classe constitue ce "locus amoerius", vers lequel encore une fois l'attention de chacun d'entre vous s'est portée, n'est pas hasard, mais nécessité (A. Jacquard rappelle pourtant que depuis la parution du livre de Jacques Monod, le hasard est systématiquement opposé à la nécessité).

Si l'aléatoire préside effectivement à la constitution de chaque classe, la nécessité imposera à l'équipe des maîtres qui en ont la charge, de construire à partir de ce noyau et avec l'aide de quelques paramètres fondamentaux l'image du projet dans son ensemble :

Issu du plan d'étude général

**un programme pour chaque classe
dont la progression dans le temps
et l'espace de l'année scolaire
est
négocié, harmonisé
respectant
les rythmes imposés**

- *par l'institution elle-même (organisation de l'année scolaire)*
- *par le développement intrinsèque des programmes de chaque discipline (sujets, chapitres plus ou moins difficiles, importants, synthèses régulières)*
- *par les acteurs eux-mêmes : enseignés et enseignants*

Cette perspective, ainsi dégagée, devrait à son tour favoriser :

- *la complémentarité méthodologique (leurs interactions, leurs redondances mêmes)*
- *l'innovation pédagogique du maître et la créativité de l'élève*
- *dessiner de nouveaux espaces pédagogiques (nouvelles frontières entre les différents domaines du savoir)*
- *laisser se construire, s'édifier une nouvelle architecture du temps scolaire.*

Ainsi, le "Projet Claparède" tend-il à s'articuler autour de ces deux concepts (appelons-les ainsi !) :

- *Structure de la classe*
- *Architecture du temps scolaire*

mais cette articulation contient aussi dans son principe une perspective renouvelée des différents savoirs, de leurs contenus, de leurs limites, dans le but d'assurer la meilleure maîtrise possible de notre environnement.

Surtout mon voeu, mon souhait le plus cher est que les discussions et échanges qui s'engagent sur tous ces projets soient empreints de cette qualité que Kant prêtait aux jugements sur le goût "que l'on tient d'ordinaire pour arbitraires parce qu'ils ne contraignent jamais", mais "qui partagent avec les opinions politiques leur caractère de persuasion" : obliger tout interlocuteur à courtiser le consentement de l'autre.

Raymond JOURDAN, Directeur

Mars 1990

Codicille :

Ce deuxième volet du "Projet Claparède" se lit et se comprend en parallèle avec les documents présentés dans les recueils "Références" I et II, et peut-être ce dernier plus particulièrement consacré à l'étude des langues et aux problèmes posés par l'évolution de l'enseignement des sciences.

LETTEMPS

"Le temps est hors des gonds. O sort maudit que ce soit moi qui aie à le rétablir."

(*"Hamlet"*, Shakespeare)

"Le temps, c'est ce qui se passe quand rien ne se passe."

(Prix Nobel)

$$t = t_0 + \int_{t_0}^{\tilde{t}}$$

"La Durée est la transformation d'une succession en une réversion, c'est-à-dire le Devenir d'une Mémoire."

(A. Jarry)

"Le temps absolu, vrai et mathématique, en lui-même et de par sa nature, coule uniformément, sans relation à rien d'extérieur, et d'un autre nom est appelé durée."

(*"Principia"*, Newton)

"L'éternité, comme cela doit sembler long, surtout vers la fin."

(Kafka)

"Ce qui nous autorise à affirmer que le temps est, c'est qu'il tend à n'être plus."

(St-Augustin)

$$\sqrt{1 - \frac{v'^2}{c^2}} dt'$$

"Plus nous approfondirons la nature du temps, plus nous comprendrons que durée signifie invention, création de formes, élaboration continue de l'absolument nouveau."

("L'Evolution créatrice", Bergson)

"En divisant le problème en parties inappropriées, on peut accroître la difficulté."

(Leibnitz)

LE TEMPS

LE TEMPS, MODE D'EMPLOI

L'organisation du temps s'est cristallisée autour d'un seul modèle fondé sur les principes de morcellement et d'identité : l'heure est la durée unique pour enseigner aussi bien le français que les mathématiques, que ce soit au niveau du Collège ou du Lycée, pour les élèves de dix ans comme pour ceux de dix-huit ans. La répétition des "heures de cours" et des semaines invariables aboutit à une structure fixée d'avance pour une année et figée dans l'immobilité. Cette construction mécaniste répond encore aujourd'hui au concept newtonien où le temps est considéré comme "absolu, vrai et mathématique". Mais la révolution de la pensée scientifique au XXème siècle s'éloigne définitivement du mécanisme, du déterminisme, de l'idée des structures invariables. De nouveaux concepts de la physique transforment la notion de temps répétitif, réversible, en celle d'un temps à formes variées, irréversible.

Captatio

Que l'école, dans son organisation, repose sur différentes conceptions remontant aussi loin que celles de ses origines monastiques, "encroûtée de la rouille de la vieille scolaistique des temps barbares" (John Milton, "Lettre sur l'éducation"), mais plus généralement sur celles mises en place au XIXème siècle, cela paraît assez évident, mais le fait qu'une "construction mécaniste répondant au concept newtonien où le temps est considéré comme absolu, vrai et mathématique" demeure la pierre angulaire de pratiquement tout système scolaire, rend songeur alors même que méthodes, moyens d'enseignement, objectifs, programmes ont évolué : le contraste est encore plus grand lorsque l'on oppose cette conception à l'introduction, à la présence, des technologies contemporaines dans l'enseignement : peut-on affirmer comme une vérité première qu'il n'y a plus adéquation entre conception de l'enseignement et organisation du temps ?

A un emploi du temps répétitif, uniforme et statique, s'oppose une organisation temporelle mobile favorisant la diversification des méthodes et des moyens, l'ouverture de l'école vers la société, la curiosité intellectuelle des élèves et la découverte de cheminements - la construction de leur savoir - vers les phénomènes scientifiques, culturels et sociaux.

Une architecture mobile du temps, un temps imaginé et conçu dans la pluralité de ses formes, autorisant la définition d'objectifs plus affinés, plus près de la réalité, des besoins, des spécificités des disciplines ?

L'emploi du temps, levier d'une dynamique nécessaire du changement ou de changements en chaîne ?

LE MODELE TEL QU'EN LUI-MEME

L'heure de cours est l'unité de base de l'enseignement et soyons francs, nous sommes si accoutumés à "débiter" le temps en tranches horaires que cette fragmentation est devenue consubstantielle à notre pratique, qu'elle n'est plus perçue dans la majeure partie des cas que comme naturelle; aussi, à ce stade :

- est-il encore nécessaire d'évoquer la lutte fratricide entre disciplines sur la dotation horaire de chacune d'entre elles et la sauvegarde du territoire au point de faire échouer tout changement ?
- de plus, quel concept retenir dans l'élaboration de la grille horaire lorsque pour une seule journée il faut tenir compte ne serait-ce que de ces deux contraintes : voeux d'horaire de l'enseignant et disponibilité des locaux (et l'on ne fera aucun commentaire sur le "contenu" de ces deux paramètres !).

L'emploi du temps n'est pas qu'addition d'heures (et encore plus ou moins bien additionnées),

mais

- construction d'entités nouvelles : journée, semaine, quinzaine, trimestre qui deviennent
- des systèmes nouveaux engendrant des phénomènes spécifiques.

On retrouve ici, opposée à la conception mécaniste, la conception systémique dans laquelle la journée est un ensemble différent de la somme des heures qui la composent (voir Aristote) et pour faire bonne mesure, la notion de relativité mathématique formulée par le biologiste P.-A. Weiss :

"Un plus un n'est pas égal à deux. Deux, en tant qu'entité, est tout à fait différent de l'addition d'entités qui forment également deux."

A la limite, et pour compléter ces démonstrations, deux heures de philosophie dans deux classes parallèles d'un même degré, mais placées à des moments différents et dans un environnement différent (heures d'autres cours qui les précèdent ou les suivent) auront des effets, des résultats différents quant à la qualité du message transmis.

Interrompre une réflexion, une démarche, un enchaînement d'idées est déjà gênant en soi, mais interrompre toutes les heures et reprendre - mais avec quels génie et invention - le sujet là où il a été abandonné deux ou trois jours auparavant enlève à l'élève le "charme" du feuilleton et la force du suspense.

On peut se demander comment l'élève s'y retrouve dans le système de coq à l'âne institutionnalisé ou mieux, comment il ne ressort pas réduit, diminué, écrasé de ces passages entre galaxies, quasars et autres trous de mémoire que lui impose un parcours quotidien puis hebdomadaire et reproduit pendant les quarante semaines de l'année scolaire...

Ce qui motiverait et aiderait pourtant l'élève à comprendre et à retenir des connaissances serait de pouvoir transformer en activité son apprentissage, voir se construire son savoir, mais pour cela, il ne reste guère de temps dans le cours; si, lors de ce dernier, l'élève ne parlait ne serait-ce que pendant deux minutes et dans une journée de huit unités, l'élève ne parlerait qu'un quart d'heure par jour...

... Ce qui n'est pas sans nous amener au constat suivant : l'enseignant jouit d'une certaine liberté pour organiser une partie de son temps (ses préparations, ses recherches), travail qui n'est pas sans représenter une soupape lui permettant de supporter la rigidité de l'horaire fixé; les "devoirs" de l'élève (ses préparations, ses recherches à lui aussi) ne procèdent pas du même statut et ces soupapes, cette marge de liberté lui font défaut dans le rythme et de sa vie et de son travail : dira-t-on, pour s'en tirer au plus pressé, que les statuts des uns et des autres ne sont pas vraiment comparables ?

UNE CONCLUSION PROVISOIRE

M. Crozier, dans son livre "L'auteur et le système", analyse assez finement ce qu'une rigidité d'organisation offre aux individus : "une très heureuse combinaison d'indépendance et de sécurité".

"La fonction profonde de la rigidité bureaucratique peut s'analyser finalement (...) comme une fonction de protection."

Dans cet ouvrage, Crozier analyse le phénomène qu'il appelle "la marge de liberté". Il démontre à travers plusieurs exemples que l'individu dispose généralement d'une plus grande "marge de liberté" que celle qu'il utilise, que l'autocensure accompagne à tel point le fonctionnement du système bureaucratique que celui-ci en est renforcé. L'intériorisation des règles bureaucratiques est si profonde que l'individu ne se rend même pas compte quand il fait plus que le système ne lui demande.

Ainsi, le poids des structures devient souvent un bon prétexte pour ne pas agir, véritable fuite de la responsabilité individuelle que souligne déjà le titre du livre : chacun est "acteur" dans sa propre situation. Dans l'utilisation de la "marge de liberté" apparaît un phénomène contradictoire chez les enseignants qui demandent, voire exigent, la plus grande liberté intellectuelle pour l'exercice de leur métier, mais dans le domaine de l'organisation, recréent des structures rigides, fermées et bureaucratiques :

"Révolutionnaire comme individu, conservateur comme membre d'un groupe, le citoyen de la société bloquée gagne sur les deux tableaux."

Le principe de variabilité vise à associer les objectifs, le contenu, la méthode et la dimension temporelle d'un apprentissage et à traiter ces facteurs dans leur véritable interdépendance.

De Newton et sa célèbre définition du temps citée en exergue et volontiers rappelée

"Le temps absolu, vrai et mathématique, en lui-même de par sa nature, coule uniformément, sans relation à rien d'extérieur, et d'un autre nom et appelé durée."

et exprimant ainsi le raisonnement mécaniste du XVII^e siècle où

"le caractère absolu des énoncés scientifiques était considéré comme un signe de rationalité universelle."

à Prigogine, décrivant "cette métamorphose des sciences" de notre époque, laquelle influence et modifie le concept d'organisation :

"Il faut d'abord remarquer à quel point l'objet des sciences de la nature s'est transformé... Ce ne sont plus d'abord les situations stables et les permanences qui nous intéressent, mais les évolutions, les crises et les instabilités. Nous ne voulons plus étudier seulement ce qui demeure, mais aussi ce qui se transforme, les bouleversements géologiques et climatiques, l'évolution des espèces, la genèse et les mutations des normes qui jouent dans les comportements sociaux."

en passant par Bergson

"Plus nous approfondirons la nature du temps, plus nous comprendrons que durée signifie invention, création de formes, élaboration continue de l'absolument nouveau."

on a le choix des formules et d'une évolution, et celle de Bergson est sans doute celle qui illustre le mieux ce concept nouveau d'un temps mobile.

La durée, au lieu d'être mathématique, devient invention et l'absolu cède la place à la création.

Ce dernier terme n'est peut-être pas celui qui est le mieux accueilli en milieu scolaire et de nombreuses interventions prouveraient qu'il fatigue et que la créativité est ainsi diluée dans des ensembles flous, mais qu'importe, une chose est certaine : chaque fois qu'un nouvel objectif est introduit dans l'enseignement, il provoque une dynamique, des effets en chaîne qui tous se heurtent finalement sur un stéréotype figé, cristallisé depuis longtemps : l'aménagement du temps.

Inutile (ou presque) de résister ici aux exemples patents et frappants de ce qui vient d'être dit : l'échec ou l'abandon progressif de recherches et de réalisations dans les domaines de l'audio-visuel ou de l'informatique : la durée ici joue un rôle essentiel que l'institution ne peut assumer sinon à doses homéopathiques; les arts visuels et la musique participent de la même problématique.

Devant des pratiques nouvelles, des méthodologies nouvelles (faisant aussi appel en l'occurrence à une théorie de la communication), la structure rigide et fermée que nous connaissons doit s'ouvrir et tendre vers une nouvelle "logique d'organisation" temporelle.

L'emploi du temps fonctionne en système fermé et produit des effets pervers : ce sont précisément des pratiques pédagogiques nouvelles et souhaitables qui apparaissent comme des "flux" gênants.

"Toute variation bouleverse ce type d'emploi du temps qui n'a pas été conçu pour être mobile. Pour maintenir en équilibre un système fermé, il faut effectivement le "mettre en boîte", il faut l'enfermer, le protégeant ainsi des aléas que représentent des besoins qui surgissent au fur et à mesure pendant toute l'année dans une pratique pédagogique diversifiée." ¹⁾

Ce que Prigogine, une fois encore, définit de la manière suivante - et le transfert vers l'institution scolaire est aisément :

"Pour pouvoir obtenir un système à l'équilibre, il faut le protéger des flux qui constituent la nature, il faut "le mettre en boîte"... Comme dit Goethe : "A ce qui est naturel, l'univers suffit à peine; ce qui est artificiel réclame un espace fermé." ²⁾

Autre transfert digne d'être cité : démarche des sciences naturelles qui "découvrent et tentent d'intégrer l'aléa"... alors qu'elles étaient déterministes au départ et par postulation. ³⁾

LE CAPITAL (horaire)

"Une nouvelle connaissance de l'organisation est de nature à créer une nouvelle organisation de la connaissance." ⁴⁾

J. de Rosnay, analysant les tendances dominantes de la science, oppose aux préoccupations des phénomènes microscopiques du XIX^e siècle celles du XX^e, soucieuses de comprendre la totalité des phénomènes, et crée à cet effet le terme du **macroscope**.

"Microscope, télescope : ces mots évoquent les grandes percées scientifiques vers l'infiniment petit et vers l'infiniment grand... Aujourd'hui, nous sommes confrontés à un autre infini : l'infiniment complexe... Il nous faut un nouvel outil... Cet outil, je l'appelle le macroscope (macro, grand et skopein, observer). Le macroscope peut être considéré comme le symbole d'une nouvelle manière de voir, de comprendre et d'agir. On parle beaucoup, aujourd'hui, de l'importance d'une "vision d'ensemble" et d'"un effort de synthèse". Malheureusement, il ne semble pas que notre éducation nous y ait préparés. Souvenez-vous de la formation de base que vous avez reçue à l'école : français, mathématiques, sciences, histoire et géographie, instruction civique ou langue vivante. Autant de petits mondes fragmentés, vestiges d'une connaissance éparpillée." ⁵⁾

La notion du capital horaire s'inscrira donc dans cette perspective : au lieu de découper l'horaire d'une matière en heures hebdomadaires, l'enseignant utilisera des unités de temps qui correspondent à des pratiques méthodologiques diversifiées : des séquences à durée variable, une progression du programme de la matière tenant compte des "temps" forts ou faibles de cette dernière.

1) INRP, op. cit., p. 37

2) Prigogine, La Nouvelle Alliance, p. 143

3) Morin, "Science avec Conscience", p. 89

4) Morin, op. cit., p. 282

5) J. de Rosnay, "Le Macroscope"

"Utiliser le temps imparti à une discipline dans l'esprit du capital horaire permet de rétablir la correspondance qui doit exister entre contenant et contenu; en l'occurrence, entre emploi du temps comme contenant et sujet d'étude, et méthodologie et moyens appliqués comme contenu d'un apprentissage."

Il est clair que certaines situations que nous venons de décrire sont parfois réalisées, quoiqu'imparfaitement, dans notre structure actuelle dans la mesure où l'usage généralisé d'heures doubles pour l'ensemble des disciplines favorise au moins des pratiques diversifiées à l'intérieur de ces quatre-vingt-dix minutes, mais l'on est loin de formules comme l'emploi du temps à la quinzaine ou celui de trois semaines !

Il y aurait l'emploi du temps progressif qui prévoit trois ou quatre fois dans l'année des semaines à l'organisation différente pour réaliser des projets ponctuels : notre semaine d'animation s'inscrit peu ou prou dans cette perspective encore qu'en principe l'enseignement durant cette même semaine n'est pas modifié, mais la semaine d'animation demeure néanmoins, sinon une fin en soi dans un échéancier bien compris, du moins un passage obligé, une réflexion liée à plusieurs disciplines et nullement limitée dans le temps qui lui est "virtuellement" imparti dans le cadre de l'année scolaire.

Mais l'on peut songer - et dans le cadre d'une classe - à ces semaines-projets qui permettraient d'intégrer des opérations générales auxquelles nous ne voulons pas nous soustraire et qui perdraient quelque peu de leur artificialité, comme l'information universitaire et professionnelle, par exemple.

Ce qu'il faut dépasser, c'est la contradiction qui s'établit entre les semaines qui ont exactement le même emploi du temps et les besoins qui sont très différents selon les phases d'apprentissage : l'impossibilité de tenir compte de ces dernières empêche depuis fort longtemps l'observation et l'orientation des élèves et contrecarre toutes les démarches entreprises dans ce domaine.

LE TEMPS A CLAPAREDE

Créer de nouveaux espaces pédagogiques à partir d'une double sollicitation :

- celle de créer une plage-horaire centrale : le milieu de la journée scolaire laissée libre pour l'innovation sous toutes ses formes : projets individuels des élèves ou des maîtres, animation culturelle (musique, théâtre) cours facultatifs;
- celle d'une conception différente de l'organisation des savoirs : la disposition d'un territoire dûment délimité et protégé au profit de nouveaux espaces : inter/ou transdisciplinaires.

alors que dans la situation présente :

- aucun groupe d'étude, aucune discipline ne peut ajouter de nouvelles heures;
- aucun groupe d'étude, aucune discipline ne peut diminuer le nombre d'heures dont elle dispose.

Une réflexion sur une nouvelle organisation du temps scolaire, sans préjuger à priori d'un modèle, s'impose donc surtout si, en plus de ce que nous venons d'affirmer, le système actuel a atteint ses limites : saturation, point de non retour; il faut en rechercher les causes dans la multiplication progressive au cours de ces dernières années des heures dédoublées, avec pour corollaire la multiplication des 5ème, 6ème et 10ème heures dans l'horaire journalier. (voir tableaux comparatifs)

Ces réflexions sont liées à des travaux déjà fortement engagés sur le plan pratique : la restructuration des sections classiques et artistiques en étant la meilleure illustration : ces travaux montrent qu'en dehors de l'aménagement possible des programmes et des rythmes d'enseignement, la surcharge/horaire de certaines classes réclamait des solutions urgentes.

Cette surcharge amène, notamment en sections artistique et classique, les inconvénients que nous connaissons : multiplication des 5èmes et 10èmes heures (parfois le même jour), impossibilité de participer aux activités de la mi-journée (films, conférences, cours facultatifs), impossibilité de réunir les professeurs avant 17 heures, sans parler de la qualité de l'enseignement que l'on peut dispenser le mercredi à 16 heures à des élèves qui entament leur 9ème heure de cours de la journée...

La grille-horaire actuelle comporte 32 cases de 45 minutes par semaine. Par le jeu des enseignements dédoublés (laboratoires, etc.), toute classe ayant plus de 30 heures débordera fatallement de l'horaire normal... !

On pouvait donc imaginer de remplacer le modèle de 45 minutes par un autre, plus petit, qui permette d'avoir des longueurs de "leçons" plus nombreuses que les 1, 2 ou 3 fois 45 minutes à disposition.

De plus, l'enseignement actuel exige une certaine souplesse dans les temps d'enseignement. Dans plusieurs branches en effet, les professeurs souhaitent disposer d'une certaine marge, au-delà du temps normal de la leçon, pour pouvoir faire du rattrapage, de l'enseignement ou des corrections avec quelques élèves seulement, ou disposer de quelques minutes supplémentaires pour une épreuve, etc.

La recherche d'une nouvelle grille partait donc de 4 impératifs :

- 1) Réduire l'horaire des élèves, en répartissant la réduction sur le plus grand nombre de branches possibles.
 - 2) Introduire des possibilités de souplesse dans les temps d'enseignement (extension).
 - 3) Confiner l'enseignement dans de strictes limites horaires, de manière à dégager le milieu de la journée et la fin de l'après-midi pour tout le monde.
 - 4) Ne pas diminuer les heures des professeurs (pour des questions statutaires, on l'aura compris).

En adoptant un module horaire de 25 mn., on peut répondre, du moins théoriquement et si l'ordinateur est d'accord, à ces 4 impératifs.

