

Éléments de conclusion de la Journée d'études scientifiques à la HEP-BEJUNE, 30 mai 2018, Bienne (CH) "La question de l'identité et de la formation culturelles des enseignantes et des enseignants"

*La conférence est disponible en vidéo avec le lien suivant :
<https://www.youtube.com/watch?v=siLbFfIJgaY>*

Pour une formation culturelle des enseignants

Philippe Meirieu
Professeur émérite des universités, Université Lumière-Lyon 2
(texte retravaillé avec la collaboration de Marlène lebrun)

Ni synthèse, ni véritable conclusion, il s'agit surtout ici de quelques réflexions, suggérées par les différentes interventions et l'ensemble des débats à propos de « l'identité et de la formation culturelles des enseignantes et des enseignants ». Je ferai rapidement quelques séries de remarques avec l'espoir d'éclairer un peu une question dont on a vu qu'elle était historiquement, philosophiquement, sociologiquement et pédagogiquement problématique. Quelques séries de remarques qui s'efforcent de lier la question de « l'identité » et celle de « la formation » autour du thème de la « continuité »...

1. Une mutation radicale de l'identité professionnelle : le « magister prolétarisé »

Jean-Louis Dumortier a bien montré que la question de l'identité culturelle des enseignants était fortement problématique. Reste à savoir si elle est problématique en elle-même (au sens où, comme le dit Freud, enseigner serait « un métier impossible ») ou bien si elle l'est spécifiquement aujourd'hui et, alors, pourquoi. En d'autres termes, cette « identité culturelle de l'enseignant », qui nous paraît faire défaut à l'heure actuelle, relève-t-elle d'une illusion rétrospective ou bien est-elle un véritable « continent englouti » ? J'aurais tendance à pencher pour la seconde hypothèse, même si, je crois, nous ne devons jamais perdre totalement de vue la première et l'explorer sans cesse, à la lumière d'approches cliniques, mais aussi littéraires, de la relation éducative.

Il me semble, en effet, que, dans la tradition française, pour des hommes comme Condorcet, Buisson ou Péguy, l'identité culturelle de l'enseignant ne posait pas problème car, pour eux, l'enseignant était un « sujet de culture » : pas simplement un « acteur scolaire », mais bien un sujet dont la mission – et pas simplement la fonction sociale – était de transmettre une culture stabilisée – les « humanités » –, afin d'assurer le lien transgénérationnel et de préparer une société future, plus juste et raisonnable parce que plus cultivée. Cela n'était pas vraiment discutable dans le champ académique : seuls les pédagogues libertaires osaient, de temps en temps, contester ces « évidences ».

L'enseignant était un « sujet de culture » car il était considéré comme faisant partie d'une sorte de « noblesse d'État » : il n'était pas toujours un « héritier » car la méritocratie républicaine permettait à quelques fils d'agriculteurs – et, beaucoup plus rarement, d'ouvriers – de devenir enseignants, mais ils intégraient alors une « caste », culturellement assez homogène, même si cette homogénéité ne renvoyait pas à la même identité selon que l'on relevait du premier ou du second degré. L'image de l'instituteur républicain, homme de gauche engagé, secrétaire de mairie, notable du village avec le maire, le médecin et le curé, témoigne de cette identité culturelle, tout comme l'image du professeur de lycée, intellectuel absorbé dans ses lectures et recherches. Ces identités, on le sait, ne fonctionnent plus guère, même s'il reste quelques éléments ténus de distinction culturelle chez les enseignants d'aujourd'hui : les enquêtes montrent, en effet, qu'ils lisent parfois encore les mêmes revues et écoutent assez souvent les mêmes médias, mais que les grands marqueurs sociologiques de jadis (les coopératives d'achat, les engagements politiques commun, les identifications en matière vestimentaire, les complicités langagières...) ont disparu et que les réflexes communs s'estompent. La diversification sociologique du recrutement alliée à l'individualisme social, qui les touche tout autant que les autres catégories de la population, semblent assez irréversibles.