	Bh.	9h.	10h.	11h.	12h.	13h.	14h.	15h.	16h.										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Lundi																			
Mardi																			
Mercredi																			
Vendredi																			
Samedi																			
	8.00	8.25	8.50	9.15	9.40	10.05	10.30	10.55	11.20	11.45									
	8.05	8.30	8.55	9.20	9.45	10.10	10.35	11.00	11.25	11.50									
											11.30	11.55	14.20	14.45	15.10	15.15	15.40	16.00	
											11.35	14.00	14.25	14.50	15.15	15.40	16.05		

La journée est divisée en 19 périodes de 25 mn., soit :

- le matin : 9 périodes dont une de récréation, la 4ème ou la 5ème
- à midi : 4 périodes intouchables
- l'après-midi : 6 périodes (14 à 19)

Les (éventuelles) périodes d'extension se placent prioritairement en fin de matinée ou d'après-midi, éventuellement en 4ème période (double récréation à l'horaire de l'élève).

En respectant les limites fixées (8 h. à 11 h. 45 et 13 h. 30 à 16 h.), on dispose donc de 64 périodes de 25 mn. d'enseignement par semaine, soit l'équivalent de 35,5 heures scolaires actuelles. Ceci devrait permettre de satisfaire au 3ème impératif de départ.

Le premier impératif supposerait une réduction des horaires chargés d'environ 12 %; on peut y parvenir en appliquant la table de conversion suivante :

Heures actuelles - attribution/dotation hebdomadaires des disciplines*	en	périodes de 25 mn.
1 h. (45 mn.)	2	
2 h.	3	+ 1 extension éventuelle
3 h. (2 + 1)	5	(3 + 2) + 1 extension éventuelle
4 h. (2 + 2)	6	+ 1 extension éventuelle
4 h. (2 + 1 + 1)	7	(3 + 2 + 2)
5 h. (2 + 2 + 1)	8	(3 + 3 + 2) + 1 extension éventuelle
6 h. (2 + 2 + 2)	9	+ 1 extension
2 h. (ateliers artistiques, laboratoires science ?)	4	

* aucune discipline enseignée au Collège de Genève n'excède 6 heures hebdomadaires.

Le bloc de 2 heures, actuellement le plus utilisé dans notre horaire (le plus normalisé et formalisé, pourrait-on dire), serait évidemment le plus touché par ce nouveau dispositif. Il serait donc logique d'attribuer prioritairement les extensions disponibles aux branches d'une dotation de 2 heures hebdomadaires (histoire, philosophie, dessin, etc.). Pour les disciplines à forte dotation hebdomadaire (5/6 h. - latin, grec, français, mathématiques en section S), l'extension ne s'ajouterait par exemple qu'à l'un des blocs de 2 heures.

De plus, en fonction des exigences du programme, des performances des élèves et des pertes d'heures dues à des organisations de caractère général, le maître peut décider si la leçon sera de 75 ou de 100 minutes.

C'est la raison pour laquelle il conviendra d'établir d'entrée de jeu et avec précision pour l'élève les périodes d'extension où sa présence est obligatoire : on aura compris que par le jeu des extensions les élèves en sont bien les principaux bénéficiaires, aussi bien pour ceux qui ont de la facilité que pour ceux qui en auraient moins.

Les périodes "d'extension" permettront d'intégrer :

- a) toutes les opérations relevant de ce que l'on appelle actuellement l'"assistance pédagogique";
- b) les projets personnels (travaux de recherche, de synthèse, études sous contrat);
- c) révisions, synthèses mises à jour ouvertes à tous les élèves, quel que soit leur niveau;
- d) une meilleure économie du temps imparti aux travaux écrits.

REMARQUE SONNANTE :

Un des sujets de réflexion qu'il ne faudra pas esquiver et d'ordre très pratique : la façon dont les cours seront annoncés ou ponctués au cours de la journée : les gong, cloche ou sonnerie ne devraient plus intervenir qu'au début et au terme des demi-journées et aux pauses principales de ces dernières; peut-on parler de responsabiliser davantage maître et élève en évitant le manège auquel l'on assiste actuellement pour parvenir à la classe dans laquelle on doit se rendre : la marche d'approche en est parfois des plus subtiles et les mouvements, marches, danses, empruntés au folklore le plus déroutant.

DEFENSE ET ILLUSTRATION

Cette nouvelle grille horaire n'est pas la seule solution au problème de la surcharge horaire toujours aussi préoccupant et qui risque de persister; alors à quoi bon changer, modifier le statu quo actuel : cette nouvelle organisation du temps scolaire se veut d'être une étape dans cette recherche de solution; son fonctionnement et sa souplesse pourraient aider à répartir de manière plus équitable les autres allégements issus des discussions en cours sur les programmes et de l'intégration de certains d'entre eux entre plusieurs disciplines.

AUTRES COMMENTAIRES

EXTENSIONS ET "ASSISTANCE" PEDAGOGIQUE

Un des mérites des "extensions" proposées est de résoudre avec avantage l'organisation des cours d'appui, de rattrapage ou dépannage; tout ce qui ressortit en fait de cette expression curieuse noyant ou occultant les principes généreux présidant à ces activités : "l'assistance pédagogique"; ces activités peuvent être intégrées aux cours et n'empêcheraient pas l'élève ayant quelques difficultés de renoncer à ces activités plus "gratifiantes" de la plage/horaire centrale : cours facultatifs; projets individuels, options, etc.

ARTICLE 9 DE L'ORM

L'"ouverture" proposée par l'article 9 ne peut être réalisée que dans une structure qui, à l'heure actuelle, ne pourrait s'inscrire qu'en dehors de l'organisation générale actuelle, dans la plage/horaire centrale certes, mais aussi dans ces espaces communs qu'il serait alors possible d'envisager : l'équipe pédagogique des maîtres en charge de la classe ou du groupe d'élèves concernés étant naturellement partie prenante dans la négociation.

CELLULE-CLASSE ET HORAIRE NEGOCIE

Ainsi que nous le verrons dans la deuxième partie du présent document, si la conception d'un horaire négocié par les maîtres d'une classe donnée et tenant compte des rythmes et contenus des différents programmes paraît être une solution aux difficultés que nous rencontrons à l'heure actuelle avec la grille-horaire actuelle, un nouveau modèle de cette dernière ne pourrait sans doute qu'exemplifier les avantages recherchés dans cette collaboration et responsabilisation des maîtres.

RECHERCHES PARALLELES

Indépendamment de l'étude d'une nouvelle grille-horaire (et du fait que l'on ne peut esquiver l'étude comparative avec l'ancienne), il faudra tenter de situer aussi bien sur l'une que sur l'autre les études en cours : toutes les réflexions que nous serons amenés à faire sur la gestion de la classe devront en tenir compte de même que celles qui se feraient autour de programmes dont les contenus ne recouvriraient que le 70 ou le 80 % du temps de l'année scolaire, ou des "temps forts" tels que nous les réalisons déjà en section artistique et qui pourraient parfaitement être étudiées déjà maintenant pour d'autres disciplines que le dessin et d'autres sections. Il en va de même pour la plage/horaire centrale que nous développerons davantage ci-dessous.

A noter encore que la conception généralement admise à Claparède de blocs de 2 heures consécutifs pourrait ainsi être repensée dans son économie générale (inclusion du système des extensions ?).

LA PLAGE/HORAIRE CENTRALE

Son existence vient d'être évoquée à plusieurs reprises, existence qui se justifierait par l'importance que nous avons toujours accordée à Claparède aux activités facultatives de tous ordres dans la mesure où l'esprit du Collège y puisait ses origines et son caractère et où un lien, un réseau se créait réellement, mais encore trop timidement entre les différents savoirs.

Dans notre projet, désireux d'offrir différentes formes de "socialisation" aux élèves (et par conséquent autant de "pédagogies" !) ce moment pourrait être le lieu de rencontres privilégiées où l'élève aurait ainsi l'occasion de mettre en oeuvre un projet personnalisé : soit qu'il s'investisse, par exemple, dans la préparation et la conception de la semaine d'animation soit dans la préparation de journées destinées à la classe à laquelle il appartient et dont le déroulement serait vraiment pris en charge par lui-même et ses camarades : des journées à disposition des élèves et qu'ils organiseraient intégralement avec l'aide bien sûr de l'équipe des maîtres et/ou de l'institution.

On admettra aussi que ce moment central de la journée n'est pas dépourvu de rapports de convivialité, moments de détente, de dialogues, de rencontres...

DOCUMENTS TECHNIQUES

- Tableau comparatif heures/élèves - heures/maîtres A
- Tableau des heures/élèves dans le système en vigueur et dans le système proposé (transposition unilatérale proposée) B
- Tableau des heures/maîtres et conversion d'un système à l'autre (caractéristiques administratives) C
- Simulation horaires/classes exemples pris dans l'horaire général 1988/89; structures prenant en compte l'élimination des 5e, 6e et 10e h. quotidiennes (Remarque : il n'est pas tenu compte des horaires/maîtres !). D

REMARQUE

Les recherches actuelles pour l'établissement d'une nouvelle grille-horaire passe par une enquête détaillée auprès des présidents de groupe : situation actuelle (nombre d'heures, dédoublements, toutes situations conjonctuelles); l'ensemble de ces considérations et études feront l'objet d'un document à part, de conférences inter-groupes et générales.

A Tableaux comparatifs heures/élèves - heures/maîtres
dans le cadre des programmes actuels du Collège de Genève

LATINE

D	HE	HM	
1	31	36	+6
2	33	35	+2
3	34	36	+2
4	29	32	+3

CLASSIQUE

D	HE	HM	
1	35	40	+6
2	37	37	--
3	36	38	+2
4	32	35	+3

ARTISTIQUE

Ancienne grille

D	HE	HM		
1	36	46	+10	+7
2	35	42	+7	+7
3	34	46	+12	+7
4	33	40	+7	+7

Nouvelle grille

D	HE	HM
1		
2		
3		
4		

B

<u>PROFIL DE LA SECTION CLASSIQUE</u>	Dotation actuelle				Traduction en périodes de 25 min			
	Degrés				Degrés			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Français	5*	4	4	4	6+1	6+1	6+1	6+1
Allemand	4	4	3	3	6+1	6+1	5+1	5+1
Latin	5	5	4	5	8+1	8+1	6+1	8+1
Grec	6	5	5	6	9	8+1	8+1	9
Anglais	(2)	(2)	(2)					
Mathématique	4	4	4	4	6+1	6+1	6+1	6+1
Géographie		2	3			3+1	5	
Histoire	2	2	2	2	3+1	3+1	3++	3+1
Philosophie			2	2			3+1	3+1
Physique labo			2	2			3	3
				1			2	2
Chimie labo				1			2	3
				1			2	2
Biologie labo	2	1			3+1	2		
		1				2		
Informatique	1							
Dessin/ Musique	2	2	2		3+1	3+1	3+1	
Education physique	2	2	2		3	3	3	
					49+8	50+9	50+8	50+6
Total	33	33	32	32	57	59	58	56

* y compris diction

B

PROFIL DE LA SECTION LATINE	Dotation actuelle				Traduction en périodes de 25 min			
	Degrés				Degrés			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Français	5*	5	4	4	8+1	8+1	7+1	7+1
Allemand	4	4	3	3	6+1	6+1	5+1	5+1
Latin	5	5	4	5	8+1	8+1	7	8+1
Anglais	4	3	3	3	6+1	5+1	5+1	5+1
Italien	(4)	(4)	(3)	(3)				
Mathématique	4	4	4	4	6+1	6+1	6+1	6+1
Géographie		2	3			3+1	5	
Histoire	2	2	2	2	3+1	3+1	3+1	3+1
Philosophie			2	2			3+1	3+1
Physique labo			2	2			3	3
							2	2
Chimie labo			1	2			2	3
				1				2
Biologie labo	2	1	2		3	2	3	
		1				2		
Informatique	1				2			
Dessin/Musique	2	2			3+1	3+1		
Education physique	2	2	2		3	3	3	
Histoire de l'art		1				2		
					48+7	51+8	52+6	47+7
Total	31	32	32	29	55	57	58	54

* y compris diction

B

PROFIL DE LA SECTION SCIENTIFIQUE	Dotation actuelle				Traduction en périodes de 25 min			
	Degrés				Degrés			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Français	6*	5	4	4	8+1	8+1	7+1	7+1
Allemand	4	4	3	3	6+1	6+1	5+1	5+1
Anglais	4	3	3	3	6+1	5+1	5+1	5+1
Italien	(4)	(4)	(3)	(3)				
Mathématique	6	5	5	6	9+1	8+1	8+1	9+1
Géographie		2	3			3	5	
Histoire	2	2	2	2	3+1	3+1	3+1	3+1
Philosophie				2				3+1
Physique labo	2	2	2	4	3+1	3+1	3	6+1
			1	1			2	2
Chimie labo		2	2	2		3+1	3	3
			1	1			2	2
Biologie labo	1	2	2		2	3	3+1	
	1	1			2	2		
Géométrie descriptive			2	2			3+1	3+1
Informatique	1				2			
Dessin/Musique	2	2			3+1	3+1		
Education physique	2	2	2		3	3	3	
Histoire de l'art		1				2		
					47+7	52+8	52+7	48+7
Total	31	33	32	30	54	60	59	55

* y compris diction

B

<u>PROFIL DE LA SECTION MODERNE</u>	Dotation actuelle				Traduction en périodes de 25 min			
	Degrés				Degrés			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Français	6*	5	4	4	8+1	8+1	7+1	7+1
Allemand	4	4	3	3	6+1	6+1	5+1	5+1
Anglais	4	3	3	3	6+1	5+1	5+1	5+1
Italien	4	4	3	3	6+1	6+1	5+1	5+1
Mathématique	4	4	4	4	6+1	6+1	6+1	6+1
Géographie		2	2			3+1	5	
Histoire	2	2	2	2	3+1	3+1	3+1	3+1
Philosophie			2	2			3+1	3+1
Physique labo			2	2			3	3
			1	1			2	2
Chimie labo			1	2			2	3
Biologie labo	2	1	2		3	2	3	
		1				2		
Informatique	1							
Dessin/Musique	2	2			3+1	3+1		
Education physique	2	2	2		3	3	3	
Histoire de l'art		1				2		
					46+7	49+8	50+7	44+7
Total	31	31	31	27	53	57	57	51

* y compris diction

B

PROFIL DE LA SECTION ARTISTIQUE

	Dotation actuelle				Traduction en périodes de 25 min			
	Degrés				Degrés			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Français	5	5	4	5	8+1	8+1	6+1	8+1
Allemand	4	4	3	3	6+1	6+1	5	6+1
Anglais	4	3	3	3	6+1	5+1	5+1	5+1
Italien	(4)	(4)	(3)	(3)				
Mathématique	4	4	4	4	6+1	6+1	6+1	6+1
Géographie	2	2			3+1	3+1		
Histoire	2	2	2	2	3+1	3+1	3+1	3+1
Philosophie			2	2			3	3
Physique labo			2	2			3+1	3
			1	2				2
Chimie labo			1	2				3
			1	1				2
Biologie labo	2	1			3	2		
	1				2			
Informatique	1							
Education physique	2	2	2					
Total partiel commun	26	24	23	24	40+5	40+6	36+5	40+5

ARTS VISUELS

Dessin	3	3	3	4*	5+1	5	5	8*
Atelier formes	3	3	3		5	5	6	
Atelier couleur			3	3			5+1	5+1
Dessin technique	2	2			3+1	3+1		
Histoire de l'art	2	2	2	2	3+1	3+1	3+1	3+1
					56+8	56+8	55+7	56+6
Total ART VISUEL	36	34	34	33	64	64	62	62

MUSIQUE

Atelier musique	3	3	3	3	5+1	5+1	5+1	5+1
Histoire de la musique	2	2	2	2	3	3	3	3
COMU	3	3	3	3	4+1	4+1	4+1	4+1
					52+7	52+8	48+7	52+7
Total MUSIQUE	34	32	31	32	59	60	55	59

*Dessin + croquis

C

Conversion des heures/maîtres scolaires actuelles (45 mn.) en périodes de 25 mn.

Colonne 1 : périodes de 45 mn.

Colonne 2 : périodes de 25 mn. (conversion)

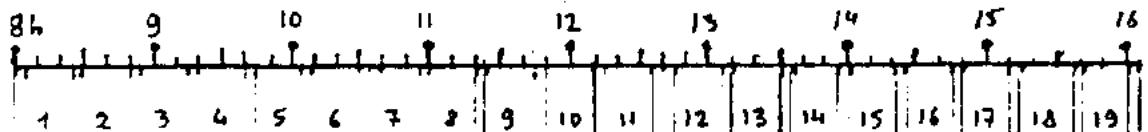
Remarque : la numérotation de 1 à 35 autorise de fait une double lecture.

- a) de 1 à 24 : ce premier ensemble couvre l'ensemble des heures/maîtres réparties dans le cadre des différents postes connus.
- b) de 1 à 35 : ce deuxième ensemble couvre l'ensemble des heures/élèves dans le cadre d'un horaire hebdomadaire actuel de 35 heures de 45 mn.

1	2	1	2	1	2	1	2
1 = 2 (1,8)		11 = 20 (19,8)		21 = 38 (37,8)		31 = 56 (55,8)	
2 = 4 (3,6)		12 = 22 (21,6)		22 = 40 (39,6)		32 = 58 (57,6)	
3 = 5 (5,4)		13 = 23 (23,4)		23 = 41 (41,4)		33 = 59 (59,4)	
4 = 7 (7,2)		14 = 25 (25,2)		24 = 43 (43,2)		34 = 61 (61,2)	
5 = 9		15 = 27		25 = 45		35 = 63	
6 = 11 (10,8)		16 = 29 (28,8)		26 = 47 (46,8)			
7 = 13 (12,6)		17 = 31 (30,6)		27 = 49 (48,6)			
8 = 14 (14,4)		18 = 32 (32,4)		28 = 50 (50,4)			
9 = 16 (16,2)		19 = 34 (34,2)		29 = 52 (52,2)			
10 = 18		20 = 36		30 = 54			

Postes actuels et moyennes selon le même schéma que ci-dessus

	1	2
10-12	11	20
13-15	14	25
16-19	17	31
20-24	22	40

D

L	GYM.		ALL.																
M	INF.		MATH.	ANGL.															
M	MATH.		PHYS.																
V	ANGL.	BIO.		FR.															
S	ANGL.	FR.		HIST.															

1 SA
55 périodes
+4 ext.

L	FR.		ITAL.																
M	ALL.	L/ALL.		ANGL.															
M	MATH.			FR.															
V	INF.		FR.	BIO.															
S	L/ITAL.	ITAL.		HIST.															

1 MA
57 périodes
+5 ext.
(- labo dédoublé)

L	LAT.		MATH.	L/M.L.															
M	DESS.			FR.															
M	L/ALL.	LAT.		GREC															
V	ANGL.		BIO.	MATH.															
S	HIST.		GREC	L/M.L.															

1 C
60 périodes
+4 ext.
(- labo dédoublé)

L	HIST.		ANGL.																
M	MATH.	LAT.		GYM.															
M	FR.DICT.		LAT.																
V	DESS.		FR.																
S	FR.		ALL.																

1 LA
57 périodes
+5 ext.

D

	8h	9	10	11	12	13	14	15	16										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
L	MATH.			ALL.	L/ ALL.										DESSIN				
M	HIST. ART			PHYS.											ALL.	GYM.			
M	MATH.			AT. COUL.											ANGL.	FR.			
V	FR.			PHILO.	CHIMIE										ANGL.	HIST.			
S	L/ ANGL.	LT.	AT.	FORMES															

3 AV
55 périodes
+5 ext.

L	HIST. ART	DESSIN/AT. FORMES					ALL.	ALL 1/2	L/ ANG	
M	FR.	DESSIN/ AT. FORMES					L/ ANG.	MATH.		
M	ANGL.	FR.	HIST.				GEO.	GYM.		
V	D.T.		BIO.					ALL.		
S	MATH.		FR.							

2 AVB
56 périodes
+6 ext.

L	MATH.	BIO.					FR.	ITAL.		
M	MATH.	HIST.					ALL.	ITAL.		
M	HIST. ART	DESSIN					ANGL.	GYM.		
V	FR.		ALL.				ANGL.	GEO.		
S	FR.		ANGL.							

2 AM
51 périodes
+8 ext.

L	MATH.	DESSIN					FR.	HIST. ART		
M	MATH.	HIST.					ALL.	L/ ANG		
M	GEO.	AT. FORMES					BIO.	GYM.		
V	FR.		ALL.				ANGL.	D.T.		
S	FR.		ANGL.							

2 MAVAM

2 AV
55 périodes
+7 ext.

D

	8h	9	10	11	12	13	14	15	16	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
L	FR.		MATH.	GEO.			ALL.		ANGL.	
M	ALL.	ALL.	1/2	GREC					OPTIONS GYM.	C
M	GEO.		GREC	CHIMIE			PHILO.		MATH.	
V	GREC		PHYS.	H. ART			FR.		LATIN	
S	FR.		HIST.	LATIN						

3 CS : l'option gym. empêche tout horaire raisonnable

L	FR.		MATH.	GEO.			ALL.		ANGL.	
M	ALL.	ALL.		BIO.					OPTIONS GYM.	
M	GEO.		MATH.				ANGL.		PHYS.	
V	LABOS		6-D.				FR.		CHIMIE	
S	FR.		HIST.	MATH.						

S

51 périodes
+5 ext.
+ gym.

L	CHIMIE		AT.	COUL.			ANGL.		MATH.	
M	ALL.			FR.			PHILO.		HIST.	
M	LABOS			DESSIN			FR.		PHYS.	
V	MATH.		AL.	1/2			CRDQUITS			
S	ANGL.		HIST.	ART						

A

L	CHIMIE		ITAL.				ANGL.		MATH.	
M	ALL.			FR.			PHILO.		HIST.	
M	LABOS		ANGL.	ITAL.			FR.		PHYS.	
V	MATH.		AL.	1/2						
S										

M

DOCUMENTS

ASPECTS HISTORIQUES DE L'ORGANISATION DU TEMPS

Aniko Husti

Modus parisiensis

La méthode, connue sous le nom de Modus Parisiensis, pratiquée à l'Université de Paris et dans les collèges, comme par exemple à Montaigu, à Navarre, à Cluny, à Sainte-Barbe dans les années 1500, a été considérée à l'époque comme l'enseignement le meilleur. Elle a été imitée à l'Université d'Alcalá, en Espagne et fut adoptée plus tard pour les écoles des Jésuites, et appliquée d'abord dans leur Collège de Messine, en 1548. Ce nouvel établissement déclare clairement son orientation :

"Suivant la manière et l'ordre qui sont en usage à Paris, étant le meilleur que l'on puisse tenir pour posséder la langue latine avec facilité et perfection".

L'opinion attribue souvent cette nouvelle pédagogie du XVI^e siècle aux collèges de Jésuites, tandis qu'en fait elle fut d'abord pratiquée à l'Université de Paris, et choisie ensuite par Ignace de Loyola comme la meilleure.

"On conformera de tout à la manière de Paris, laquelle, entre toute autre, est censée être la plus exacte et la plus utile".

Quelle était donc cette "manière de Paris" si appréciée ? L'examen de l'horaire d'un collège en donne immédiatement un aperçu.

Emploi du temps au Collège de Montaigu (1503-1509) :

8 - 9		14 - 15	
9 - 10	Leçon	15 - 16	Leçons
10 - 11	Questions	16 - 17	Questions
11 - 12		17 - 18	
12 - 13	Repas	18 - 19	Repas
13 - 14	Répétitions	19 - 20	Répétitions

La journée comporte quatre heures de leçons et quatre heures d'exercices variés.

Cet exemple démontre une fois de plus à quel point la répartition du temps est caractéristique de la conception globale de l'enseignement. Ainsi, en examinant cet emploi du temps, on peut dégager la pédagogie sous-jacente, qui consiste à donner autant de valeur aux exercices qu'aux cours. La leçon, qui durait deux heures, était suivie sans délai des exercices, le but majeur étant la mémorisation. Pendant l'exercice appelé "questions", les élèves, souvent partagés en deux groupes, se posaient mutuellement des questions; ce type de mémorisation des textes, des règles de grammaire, étudiés lors de la leçon précédente, prenait un aspect de combat et de jeu.

Pendant les "répétitions", les élèves répétaient effectivement la leçon par cœur, à tour de rôle.

"Au Moyen-Age, aussitôt après les leçons de la rue de Fouarre, l'on voyait les étudiants rentrer dans leurs collèges, se regrouper par "leçons" et répéter l'un après l'autre la leçon, de façon à ce que tous l'apprirent par cœur. Les moins avancés "vendaient" les leçons aux aînés".

La scolastique utilisait déjà ces exercices, que l'humanisme a encore mieux ordonnés et distingués.

L'enseignement était surtout oral, il fallait que l'élève retienne ce qui avait été dit. Pour mieux mémoriser, on était obligé de répéter; cette conception pédagogique est cohérente : elle a organisé son fonctionnement, sa répartition de temps par rapport à ses objectifs. Le papier étant encore rare à l'époque, il n'était pas d'usage de prendre des notes. Les maîtres estimaient donc que, pour retenir un texte, il fallait le répéter et intercaler les leçons et exercices, mettant en oeuvre des aides, comme l'usage du "poteau" : après le cours

"le professeur devait attendre, adossé à l'une des colonnes de la cour, afin de se prêter aux questions de ses élèves".

Le célèbre gymnase de Strum, à Strasbourg, offre une autre conception du travail de l'élève.

Horaire de Strasbourg (1538-1539) :

7 - 8	Cours	9 - 10	Cours
8 - 9	Pause	10 - 11	Pause

Il n'y avait jamais plus de quatre cours par jour, entrecoupés par une heure de pause, consacrée communément aux jeux et aux exercices physiques, tout en parlant latin, bien entendu.

Les collèges parisiens du XVIe siècle avaient généralement une autre particularité : si la journée comprenait non seulement le cours, mais aussi plusieurs sortes d'exercices, la semaine offrait de même différents types de journées. Le jour de congé était le jeudi, même dans les Universités à l'étranger; à Salamanque, les constitutions l'on fixé en 1411.

Le samedi, nulle matière nouvelle n'était introduite. Autrement dit, il n'y avait pas de cours, mais seulement des répétitions, des récitations, des déclamations, et surtout des "disputationes", comme à l'Université du Moyen-Age. Cette journée, organisée uniquement pour les exercices destinés à répéter tout ce que l'on avait appris pendant la semaine, était respectée partout, et organisée souvent d'une façon variée : un samedi des exercices, le suivant des disputes, dont le thème était affiché à l'avance, et attendu avec curiosité.

Ratio Studiorum

La pédagogie ainsi appliquée à Paris a eu une très grande influence sur l'élaboration du "Règlement des études", Ratio Studiorum, qui est l'exposé longuement élaboré des méthodes et des règles en usage dans tous les établissements d'instruction de la Société de Jésus". Il traite des pratiques pédagogiques suivies pendant le XVIIe et le XVIIIe siècles "dans toutes les parties du monde", l'on trouve également des instructions très précises quant à l'emploi du temps et des modèles d'emploi du temps pour tous les niveaux. La grande importance que le Ratio Studiorum accorde à l'organisation temporelle des études est la raison qui nous a conduit à faire l'analyse de cette charte pédagogique qui a été pendant trois cents ans le "code scolaire obligatoire" des écoles des Jésuites et qui a largement influencé le modèle d'emploi du temps utilisé dans la plupart des pays de l'Europe.

C'est Ignace de Loyola qui a commencé en 1541 à rédiger des instructions; après sa mort, six frères Jésuites, de six pays de l'Europe furent chargés de créer un code unique en vue d'assurer "une complète unité d'action et de pensée" à toutes les provinces de l'Ordre. "Ils consultèrent tous les documents, statuts et règlements d'instruction de la jeunesse alors en vigueur en Europe; ils s'inspirèrent surtout des réformes et des progrès accomplis dans l'Université de Paris". La première édition a été envoyée en 1586 "dans toutes les provinces de l'Ordre, avec recommandation de l'expérimenter et de soumettre à Rome toutes les observations". Après plusieurs remaniements, la publication de 1603 est devenue "définitivement le code classique accepté, invariablement observé dans toutes les provinces et n'ayant jamais subi jusqu'en 1832 que peu de modifications".

Deux éléments ont eu des influences décisives sur la pratique de l'enseignement : 1) les mêmes règles et les mêmes méthodes ont été généralisées dans plusieurs pays d'Europe, 2) ces instructions sont restées invariables pendant le XVIIe et le XVIIIe siècles, créant ainsi une organisation immuable et cristallisée sur les règles établies en 1603 pour les collèges des Jésuites.

La première modification de ces règles absolues n'est intervenue qu'en 1832 "nécessitée par les moeurs et les méthodes nouvelles dont il fallait tenir compte", prouvant que le souci de "méthodes nouvelles" apparaît régulièrement à toutes les époques.

Dans le dessein d'uniformiser la pratique, il a été nécessaire de décrire la méthode d'enseignement et l'organisation de la journée dans les détails.

"Dans chaque classe, l'emploi du temps était réglé d'une manière à peu près uniforme". "Le Provincial fixera les heures auxquelles pendant l'année entière on commencera et on finira les classes" et "...l'on aura soin de conserver l'ordre des jours des classes. "Le Provincial peut cependant, suivant les usages du pays, changer l'ordre des exercices, pourvu que l'on conserve aux mêmes exercices la même durée indiquée dans les règles de chaque maître".

L'extrême importance donnée à la durée apparaît dans la réglementation précise du temps à utiliser. Dans la classe de Rhétorique, donc pour les élèves les plus âgés :

"La première heure de classe du matin sera consacrée aux exercices de mémoire; ... (après) on repassera la prélection faite la veille par le maître, et on procédera à une nouvelle prélection".

"Pendant la seconde heure, on expliquera un poète, on corrigera les devoirs..., et l'on dictera un sujet de composition".

Le morcellement des activités et du temps était également valable pour les petites classes, en troisième par exemple :

"De neuf à dix heures, on répètera rapidement la dernière prélection de Cicéron, on en expliquera et on exigera une nouvelle, et l'on finira par dicter un thème".

Sous une autre forme, pour la philosophie, par exemple, "deux heures lui seront consacrées tous les jours, une heure le matin et une heure l'après-midi".

L'unité de base n'était pas seulement l'heure, mais des durées plus courtes étaient régulièrement utilisées, comme demi-heure, trois quarts d'heure. L'horaire du lundi par exemple était réglé ainsi :

Lundi

8	-	8 3/4	= 45 minutes
8 3/4	-	9 1/4	= 30 minutes
9 1/4	-	10	= 45 minutes
10	-	11	= 60 minutes

et valable pour les classes de sixième, cinquième, quatrième, troisième, Humanités, Rhétorique, c'est-à-dire la même durée pour tous les niveaux. En comparant l'emploi du temps de la classe de sixième et celui de la classe d'humanités, on ne trouve qu'un quart de différence :

Lundi soir

Humanités	Sixième
2 1/4 - 2 3/4	2 1/4 - 2 3/4
2 3/4 - 3 1/2	2 3/4 - 3 1/4
3 1/2 - 4	3 1/4 - 4
4 - étude	4 - 5

Cette uniformité de l'emploi du temps aux différents niveaux d'études a un lointain écho encore au XXe siècle, dans l'emploi du temps actuel, et de la même façon dans plusieurs pays d'Europe, le cours a la même durée en sixième qu'en terminale.

La tendance la plus prononcée de ces emplois du temps du XVII^e siècle est le morcellement, donc l'utilisation de durées courtes, la répétition de la tranche horaire, ainsi que la "standardisation" d'un modèle. Ces trois principes ont survécu jusqu'à nos jours, avec peu de modification significatives. Toutefois, dans ces emplois du temps, on trouve des durées courtes mais variées, l'heure, le quart d'heure, la demi-heure - et des journées variées - mardi à dominante d'exercices et samedi les répétitions.

Cette organisation temporelle était fonction des objectifs pédagogiques dont le plus important était la mémorisation : "le lendemain, les élèves doivent répéter la même leçon de mémoire". "A la classe du soir, la première heure sera consacrée à la récitation des règles". "Un excellent moyen d'obtenir l'attention, c'est de faire répéter ce que l'on vient de dire".

Le Préfet "doit particulièrement veiller à ce que tous les professeurs aient la même méthode d'enseignement, et suivent, en tout les règles et usages établis". L'uniformité de nos structures vient de loin. Les conseils méthodologiques sont également révélateurs.

"Si un maître peut, sans recourir à la dictée, enseigner de telle façon que ses auditeurs soient en état de recueillir commodément tout ce qui mérite d'être écrit, il est à désirer alors qu'il ne dicte pas son cours, ou du moins qu'il ne le dicte pas mot à mot".

Cette citation est riche d'enseignements, elle désigne l'élève comme "auditeur" et soulève le problème de la routine. Les élèves "doivent s'appliquer sérieusement... à leurs études; être assidus à la classe..., écouter".

L'écoute étant considérée comme la fonction essentielle de l'élève, la durée du cours est déterminée par rapport à sa capacité de mémorisation, dans la situation d'écoute. Aujourd'hui encore, les conceptions pédagogiques dominantes sont profondément marquées par cette idée et accordent peu d'importance à la capacité d'action de l'élève.

"Les enfants aiment le changement : leur nature mobile les rend incapable d'une longue attention. Il faudra donc donner des leçons très courtes et des devoirs également très courts... A mesure qu'on avancera et que la mémoire se fortifiera, on augmentera la quantité".

Il apparaît donc clairement que le temps était réparti suivant la durée supposée de l'attention, une attention utilisée pour écouter et mémoriser et non pas pour découvrir ou pour agir.

Ainsi, "la plupart des enfants ne savent pas travailler : il faut le leur apprendre. Beaucoup d'entre eux ignorent absolument la manière de se servir de leurs dictionnaires, de leurs grammaires. Que d'élèves apprennent les préceptes, sans songer à les appliquer, et écrivent sans ordre tout ce qui leur vient à l'esprit, comme s'ils ignoraient les modes d'amplification et la nécessité d'un plan".

Dans le Ratio Studiorum, ce manque de méthode est clairement mis sur le compte du professeur : "... la routine de mot à mot qui infestait nos maisons comme tant d'autres, si nous n'y prenions garde. Que d'établissements où cette fastidieuse routine règne de la huitième à la philosophie !".

En 1603 déjà, la routine "infeste" les classes, la même pratique répétée "de la huitième à la philosophie", et cela, malgré des exercices variés et qui devraient avoir "l'avantage de rompre la monotonie des classes et d'empêcher les élèves de s'endormir dans la routine".

"En classe, ils n'iront pas de côté et de l'autre, mais chacun restera sur son banc, à la place qui lui a été assignée, modestement, silencieusement et ne s'occupant que de ce qui le regarde".

Au travers des observations pédagogiques, des règles méthodologiques, des pratiques recommandées, apparaissent dans le Ratio Studiorum les principes fondamentaux qui ont si profondément marqué l'enseignement de plusieurs pays d'Europe. Beaucoup de pratiques ont changé depuis, comme la présence du Bedeau, l'aide du Maître, chargé pendant les leçons de prévenir "le maître du temps qui s'est écoulé", aujourd'hui remplacé par l'électricité, par la technique dont les progrès spectaculaires ont laissé derrière eux l'évolution des mentalités.

DOCUMENTS

LES RYTHMES SCOLAIRES

UNE HISTOIRE VIEILLE COMME LA REPUBLIQUE

(document : LE MONDE DE L'EDUCATION - MARS 1990.)

Les cadences des élèves sont devenues infernales : leur journée d'école est la plus longue d'Europe. Lourdeur des programmes, charge des devoirs à la maison, emploi du temps monotone, année scolaire déséquilibrée : tout est à revoir si l'on veut véritablement améliorer les rythmes scolaires !

"Les rythmes scolaires sont mal équilibrés (...) les journées de classe trop lourdes, la rigidité et l'uniformité dans la gestion pédagogique du temps sont trop grandes." C'est ce qu'affirme la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989. C'est aussi ce que répètent parents et enseignants depuis des années. Lorsqu'il s'agit de dénoncer "l'absurdité des rythmes scolaires", l'unanimité se fait d'autant plus facilement que tous ne visent pas les mêmes problèmes.

Que déplore-t-on ? Est-ce le rythme global de vie des enfants - garderie dès 7h30, puis re-garderie le soir après la classe pour certains bambins ? Ou bien celui des lycéens de l'enseignement professionnel par exemple. Ces derniers peuvent passer plus de quarante heures hebdomadaires de présence dans leur établissement, auxquelles il faut ajouter le temps de transport et celui des devoirs ? Est-ce la cadence de travail des élèves, monotone et hachée toutes les cinquante-cinq minutes, dans le secondaire, par une sonnerie peu délicate ? Est-ce l'emploi du temps hebdomadaire, qui, trente-six lundis par an, voit revenir le cours de géographie aussi sûrement que les raviolis ? Est-ce encore la conception qu'a notre système éducatif des vitesses d'apprentissage, qui font d'un enfant lent un élève déjà en retard avant même son entrée au cours préparatoire ? Ce troisième axe de réflexion, sans doute le plus nouveau, revient à demander à l'école ce qu'elle fait de cette quinzaine d'années que les enfants de trois à dix-huit ans passent sur ses bancs. C'est d'évidence une question sensible...

Journée trop chargée, emploi du temps hebdomadaire mal réparti et répétitif, année déséquilibrée : tout est lié. "Quand on tire une maille, c'est tout le tricot qui vient", explique, en une jolie formule, le professeur Hubert Montagner, le célèbre spécialiste de la chronobiologie. De fait, cette phrase résume bien le problème. Pratiques pédagogiques, durée du service des enseignants, exigüité des locaux scolaires, horaires des parents, sont en effet autant de contraintes à prendre en compte lorsqu'on s'interroge sur les temps de travail des élèves. Vouloir modifier les rythmes scolaires reviendrait dès lors à bouleverser tout le système éducatif. On comprend pourquoi aucun des gouvernements successifs ne s'est encore véritablement attaqué à ce dossier.

Depuis la suppression des trois heures de classe du samedi après-midi au milieu des années 60, rien de radical n'a été tenté. Du moins au niveau national, car une multitude d'initiatives locales ont vu le jour ces dernières années. C'est là un premier élément pour détramer ceux qui prennent le vieux problème des rythmes pour une sorte de "serpent de mer" resurgissant régulièrement à la surface par temps calme, entre deux manifestations lycéennes et quelques apparitions de foulards islamiques. La décennie 90 sera-t-elle celle des avancées significatives dans ce domaine ? Peut-être. La pression des parents s'est faite en effet de plus en plus forte pour obtenir un certain respect des rythmes biologiques de leurs enfants, au moins dans le primaire. Et Lionel Jospin vient de montrer sa volonté de progresser dans ce domaine.

UNE IDEE REVOLUTIONNAIRE

Les actions de scientifiques tels que Hubert Montagner, Guy Vermeil, François Testu et d'autres (voir "Les leçons de la chronopsychologie", ci-après) ont convaincu que l'on pouvait améliorer l'horaire traditionnel. En outre, ces médecins ont su montrer que la fatigue n'était sûrement pas un facteur de réussite, et ce alors que le succès scolaire a rarement été aussi valorisé qu'aujourd'hui. Les enseignants ne sont pas insensibles à ces arguments. Le ministre de l'éducation nationale non plus, puisqu'il a écrit en tête de la loi d'orientation de 1989 : "Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants." Une idée simple et ... révolutionnaire.

La France, pas plus que ses voisins européens, n'a déterminé les rythmes scolaires en fonction de données scientifiques. Ils sont le fruit d'une tradition rurale, et de circonstances historiques. Est-ce une raison pour les conserver tels quels ? Les cadences de l'école n'ont guère évolué depuis un siècle, alors que le monde est en constante transformation. Les enfants vivent désormais dans un environnement plus rapide, plus tendu, et ils suivent une scolarité qui ne s'est pas "allégée", pour autant. Le problème est donc bien réel.

"Tous les médecins savent avec quelle fréquence ils trouvent, à l'origine de troubles somatiques variés, une cause scolaire", écrit le docteur Guy Vermeil dans un rapport du groupe de travail de la Société française de pédiatrie. La liste qu'il indique est impressionnante : "Douleurs abdominales, vomissements, troubles du sommeil ou de l'appétit, céphalées, augmentation de fréquence de crises d'asthme ou de migraines, infections rhino-pharyngées récidivantes..."

Les parents racontent eux aussi très volontiers que leurs enfants sont angoissés, fatigués par un travail scolaire à la fois trop lourd et trop concentré dans le temps. Les jeunes eux-mêmes ne disent pas autre chose : 67% des lycéens âgés de dix-sept ans s'estiment surchargés de travail, selon une enquête de l'INSERM. Ils évaluent à neuf heures par semaine, en moyenne, leur temps de travail scolaire en dehors des heures de cours; et un tiers d'entre eux s'avouent "souvent fatigués".

On imagine dès lors que les parents sont bien déterminés à se battre pour la santé de leur progéniture. Pas si simple ! C'est ce que rappelle Guy Vermeil : "Combien de temps va-t-elle ou va-t-il manquer l'école ? C'est souvent la première question posée au médecin lors de ces visites". Voilà bien une contradiction fondamentale : les familles sont aujourd'hui très conscientes qu'une mauvaise organisation des rythmes scolaires est néfaste - et leurs fédérations s'en font largement l'écho; mais, dans le même temps, la pression sociale, et donc parentale, en faveur de la fameuse réussite scolaire n'a jamais été aussi forte. Du coup, chacun peut bien s'accorder à penser qu'être concentré et vigilant pendant six heures par jour pour les plus jeunes, ingurgiter sept, huit et même parfois neuf cours à la suite pour les plus grands, n'est pas réaliste; il n'importe : beaucoup estiment que c'est là une condition sine qua non pour décrocher l'indispensable baccalauréat ! Le choix est déchirant, mais la balance penche à peu près toujours du même côté...

On le sait : la journée d'un élève ne se limite pas aux heures de classe. Pour certains vient ensuite l'heure de l'étude surveillée; pour tous, c'est le temps des devoirs. Là encore, si les parents redoutent ce moment où ils doivent obtenir de leur enfant qu'il se re-mette au travail, ils ne sont pas davantage prêts que les enseignants à accepter, dans leur majorité au moins, la suppression des devoirs - pourtant abolis officiellement... dans les années 50 !.

L'AFFOLEMENT DU SYSTEME EDUCATIF

En 1985, s'appuyant sur des recherches médicales, la PEEP (Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public), l'une des deux grandes fédérations de parents, avait conçu "cinquante-deux propositions pour sortir de l'immobilisme" dans le domaine des rythmes scolaires. Si elle y plaidait bien pour la mise en place d'une palette d'activités moins scolaires l'après-midi, c'était en fait pour réclamer une place à part entière pour les devoirs vers 17 heures, en classe ou à la maison. De même Jean-Marc Muller, secrétaire général de la Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE), reconnaît que le discours des parents est souvent double : on déplore, d'un côté, la lourde charge de travail des lycéens, tout en se réjouissant, de l'autre, de les savoir constamment encadrés, autrement dit tenus à l'écart des cafés et autre lieux où l'on "perd son temps". "Parents, enfants, enseignants, participent - tout en s'en plaignant - à l'affolement d'un système qui restreint ou supprime la part de rêve, d'imaginaire, de mouvement et de jeu dont chacun sait la nécessité pour l'équilibre et la santé", écrit Guy Vermeil. Rude constat ! Or, pour hisser un jour 80 % d'élèves au niveau du bac, l'école n'a pas de temps à perdre. Malheureusement, elle veut y conduire toute une classe d'âge en même temps. Or chacun sait qu'aucun enfant ne se développe de la même manière et que les élèves ne travaillent pas tous à la même vitesse. En instituant des cycles qui prennent en compte "les rythmes d'apprentissage

de chaque élève", la loi d'orientation le reconnaît. Reste à le faire admettre : tout dépendra donc des décrets qui seront votés et de la façon dont ils seront appliqués.

Parents, enseignants, élus, tout le monde est appelé à réfléchir au problème des rythmes scolaires : il est en effet fort complexe, et dépasse largement les seuls impératifs de la chronobiologie. Il est pourtant important de revenir à ce que l'on peut désormais tenir pour des acquis en ce domaine, afin de comprendre les évolutions qui se dessinent. Si elle n'a jamais été poussée très loin, la réflexion sur la fatigue et les baisses de vigilance est aussi ancienne que la République et son école laïque, gratuite et obligatoire. Déjà en 1879, J. Sikorski s'intéressait par exemple à la "lassitude des enfants d'âge scolaire"; il montrait, en s'appuyant sur des dictées, que les performances d'élèves de tous âges décroissaient en fin de journée.