Plus encore peut-être, et au-delà de ces éléments de « distinction », comme les appelait Bourdieu, l'unité jadis constituée par une culture académique partagée est aussi en train de disparaître : la multiplication des filières d'accès aux métiers de l'enseignement et sa relative « démocratisation » contribuent à l'émergence de nouveaux profils culturels de plus en plus hétérogènes : entre le bon élève traditionnel d'une « bonne famille » de grande ville et le fils d'un artisan de la ruralité qui veut devenir enseignant après des études techniques et un début de carrière professionnelle, il n'y a guère plus d'unité culturelle qu'entre l'ingénieur et le paysan, le maçon et le médecin de jadis. L'identité professionnelle s'en trouve évidemment questionnée.

D'autant plus que la notion-même de culture académique devient fort discutable, y compris au sein d'une même discipline comme les Lettres : la modernité a fait exploser la notion de « grandes œuvres » et sont reconnues aujourd'hui comme œuvres d'art, ou pouvant prétendre à cette dénomination, aussi bien les traditionnels classiques, que des textes de la « littérature populaire » ou issus de la Pop-Culture, comme des bandes dessinées, voire des chansons de Rap. L'université et la recherche elles-mêmes, d'ailleurs, contribuent à multiplier les registres de légitimité... La culture académique classique était un « tout » identifié et le rapport de chaque enseignant avec elle était, en quelque sorte, hologrammatique : chacun reproduisait en lui la structure du tout. L'éclatement contemporain fait qu'on peut se reconnaître et se revendiquer « cultivé », y compris au sein de la même discipline, en n'ayant que très peu de références culturelles communes, voire pas du tout.

Enfin, « l'explosion identitaire », comme on pourrait l'appeler, touche les enseignants de plein fouet dans leur rapport avec l'institution : le professeur de Lettres, d'histoire, de mathématiques ou de philosophie, tout autant que l'instituteur, assumaient parfaitement jadis les finalités de l'institution dans laquelle ils travaillaient ensemble... et dans laquelle ils savaient qu'ils travaillaient ensemble. Il

n'y avait pas de décalage entre les finalités de l'institution et les finalités de chacun des acteurs.

Or, nous savons que ce qui marque très profondément la période actuelle, c'est le décalage qui s'instaure entre la finalité de l'institution, telle qu'elle s'impose en tant que telle et *a priori*, avec les objectifs que poursuit chacun des acteurs de cette institution. Ce décalage oblige, d'ailleurs, les institutions à se restructurer en permanence : c'est lui qui impose la systématisation de ce qu'on nomme « le management », c'est-à-dire un mode de gestion en continue des tensions sans lequel l'institution serait condamnée parce que trop écartelée. Cela est vrai, d'ailleurs, tout autant pour les enseignants que pour les élèves : la crise identitaire de ces derniers est symétrique à la crise des premiers et c'est bien l'existence de cette crise qui a fait émerger la réflexion sur le « métier d'élève » : quand il n'y a plus d'identité intériorisée, la personne n'est intégrée à un collectif que si elle respecte certains codes de comportement qu'il lui faut acquérir, soit par imprégnation, soit par une formation spécifique. Et la divergence des projets individuels implique, là aussi, de « gérer » la classe quand il suffisait, jadis, de la « captiver ».

L'enseignant traditionnel s'inscrivait donc dans une institution qui, par sa verticalité même, lui fournissait une identité tout autant culturelle qu'institutionnelle, personnelle que politique. Chez Condorcet, cette identité est tellement forte que l'enseignant est l'acteur majeur de l'avènement de la République. Chez Jules Ferry comme chez Ferdinand Buisson – on ne le sait pas assez – la mission de l'instituteur est loin de se réduire à la transmission du « lire, écrire et compter ». Ainsi, c'est Jules Ferry lui-même qui s'interroge, lors de son discours au congrès pédagogique des instituteurs de France du 19 avril 1881 : « *Les leçons de choses, l'enseignement du dessin, les notions d'histoire naturelle, les musées scolaires, la gymnastique, les promenades scolaires, le travail manuel de l'atelier placé à côté de l'école, le chant, la musique chorale. Pourquoi tous ces accessoires ?* » Et il répond : « *Parce qu'ils sont, à nos yeux, la chose principale, parce que ces accessoires feront de l'école primaire une école d'éducation libérale. Telle est la grande distinction, la grande ligne de séparation entre l'ancien régime, le régime traditionnel, et le nouveau* ». Autrement dit, Ferry revendique une rupture radicale avec un monde où la mission de l'enseignant se réduisait à sa fonction de transmission d'utilités sociales au service des familles et des corporations. Il revendique une dimension que nous pouvons considérer comme proprement culturelle de l'enseignement, une mission éducative verticale, au sens où Régis Debray emploie ce terme, quand il explique que la verticalité, c'est ce qui permet de « faire d'un tas un tout ». S'inscrire dans un « tout » et incarner ce « tout » – le principe de l'hologramme –, voilà où l'enseignant trouvait son identité, voilà ce qui supportait son engagement et justifie, tout à la fois, le respect et la reconnaissance de la Nation... Cette image, quasiment iconique, sera, d'ailleurs, véhiculée par toute une littérature qui, du *Grand Meaulnes* à *La Gloire de mon Père*, exalte une profession que nul ne songe à remettre en question dans la société.