Beaucoup plus récemment, à la fin des années 70, les observations du professeur Montagner ont commencé à avoir un grand impact, chez les parents comme chez les enseignants. Ses conférences faisaient et font toujours salle comble. Ce chercheur a observé deux temps faibles dans le cycle circadien : un premier vers 10heures-10h30, et le second entre 14 et 15 heures. Selon Hubert Montagner, certaines fonctions intellectuelles comme la mémoire à long terme semblent favorisées à partir du milieu de l'après-midi. Il précise encore que la charge de travail ne devrait pas dépasser deux à trois heures au cours préparatoire, trois à quatre heures au cours moyen, etc. D'autres médecins sont venus apporter leur pierre à cette construction. Ils estiment que la capacité d'attention et d'assimilation des enfants ne dépasse pas 20 à 30 minutes pour les 6-8 ans, 25 à 35 minutes pour les 8-10 ans, 45 minutes pour les collégiens, etc. Certains ajoutent pourtant qu'il faut nuancer ces données : pas plus que l'horaire scolaire le mieux élaboré ne pourrait convenir à tous les élèves, les statistiques rassemblées par les scientifiques ne peuvent recouvrir la réalité de chaque enfant.

LA PLUS LONGUE JOURNÉE D'EUROPE

Cependant, l'idée de passages à vide au cours de la journée n'a plus jamais été remise en question, à quelques nuances près. Mais que faire de ces "creux" où, selon Hubert Montagner, les activités intenses - intellectuelles comme sportives - étaient à bannir ? De même, la proposition d'adapter la durée du travail à l'âge des enfants semblait pleine de bon sens. Mais la FCPE souligné dès son congrès de 1986 les problèmes que cela poserait aux parents.

Et si la solution était d'alléger globalement la journée, plutôt que de l'aménager en fonction des rythmes biologiques propres à chaque élève ? Mais alors, comment ? Faut-il diminuer les programmes ? Rogner sur les vacances ? Mieux répartir l'emploi du temps hebdomadaire ? Ou tout cela à la fois ? Inutile de préciser qu'à ce jour aucune de ces propositions ne s'est

concrétisée sur le plan national...

Jusqu'à présent la seule "avancée", reconnue par tous, est le nouveau calendrier des vacances - abusivement appelé "calendrier scolaire": c'est le fameux "travail, deux semaines de congé". Etablie pour les trois prochaines années, cette formule démarra à la rentrée 1990. Là encore, on peut voir le résultat des réflexions d'Hubert Montagner, qui a montré - en "suivant" des enfants en colonies de vacances - qu'une véritable "récupération" ne se faisait qu'au bout de cinq jours au minimum. Il aura fallu des années de bataille pour en arriver là : les fédérations de parents ont obtenu gain de cause une première fois avec Jean-Pierre Chevènement en 1986-87, et une deuxième fois avec Lionel Jospin après que cette innovation eut été brièvement remise en cause par le ministre René Monory.

QUI SE SACRIFIERA ?

A ce point, tordons le cou à une vieille idée fausse : la France n'a pas les plus longues vacances d'été du monde ! En 1986-87, par exemple, les petits Italiens ont eu droit à plus de trois mois. En revanche, la journée d'école des jeunes Français se classe effectivement parmi les plus longues d'Europe; et leur temps scolaire est également le plus concentré. Avec 316 demi-journées de classe - et donc 424 demi-journées libres; - tous les records occidentaux sont battus ! Notons au passage que le mercredi entièrement libre est une spécialité hexagonale.

Dans le secondaire, malgré les cours du mercredi matin, le temps de travail, rappelons-le, est encore plus groupé : le troisième trimestre est en effet systématiquement perturbé par les examens - qui, dans l'enseignement professionnel, s'étalent du 15 mai au 15 juillet ! Mais qui serait prêt à transgresser le principe sacré des examens nationaux, réunissant tous les candidats à peu près en même temps et dans les mêmes conditions?

De même, choisir de raccourcir les "grandes vacances" pour diminuer la charge quotidienne équivaut à coup sûr à une déclaration de guerre envers les enseignants. Les parents eux-mêmes ne sont certes pas tous prêts à voir les congés d'été réduits à six semaines sans pouvoir en choisir individuellement les dates. Une partie enfin des industries du tourisme et du transport - elles n'ont pas toutes les mêmes intérêts - s'insurgeraient sans aucun doute.

Alléger les programmes n'est pas une mince affaire non plus : René Monory s'y est essayé dans les lycées, sans succès. Lionel Jospin a repris le flambeau. Mais les rapports rédigés par les commissions de spécialistes après la réflexion menée par Pierre Bourdieu et François Gros sur la réforme du contenu des enseignements n'incitent guère à l'optimisme : aucune discipline, en effet, n'envisage de se "sacrifier". Le problème est d'ailleurs le même en primaire : en officialisant l'expérience des langues étrangères au cours moyen, Lionel Jospin n'a pas cru bon de déterminer quelle matière devrait céder des heures à cette nouvelle initiation !

L'équilibre de l'emploi du temps hebdomadaire soulève, lui, d'autres difficultés. Concentrer les heures de cours le matin a longtemps semblé séduisant - au moins dans l'enseignement primaire, puisque dans le secondaire les programmes sont bien trop lourds pour qu'on l'envisage. Mais que deviendraient les enfants l'après-midi, alors que la population féminine de vingt-cinq à quarante-quatre ans compte 75 % d'actives ? Et puis la hiérarchie catholique s'est toujours opposée à une mesure aboutissant à la suppression, naguère du jeudi, désormais du mercredi. La loi Jules Ferry de 1882 lui donne d'ailleurs raison : une journée de la semaine doit rester vacante pour permettre l'enseignement religieux. Les représentants qualifiés de l'Eglise n'hésitent pas à faire appel aux tribunaux administratifs en cas de besoin : Angoulême et Bourges sont les affaires les plus récentes.

Au secrétariat général de l'enseignement catholique, le Père Cloupet se montre moins catégorique : "Le problème est de savoir si la coupure du mercredi est profitable ou non aux enfants" explique-t-il. En fait, de très nombreux collèges et écoles catholiques ont depuis longtemps adopté le principe de la "semaine anglaise" ! Le long week-end est un avantage qu'apprécient les parents, et qui permet en outre d'"effectuer quelques économies de chauffage, notamment dans les internats", précise-t-on au secrétariat. Enfin, ces établissements libres ne se sentent pas tenus par la loi Jules Ferry (pourtant approuvée sans réserve par les évêques) puisqu'ils "incorporent, eux, l'enseignement religieux de façon souple dans le temps scolaire". C'est là un argument qu'apprécient moyennement les enseignants et les parents du public, en particulier dans les zones rurales où enfants et adolescents se lèvent aux aurores - samedi matin y compris - pour bénéficier du "ramassage scolaire".

UNE MERVEILLEUSE REPONSE

Pour tous, les journées finissent tard. Mais elles commencent tôt également, pour un nombre de plus en plus grand d'élèves de maternelle et du primaire. En effet, les garderies avant la classe - dès 7 heures du matin parfois - se sont multipliées, notamment dans les banlieues des grandes villes où les parents subissent des temps de transport importants pour se rendre à leur travail. Il faut encore rappeler que de très nombreux enfants mangent à la cantine dans le bruit et l'énerverment. Pour eux, le temps d'attente avant la reprise de l'après-midi est, somme toute, trop long et peu propice à la détente. Qui a vu quelques centaines d'enfants entassés sous un préau pendant une heure et demie les jours de pluie peut comprendre...

Dans ces conditions, n'est-ce pas à l'institution de s'adapter ? S'il reste aux élèves de moins en moins de temps pour le jeu, la détente, la lecture, voire le sommeil quotidien, l'école ne pourrait-elle leur en trouver en réaménageant sa propre organisation ? C'est beaucoup lui demander. C'est pourtant

ce que tentent de faire bon nombre de primaires et de maternelles avec l'aide des collectivités locales. La démarche est pour l'instant expérimentale. Le ministère vient de mettre au point un décret accordant aux établissements inscrits dans une "expérimentation pédagogique portant sur de nouveaux modes d'organisation des rythmes scolaires" la possibilité de déroger au calendrier national.

Cependant, on ne change pas d'un coup de baguette les habitudes de millions d'enseignants, d'inspecteurs, de chefs d'établissement et... de parents. Aussi le ministère a-t-il trouvé une merveilleuse réponse : pour lui, toute solution au problème des rythmes scolaires ne peut être que locale. Un principe conforme à l'air du temps, à l'ère de la décentralisation, et qui répond même à la problématique des partis d'opposition ! Mais c'est aussi un accroc certain à l'esprit fondateur de l'école laïque et obligatoire chère à Jules Ferry. Lui qui aurait dit un jour en sortant sa montre : "Il est 8 heures et, dans toute la France, on sort au même moment son cahier de morale civique."

Il n'empêche : pour le lointain successeur du célèbre ministre de l'"instruction publique" de la IIIe République, le vieux problème des rythmes scolaires devra se résoudre "sur le terrain". Mais attention : Lionel Jospin pourrait bien donner quelque espoir aux enfants de la France entière. En effet, ces derniers risquent - enfin - de bénéficier d'un contexte doublement favorable, avec d'une part la pression des parents pour une modification des rythmes scolaires, et d'autre part la mise en place de "cycles d'apprentissage". Un décret en préparation doit ramener de vingt sept à vingt-six heures la semaine de travail des écoliers du primaire. Objectif : dégager des plages horaires pour la concertation des enseignants, le temps de service de ces derniers restant, lui, de vingt-sept heures. Passer de programmes annuels à la réalisation d'objectifs communs à atteindre deux ou trois ans plus tard : voilà qui demande évidemment de se réunir.

Que proposerait-on à la place ? Pour l'instant, on peut seulement parier sans trop de risque que l'éducation nationale laissera aux collectivités locales le soin de répondre à ces questions...

LES LECONS DE LA CHRONOPSYCHOLOGIE

François Testu dépasse la simple étude des cycles biologiques. Selon ses observations, des éléments psychologiques tels que l'ennui ou l'énerverment déterminent amplement les temps faibles dans la journée et dans la semaine.

La chronobiologie et la réflexion sur les rythmes scolaires sont aujourd'hui associées. Pourtant à l'origine, cette science s'était plutôt intéressée... aux mondes végétal et animal.

Progressivement, les scientifiques se sont penchés sur les rythmes circadiens (du latin circa: autour, et dies: journée) des humains, et d'abord des adultes. Ils ont cherché à déterminer les fluctuations biologiques quotidiennes à partir de l'observation de nombreux facteurs : alternance veille-sommeil, courbes de températures, sécrétions d'hormones, etc.

Dans son ouvrage Chronopsychologie et rythmes scolaires, François Testu, enseignant-chercheur du laboratoire de psychologie de l'université de Poitiers, ne se contente pas de relater les apports de la chronobiologie; il y ajoute - au moins - deux données nouvelles. Il montre d'une part que les fluctuations des performances au cours d'une journée dépendent également des facteurs psychologiques; et d'autre part que la semaine de classe est, elle aussi, marquée par des rythmes définis.

S'agissant des adultes, de nombreuses expériences ont été menées notamment avec les travailleurs exerçant des professions à risque. A l'aide de batteries de tests, elles ont mis au jour des baisses de vigilance selon le moment de la journée. Plusieurs études ont alors prouvé que les conditions matérielles, l'environnement sociologique et la motivation pouvaient modifier les profils journaliers de performances. Il suffit, par exemple, d'indiquer au "cobaye" que les résultats de ses tests seront communiqués à ses pairs pour voir ses fluctuations journalières s'atténuer. On imagine sans peine qu'il n'en va pas très différemment pour les enfants.

L'ennui, l'état de fatigue et d'énerverement - de l'élève mais aussi de l'enseignant, - influent effectivement sur les fonctions mentales des jeunes - davantage d'ailleurs que sur leurs fonctions motrices. De même, les variations des résultats obtenus à des épreuves de nature plus ou moins scolaire diffèrent si elles sont effectuées dans un cadre familier ou non. "Le fait d'accomplir une tâche différente de celle habituellement exécutée dans un lieu lui aussi inhabituel serait un facteur motivant", écrit François Testu. Voilà qui permet de s'interroger sur ces emplois du temps immuables et ces salles de classe suffisamment impersonnelles pour être totalement interchangeables... François Testu observe aussi que les variations selon les moments de la journée sont bien moindres lorsque l'on propose aux élèves d'effectuer des activités qu'ils dominent bien, ou qu'il peuvent effectuer de façon quasi automatique. A l'inverse, les situations de "recherche contrôlée" - celles de début d'apprentissage, par exemple - demandent efforts et concentration. Il est donc certainement regrettable de voir des enseignants de cours préparatoire programmer des leçons de lecture en début d'après-midi, l'heure la plus critique.

En outre, tous les écoliers n'affrontent pas de la même façon les effets de pics et de creux journaliers. Les élèves en échec scolaire y sont bien plus sensibles que les autres, comme le montre une expérience menée par l'auteur avec des adolescents, les uns scolarisés normalement en collège, les autres en section d'enseignement spécialisé. L'âge est bien un facteur déterminant:

ce sont les enfants les plus jeunes qui se fatiguent le plus vite et qui ont le plus de mal à se remettre au travail l'après-midi. Ce ne semble pas là une révélation extraordinaire. N'empêche ! Les petits de six ans continuent d'accumuler plus d'heures de classe que certains élèves de Collège !

Niveau scolaire, environnement, motivation, tout influe sur la concentration des élèves, François Testu propose une "loi générale" déterminant les variations des résultats au cours de la journée : "Après le "creux" de la première heure de classe (entre 8 heures et 9 heures), le niveau de performances s'élève jusqu'en fin de matinée où se situe un pic (entre 11 heures et 12 heures) ; il s'abaisse après le déjeuner, puis s'élève à nouveau plus ou moins selon l'âge." Ainsi le "meilleur moment" serait le début de l'après-midi pour les adolescents du collège et la fin de la matinée pour les enfants de maternelle.

Le même auteur explique, par ailleurs que l'âge a aussi un impact sur les rythmes hebdomadaires. Durant la semaine traditionnelle (avec le mercredi libre), le meilleur jour serait le jeudi pour les plus jeunes, le vendredi pour les autres. Selon François Testu, le week-end a un effet perturbateur : il fait du lundi - et dans une moindre mesure du samedi matin - un jour où les performances sont faibles et les rythmes circadiens désynchronisés. Le mercredi n'aurait pas le même effet néfaste que le dimanche. François Testu se garde, cependant, de prendre parti sur l'opportunité de reporter la classe du samedi au mercredi matin : les résultats scolaires restent en moyenne les mêmes dans les deux cas.

En conclusion, l'auteur de Chronopsychologie et rythmes scolaires propose de modifier à la fois la charge de travail hebdomadaire (il suggère vingt et une heures pour les enfants du CP au CE 2, puis une augmentation progressive jusqu'à trente et une heures en première et terminale) et l'horaire journalier (par exemple de 9 heures à 12 heures et de 14 h 30 à 16 heures pour les plus jeunes, afin d'éviter les "creux" en début de demi-journée). Cependant, d'autres facteurs restent à étudier : l'influence du sexe, de la zone géographique, du moment de l'année. L'affaire de rythmes scolaires n'est pas close !

DES

PRINCIPES GENERATEURS
DU PROJET PEDAGOGIQUE



DE

LA CELLULE DE BASE
QUE CONSTITUE LA CLASSE



VERS/A TRAVERS

UN TEMPS MOBILE
DES TEMPS DIFFÉRENCIÉS



POUR

REALISER DES PROGRAMMES
AUX CONTENUS SANS CESSE
RENOUVELES, COHERENTS,
"OUVERTS"



ACTUALISANT EN
PERMANENCE LE
PROJET PEDAGOGIQUE

Des

**Principes générateurs
du projet pédagogique**

- Emprunt de textes à différents domaines du savoir : analogies et transferts vers la pédagogie.
- Induction d'une culture.
- Proposition d'une méthode critique.
- Développement d'un discours sur la langue et d'un art de la parole.
- Initiation aux technologies de la communication et réflexion sur la nature de l'information.

De

La cellule de base que constitue la classe

Ouverture vers d'autres formes de "socialisations" pédagogiques ou de regroupements des élèves :

- ensembles horizontaux : regroupements par sections ou sur un degré; toutes sections confondues (ex. Agora)
- ensembles verticaux : regroupements interdégrés à l'intérieur d'une même section (ex. Comu en division musique de la section artistique)
- certaines options ou cours facultatifs participent du même principe (sans distinction de degré, de classe, de section - semaine d'animation impliquant l'ensemble du Collège); projets individuels en relation avec l'ORM article 9

Ces différents niveaux d'organisation offrent ainsi des approches, des associations, des points de vue très variés et des pédagogies différencierées tant aux élèves qu'aux maîtres.

*En regardant loin, nous regardons tôt.
La nébuleuse d'Orion nous apparaît telle
qu'elle était à la fin de l'Empire romain.*

H. Reeves

Vers

UN TEMPS MOBILE DES TEMPS DIFFÉRENCIES

Pour

- Programmes/contenus
- Des contenus qui ne recouvrent que les 3/4 du temps de l'année scolaire en cours
- Des programmes qui tiennent compte :
 - * de la dimension historique de chaque discipline
 - * d'une ou de plusieurs applications pratiques possibles
 - * d'une ouverture vers d'autres disciplines (enseignement intégré, nouvelles associations, nouvelles frontières)
 - * des disciplines à statut variable (ex. histoire de l'art, tantôt discipline obligatoire, tantôt option, ou cours facultatif)
- qui offrent des approches méthodologiques sans cesse renouvelées
- qui n'intègrent pas le nouveau en conservant systématiquement l'ancien

Une discipline

définition : un construit plutôt qu'un donné.

DE CERTAINES CONCEPTIONS DE L'ARTICLE 9 DE LA NOUVELLE ORM

L'article 9, dit de l'"ouverture", à défaut d'applications téméraires aura au moins fait l'objet de discussions nombreuses sinon fructueuses elles aussi : il est vrai que son libellé n'autorise pas vraiment de grandes envolées pédagogiques.

Essayons toutefois d'en (re)faire deux lectures :

- la première qui mettrait en évidence l'aspect "novateur" et les qualités créatrices de toute pédagogie de projet;
- la seconde, par des analogies structurelles, plus schématique nous renverrait aux structures actuelles.

L'aspect novateur, l'émergence du nouveau

En quoi consiste essentiellement cette ouverture ? Dans son hypothèse la plus novatrice, un cours facultatif - voire une option - peut être intégré progressivement dans le concert des autres disciplines et son évaluation figurera sur le diplôme de maturité.

Mais quel est le statut, quel est le contenu, quelle est la nature même de ce cours (ou de cette option) ? S'agit-il réellement d'une nouvelle discipline ? N'est-il pas simplement dans le meilleur des cas, l'extension, le prolongement d'une des disciplines existantes au corpus de chaque type de maturité ? Ceci peut paraître restrictif et réducteur et il importe de rappeler ici, à ce stade de la réflexion deux textes de A. Koestler et J. Schlanger que nous avions déjà cités dans le "Projet 88" et qui traite de l'émergence du nouveau.

"Tout nouveau départ, toute réintégration d'éléments dispersés impliquent la rupture des structures figées, ossifiées, du comportement et de la pensée (A. Koestler).

"Pour retrouver la question de la découverte, de l'invention, tout le monde à présent s'occupe des manières de ces déplacements de modèle et de langage qui permettent de gagner un niveau ou de réorganiser un niveau du savoir."

"Le sens du nouveau est exposé pour la première fois comment se fait-il qu'on le connaît ? (...). Une découverte, si elle survient, demeure un rapport imprévu qui ne se trouve pas dans la théorie. (J. Schlanger)

Le déviationisme après le réductionisme. Admettons que nous soyons là très éloignés de l'esprit de l'article 9 (si tant est qu'il en ait !). Il serait en effet facile - et nous le verrons dans la deuxième lecture que nous proposons - de créer une constellation, une mosaïque d'options ou d'extensions autour de toutes les disciplines actuellement enseignées, mais pourquoi ne pas imaginer des cours radicalement nouveaux empruntant leurs contenus et leurs structures aux principes générateurs du projet lui-même, pourquoi ne pas favoriser des recherches, des synthèses sur des "méthodes" ou "apparats" critiques sur la nature de la communication ou de l'information, sur l'art du discours ou de la parole ? Pourquoi ne pas privilégier une fois de plus ces intersections entre différents domaines du savoir, "ces transferts, ces évolutions, ces crises, ces instabilités" dont nous nous sommes faits l'écho ?

Autoriser tout élève à donner, à voir la construction de son savoir et traduire, exprimer ainsi son identité.

De l'analogie avec notre système actuel.

Comment définir cette analogie, en quoi consiste-t-elle ? Son esquisse est rendue possible par la comparaison entre

- l'ensemble, cette fois-ci, des propositions de l'article 9.

Non seulement un cours facultatif devenu discipline à part entière,

mais encore les disciplines dont l'enseignement prévu sur deux ans pourraient être poursuivies jusqu'à la maturité.

et

- cet espace pédagogique, cette plage d'autonomie, créée, "conceptualisée", à partir de programmes qui ne recouvriraient, c'était là le souhait que nous exprimions dans le "Projet de mai 1988", que les trois quarts des temps de l'année scolaire.

La conclusion, et l'on s'en excuse presque, s'impose même avant tout essai de démonstration : une disposition réglementaire (l'article 9) - et par ailleurs non contraignante - et un espace pédagogique créatif se rencontrent pour tenter de redéfinir tout simplement la nature des contenus des différents programmes : il s'agit avant tout d'enlever à ces derniers leur caractère pléthorique et de privilégier le qualitatif au détriment du quantitatif et de ne pas sombrer dans la vaine querelle d'être accusé de privilégier l'ancien au détriment du nouveau (et réciproquement). Rappelons à cet effet encore une fois la citation d'Atlan :

"Il est impossible d'être original sans s'appuyer sur la tradition".

Privilégier, mettre en évidence, pour tout programme pour toute discipline, concilier le projet individuel de l'élève et le projet du maître sous les auspices de la qualité et de l'originalité voilà qui devrait tout de même relever de quelque pertinence.

Certes la transposition du schéma général de l'article 9 dans notre plan d'étude revu lui aussi dans le sens de ces plages d'autonomie et de projets concertés pourrait paraître offrir une vision réductrice en ce sens que nous ne toucherions pas aux coefficients des disciplines; relevons toutefois que sur le fond cette modification de coefficient ne sanctifie après tout qu'"un plus", une prestation supplémentaire de l'élève, même lorsque celui-ci verrait l'enseignement d'une discipline diminué quantitativement au profit de son choix personnel.

Ce que nous voudrions précisément, c'est privilégier une fois de plus le projet de l'élève - inhérent à la construction de son savoir - sans augmenter ses charges actuelles; or, si chacune de nos disciplines, en proposant des extensions, toute une mosaïque ou une constellation d'options, à partir de programmes tels que nous les avons définis dans notre projet, maintient les contenus à l'équilibre, il est possible de prendre en compte l'évaluation du travail de l'élève répondant aux critères énoncés ci-dessus en lui attribuant une quatrième note annuelle : elle existe actuellement pour les laboratoires des disciplines scientifiques; elle peut être choisie dans le cadre d'Agora (voir Projet 1988) de même que dans certaines prestations de section artistique, voire même dans le cas de l'introduction aux cultures minoritaires de notre pays (Tessin, Grisons).

Ainsi en guise de conclusion tout aussi résumée que provisoire l'article 9 dans sa généralité pourrait assumer ces deux fonctions dynamisantes :

- favoriser l'émergence du nouveau, des contenus d'enseignement fondamentalement nouveaux, de nature franchement supra ou interdisciplinaire;
- favoriser l'émergence d'un nouvel équilibre et d'une nouvelle conception de nos programmes actuels dans une perspective qualitative et renégocier l'évolution générale du savoir de l'élève.

LA CLASSE

LA CLASSE

"Une classe d'école n'est en rien l'image d'une république en miniature; c'est au contraire, en petit, une monarchie absolue : d'un côté, un maître, un régent à pouvoirs absolus, de l'autre, des sujets dont les désirs personnels ou l'initiative sont restreints au minimum."

Edouard Claparède

Claparède écrivit ce texte le 20 octobre 1917 : les interférences de la pédagogie et de l'Histoire sont tout de même parfois curieuses...

La lutte des classes peut se limiter dans le langage de l'éducation à un pur exercice de métonymie classique : celui, par exemple auquel nous convie Hameline.

"Dans le vocabulaire propre de l'éducation scolaire, il peut qualifier aussi bien un type déterminé de regroupement d'élèves, un certain degré d'enseignement, le groupe maître-élèves, et, par généralisation métonymique, au pluriel (les classes), le système d'enseignement, comme aussi, par abréviation métonymique, la salle de classe. Dans cette dernière expression, la "classe" désigne l'élément de base de fonctionnement d'un établissement scolaire, là où les enseignants exercent leurs fonctions ("faire la classe")." ¹⁾

Quel accueil est-il réservé au projet pédagogique à l'intérieur de ce groupe maître / élèves, à quelles alchimies celui-ci procède-t-il ?

Certes, dans les milieux et les ouvrages spécialisés les définitions ne manquent pas et sont souvent fort contrastées comme le prouvent ces deux portraits :

"Une classe c'est l'assemblage ou la réunion (il convient de peser ces termes) d'individus qu'on a obligés à vivre en groupe dans un milieu artificiel sans tenir compte de leurs désirs, affinités... pour se livrer à des activités qu'ils n'ont pas choisies et dont ils ne voient pas bien l'utilité."

"(Que la naissance du groupe soit artificielle certes, mais l'importance que nous accordions en l'occurrence à l'aléatoire faisait de ce dernier une prémissse plus harmonieuse que le fatalisme institutionnel émanant de ce premier texte !!!)"

"La classe à présent existe comme cet espace et ce lieu où quelque chose se passe, c'est-à-dire, se crée, se défait, où des problèmes se posent, qu'il faut bien régler : au temps de la reproduction - de l'enregistrement - restitution de la parole du maître - est venu se substituer le temps de l'histoire, c'est-à-dire le temps de la transformation où le nouveau tente de se libérer de l'ancien."

Mais à partir de là, l'essentiel n'est-il pas de se demander comment les institutions pédagogiques se transforment, se métamorphosent dans la classe ? Quel accueil est-il réservé au projet pédagogique à l'intérieur de ce groupe maître/élèves, à quelles métamorphoses celui-ci procède-t-il alors ?

1) *"L'Education, ses images et son propos. (D. Hameline)*

Mais la classe n'est-elle pas aussi cet ensemble permanent, cette cellule sociale, qui soutient, rassure, accompagne l'élève d'un bout à l'autre de la scolarité ?

Ensemble permanent, structure stable à la création de laquelle le hasard préside presque toujours dans le choix des éléments qui la composent, mais aussi ensemble qui évolue tout au long de la carrière de l'élève, milieu dans lequel s'inscrit, se réalise par oscillations subtiles et progressives la symbiose entre enseignement et éducation, milieu dans lequel peut finalement se profiler un véritable "contrat social...".

LA CLASSE : "LOCUS AMOENUS"

- UN LIEU D'ACCUEIL

Un lieu agréable, certes, si l'on confère à cet adjectif le sens de "être en accord"; un lieu où tout ce qui y est proposé est reçu favorablement, tout ce qui peut et va permettre à l'élève de favoriser la maîtrise dans son environnement.

Cela n'empêche pas :

- d'être le lieu de toutes les interrogations;
- d'être le lieu premier de la différenciation;
- sur le plan humain, prise de conscience de l'altérité;
- sur le plan pédagogique, prise en compte de la diversification des outils et de la diversité méthodologique.

lieu de tous les défis, de toutes les utopies et de l'aventure.

On se fait une douce violence à reprendre ici les deux textes que nous citions et opposions dans le document du printemps 1988 du "Projet Claparède (P. III)18".

"Dans notre système d'enseignement tel qu'il est actuellement, il n'y a pour ainsi dire rien d'autre, toutes les décisions sont prises pour lui : ce qu'il faut apprendre, l'ordre dans lequel il faut l'apprendre, les données à étudier (...). Il y a peu de chance pour que l'étudiant adapte un cours à ses intérêts particuliers ou le rattache à son expérience passée.

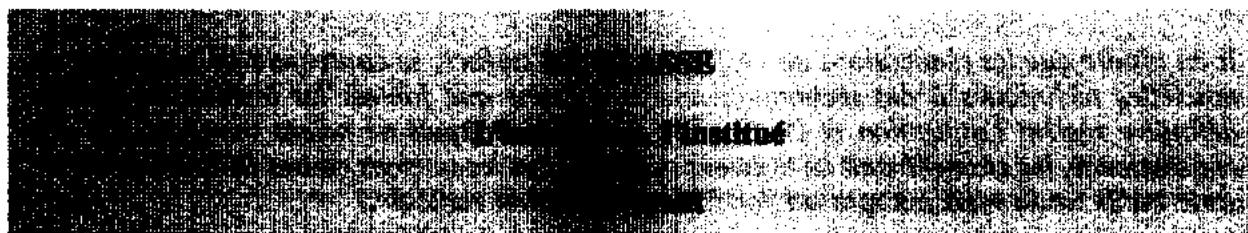
Les maîtres - les équipes de maîtres d'une discipline donnée - évaluent et choisissent les matériaux, établissent et présentent les programmes et les activités. L'étudiant reçoit ce qui apparaît comme un produit fini de ce processus, il doit apprendre à partir du matériel sur lequel sont assidûment penchés les auteurs, les membres des équipes chargées des cours et bien d'autres. L'attitude créative et évaluative qu'adoptent tous ces gens contraste avec celle de l'étudiant qui doit adopter une attitude relativement passive lorsqu'il étudie à partir des données." (Farnes. Student Centred Learning Open University).

"L'existence de choix laissés à l'apprenant, la possibilité qui lui est offerte de se déterminer entre plusieurs méthodes, contribuent à rendre les apprentissages véritablement significatifs : son engagement personnel, l'obligation dans laquelle il se trouve d'évaluer ses acquis pour opérer les choix les plus pertinents, la confiance qui lui est faite représentent une valorisation de l'individu qui se répercute incontestablement dans la qualité de son travail."

Corollaire du précédent :

- lieu où se dissolvent les frontières entre les différents domaines du savoir, où se créent, se remodèlent sans cesse de nouveaux "paysages" pédagogiques;
- lieu où se perçoit, se réalise, se concrétise, mieux que partout ailleurs dans le système scolaire la créativité, l'innovation, l'émergence de l'idée nouvelle.

"L'idée nouvelle comme la structure dans laquelle elle apparaît ne se nourrit que des échanges avec ce milieu qu'elle met en danger." (A. Indort)



De l'énoncé, de la description de ce lieu extrêmement riche et diversifié émergent un certain nombre de concepts qu'il convient de mettre en évidence.

En évidence dans la perspective d'une nouvelle gestion de la classe que vise notre projet : à cet effet, nous soumettrons cette dernière à trois éclairages différents :

- gestion de la classe : émergence du changement de l'innovation et rapport à l'institution
- gestion de la classe : émergence de valeurs, de l'altérité et "contrat social"
- gestion de la classe : émergence d'un nouveau corpus, "les nouveaux savoirs" et leurs contenus



On empruntera ici l'essentiel de l'argumentation à l'ouvrage de Francis Imbert et dont le titre est évidemment hautement significatif eu égard à nos préoccupations : "Le Groupe Classe et ses pouvoirs."

Il s'agit pour ce chercheur de décrire, ce qu'il fait avec minutie et pertinence, le pouvoir du groupe classe sous le double rapport de l'innovation, du changement d'une part et des répercussions immédiates que ces mutations ont sur l'*institué* d'autre part.

"Toutes les propositions pour une pratique pédagogique nouvelle sont mises en application sans que l'on ait pris le temps de reconnaître les ruptures dont elles sont porteuses."

Tout se passe comme si la multiplicité des réformes entreprises condamnait à faire en fait l'économie d'un véritable changement.

Les questions fondamentales n'ont pas le temps d'être abordées et ne peuvent l'être dans une telle précipitation. On constate que les réformes plus radicales sont progressivement vidées de leur impact."

(...) On peut donc mieux comprendre l'échec toujours répété d'une réforme pédagogique.

En effet, tout se passe comme si les propositions d'une nouvelle pédagogie se trouvaient la plupart du temps perverties en leur principe sous l'effet de domination de l'ancienne pédagogie.

Il en résulte que les rénovations ne s'effectuent qu'en surface, se contentent de substituer de nouvelles techniques à des techniques anciennes sans que jamais les institutions qui en définitive règlent l'utilisation et les finalités de ces techniques ne soient transformées. En conséquence, les changements se trouvent assimilés par les anciens cadres institutionnels de sorte qu'ils ne se réalisent que sur fond d'une répétition radicale.

Le nouveau ne surgit pas par l'effet d'un miracle mais se développe à partir de l'ancien et pour cette raison en porte les marques (il est impossible d'être original sans s'appuyer sur la tradition).

Mais qu'est-ce que l'institution ?

Toujours selon F. Imbert "le concept d'institution a été de plus en plus utilisé pour désigner l'institué, la classe établie, les normes déjà là, l'état de fait confondu avec l'état de droit (on songe ici à l'institution pédagogique à la grille horaire, au plan d'étude, à la dotation en heures des disciplines, etc.).

A force de vider le concept d'institution de l'une de ses instances primitives (instituer au sens de fonder, de créer, de rompre avec un ordre ancien et d'en créer un nouveau) la sociologie a fini par identifier l'institution avec l'ordre établi.

Ce n'est pas un hasard si au moment où cet ordre apparaît à des couches sociales instituantes comme uniquement répressif, le mot institution semble ne désigner que l'institué."

Il n'est certes pas possible en classe de changer les différentes normes scolaires, les programmes, les examens, leur fonction de sélection; sans doute est-il utopique de modifier la source productrice de ces institutions : cette société dont la division en classes antagonistes règle sur les plans idéologiques et institutionnels, le pédagogique. En revanche, il est possible d'agir sur l'ensemble des institutions internes et fondamentalement sur toutes les voies par lesquelles s'exerce et s'assure le pouvoir dans la relation enseignant-enseigné : pouvoir du maître et pouvoir de l'idéologie dominante dont le premier, de par son adhésion aux normes scolaires, devient le support.

Gestion de la classe

Emergence de valeurs

L'altérité

"Un contact social ?"

Les lois sur l'enseignement ou tout corpus équivalent (l'ORM peut y être inclue) émaillent leurs textes s'agissant de définir les finalités de l'enseignement (et de l'éducation) de considérations morales, sociales, pour ne pas dire plus; on y rencontre donc des termes de référence à des valeurs reconnues, à la description de qualités qui ne peuvent que faire l'unanimité : les unes et les autres suscitent l'approbation générale mais ne réapparaissent que très rarement au niveau des plans d'études et encore moins sans doute, mais n'incluons personne, au plan de la classe, la classe que nous avons pourtant décrite comme le lieu de la différenciation et la prise de conscience de l'altérité.

Plutôt que d'en faire une énumération redondante par rapport aux textes cités, nous vous proposons la lecture de quelques passages empruntés aux conclusions de l'ouvrage de Todorov "Nous et les autres" et contentons-nous de mettre simplement en évidence, "la maîtrise d'une culture", "le refus des déterminismes", "la rupture avec les associations faciles".

"Vie personnelle, vie sociale et culturelle et vie morale ne doivent ni être supprimées ni se substituer l'une à l'autre; l'être humain est multiple, et c'est le mutiler que de l'unifier."

"Une chose est certaine : la maîtrise d'une culture au moins est indispensable à l'épanouissement de tout individu; l'acculturation est possible et souvent bénéfique; la déculturation, elle, est une menace. Pas plus qu'on ne doit rougir d'aimer davantage les siens que les autres, sans que cela conduise à pratiquer l'injustice, on ne doit avoir honte de son attachement pour une langue, un paysage, une coutume : c'est en cela qu'on est humain."

"Ce qui est proprement humain n'est évidemment pas tel ou tel trait de culture. Les êtres humains sont influencés par le contexte dans lequel ils viennent au monde, et ce contexte varie dans le temps et l'espace."

"Ce que chaque être humain a en commun avec tous les autres, c'est la capacité de refuser ces déterminations; en termes plus solennels, on dira que la liberté est le trait distinctif de l'espèce humaine. Il est certain que mon milieu me pousse à reproduire les comportements qu'il valorise; mais la possibilité de m'en arracher existe aussi et cela est essentiel."

"Un humanisme bien tempéré pourrait nous garantir contre les errements d'hier et d'aujourd'hui."

"Rompons les associations faciles : revendiquer l'égalité de droit de tous les êtres humains n'implique nullement de renoncer à la hiérarchie des valeurs; cherir l'autonomie et la liberté des individus ne nous oblige pas à répudier toute solidarité; la reconnaissance d'une morale publique n'entraîne pas inévitablement la régression au temps de l'intolérance religieuse et de l'Inquisition; ni la recherche d'un contact avec la nature, à celui des cavernes."

Gestion de la classe
Emergence d'un nouveau corpus
"Les nouveaux savoirs" et leurs contenus
et/ou
de l'acte éducatif

Les deux premiers volets de la gestion de la classe, - émergence de l'innovation, émergence de valeurs, (de l'altérité, d'un contrat social), - donnaient de cette dernière une vision théorique et philosophique : ils pouvaient même sembler décrire assez complètement le milieu/classe et sa gestion : ce serait une image réductrice. La tentation serait en effet très forte de voir l'institué absorbé par ce même milieu/classe. Le sort de tout projet pédagogique serait ainsi réglé et d'aucuns y trouveraient peut-être leur intérêt.

Ce serait cependant faire l'impasse sur une autre donnée essentielle : le fonctionnement de l'équipe des maîtres de la classe, et la relation aux contenus et à la méthodologie.

Dans cette perspective, on sait combien reste forte la tentation pour le maître de considérer sa discipline comme essentielle (le charisme aidant, il pourra même le faire avec naturel) et même si le maître, monarque absolu, tel que Claparède nous l'a décrit n'existe plus ¹⁾, ce n'est pas pour autant que les désirs personnels des sujets soient pris en compte, alors qu'il s'agit-là d'une donnée essentielle : dans cette construction du savoir de l'élève, il importera de faire une large part à ses suggestions, de prendre en compte ses propres démarches (de ses errements, de ses tâtonnements) et ses questionnements.

N'oublions pas non plus que dans cette construction du savoir les différentes sphères de ce même savoir ont été très arbitrairement disjointes comme nous ne l'avons que trop entendu dire du côté d'Edgar Morin :

"L'effort portera donc non pas sur la totalité des connaissances dans chaque sphère, mais sur les connaissances cruciales, les points stratégiques les noeuds de communication, les articulations organisationnelles entre les sphères disjointes."

Texte auquel fait écho celui de Prigogine déjà cité et qu'il nous faut répéter :

"Le temps n'est plus où les phénomènes immuables localisaient l'attention. Ce ne sont plus d'abord les situations stables et les permanences qui nous intéressent mais les évolutions, les crises et les instabilités. Nous ne voulons plus étudier seulement ce qui demeure, mais aussi ce qui se transforme, les bouleversements géologiques et climatiques, l'évolution des espèces, la genèse et les mutations des normes qui jouent dans les comportements sociaux."

Voir celui de A. Koestler que nous avions également évoqué : *"En premier lieu, une nouvelle synthèse résulte plus de la simple addition de deux branches pleinement développées de l'information biologique ou mentale".*

Ces métamorphoses, Prigogine les attribue à l'objet des sciences de la nature, mais par extension la même réflexion peut être étendue aux autres domaines du savoir. Les nouveaux savoirs ne seront donc pas tant de "nouvelles disciplines" - "de nouvelles matières" - comme si certaines avaient été écartées des programmes de toute institution scolaire - mais de nouveaux territoires de "connaissances" constitués par au moins deux mais surtout plusieurs disciplines figurant actuellement dans nos programmes.

1) mais en est-on bien sûr ?

Construire un savoir et tenir compte à la fois des démarches des élèves et de celles de leurs maîtres - enseignants d'une classe, d'un degré, de disciplines spécifiques d'une section, c'est aussi réunir dans ce nouveau paysage comme on le verra plus loin un certain nombre d'éléments permettant de concilier une certaine conception de l'encyclopédisme et de l'interdisciplinarité.

Il est clair aussi que dans cette perspective le rôle traditionnel du maître s'en trouve quelque peu modifié; il n'est plus responsable de sa seule discipline mais participe effectivement à l'élaboration, à l'édification d'un ensemble et à une gestion commune des programmes, de leurs contenus, de leurs méthodologies et de leur progression.

Le rôle du maître de classe risque lui aussi d'être sensiblement modifié : médiation entre les différents cursus, assurant la concertation sur les programmes, il est celui qui aura une vue privilégiée sur l'orientation et l'observation des élèves et devient celui qui pourrait assurer la meilleure organisation possible du travail de l'élève et une pondération heureusement équilibrée de l'horaire.

De l'acte éducatif...

Il existe bien entendu plusieurs tentatives aussi différentes que difficiles de le définir, soit trois variables constitutives :

- l'ensemble des finalités poursuivi par l'acte d'éduquer définissent un type d'homme, un idéal humain;
- les contenus que les finalités conduisent à lui donner ; programmes comportant des disciplines qui chacune à leur tour ont leurs structures et leurs contraintes;
- représentation du sujet l'idée que l'enseignant se fait de l'élève contribue à orienter l'acte de départ; le "style" éducatif sera différent si l'élève est admis *a priori* comme paresseux et ludique ou désireux de savoir.

Il s'agit dès lors d'articuler ces variables : leur combinaison ne va pas de soi : elle n'est ni déductible, ni inductible, c'est toujours une **affaire d'invention** tant au niveau de l'institution qu'à celui des méthodes.

Il n'est pas intéressant dans nos préoccupations de s'arrêter un instant sur la façon dont ces variables constitutives : finalités, contenus, représentation du sujet sont en effet sans cesse soumises à diverses interrogations qui sans être toutes forcément permanentes retirent à ces dernières ce qu'elles peuvent avoir d'absolu.

Les finalités, d'abord : quelles sont-elles ? L'incertitude à leur égard est croissante, l'interrogation continue : que sera la société de demain ? Il n'existe plus de consensus sinon sur la nécessité de s'interroger : désarroi et divergences d'ordre philosophique et politique quant aux aménagements de la vie collective, facteur central de l'éducation.

Les contenus seront "corollairement" affectés par ces incertitudes; on ne citera, à titre d'exemple, que les réformes (la réforme ?) de la langue à partir de la linguistique (mais en fait des linguistiques concurrentes !).

La représentation du sujet offre une image encore plus complexe : faut-il éclairer celle-ci par la biologie, la psychologie, la sociologie, l'ethnologie (controverses entre la part revenant à l'une ou à l'autre); et même à l'intérieur de chacune de ces disciplines faut-il faire intervenir la psycho-génétique ? la psychanalyse ? la psychosociologie ?

D'un aide-mémoire

Les considérations qui vont suivre, livrées presque pêle-mêle ont pour seul but de rappeler, **de fixer les intentions** : opérations ponctuellement nécessaires.

Ces considérations devraient toutes être des éléments de dialogue entre maîtres à l'intérieur de chaque classe; elles pourraient d'ailleurs presque toutes être rangées ou réunies sous le titre de

"Conditions nécessaires à une éducation spécifique de la compréhension".

Définition

Comprendre, c'est se mettre en mesure de joindre, de rencontrer une intention de communiquer, prendre toute initiative utile et faire l'effort nécessaire pour joindre le sens d'une communication.

Comprendre n'égale pas connaître. Comprendre quelque chose au-delà de ce que nous savons.

- "Les élèves fabriquent du sens à partir du sens qu'ils ont déjà"; l'entendement d'un sujet mobilise du sens autour du savoir déjà acquis, socialisé; (l'entendement c'est la faculté de fabriquer du sens à partir de sa langue maternelle) - Il faut provoquer la circulation du sens. (S. Baruk).
- Se montrer exigeant sur ce que les élèves doivent pouvoir comprendre.
- Il faut reconnaître les élèves dans leur entendement.
- Les erreurs sont révélatrices des structures de l'apprenant et des modalités de transmission.
- Accumuler des connaissances n'augmente pas la compréhension.
- La parcellisation des contenus conduit à l'oubli des finalités.
- De petits morceaux de savoir ne font pas le savoir.