Sans aucun doute, y a-t-il une part de mythologie dans ce tableau : *a posteriori*, nous ne voyons plus la multiplicité des situations et des personnes singulières, nous ne retenons que les évocations lyriques qui nous donnent à bon compte le sentiment d'une unité. Les historiens, à cet égard, nous invitent légitimement à nous méfier des généralisations hâtives pour revenir modestement

aux faits. Ils ont raison. Mais, même si la verticalité de l'identité enseignante relève du mythe, en tant que mythe, elle existait bien. Or, c'est ce mythe lui-même qui a disparu aujourd'hui et, avec lui, peut-être, la possibilité pour les enseignants de se relier à ce que Cornélius Castoradis nomme un « foyer mythologique », ce qui permet justement, au-delà des rôles et statuts, en surplomb au-dessus de l'ensemble des savoir-faire nécessaires à l'exercice d'un métier, de se construire une véritable identité.

Le phénomène est alors d'autant plus préoccupant qu'il s'accompagne – corrélation ou causalité ? – d'une évolution sur laquelle on n'insiste pas suffisamment à mes yeux. En effet, ceux qui, comme moi, s'intéressent à l'évolution du métier de l'enseignant depuis cinquante ans, sont frappés par un paradoxe : alors que chacun reconnaît l'importance, en particulier pour une démocratisation authentique du système scolaire, de la « professionnalisation des enseignants », on observe, en parallèle, la montée insidieuse d'une « prolétarianisation » des mêmes enseignants. Cette prolétarianisation se manifeste, dans la plupart des pays européens, en termes de baisse relative de rémunération, mais aussi de perte de reconnaissance sociale et d'affaiblissement du statut symbolique. Elle s'exprime également dans la relation aux parents : jadis empreinte de respect absolu pour la personne de l'enseignant identifiée à l'institution, elle laisse place aujourd'hui à des formes multiples de suspicion, sur la compétence, les méthodes, le comportement, etc. Et, peut-être plus profondément encore, la prolétarianisation est à entendre ici au sens où Marx parlait de la « prolétarianisation des ouvriers ». Marx n'a jamais dit, en effet, que les ouvriers *étaient* des prolétaires, il a dit que l'ouvrier avait été prolétarianisé par la machine : à partir du moment où la machine est apparue, avec la nécessité de rentabiliser l'investissement qu'elle représentait, on a mis l'ouvrier au service de la machine, par le travail posté et la spécialisation taylorienne. Et Marx explique que l'ouvrier a été vidé, à ce moment-là, de sa substance, privé de l'exercice de son intelligence et de son inventivité : il a été prolétarianisé.