- "Mécaniques" de transferts : acquis en certaines circonstances et exploitées dans d'autres. Exemple : passage d'une langue à l'autre, remarquable exercice à la recherche de la compréhension (cf. texte de Domenach sur la traduction in Référence II).
- Interdisciplinarité, encyclopédisme.
- "Les programmes doivent prévoir explicitement toutes les répétitions (et celles-là seulement) qui sont indispensables pour assurer l'assimilation des connaissances fondamentales" (Bourdieu/Cros voir ci-dessous le texte intégral des "Six principes pour contenus").
- Nature des questions qui pourraient être posées, tenter d'imaginer celles qui pourraient l'être.

Aux élèves :

"Si vous avez telles règles, telles lois : que pourrions-nous vous poser comme questions". Renversement original.

In cauda

Mais aussi, comment les faiseurs de programmes pourraient-ils agir autrement puisque les élèves n'expriment jamais leur mécontentement que par derrière, au lieu d'en exposer franchement l'objet ? Et s'ils ne se plaignent jamais, on ne doit pas attribuer ce fait à l'excellence des programmes, mais plutôt à une certaine paresse ou à une certaine timidité des élèves qui préfèrent supporter des cours qui ne leur plaisent pas plutôt que de se donner la peine de réfléchir et de faire ce que j'essaie de faire aujourd'hui, un relevé des quelques points qui me paraissent laisser le plus à désirer.

Un des points importants qui rebutent les élèves dans les cours, c'est en effet le grand nombre de petits détails que l'on traite longuement et que l'on aborde avant que les idées générales dont ils découlent soient bien comprises et bien étudiées.

Pour les questions de détail, on peut faire le raisonnement suivant : on peut négliger tel point dans l'enseignement du Collège; car, si l'élève continue à suivre plus tard, dans ses études supérieures, la branche en question, il aura l'occasion de traiter ledit point en détail; on peut donc le négliger. D'autre part, s'il ne continue pas ses études ou suit une autre branche, ce point de détail ne lui servira à rien - du reste il ne s'en souviendra pas - et le temps perdu à l'apprendre aurait été avantageusement employé à l'étude plus approfondie d'une question plus générale. (Claparède, op.cit. incipit du présent document).

Et de toute façon et par tous les moyens "trouver du temps dans l'horaire autant pour les contenus que pour les démarches intellectuelles".

DOCUMENTS

Introduction

Pour illustrer ces derniers propos et cette dynamique qui devrait jouer à l'intérieur de chaque classe, on trouvera ici quelques textes qui reposent et repensent la définition de "qu'est-ce qu'une discipline ou le champ disciplinaire", sur "les instruments d'évaluation" ainsi que "les modalités de leur utilisation"; enfin deux textes plus importants encore, l'un sur les "effectifs des classes", l'autre sur les "Principes pour une réflexion sur les contenus" de Bourdieu; ce dernier surtout revêt une importance particulière au moment où s'élabore sur le plan fédéral des programmes/cadres; sans doute le texte de Bourdieu a-t-il bien des points communs avec d'autres textes chargés surtout de définir les objectifs majeurs de tel ou tel type d'études (ici l'ORM art. 7 par exemple), mais il a le mérite de proposer une grille de lecture valable pour l'ensemble des disciplines et de sous-tendre ainsi la réflexion des maîtres en charge d'une classe donnée; de plus les six principes retenus ne disent pas qu'en dehors d'eux il n'y a point de salut et qu'ils doivent être érigés en dogmes éternels; quelques phrases choisies parmi eux illustreront bien le sens de notre recherche et de nos propos :

- diminuer l'étendue, voire la difficulté d'un programme ne revient pas à en abaisser le niveau;
- les contenus doivent concilier deux variables : leur exigibilité et leur transmissibilité;
- diminuer le nombre d'heures inscrites à l'emploi du temps des élèves sans augmenter le nombre des classes (des enseignements) attribuées à chaque professeur;
- l'enseignement doit être capable de professer à la fois la science et l'histoire des sciences ou l'épistémologie, d'initier aussi bien à l'art qu'à la littérature, qu'à la réflexion esthétique ou logique.

On rajoutera volontiers quant à nous "l'éthique" mais peut-être celle-ci est-elle implicite...

- "Encyclopédisme", "Interdisciplinarité".

Last but not least, dans la construction de savoir, l'élève établit intuitivement (à son insu ? inconsciemment ?) un réseau de mises en relation des différents savoirs qui lui sont proposés : l'existence et le fonctionnement de ce réseau sont donc par là-même difficilement perceptibles, à l'intéressé d'abord peut-être, à ses enseignants sans doute aussi, d'où la nécessité pour ces derniers de construire aussi ce même réseau de relation interdisciplinaires ou encyclopédiques, et ceci de manière bien visible : tendre un miroir en quelque sorte. Il est évident que ces constructions - la forme du miroir ? des prismes ? seront sensiblement différentes, suivant la nature des classes auxquelles nous aurons à faire; rappelons à cet effet pour terminer ce que nous pensions être un slogan valable pour toutes les opérations intervenant dans la gestion de la classe :

En section classique, latine et scientifique ce sont les élèves qui font la cohérence, l'individualité, la personnalité de chaque maître étant sinon généralement acceptée, en tout cas facilement négociée.

En section moderne et artistique, ce sont les équipes de maîtres qui doivent assurer une cohérence rendue nécessaire par la relative hétérogénéité des classes, de plus grands écarts entre les élèves.

DOCUMENTS

Qu'est-ce qu'une discipline ?

L'acception actuelle est finalement assez récente (autour de 1935-45) comme le montre André Chervel (notamment dans la revue *histoire de l'éducation*, mai 88 N° 38 : "histoire des disciplines scolaires"). Ce dernier, note qu'on est passé d'une signification classique de ce mot ("gymnastique intellectuelle", "discipline de l'esprit") à la discipline-matière de l'enseignement, avec son contenu "académique". L'enseignement secondaire aurait à se situer aujourd'hui entre ces deux sens, en les recroisant, en les articulant.

Mais n'oublions pas qu'un contenu d'enseignement est présent d'abord en fonction de nécessités sociales. La grammaire scolaire a été introduite, non comme transposition d'un savoir universitaire, mais pour répondre à la nécessité de "*faire écrire tous les petits français*" (titre du livre de Chervel, sur la grammaire scolaire). De même, la "leçon de choses" a été introduite pour faire acquérir du vocabulaire français à des élèves encore peu familiarisés avec le français dans leur famille. Elle remplaçait la "leçon de mots" (listes à apprendre par cœur). La validité scientifique n'est que seconde.

Il s'agit aujourd'hui de partir des raisons sociales de maintien ou de création de disciplines, mais en faisant jouer une "vigilance épistémologique", une exigence scientifique minimale, les niveaux de formulation ne doivent pas découlter du nec plus ultra du savoir savant, mais doivent être adaptés aux besoins d'une formation de l'esprit. Des modèles périmés peuvent encore servir sur le plan didactique parce qu'ils sont encore opératoires, à condition d'en limiter le champ de validité. Il faut enseigner de façon rigoureuse en fonction des exigences internes, sans perdre de vue les exigences non disciplinaires, qui en dernier ressort justifient la présence de cette discipline.

A propos des notions-clés

Il faut se demander : que donne-t-on aux élèves qui soit opératoire, qui leur donne un pouvoir nouveau pour lire et comprendre des phénomènes qu'ils ne pourraient maîtriser sans ces "outils intellectuels" ?

Or, l'école identifie mal les compétences ouvertes par les connaissances; elle est plutôt du côté du "déclaratif".

On peut citer les problèmes donnés par J.-M. Levy-Leblond à des étudiants de physique, du type "avec vos connaissances en physique, réfutez la théorie de la "terre creuse", théorie authentique des années 1900). Les étudiants, déroutés, ne parvenaient pas à effectuer la tâche, bien qu'ils aient bien maîtrisé les connaissances théoriques. Dans le savoir scolaire, le concept perd sa visée, son côté opératoire, sa signification hors contexte. D'où la difficulté des élèves à tous les niveaux pour réutiliser les savoirs scolaires en dehors d'une simple application.

Dans le savoir savant, les concepts naissent pour répondre à des besoins nouveaux. Dans le savoir "pratique", le moteur devient le désir d'anticiper sur la connaissance à venir.

Les savoirs scolaires ne sont ni pratiques ni savant. On se contente d'énoncer des contenus (cf. le libellé des programmes).

Il faut donc redonner un côté opératoire aux notions, repenser les disciplines en se demandant : quels sont les pouvoirs nouveaux que je vais donner aux élèves qu'ils n'avaient pas en début d'année ? Si je peux identifier cela, on va réduire le nombre de notions à étudier vraiment, et on va redonner à la fois un aspect théorique et pratique aux savoirs scolaires (...).

Cahiers pédagogiques, J.-P. Astolfi, janvier 1990

1) Voir page I Hameline, définition du mot classe.

Sur la notion de "champ disciplinaire"

Une discipline d'enseignement ne se définit pas par les objets qu'elle observe, mais par *le regard* qu'elle porte sur ces objets. Les concepts qui définissent une discipline se trouvent en interaction et à certains moments parviennent à un état de "dynamique stable". Car les concepts varient historiquement. Quand j'étais au collège, en biologie, j'étudiais tel ou tel animal particulier : l'objet observable était par exemple telle fonction chez cet animal, cela n'a plus grand chose à voir avec la biologie enseignée aujourd'hui. La théorie de référence a changé : or, c'est autour de ces théories que se font les "stabilisations" des concepts à un moment donné.

Le lien, entre le savoir savant et la discipline obéit en fait à deux principes :

- un travail de reconstruction programmatique (**didactisation**);
- un ensemble de **valeurs** présentes (dimension axiologique).

Il faut articuler la transposition didactique et les **exigences sociales**. Une discipline apparaît lorsqu'elle répond à une demande sociale ou institutionnelle (ainsi, vers 1900 on a mis au programme pendant quelque temps un "enseignement anti-alcoolique" qui n'était pas en lien avec un savoir universitaire, pour des raisons sociales).

Quelles représentations se font les enseignants des disciplines ?

On peut en voir cinq :

- La discipline est un **ensemble de notions linéaires**, liées par la logique même du savoir (universitaire).

Dans cette conception "cumulative", il faudra obligatoirement passer par des étapes élémentaires avant d'aborder le complexe, et suivre un ordre "naturel" : faire nécessairement la multiplication avant la division...

- La discipline est un **ensemble de notions et de méthodes**. Là on sépare l'enseignement en deux temps : la leçon, le cours (les contenus) et les méthodes, à travers les travaux pratiques;
- La discipline est un **ensemble de notions en interaction, en réseau**. On a l'image de la gare de triage, de la toile d'araignée. L'enseignement est ce qui fédère différentes notions. Une modification d'un élément entraîne une modification de l'ensemble;
- La discipline est un **ensemble de compétences méthodologiques permettant d'acquérir un ensemble de notions**.

Cette conception est bien évidemment absente d'une conception traditionnelle de la "transmission du savoir".

- La discipline est restituée dans une **perspective transdisciplinaire**. On fait l'inventaire des notions et compétences communes à un ensemble de disciplines afin d'opérer une recomposition des champs disciplinaires.

Michel Develay,
in *Cahiers Pédagogiques*, N° 280

Champs disciplinaires... disciplines, disciplines ...

Etre professeur d'une discipline c'est enseigner quoi ? Des contenus sans doute, mais aussi des compétences méthodologiques, des attitudes et une vision structurée de ceux-ci et ce celles-ci autour d'un ou de quelques concepts-noyaux. Aujourd'hui du reste, on parle de champ disciplinaire autant que de discipline. Préciosité de langage ou modification de point de vue ?

Mais finalement, qu'est-ce qu'une discipline d'enseignement ? Peut-on porter un regard épistémologique sur ce qui fonde au moins partiellement la compétence d'une enseignant ? Que peut-on alors y trouver ?

Les disciplines d'enseignement ont une histoire parce qu'elles évoluent. Il arrive que certaines meurent dans le même temps où d'autres naissent. Et l'histoire de l'enseignement est riche de ces évolutions. Perçoit-on actuellement la disparition de certaines disciplines et de nouvelles émergences ? La question est d'actualité au moment où l'on parle de recompositions des champs disciplinaires. *Que recomposer ? à partir de quels principes organisateurs ?*

Disciplines, disciplines, ou champ disciplinaire ? Parce que les questions de vie sont rarement monodisciplinaires, on a parlé et on parle encore de pluri, d'inter ou de transdisciplinarité pour l'école, le collège ou le lycée. Que peut-on comprendre par ces concepts au plan théorique et pratique ?

Souvent les disciplines apparaissent aux élèves comme des structures qui existent a priori, à la manière de commodes dans les tiroirs desquelles il conviendrait de ranger les savoirs enseignés. Or, que l'on songe à nos propres parcours, qui nous ont conduits un jour à avoir l'impression que nous en maîtrisions en partie une ! Une discipline est sans doute davantage un "construit" qu'un "donné". *A quelles conditions peut-on faire acquérir aux élèves le sens des disciplines ?*

En France, les découpages disciplinaires rattachent histoire et géographie, biologie et géologie, physique et chimie,... Qu'en est-il dans les autres pays ? La réflexion sur les champs disciplinaires ne peut pas ignorer certaines craintes corporatistes, dans le même temps où elle ne peut pas non plus ne considérer qu'elles. Comment aborder cette délicate question d'identité pour les enseignants ?

Cahiers pédagogiques, mars 1990

Le problème de l'évaluation

Les instruments d'évaluation ainsi que les modalités de leur utilisation devraient également être largement renouvelés, dans les diverses directions que nous avons déjà esquissées, en vue d'éviter les mécanismes d'usure et de réduction par inertie.

Enfin, la structure et le style de nos divers examens ou concours gagneraient à être doublement accordés : à nos traditions comme aux modes plus technologiques. Traditionnellement, et cela est clair au niveau du baccalauréat, nous désirons que nos jeunes fassent preuve d'une capacité d'organisation de leurs connaissances, telle que l'exigent et la révèlent la "dissertation" ou le "problème", par exemple. Mais nous compliquons nos procédures en répétant cette forme synthétique sur un grand nombre de matières, tout en prétendant contrôler un niveau complexe de connaissances multiples : ce qui entraîne la mobilisation d'un très grand nombre de professeurs, aux dépens de la poursuite des cours et des études, et ce qui alourdit inutilement nos évaluations, comme l'exprime si justement Antoine Prost, à l'issue d'une analyse exemplaire, et en raison de la croissance des effectifs nécessaires : "il faut dès aujourd'hui alléger et simplifier le baccalauréat pour le renforcer."

Ne serait-il pas, dès lors, sage d'organiser, par exemple, le baccalauréat en deux modalités ? L'une, consacrée à la vérification d'un niveau moyen de connaissances, serait basée sur des formes rapides de réponses et de corrections ultérieures : notamment, grâce à des *questionnaires à choix multiples* correctement validés, sur lesquels les candidats devraient réaliser des scores déterminés (avec, par exemple, 60 % de réponses justes), indispensables à l'admission aux autres épreuves. Celles-ci, dans l'autre modalité, seraient consacrées à la démonstration par chaque candidat de son aptitude à la synthèse, mais se limiteraient à deux épreuves écrites seulement et à deux seules épreuves orales, choisies dans l'ensemble des disciplines enseignées dans le cadre des programmes. Pourquoi ne pas imaginer une épreuve invitant simultanément à une certaine maîtrise des savoirs littéraires, historiques, économiques (ou même scientifiques) ? Ou même, invitant, à partir d'un problème économique et statistique, à exposer et développer des connaissances mathématiques et physiques ou chimiques relativement poussées ? On peut aussi spécifier une épreuve à dominante littéraire et une à dominante scientifique, à l'écrit comme à l'oral.

(in *L'Ecole Plurielle*, A. de Peretti)

Imprécision du mandat

L'analyse des fonctions diverses du gymnase permet de dégager quelques conclusions caractérisant plus finement les problèmes esquissés en début d'article. *Premièrement*, la préparation aux études universitaires assurée par le gymnase peut manifestement tendre vers des objectifs très différents. Par conséquent, *le mandat de préparation aux études supérieures perd sa clarté*. Nos écoles de maturité, tenues de donner "la maturité nécessaire" à l'accomplissement d'"études supérieures", sont investies d'un ensemble de tâches globablement imprécis et non centré - d'où leur tendance à intégrer le nouveau en préservant l'ancien. *Deuxièmement*, aucune des formules explorées ci-avant n'offre de **points de repère réalistes** permettant une spécification pratique des tâches gymnasiales. Cela vaut pour l'aptitude générale et l'aptitude spécifique aux études, mais surtout pour la formation générale. *Troisièmement*, l'absence de tels points de repère conduit forcément à négliger une nécessaire coordination des contenus entre le gymnase et l'université. Ainsi, l'université se plaint de devoir de plus en plus souvent *rattraper la matière gymnasiale*, alors que le gymnase se sent soumis, lui, à la *pression croissante d'un programme toujours plus chargé*.

"Aptitudes typiques aux études"

Pour conclure, nous décrirons brièvement le modèle de gymnase conçu par *Jürgen Grzesik*, Allemand de l'Ouest. Le but de ce gymnase est d'éduquer un nombre relativement grand d'*aptitudes aux études dites typiques*. Que faut-il entendre par "aptitude typique" ? L'aptitude typique se situe en quelque sorte *entre* l'aptitude générale et l'aptitude spécifique. Elle se départit donc de la prétention excessive au développement d'une aptitude universelle, sans toutefois tomber dans l'extrême inverse, à savoir la préparation à une filière unique. *Elle veut satisfaire aux exigences d'un certain nombre de formations similaires*. Si ce système était appliqué, il faudrait déterminer la combinaison de disciplines d'école moyenne correspondant à chaque aptitude typique et, de la même façon, définir l'ensemble des formations qui presupposent une même aptitude, ce faisant, on opérerait un rapprochement réaliste entre les aspirations du gymnasien et les exigences de facto de chaque voie de formation. L'école moyenne et l'université devraient mener *ensemble* les réflexions nécessaires. Il va sans dire que le but n'est pas d'accroître simplement nos types de maturité (elles sont actuellement au nombre de cinq); l'aptitude typique aux études, en effet, n'aurait plus rien à voir avec une maturité polyvalente. Le gymnase devrait préparer à 6 à 8 aptitudes typiques différentes. Chaque élève serait formé à une aptitude particulière; cette formation équivaudrait à une *spécialisation dosée*.

(in Keller, *La maturité polyvalente*,
Références I, pages 19-20)

PRINCIPES POUR UNE REFLEXION
SUR LES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT

par Pierre BOURDIEU et François GROS

Une commission de réflexion sur les contenus de l'enseignement a été créée, à la fin de l'année 1988, par le ministre de l'éducation nationale. Présidée par Pierre Bourdieu et François Gros et composée de Pierre Baqué, Pierre Bergé, René Blanchet, Jacques Bouveresse, Jean-Claude Chevallier, Hubert Condamines, Didier DaCunha Castelle, Jacques Derrida, Philippe Joutard, Edmond Malinvaud, François Mathey, elle a reçu mission de procéder à une révision des savoirs enseignés en veillant à renforcer la cohérence et l'unité de ces savoirs.

Dans la première phase de leur travail, les membres de la commission se sont donné pour tâche de formuler les principes qui devront régir leur travail. Conscients et soucieux des implications et des applications pratiques, pédagogiques notamment, de ces principes, ils se sont efforcés, pour les fonder, de n'obéir qu'à la discipline proprement intellectuelle qui découle de la logique intrinsèque des connaissances disponibles et des anticipations ou des questions formulables. N'ayant pas pour mission d'intervenir directement et à court terme dans la définition des programmes, ils ont voulu dessiner les grandes orientations de la transformation progressive des contenus de l'enseignement qui est indispensable, même si elle doit prendre du temps, pour suivre, et même devancer, autant que possible, l'évolution de la science et de la société.

Des commissions de travail spécialisées acceptant ces principes continueront ou commenceront un travail de réflexion plus approfondi sur chacune des grandes régions du savoir. Elles essaieront de proposer, dans des notes d'étape qui pourraient être remises au mois de juin 1989, non le programme idéal d'un enseignement idéal, mais un ensemble d'observations précises, dégageant les implications des principes proposés. Ces propositions qui porteront essentiellement sur la restructuration des divisions du savoir et la redéfinition des conditions de leur transmission, sur l'élimination des notions périmées ou peu pertinentes et l'introduction des nouveaux savoirs imposés par les avancées de la connaissance et les changements économiques, techniques et sociaux, pourront être présentées et discutées dans un colloque regroupant des experts internationaux.

Si, dans le système d'enseignement comme ailleurs, le changement réfléchi constitue une exigence permanente, il ne s'agit pas, évidemment, de faire, à chaque moment, table rase sur du passé. En effet, entre toutes les innovations qui ont été introduites au cours des années récentes, beaucoup étaient pleinement justifiées. S'il importe d'éviter de reconduire sans examen tout ce qui est hérité du passé, il n'est pas possible de discerner à tous les moments et dans tous les domaines la part du "périmé" et du "valide". Il faut seulement prendre pour objet

constant de réflexion le rapport nouveau qui peut et doit être instauré entre la perpétuation nécessaire du passé et l'adaptation non moins nécessaire à l'avenir. La forme, nécessairement abstraite et générale, des principes ainsi énoncés ne se justifie, par anticipation, que par le travail à venir qui devra en respecter la rigueur, tout en les mettant à l'épreuve pour en déterminer et en différencier le contenu.

PREMIER PRINCIPE

Les programmes doivent être soumis à une remise en question périodique visant à y introduire les savoirs exigés par les progrès de la science et les changements de la société (au premier rang desquels l'unification européenne), toute adjonction devant être compensée par des suppressions.

Diminuer l'étendue, voire la difficulté d'un programme, ne revient pas à en abaisser le niveau. Au contraire, une telle réduction, opérée avec discernement, doit rendre possible une élévation du niveau dans la mesure (et dans la mesure seulement) où elle permet de travailler moins longtemps, mais mieux, en remplaçant l'apprentissage passif par la lecture active - qu'il s'agisse de livres ou de supports audio-visuels, - par la discussion ou par l'exercice pratique, et en redonnant ainsi toute sa place à la créativité et à l'esprit d'invention.

Ce qui implique, entre autres choses, que soient profondément transformés le contrôle de l'apprentissage et le mode d'évaluation des progrès accomplis : l'évaluation du niveau atteint ne devrait plus reposer seulement sur un examen lourd et aléatoire, mais devrait associer le contrôle continu et un examen terminal portant sur l'essentiel et visant à mesurer la capacité de mettre en œuvre les connaissances dans un contexte totalement différent de celui dans lequel elles ont été acquises - avec, par exemple, dans le cas des sciences expérimentales, des épreuves pratiques permettant d'évaluer l'inventivité, le sens critique et le "sens pratique".

DEUXIEME PRINCIPE

L'éducation doit privilégier tous les enseignements propres à offrir des modes de pensée dotés d'une validité et d'une application générales par rapport aux enseignements proposant des savoir susceptibles d'être appris de manière aussi efficace (et parfois plus agréable) par d'autres voies. Il faut en particulier veiller à ce que l'enseignement ne laisse pas subsister des lacunes inadmissibles, parce que préjudiciables à la réussite de l'ensemble de l'entreprise pédagogique, notamment en matière de modes de pensée ou de savoir-faire fondamentaux qui, parce qu'ils sont censés être enseignés par tout le monde, finissent par n'être enseignés par personne.

Il faut résolument privilégier les enseignements qui sont chargés d'assurer l'assimilation réfléchie et critique des modes de pensée fondamentaux - comme le mode de pensée déductif, le mode de pensée expérimental ou le mode de pensée historique - et aussi le mode de pensée réflexif et critique qui devrait leur être toujours associé. Dans un souci de rééquilibrage, il faudrait notamment rendre plus clairement perceptible la spécificité du mode de pensée expérimental, au prix d'une valorisation résolue du traitement qualitatif, d'une reconnaissance claire du caractère provisoire des modèles explicatifs et d'un encouragement et d'un entraînement constants au travail pratique de recherche. Il faudrait aussi examiner si, et comment, chacun des grands secteurs de la connaissance (et chacune des "disciplines" dans lesquelles ils se traduisent de manière plus ou moins adéquate) peut contribuer à la transmission des différents modes de pensée, et si certaines spécialités ne sont pas mieux placées, par toute leur logique et leur tradition, pour assurer l'apprentissage réussi de l'un ou l'autre d'entre eux.

Et il leur faudrait enfin veiller à faire une place importante à tout un ensemble de techniques qui, bien qu'elles soient tactiquement exigées par tous les enseignements, font rarement l'objet d'une transmission méthodique à utilisation du dictionnaire, usage des abréviations, rhétorique de communication, établissement d'un fichier, création d'un fichier signalétique ou d'une banque de données, préparation d'un manuscrit, recherche documentaire, usage des instruments informatiques, lecture de tableaux de nombres et de graphiques, etc. Livrer à tous les élèves cette technologie du travail intellectuel et, plus généralement, leur inculquer des méthodes rationnelles de travail (comme l'art de choisir entre les tâches imposées ou de les distribuer dans le temps) serait une manière de contribuer à réduire les inégalités liées à l'héritage culturel.

TROISIEME PRINCIPE

Ouverts, souples, révisables, les programmes sont un cadre et non un carcan : ils doivent être de moins en moins contraignants à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie des ordres d'enseignement; leur élaboration et leur aménagement pratique doivent en appeler à la collaboration des enseignants. Ils doivent être progressifs - connexion verticale - et cohérents - connexion horizontale - tant à l'intérieur d'une même spécialité qu'au niveau de l'ensemble du savoir enseigné (au niveau de chaque classe).

Le programme n'a rien d'un code impératif. Il doit fonctionner comme un guide pour le professeur et pour les élèves - et les parents - qui doivent y trouver un exposé clair des objectifs et des exigences du niveau d'enseignement considéré (on pourrait demander aux professeurs de le communiquer aux élèves en début d'année).- C'est pourquoi il doit être accompagné d'exposés des motifs indiquant la "philosophie" qui l'a inspiré, les objectifs recherchés, les présupposés et les conditions de sa mise en oeuvre et comportant aussi des exemples d'application.

Les objectifs et les contenus des différentes spécialités et des différents niveaux doivent être perçus et définis dans leur interdépendance. Les programmes doivent prévoir explicitement toutes les répétitions (et celles-là seulement) qui sont indispensables pour assurer l'assimilation des connaissances fondamentales. S'il peut être utile d'aborder la même question à partir de points de vue différents (par exemple, la perspective, du point de vue des mathématiques et de l'histoire de l'art), il reste que l'on doit travailler à abolir, du moins quand la preuve aura été faite de leur inutilité, tous les doubles emplois et chevauchements indésirables, tant entre les niveaux successifs de la même spécialité qu'entre les différents enseignements du même niveau.

Pour être en mesure de demander et d'obtenir des enseignements continus et cohérents, les programmes doivent être mis à l'épreuve, de manière à être réalisables sans prouesse particulière dans les limites du temps imparti (pour favoriser la mise en œuvre réussie, ils doivent être assortis d'indications concernant le temps correspondant à chacune des étapes principales).

Toutes les spécialités fondamentales doivent faire l'objet d'un apprentissage dont le trajet doit, sur plusieurs années, dépasser le stade de la simple initiation et conduire à une maîtrise suffisante des modes de pensée et des exigences qui lui sont propres.

La cohérence et la complémentarité entre les programmes des différentes spécialités doivent être méthodiquement recherchées à chaque niveau. Dans le cas où des commissions par spécialité sont nécessaires, il faut prévoir une commission des programmes commune (par niveau) pour assurer la cohérence et éliminer les doubles emplois.

Sans sacrifier à l'imitation servile des modèles étrangers, on devrait trouver une inspiration critique dans la comparaison méthodique avec les programmes en vigueur dans d'autres pays, européens notamment : moyen de porter au jour les oubliés et les lacunes, la comparaison devrait permettre de débusquer les survivances liées à l'arbitraire d'une tradition historique. Outre qu'elle pourrait conduire à accroître la compatibilité du système français avec les autres systèmes européens, et à réduire les handicaps par rapport à des concurrents éventuels, elle aurait pour effet en tout cas de contraindre à substituer la logique du choix conscient et explicite à celle de la reconduction automatique et tacite des programmes établis.

QUATRIÈME PRINCIPE

L'examen critique des contenus actuellement exigés doit toujours concilier deux variables : leur exigibilité et leur transmissibilité. D'une part, la maîtrise d'un savoir ou d'un mode de pensée est plus ou moins indispensable, pour des raisons scientifiques ou sociales, à un niveau déterminé (dans telle ou telle classe); d'autre part, sa transmission est plus ou moins difficile, à ce niveau du cursus, étant donné ce que sont les capacités d'assimilation des élèves et la formation des maîtres concernés.

Ce principe devrait conduire à exclure toute espèce de transmission prématurée. Il devrait conduire aussi à mobiliser toutes les ressources nécessaires (notamment en temps consacré à la transmission en moyens pédagogiques) pour assurer la transmission et l'assimilation effective des savoirs difficiles qui sont jugés absolument nécessaires.

La transformation éventuelle des contenus et l'instauration définitive d'une modification du programme ne devraient être opérées qu'après un travail d'expérimentation accompli en situation réelle, avec la collaboration des professeurs et après la transformation de la formation (initiale et continue) des maîtres chargés de les enseigner. L'effort d'adaptation qui serait exigé des enseignants devrait être soutenu par l'octroi de semestres ou d'années sabbatiques et par l'organisation de stages longs qui leur permettraient de s'initier à des modes de pensée ou à des savoirs nouveaux, d'acquérir de nouvelles qualifications et, éventuellement, de changer d'orientation.

De manière plus générale, des instances devraient être mises en place qui auraient mission de recueillir, de rassembler et d'analyser les réactions et les réflexions des enseignants chargés de l'application : suggestions, critiques, aménagements souhaités, innovations proposées, etc. (le réseau minitel pourrait être utilisé à cette fin). Un effort permanent de recherche pédagogique à la fois méthodique et pratique, associant les maîtres directement engagés dans le travail de formation pourrait ainsi s'instaurer.

CINQUIEME PRINCIPE

Dans le souci d'améliorer le rendement de la transmission du savoir en diversifiant les formes de la communication pédagogique et en s'attachant à la quantité de savoirs réellement assimilés plutôt qu'à la quantité de savoirs théoriquement proposés, on distinguerá, tant parmi les spécialités qu'au sein de chaque spécialité, ce qui est obligatoire, optionnel ou facultatif et, à côté des cours, on introduira d'autres formes d'enseignement, travaux dirigés et enseignements collectifs regroupant des professeurs de deux ou plusieurs spécialités et pouvant revêtir la forme d'enquêtes ou d'observations sur le terrain.

L'accroissement de la connaissance rend vaine l'ambition de l'encyclopédisme : on ne peut enseigner toutes les spécialités et la totalité de chaque spécialité. En outre, des spécialités sont apparues qui allient la science fondamentale et l'application technique (c'est le cas de l'informatique dans tous les ordres d'enseignement ou de la technologie au collège). Leur introduction dans l'enseignement ne peut être une simple addition : elle devrait avoir pour effet d'imposer à plus ou moins long terme une redéfinition des divisions de l'enseignement.

Il importe de substituer à l'enseignement actuel, encyclopédique, additif et cloisonné, un dispositif articulant des enseignements obligatoires, chargés d'assurer l'assimilation réfléchie du minimum commun de connaissances, des enseignements optionnels, directement adaptés aux orientations intellectuelles et au niveau des élèves, et des enseignements facultatifs et interdisciplinaires relevant de l'initiative des enseignants. Cette diversification des formes pédagogiques et des statuts des différents enseignements devrait tenir compte de la spécificité de chaque spécialité tout en permettant d'échapper à la simple comptabilité par "discipline" qui est un des obstacles majeurs à toute transformation réelle des contenus des enseignements.

Cette redéfinition des formes d'enseignement qui ferait alterner cours et travaux pratiques, cours obligatoires et cours optionnels ou facultatifs, enseignement individuel et enseignement collectif, enseignement par petits groupes (ou aide individualisée aux élèves) et enseignement par groupes plus larges aurait pour effet de diminuer le nombre des heures inscrites à l'emploi du temps des élèves sans augmenter le nombre des classes attribuées à chaque professeur. Elle accroîtrait l'autonomie des enseignants qui, à l'intérieur du cadre d'ensemble défini par le programme, pourraient organiser eux-mêmes leur plan d'études avant chaque rentrée annuelle. Elle devrait aussi conduire à une utilisation plus souple et plus intensive des instruments et des bâtiments (les autorités territoriales compétentes - région, département, commune - devraient s'employer à construire ou à rénover les bâtiments scolaires, en association avec les enseignants, de manière à offrir à l'enseignement les locaux adaptés, en nombre et en qualité).

Les activités collectives et multidimensionnelles conviendraient sans doute mieux à l'après-midi. C'est le cas, par exemple, de l'enseignement des langages : englobant l'étude des usages du discours, oral ou écrit, et de l'image, il est placé à l'intersection de plusieurs spécialités; il suppose une bonne utilisation des matériels techniques; il conduit à des relations avec des partenaires extérieurs (artistes, industries de l'image, etc.) et appelle la production autant que le commentaire.

SIXIEME PRINCIPE

Le souci de renforcer la cohérence des enseignements devrait conduire à favoriser les enseignements donnés en commun par des professeurs de différentes spécialités et même à repenser les divisions en "disciplines", en soumettant à l'examen certains regroupements hérités de l'histoire et en opérant, toujours de manière progressive, certains rapprochements imposés par l'évolution de la science.

Tout devrait être fait pour encourager les professeurs à coordonner leurs actions, à tout le moins par des réunions de travail visant à échanger l'information sur les contenus et les méthodes d'enseignement, et pour leur donner le désir et les moyens (en locaux adaptés, en équipement, etc.) d'enrichir, de diversifier et d'élargir leur enseignement en sortant des

frontières strictes de leur spécialité ou en donnant des enseignements en commun. (Il serait souhaitable que certains enseignants puissent être officiellement autorisés à consacrer une part de leur contingent d'heures d'enseignement aux tâches, indispensables, de coordination-organisation des réunions, reproduction des documents, transmission de l'information, etc.)

Les séances d'enseignement regroupant des professeurs de deux (ou plusieurs) spécialités différentes réunis selon leurs affinités devraient avoir la même dignité que les cours (chaque heure d'enseignement de ce type comptant pratiquement pour une heure pour chacun des professeurs qui y participent). Elles s'adresseraient à des élèves qui seraient regroupés selon d'autres logiques que celles des filières actuelles, plutôt par niveau d'aptitude ou en fonction d'intérêts communs pour des thèmes particuliers. Un contingent d'heures annuelles, dont l'emploi serait librement décidé par l'ensemble des professeurs concernés, pourrait leur être officiellement réservé.

Tous les moyens disponibles - bibliothèques renouvelées, enrichies, modernisées, techniques audiovisuelles - devraient être mobilisés pour en renforcer l'attrait et l'efficacité. L'effort, absolument nécessaire, pour repenser et surmonter les frontières entre les "disciplines" et les unités pédagogiques correspondantes, ne devrait pas se faire au détriment de l'identité et de la spécificité des enseignements fondamentaux; mais il devrait au contraire faire apparaître la cohérence et la particularité des problématiques et des modes de pensée caractéristiques de chaque spécialité.

SEPTIEME PRINCIPE

La recherche de la cohérence devrait se doubler d'une recherche de l'équilibre et de l'intégration entre les différentes spécialités et, en conséquence, entre les différentes formes d'excellence. Il importeraît en particulier de concilier l'universalisme inhérent à la pensée scientifique et le relativisme qu'enseignent les sciences historiques, attentives à la pluralité des modes de vie et des traditions culturelles.

Tout devrait être mis en oeuvre pour réduire (toutes les fois que cela paraît possible et souhaitable) l'opposition entre le théorique et le technique, entre le formel et le concret, entre le pur et l'appliqué et pour réintégrer la technique à l'intérieur même des enseignements fondamentaux. La nécessité d'équilibrer les parts réservées à ce qu'on appellera, par commodité, le "conceptuel", le "sensible" et le "corporel" s'impose à tous les niveaux, mais tout spécialement dans les premières années. Le poids impari aux exigences techniques et aux exigences théoriques devra être déterminé en fonction des caractéristiques propres à chacun des niveaux de chacune des filières, donc en tenant compte notamment des carrières professionnelles préparées et des caractéristiques sociales et scolaires des élèves concernés, c'est-à-dire de leurs capacités d'abstraction ainsi que de leur vocation à entrer plus ou moins vite dans la vie active.

Un enseignement moderne ne doit en aucun cas sacrifier l'histoire des langues et des littératures, des cultures et des religions, des philosophies et des sciences. Il doit au contraire se mesurer et travailler sans cesse à ces histoires, de façon de plus en plus subtile et critique. Mais pour cette raison même il ne doit pas se régler sur la représentation qu'en donnent parfois ceux qui réduisent l'"humanisme" à une image figée des "humanités". L'enseignement des langages peut et doit, tout autant que celui de la physique ou de la biologie, être l'occasion d'une initiation à la logique; l'enseignement des mathématiques ou de la physique, tout autant que celui de la philosophie ou de l'histoire, peut et doit permettre de préparer à l'histoire des idées, des sciences ou des techniques (cela, évidemment, à condition que les enseignants soient formés en conséquence).

De manière plus générale, l'accès à la méthode scientifique passe par l'apprentissage de la logique élémentaire et par l'acquisition d'habitudes de pensée, de techniques et d'outils cognitifs qui sont indispensables pour conduire un raisonnement rigoureux et réflexif. L'opposition entre les "lettres" et les "sciences", qui domine encore aujourd'hui l'organisation de l'enseignement et les "mentalités" des maîtres, des élèves et des parents d'élèves, peut et doit être surmontée par un enseignement capable de professer à la fois la science et l'histoire des sciences ou l'épistémologie, d'initier aussi bien à l'art ou à la littérature qu'à la réflexion esthétique ou logique sur ces objets, d'enseigner non seulement la maîtrise de la langue et des discours littéraire, philosophique, scientifique, mais aussi la maîtrise active des procédés ou des procédures logiques ou rhétoriques qui y sont engagées.

Pour ôter à ces considérations leur apparence abstraite, il suffirait de montrer dans un enseignement commun au professeur de mathématiques (ou de physique) et au professeur de langages ou de philosophie que les mêmes compétences générales sont exigées par la lecture de textes scientifiques, de notices techniques, de discours argumentatifs. Un effort semblable devrait être fait pour articuler les modes de pensée propres aux sciences de la nature et aux sciences de l'homme, pour inculquer le mode de pensée rationnel et critique qu'enseignent toutes les sciences, tout en rappelant l'enracinement historique de toutes les œuvres culturelles, y compris les œuvres scientifiques ou philosophiques, et en faisant découvrir, comprendre et respecter la diversité, dans le temps et dans l'espace, des civilisations, des modes de vie et des traditions culturelles.

DES CLASSES ET DE LEURS EFFECTIFS

Le problème quantitatif des dimensions de l'école est habituellement posé, notamment par les enseignants mais aussi par les parents, au niveau de la taille des classes plus encore qu'au niveau du taux d'encadrement (c'est-à-dire au nombre moyen d'élèves par enseignant au sein d'un établissement).

Une évidence s'est peu à peu constituée : la qualité de l'enseignement serait toujours affaiblie (sinon compromise) dès lors qu'on augmente le nombre d'élèves dans une classe; et, naturellement, la diminution du nombre d'élèves améliorerait systématiquement les résultats scolaires. Une telle évidence est-elle réellement fondée, ou plutôt à quelles conditions le serait-elle ? Cette question préalable mérite d'être examinée pour plusieurs raisons.

Une évidence ?

Tout d'abord cette "évidence" se heurte à une objection de principe : faut-il s'en remettre, pour obtenir des résultats qualitatifs, à une seule variable à un enseignant "expert", de lui confier un nombre notable d'élèves (ou d'étudiants) qui gagneraient à profiter de sa qualité et de sa haute compétence ? Et ne vaut-il pas mieux disposer d'un corps enseignant de grande valeur, bien équipé et convenablement rémunéré, même s'il doit être, pour un budget défini, moins étayé qu'un encadrement numériquement plus abondant mais de moindre capacité et de rémunération inférieure ? Ce principe, controversé, a souvent été mis en valeur dans les enseignements supérieurs (grandes écoles ou universités) : un professeur méritait un vaste auditoire. Et Antoine Prost a pu remarquer avec malice l'amplification du volume défini pour les locaux d'enseignement universitaire en France où "un amphi de 150 places pouvait être remplacé par un autre de 500".

Ce même principe a été également prôné par des grands pédagogues. Ainsi Comenius, mort en 1670, protagoniste de la création de l'école démocratique au milieu du XVII^e siècle, a pu affirmer : "Je soutiens, non seulement qu'un seul maître pourrait diriger une centaine d'élèves à la fois, mais aussi que cela lui convient le mieux et est le plus avantageux pour lui et pour les élèves. Plus grand est le nombre d'élèves qu'il voit devant lui et plus grand est l'intérêt que l'enseignant prend à son travail. Pour les élèves, de la même manière, la présence d'un bon nombre de compagnons sera productrice non seulement d'utilité mais aussi de plaisir... ; car ils pourront mutuellement se stimuler et s'assister réciproquement."

A la fin du XVIII^e siècle, en Suisse, Pestalozzi, "éducateur du temple", dévoué aux orphelins ou aux enfants qu'on appellerait aujourd'hui inadaptés ou marginaux, confirmait : "Il est possible et même facile d'instruire simultanément et bien des enfants nombreux d'âges très différents." Il est juste de préciser que le grand pédagogue zurichois établissait son institution éducative sur une étude des besoins de chaque jeune mais aussi sur l'association de celui-ci à des activités pratiques de travail productif.

L'évidence du plus petit nombre ne s'est pas non plus imposée au XIXe siècle ou même dans la première moitié du XXe siècle. Dans les enseignements primaire et secondaire, en effet, "on s'accommodait au XIXe siècle de classes d'une centaine d'élèves." Les lycées nationaux du début du siècle considérés comme les plus performants étaient caractérisés par des classes nombreuses. Et des effectifs d'une cinquantaine d'élèves dans une classe étaient fréquents, sinon jugés normaux, jusque dans les années soixante. Ils le demeurent dans les classes préparatoires aux grandes écoles. (...)

Faut-il encore réduire la taille des classes ?

Doit-on encore continuer à réduire la taille des classes ? Et sa diminution assure-t-elle des gains en pourcentage de réussite des élèves ou en facilité de travail pour les enseignants ainsi qu'un meilleur climat scolaire ?

Où encore pourrait-on proposer un nombre optimum d'élèves par classe ? Et ce nombre pourrait-il supporter quelque fourchette d'écart admissibles ? Quelles peuvent être enfin les conséquences d'une plus ou moins grande hétérogénéité sur la dimension des classes ?

Ces interrogations sont anciennes. On a pu recenser des études importantes à leur sujet dès le début du XXe siècle. Un travail récent a distingué quatre époques en ce qui concerne le cadre où ces recherches se sont successivement développées : "l'ère pré-expérimentale (1895-1920); l'ère expérimentale primitive (1920-1940); l'ère de la technologie des grands groupes (1950-1970); et l'ère de l'individualisation de l'enseignement (de 1970 à nos jours)".

Nous nous limiterons aux deux dernières périodes. On peut alors distinguer parmi les études qui les ont marquées : soit des enquêtes de grande envergure, nationales ou internationales; soit des recensions critiques portant sur des nombreuses expérimentations et recherches; soit enfin des investigations ou des recherches limitées, mais menées avec de notables précautions scientifiques. Chacune de ces contributions apporte, outre des indications plus ou moins divergentes sur la taille des classes ou leur composition, une série de notations spécifiques qui permettent d'enrichir l'analyse des questions portant sur les effectifs des classes ainsi que sur le nombre des enseignants.

Avant de présenter les indications et les notations qui ressortent de ces diverses études, on peut attirer l'attention sur les considérations globales auxquelles elles conduisent, de façon convergente.