Je crois que, si l'on regardait les textes officiels qui régissent le métier d'enseignant depuis cinquante ans au niveau européen, on aurait une vision assez précise de ce mouvement de prolétarianisation par lequel progressivement l'enseignant a été privé de sa marge de créativité pour être réduit à un exécutant, soumis à des « référentiels de compétences » de plus en plus précis, amené même parfois, par un usage applicationniste des neurosciences et un pilotage par les évaluations internationales dans le cadre d'une « culture du résultat », à mettre en œuvre de manière mécanique des procédures standardisées élaborées en laboratoire et qui lui sont imposées comme *les* « bonnes pratiques ». Certes, on trouve déjà, dans le *Dictionnaire de Pédagogie* de Ferdinand Buisson, des prescriptions qui peuvent apparaître comme les « bonnes pratiques ». Mais, chacun des articles prend la précaution de souligner que les éléments proposés sont soumis au « jugement » de l'enseignant et ne peuvent être utilisés sans que ce dernier ne décide en dernière instance, en fonction de ce qu'il a observé et de ce qu'il peut proposer. Or, aujourd'hui, c'est le sentiment contraire qui domine : le « jugement » de l'enseignant semble considéré comme un « facteur parasite », un obstacle au regard d'une efficacité qui serait garantie, de manière bien plus sûre, s'il n'était pas là, par la « machine-école ». Ce passage de l'exercice du « jugement » à l'exécution de la « procédure » marque incontestablement un mouvement de bascule, certes contrecarré, en formation, par l'introduction

d'analyses de pratiques, mais qui, dans l'imaginaire collectif des enseignants, devient progressivement dominant. Moins bien traités par la société, ils se perçoivent manipulés par leur institution : même si cette perception est, pour une part, fantasmée – il existe toujours plus de marges de manœuvre dans les prescriptions que les enseignants ne le croient –, elle produit des effets sur le fonctionnement de l'École et, bien évidemment, sur la perception de leur identité culturelle par les acteurs eux-mêmes.

2. « Identité » et « culture » : des relations à problématiser...

Nous avons, jusqu'ici, utilisé l'expression « identité culturelle » sans véritablement nous interroger sur le sens de l'association de ces deux termes. Or, il n'est pas certain que cette association aille de soi. Marlène Lebrun l'a évoqué dans son introduction en expliquant que, pour certains, aujourd'hui, la culture de l'enseignant apparaissait comme un luxe – un « supplément d'âme » éventuel – passant bien après les « apprentissages fondamentaux » relevant des programmes scolaires à enseigner aux élèves.

Sans trop entrer dans les détails, on pourrait peut-être considérer, en effet, qu'il y a trois conceptions possibles de la relation entre le métier de l'enseignant et sa culture personnelle. La première renvoie à l'idée traditionnelle que la culture, conçue de manière « générale » – y compris quand elle est « disciplinaire » – est une condition nécessaire et suffisante pour enseigner les savoirs scolaires : il y aurait ainsi une fonction « professionnalisante » en elle-même de la « culture générale » dont « l'élévation » fournirait immédiatement les clés de la transmission de ses « bases ». C'est la position que défend Ferdinand Brunetière dans le célèbre texte de 1895, *Éducation et instruction*, où il s'attaque directement à Henri Marion, chargé par Jules Ferry du premier cours de « science de l'éducation » (alors au singulier) à la Sorbonne : « *Ces jeunes gens [qui se préparent à l'enseignement] n'ont pas besoin qu'on leur enseignât la pédagogie, car ils l'ont eux-mêmes et d'eux-mêmes découverte ou retrouvée, si je puis dire, dans le sentiment de la dignité de leurs connaissances. Ayons avant tout des professeurs qui ne songent qu'à professer, et moquons-nous de la pédagogie !* »

Les formateurs que nous sommes sont souvent très sceptiques envers une telle position et ont tendance, spontanément, à se solidariser avec Marion dont la première « leçon » fait l'éloge de « l'activité de l'élève » dans l'apprentissage. Pourtant, il n'est pas certain que la position de Brunetière, en dépit de ses excès polémiques, soit totalement invalidée aujourd'hui : plusieurs travaux, en effet, nous montrent que, dans de très nombreux métiers, plus le niveau d'une personne en termes de « culture générale » est élevé, plus les savoir-faire professionnels sont facilement intériorisés, maîtrisés et transférables. Pourquoi ne serait-ce pas la même chose dans le domaine de l'enseignement ? N'a-t-on pas trop vite inféré du fait que la « culture générale » n'était pas suffisante qu'elle n'était pas nécessaire ? Une « culture générale » qui permet de restituer les savoirs scolaires au sein d'enjeux épistémologiques, voire anthropologiques, n'est-elle pas un atout considérable pour « embarquer » les élèves dans « l'aventure de la connaissance » ? Je crois qu'il ne faut pas éluder cette question et qu'il faut, évidemment, l'approfondir en se demandant quelle culture générale peut faciliter l'accès aux savoir-faire professionnels de l'enseignement. Nous y reviendrons.