- En premier lieu, il n'y a pas de certitude tranquille et moins encore de consensus à propos de la taille optimale qui conviendrait absolument à une classe.

Les enseignants et les parents (ou l'opinion commune) font habituellement pression pour réduire continûment l'effectif des classes*, pendant que les chercheurs, les expérimentalistes et les sociologues se divisent sur l'utilité d'une telle réduction, que, naturellement, contestent les responsables administratifs.

- En second lieu, le fait de diminuer l'effectif des classes n'assure pas de gain automatique au plan des résultats scolaires. Entre 20 (ou 18) et 34 (ou même 36) élèves, la taille de la classe a relativement peu d'impact sur l'amélioration des performances, pour la plupart des matières, dans le premier et le second degré.
- Dans les classes à effectifs allégés, le climat de travail peut être amélioré ou au contraire moins dynamique; et les résultats peuvent être moins bons notamment pour les enfants des milieux populaires; en revanche, les petites classes peuvent favoriser, dans des conditions déterminées, certains apprentissages.
- Très généralement, la relation entre les résultats des élèves et la taille de la classe est notablement complexe; elle est influencée par de nombreux facteurs qui rendent difficile son étude et aléatoires les solutions pratiques adoptées. On doit prendre en considération, parmi ces facteurs : la taille de l'établissement scolaire; l'origine socioculturelle des élèves et la composition de la classe; les dispositions matérielles; la nature de l'environnement; le choix des didactiques et des contenus disciplinaires; les techniques d'enseignement; les objectifs pédagogiques; le projet éducatif de l'établissement; les attitudes de l'équipe de direction; le tempérament de l'enseignant et son expérience; les contraintes budgétaires; enfin, la trame institutionnelle.
- La complexité du problème posé, en dépit de son apparence simple, ne laisse la place à aucune évidence fruste (sinon passionnelle). Mais son étude, au travers de l'importante littérature mondiale qui lui est consacrée, peut toutefois conduire à des formes d'organisation et à des modalités d'enseignement plus efficaces.

Il nous revient, dès lors, de détailler certaines des indications et des contre-indications dégagées par les différents travaux d'étude et de recherche.

Quelles sont les activités éducatives pédagogiques les plus adéquates, les plus favorables à tels ou tels regroupements d'élèves ? Peu d'études très récentes existent à ce sujet et l'on en imagine bien la complexité si l'on tient compte encore de variables comme par exemple les caractéristiques socio-économiques du milieu familial des élèves.

* Il y a une conviction fortement ancrée, partagée par parents, enseignants et même administrateurs, que la qualité de l'éducation et l'intensité de l'encadrement (staffing intensity) sont positivement reliées", A. Passow et al., The National Case Study : An Empirical Comparative Study of twenty-one Educational Systems, Stockholm, Almqvist and Wiksell International, 1976.

"La réussite d'un élève est fortement reliée aux environnements éducatifs et aux aspirations des autres élèves de l'école; la mesure selon laquelle un individu sent qu'il a quelque contrôle sur sa propre destinée semble avoir un rapport plus grand à la réussite que tous les autres facteurs d'école réunis". (in "Equality of Educational Opportunity" James Coleman).

Organisation des classes

Taille des groupes et possibilités d'identification

Concurremment avec sa taille, la composition et la situation d'un groupe, en effet, ne sont pas indifférentes au fonctionnement des rapports entre ses différents membres, surtout dans l'enseignement et en pédagogie. On peut en distinguer les conséquences sur les identifications externes, c'est-à-dire globales et uniformisées pour tous les membres, ou internes, c'est-à-dire différencierées entre ceux-ci.

Plus personne ne méconnaît l'incidence des identifications (et des représentations qu'elles gouvernent) sur les possibilités de développement intellectuel et de progrès cognitifs ou d'inhibitions intellectuelles, c'est-à-dire sur les résultats de la vie scolaire. En ce qui concerne les identifications externes, elles tendent à relier émotionnellement les individus comme les éléments d'un organisme se distinguant physiquement d'autres organismes : "Le groupe, qu'il s'agisse de la classe, du groupe social ou du groupe de formation, est une expression visible et une extension de l'image corporelle", explique Jean-Paul Resweber. Cet auteur ajoute : "De ce fait, il accroît la surface de prise offerte à ses partenaires et à ses membres."

"Image corporelle" étendue, "prise offerte", le groupe d'une "taille" plus grande porte ses membres à se regarder collectivement ("corporativement", c'est-à-dire comme un corps) supérieurs aux divers membres d'un groupe de volume (de "corps") plus petit. Il reste toujours quelque chose de la remarque de Napoléon que "la victoire va aux gros bataillons". Il y a là un "effet de masse" qui peut de façon analogue jouer d'un grand pays à un petit pays ou bien d'un établissement important à un établissement à effectif plus léger. De même, les élèves d'une classe de taille petite peuvent se ressentir collectivement dépréciés par leur comparaison globale au volume et à la "surface" de classes plus nombreuses (lesquelles ont davantage de possibilités numériques pour le leur faire sentir).

Le rapport de masse peut non seulement toucher le moral du groupe, mais il peut aussi éprouver sa cohésion et son sens de la réalité, car, comme l'analyse Max Scheller, "c'est la participation affective, sous sa double forme de "pénétration affective réciproque" et de "sympathie" proprement dite, qui, dans chaque cas particulier, est accompagnée chez nous de la conscience que tel ou tel moi extérieur, voire le moi extérieur en général, possède la même réalité que notre propre moi". Bien entendu, des mécanismes de rééquilibrage peuvent apparaître au niveau qualitatif et une classe de petite dimension peut resserrer ses liens et, par surcompensation, renforcer ses performances, si la personnalité du professeur s'y prête ainsi que ses méthodes, en vue d'accroître les interactions au sein du groupe.

Les tempéraments d'enseignants de type "leader" peuvent également être attirés, comme l'ont suggéré certains des auteurs que nous avons cités, par un groupe de volume attractif. Cela peut entraîner, par exemple, des enseignants actifs et compétents à souhaiter des classes ayant une certaine consistance et où viendraient des élèves motivés, autant qu'à s'écartier de classes moins nombreuses que l'on aurait, d'autre part, composées avec des élèves moins "denses" intellectuellement, par souci de "mieux" les encadrer. Ces élèves, si leur groupe est plus petit que ceux des autres classes, peuvent davantage se ressentir enfermés dans un ghetto et soumis à des mécanismes d'autodépréciation ou à des raidissements peu favorables à une application au travail scolaire. La notion même de "majorité" comme celle de "prolétariat" sont liées à la notion de masse et à une légitimation par celle-ci de leur domination ou de leur supériorité affichée. Et celle "d'élite" (ou de membres du "parti") se renforce corrélativement de se dégager d'une masse plus importante. Mais une minorité peut aussi réagir et s'affirmer positivement si elle trouve une occasion de singularité et de confiance; ce qu'un enseignant motivé par la démocratisation peut réaliser, sur le fait d'un choix lucide et courageux.

Si on se tourne vers les problèmes d'identification différenciée au sein d'un groupe, on doit observer avec Cartwright que "beaucoup de personnes se joignent à un groupe en vue de se mieux comprendre elles-mêmes et parce que l'appartenance à leur groupe leur donne l'opportunité de se comparer aux autres". On peut déduire qu'un groupe de petite taille contient moins d'opportunités de comparaison et donc d'identification différentielle et réciproque entre ses membres. Chacun, dans un système social, a pourtant besoin de trouver, pour équilibrer sa différence propre, l'appui d'une reconnaissance de proximité ou de similitude sur l'image d'un autre individu, pair ou alter ego : à défaut, il souffrira de son isolement étendu, d'une étrangeté accrue, qui entraînerait une marginalisation possible et une moindre alimentation de sa propre image et de son autovalorisation.

Un groupe de petite taille offre également une moindre variété de l'"objet" (au sens psychanalytique) sur lequel tout individu peut étayer sa propre évolution, assurer son "désir" ou nourrir son développement. Il y a quantitativement moins de choix d'orientation ou d'aimantation pour les désirs individuels. Il y a donc raréfaction de l'"objet"; quelque "objet" a dans ces conditions tendance à être schématisé et à appeler davantage l'entrechoc de plusieurs désirs, uniformisés. Il s'ensuit alors une croissance des risques de violence tels que René Girard les a dénoncés entre des individus rendus hostiles par leur réduction à une identité obsessionnelle dans une "mimésis". C'est aussi la logique de la concentration des "désirs" sur un seul objet, dans un grand groupe, peut entraîner des décharges de violence en "contagion maléfique", selon "une véritable réaction en chaîne aux conséquences rapidement fatales dans une société de dimensions réduites."

Toutefois, en ce qui concerne la relation à l'autorité, qui scelle l'autovalorisation et régule les distances sociales, elle est rendue plus compétitive dans le cas d'un groupe de petite taille : chacun peut, en effet, espérer obtenir la proximité, la faveur du chef ou, dans un groupe d'élèves, du maître; il n'en est pas dissuadé par le petit nombre de postulants et il est amené à ressentir chacun des autres comme un rival insupportable et trop visible, qu'il ne peut oublier ni évincer.

Dans une classe de petite dimension, l'enseignant comme figure d'autorité et de valorisation peut donc être le centre d'un conflit de jalousesies perceptibles et de ressentiments, avec la haine des "chouchous", mais aussi une forte pression d'émulation. Par contre, dans un groupe nombreux, les distances à l'autorité sont plus grandes, et donc dissuasives, les interférences entre les individus sont plus complexes et, par suite, elles peuvent s'enchevêtrer et amortir les effets d'une compétition directe mais aussi affaiblir l'émulation. La quantité engendre la qualité, c'est-à-dire génère l'abstraction, et celle-ci réduit les risques des contacts directs tout en rendant plus nombreuses les combinaisons et les régulations ou les interactions. Mais cette "quantité" réduit les chances d'interventions positives qui restent plus probables dans les petits groupes : en ceux-ci, les risques d'hostilité peuvent être plus grands, mais les gains d'approfondissement peuvent également être plus substantiels. (...)

Interaction et médiations

Deux phénomènes majeurs se retrouvent dans toutes les catégories de regroupement humain : les processus d'identification que nous venons d'évoquer, mais aussi des processus de structuration (spontanée ou non) en vue d'établir une médiation entre les personnes et les intentions ou les objectifs qui sont impartis à leurs groupes (notamment par l'émergence de "meneurs").

C'est ainsi que des études réalisées par Herbert Thelen sur les possibilités d'"enseignabilité" dans une classe ont suggéré que la "compatibilité" entre un enseignant et une classe est "en majeure partie déterminée par la présence d'élèves "pilotes" (qui s'identifient fortement avec l'enseignant et qui sont des "leaders naturels")". L'émergence de tels élèves "pilotes", en nombre suffisant, est d'autant plus probable que la classe est plus nombreuse et plus hétérogène, comme le suggérait Jean Auvinet, au moins dans certaines limites. Ces relais naturels contribuent (par leur réponse rapide et variée aux incitations ou aux attentes de l'enseignant) à "allumer" la classe, à animer son déroulement, à faciliter l'attention de leurs camarades.

Les enseignants savent, en fait, qu'il faut un volume assez large pour que les échanges aient une "température suffisante", qui sera maintenue par l'activité médiatrice d'élèves "pilotes" en nombre adéquat et en variété nécessaire. La conduite d'une classe ou d'un groupe d'enseignement (ou d'apprentissage) suppose la capacité d'un enseignant à dégager un nombre utile d'élèves "pilotes" dans une classe, ou bien sa participation institutionnelle à la composition de celle-ci. Car, pour Thelen, "le mode de formation des groupes se réduirait à : a) l'inclusion de quelques élèves qui seconderaient efficacement l'enseignant; b) l'exclusion d'élèves susceptibles de constituer pour lui une menace ou une source d'anxiété; c) l'insertion d'un certain nombre d'autres élèves de façon à obtenir une classe de taille voulue".

La proposition d'un groupement d'élèves par cette voie en quelque façon "sociométrique" (ou même "technométrique") pose un problème plus général. Mais celui-ci ne saurait être "réduit" à l'attention portée aux élèves relais assurant la médiation entre l'enseignant et les divers membres de la classe. Car il ne faudrait pas que ceux-ci absorbent l'attention du professeur aux dépens des autres élèves. Sans doute, la situation scolaire repose la plupart du temps sur l'hypothèse implicite d'un rapport individuel du maître avec chaque élève, auquel il consacrera une quantité égale de temps aboutissant à l'acquisition par l'élève d'une quantité égale de connaissances. Cette vue quantitative ne résiste guère à l'examen. La classe fonctionne comme un groupe, avec ses multiples tensions ou explicitations d'affinités et de rejet, et d'autant plus que le nombre des membres est plus restreint. Cherkaoui et Lindsey, en continuité avec de nombreuses études, vont plus loin : "Il est même probable que le professeur ne s'intéresse qu'à certains élèves bien particuliers et que son intérêt dépende de leur type de comportement, de leur socialisation linguistique, en un mot de leur origine sociale."

Structure complexe d'un groupe-classe

La conduite d'un groupement quelconque d'élèves (ou d'étudiants) n'est donc pas automatiquement facilitée par une moindre taille ou par une certaine homogénéité de ses membres. Comme le remarque Marcel Postic, "tout dépend de la diversité des modèles d'identification offerts par le milieu éducatif", mais aussi du réseau des affinités (et éventuellement des rejets) et des influences.

Car la vie concrète d'un groupe oscille entre des rapports institués dans une structure officielle dont nous reparlerons et des relations interpersonnelles qui restent souvent mal connues. Il existe en effet "une structure complexe de l'organisation de la classe, très différente de celle qu'on supposait généralement", constatait Moreno, dans une étude mesurant des attractions déclarées entre les élèves d'une même classe ou de classes différentes.

"Certains élèves n'étaient choisis par personne et restaient des "isolés"; certains autres se choisissaient réciproquement et constituaient ainsi des "paires", des "triangles" ou des "chaînes"; d'autres attiraient sur eux tant de choix qu'ils semblaient accaparer le centre de la scène, à l'instar des "étoiles".... Le fondateur de la sociométrie remarquait que "c'est la quantité des paires et leur entrelacement qui est décisive pour la stabilité et la cohésion du groupe et non pas le nombre plus ou moins grand d'isolés".... On retrouve dans cette remarque l'importance de l'identification réciproque des jeunes dans des sous-groupes pour assurer la consistance d'un groupe.

Mais Moreno notait, à propos du réseau des influences : "L'influence des adultes sur les enfants comparée à celle que les enfants exercent les uns sur les autres tend proportionnellement à décliner. Ainsi s'explique le fait que les maîtres se montrent si souvent incapables de discerner la position des élèves choisis ou isolés dans leur classe. Les jugements des professeurs ne concernent que les positions extrêmes. Les positions moyennes sont bien évidemment beaucoup plus difficiles à estimer avec exactitude.

Les intrications des associations enfantines empêchent le maître d'avoir une intuition véridique de la situation. Ce fait apparaît comme un des handicaps des plus sérieux pour le développement des relations entre maîtres et élèves...".

Les difficultés relationnelles sont encore accrues quand il s'agit d'adolescents. Leur instabilité est, en effet, amplifiée en raison des changements de dimensions et de perspectives dus à leur croissance et à leur puberté. Ils sont enclins à souhaiter des structures fortes pour équilibrer leurs propres oscillations, mais également à les rejeter afin de redessiner un espace nouveau de devenir. Leur agressivité habituelle donne toujours des signes d'un appel à la communication caché sous des formes souvent incongrues, par crainte que leur appel ne soit rejeté. Leur ambivalence exacerbée vient nécessairement heurter les ambiguïtés plus ou moins maîtrisées du monde adulte. Mais elle peut accroître la précarité de leurs rencontres ou de leurs coopérations spontanées ou instituées, en provoquant des processus de réaction ou de blocage en chaîne.

Pas plus que la répartition des échanges avec les élèves, la distribution des affinités et des sous-groupements spontanés ne saurait donc être uniforme ni stable dans une classe. Et Moreno a bien désigné le problème central de toute action d'enseignement : le difficile traitement des "positions moyennes". C'est ce qu'a également relevé le docteur Diatkine : "Sur une tranche d'âge d'enfants, on obtient toujours un échantillonage à peu près identique de valeurs. Environ 20 % n'ont aucun problème, quel que soit le système d'éducation employé; 10 % présentent des difficultés considérables et quasi insurmontables. Il reste environ 70 % qui, si l'on n'y prend garde, risquent de voir leur destin scellé par la médiocrité. Ceux-là méritent le plus d'égards...". On peut déduire des incertitudes et de l'instabilité relative des "associations" entre jeunes la nécessité d'une organisation multiple des "divisions" ou "classes", si on veut éviter des blocages résultant de "sociogrammes" conflictuels ou des répartitions fixes qui se révéleraient trop hasardeuses.

Fonctions des groupements

"La division stable, appelée communément "classe", est le mode de groupement habituel des élèves. Elle comporte un nombre fixe d'élèves déterminé au début de l'année...", rappelle Louis Legrand dans un rapport au ministre de l'Education, déposé en décembre 1982. Ce système de division stable était censé faciliter "l'enseignement collectif d'élèves nombreux" et offrir à ceux-ci un "lieu naturel de vie". Il inclinait cependant à souhaiter une assez grande homogénéité dans la classe.

Les indications précédentes ont montré la précarité des fonctions de facilitation de l'enseignement et d'accueil dans n'importe quelles dimensions ou compositions de groupe qui resteraient fixes ou standards. On doit y ajouter l'extrême difficulté d'établir des critères sûrs et permanents de répartition et les risques d'injustice à l'égard de certains jeunes, surtout les deux tiers qui sont dans des "positions moyennes". Les problèmes didactiques eux-mêmes ont contribué à dépasser la répartition en classes distinctes et fermées. "La nécessité d'un encadrement plus précis dans les travaux pratiques, les exigences matérielles des salles de travaux pratiques ou d'atelier ont déjà conduit à mettre en cause la stabilité de la division.

C'est le rôle des dédoublements classiques, 12 à 15 élèves étant considérés comme un nombre acceptable pour de telles activités." De même, les options pour des langues étrangères ou anciennes ont entraîné une nouvelle brèche dans l'enceinte des classes prétendues stables et fixes (et donne souvent la possibilité de filières élitistes, plus ou moins clandestines). Mais la primauté accordée à la classe close contribuait à séparer agressivement des noyaux divers d'élèves et à "maintenir l'isolement des professeurs dans leur classe". Tant il est vrai que les clôtures et les isolements creusent les distances et entretiennent les hostilités, aux dépens des communications opportunes et des efforts intellectuels nécessaires.

Si on recherche les principes fonctionnels d'une "départementalisation" organique et vivante d'un ensemble d'élèves, il faut, en toute hypothèse, éviter le recours à une seule modalité de groupement, par la référence à un seul critère (de volume; de durée; d'homogénéité ou d'hétérogénéité, ou même de discipline, voire de "niveau-matière"). On peut alors préciser les fonctions multiples qui doivent être remplies dans l'enseignement et rechercher les tailles et compositions qui seraient adéquates à leur exécution optimale, en vue des finalités, implicitement ou explicitement, reconnues aux institutions scolaires et universitaires.

On a trop souvent omis de reconnaître que les finalités de l'école sont, sinon complémentaires, du moins largement contradictoires. L'institution scolaire doit, en effet, simultanément assurer l'acculturation des jeunes générations au patrimoine scientifique, technique et culturel de leur pays, mais aussi les mettre en relation avec les conquêtes nouvelles du savoir le plus récent. Elle se doit d'établir un équilibre des rapports de chaque "préposé à l'enseignement" avec les élèves qui lui sont confiés pour qu'il leur partage ses propres connaissances (codifiées par des programmes), à charge néanmoins pour ce préposé d'éduquer ces mêmes jeunes à la communication réciproque et tolérante, c'est-à-dire à la socialisation (car instruction et éducation ne peuvent onques se disjoindre !). En troisième lieu, au-delà des transmissions verbales et conceptuelles, l'institution doit exercer les jeunes à la pratique, répétitive et contrôlée, d'opérations et de techniques éprouvées et, en même temps, les éveiller aux responsabilités de fabrication et d'invention, de plus en plus nécessaires dans le cadre des économies modernes (l'*homo faber*, toujours, en prise avec l'*homo sapiens*!).

Ces diverses finalités impliquent naturellement, dans l'organisation scolaire et universitaire une finalité de vérification des dispositions induites chez les jeunes en vue d'établir leurs progressions diversifiées, leurs orientations spécifiques et leur canalisation sélective dans des cursus ou des carrières, sans, cependant, que soient oubliées les "rémediations" ou compensations indispensables pour corriger les effets de hasard dans les contrôles ou les oscillations imprévisibles qui frappent la personnalité incertaine et fragile des jeunes. Enfin, l'école ne peut se refermer sur son propre fonctionnement, qui reste temporaire pour la plupart des individus.

Elle doit développer les capacités d'autonomie des jeunes dans leur propre apprentissage, en canalisant leurs activités d'étude les plus personnelles, et, diamétralement, intervenir en vue de relier les jeunes à la société et à l'économie environnantes, dans le souci d'une insertion progressivement assurée.

Bibliographie 1)

- | | |
|----------------------------------|---|
| Arendt Hannah | "La crise de la culture" (Folio. Essais) |
| Atlan Henri | "A tort et à raison (intercritique de la science et du mythe" (Seuil) |
| Bourdieu Pierre | "Choses dites" (Ed. de Minuit) |
| Castoriadis Cornelius | "Les carrefours du labyrinthe" (Esprit. Seuil) |
| Domenach J.-P. | "Ce qu'il faut enseigner" (Seuil) |
| Duneton Claude | "Je suis comme une truie qui doute" (Seuil) |
| Dupuy J.-P. | "Ordre et Désordre" (Seuil - Empreintes) |
| Hameline Daniel | "Ecole : Images et son propos (ESF) |
| Imbert Fr.
Colin) | "Le groupe classe et ses pouvoirs" (Armand |
| Richard Michel Côte-Jallade M.F. | "Penseurs pour aujourd'hui" (Chronique Sociale) |
| Richterich | "Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage" |
| Thuillier Pierre | "Les savoirs ventriloques" (Seuil) |
| Todorov Tzvetan | "Nous et les autres" (Seuil) |

1) pour Projet 1990 et Références II