Une deuxième conception consiste à nier – ou à minimiser – le rôle de la « culture générale » au profit de savoir-faire techniques construits exclusivement sur les « savoirs à enseigner » et constitués de connaissances disciplinaires et didactiques limitées à l'acte même de transmission. Ce mouvement s'inscrit, tout à la fois, dans une vision purement techniciste de l'enseignement telle qu'elle est supposée par la plupart des évaluations comparatives, nationales et internationales, et dans une vision « sociologiste » qui fait de la « culture générale », dans la lignée d'une interprétation assez simpliste de Bourdieu, une forme de « violence symbolique » qui privilégie les relations de complicité sociale au détriment des exigences « démocratisantes » d'une « pédagogie rationnelle ». Il y a, là aussi, une forme de rappel salutaire que des travaux comme ceux de Viviane Isambert-Jamati, sur l'enseignement du français au lycée précisément, ou ceux de nos collègues du groupe ESCOL de Paris 8 sur la maternelle et le primaire, doivent nous amener à prendre au sérieux. La « culture générale » n'est pas équitablement répartie dans le champ social et la laisser fonctionner comme principe-même de la transmission scolaire, c'est incontestablement, prendre un risque grave en matière de ségrégation et d'exclusion.

C'est pourquoi je crois qu'il faut récuser, tout à la fois, la « suffisance » – aux deux sens du terme – de la « culture générale » et l'affirmation de son inutilité, voire de son caractère systématiquement nocif. Peut-être peut-on, pour cela, proposer de redéfinir cette « culture générale » comme démarche et non comme résultat, comme un engagement de la personne et non comme un ensemble d'acquis stabilisés, tant en termes de connaissances que de codes comportementaux permettant l'exercice de « la distinction » ?

Or c'est justement, me semble-t-il, ce qui nous a été proposé tout au long des interventions de cette journée d'études : la culture de l'enseignant y a été présentée comme structurant son identité professionnelle. On a vu émerger une continuité possible entre le rapport du sujet qui enseigne avec les objets culturels qu'il investit lui-même et la construction d'une identité professionnelle fondée sur l'impératif de transmission culturelle. Cette continuité – que Dewey avait, d'ailleurs, très bien soulignée et que certains commentateurs considèrent même comme le « cœur » de sa doctrine – permet de sortir de l'opposition entre la suffisance et l'inutilité de la « culture » de l'enseignant. Loin de toute diabolisation d'une culture individuelle préalable, mais loin aussi de l'exaltation d'une culture générale académique fonctionnant sur le mode de « *illuminatio* professionnelle », loin de cette séparation pointée par Yves Reuter – et qui vaut, d'ailleurs, tout autant pour les élèves que pour les enseignants – entre, d'un côté, des êtres « vides et vils » et, d'un autre, des êtres « formés et cultivés ». Pas de séparation, donc, mais une continuité exigeante qui permet de parcourir sans cesse dans les deux sens la chaîne qui va des savoirs savants aux savoirs scolaires, de la culture dans laquelle on s'est investi à celle que l'on transmet. En explorant sans cesse la première afin de trouver toujours plus de « prises » qui permettent d'accéder à la seconde. En observant sans cesse ce qui peut, dans la seconde, permettre d'accéder à la première. Que l'enseignant, dans son identité même incarne cet aller-retour, s'engage et travaille pour instituer cette continuité – toujours précaire et jamais définitivement assurée –, voilà qui semble être une perspective qui donne tout son sens à l'expression d'« identité culturelle ».

3. Quelle culture pour nourrir l'engagement personnel et professionnel des enseignants ?

Jean-Louis Dumortier comme Yves Reuter ont souligné la difficulté que vivent beaucoup d'enseignants aujourd'hui pris entre leur propre identité culturelle – qui, même si elle est « éclatée » au sein de la profession, n'en légitime pas moins individuellement leur engagement – et les identités culturelles de leurs élèves – qui ne sont que rarement convergentes avec les leurs. Jean-Louis Dumortier a insisté sur les dérives communautaristes et les replis identitaires qui font courir le risque majeur de disparition d'un projet de « culture universelle ». Il faut, ici, dissiper une ambiguïté : nous convenons tous, peu ou prou, que l'une des « ruses de l'histoire » aux effets les plus ravageurs a été d'imposer de manière violente, contraire aux principes de liberté et d'égalité qu'elle proclamait par ailleurs, une « culture universelle » qui justifiait tous les colonialismes de l'extérieur comme de l'intérieur. Mais ce n'est pas de cette universalité-là que nous parlons aujourd'hui ; c'est d'une universalité modeste, comme projet et non comme donné, qui s'expose et non qui s'impose. Une universalité qui se donne pour finalité de n'exclure personne du cercle des humains et de les relier ensemble, sans violence, par la – ou les – cultures.

J'ai bien conscience que de statuer ici sur le singulier ou le pluriel – *la* ou *les* cultures – est loin d'être innocent : cela renvoie à des conceptions radicalement divergentes de ce qui peut relier les humains entre eux : **une** culture identifiée comme « supérieure » (même si l'on cherche, par des périphrases habiles à éviter l'usage de ce mot) et à laquelle il faut donc *s'intégrer* – avec la dérive colonialiste à l'horizon – ou **des** cultures qui, même si on les considère pas comme équivalentes au regard de nos valeurs, sont appelées à dialoguer entre elles pour construire une humanité plus fraternelle – avec, dans ce cas, la dérive relativiste qui pointe inévitablement.

Peut-être, néanmoins, pourrait-on un peu avancer sur ce sujet si l'on considérait *la* ou *les* cultures sous l'angle des questions dont elles témoignent tout autant que sous l'angle des réponses qu'elles apportent ? Cela permettrait sans doute de relier les cultures par les questions anthropologiques qu'elles tentent toutes de résoudre sans renoncer à faire dialoguer leurs réponses au regard de ces questions et d'élaborer, en assumant le caractère modeste et tâtonnant de la démarche, des perspectives communes porteuses de toujours plus de pouvoir de reliance entre les humains.

Ces développements peuvent sembler trop généraux pour concerner la question de la ou des cultures scolaires. Mais il me semble qu'il n'en est rien. Et cela dans deux domaines : celui des cultures incarnées par les différentes disciplines scolaire, qui ne sont plus, désormais, arrimées aux mêmes « humanités », et celui du rapport entre les contenus des cultures scolaires et ceux des cultures vernaculaires des élèves.

Dans ses derniers travaux, Yves Reuter aborde sous un jour tout à fait nouveau la question de l'échec et du décrochage scolaire : il montre que ce phénomène ne peut pas être compris si l'on fait l'impasse sur les rapports spécifiques et différenciés que les élèves entretiennent avec les différents savoirs scolaires. Ces rapports sont liés à l'histoire de chaque personne et à ce que Sartre nommait son « projet fondamental », mais aussi aux représentations sociales de

ces disciplines – pour un garçon de milieu défavorisé l'éducation physique n'a évidemment pas la même valeur culturelle que la poésie – et, enfin, à leur épistémologie propre. Sur ce dernier point, il est évident que la biologie, par exemple, avec la théorie de l'évolution, n'est pas concernée de la même manière que ne l'est le français par la question du « choc des cultures ». L'histoire n'est pas interpellée de la même manière que ne le sont la géographie, l'informatique ou les arts plastiques...

Et puis, il y a, bien sûr, profondément imbriquées avec ces questions, les rapports qu'entretiennent chacune de ces cultures scolaires avec les cultures vernaculaires des élèves : là encore, on sait qu'il existe des tensions potentiellement très fortes, qui peuvent conduire à des impasses : l'élève est pris dans un conflit de loyautés ou – si l'on préfère cette analyse – placé dans une situation de dissonance cognitive dont on ne peut sortir par un rapport de forces... au risque – immense si l'on s'y essayait – de délégitimer la culture que l'on impose et dont on découvrirait ainsi au grand jour – suprême défaite ! – l'incapacité à convaincre et à susciter l'adhésion.

Nous retrouvons ici une problématique qui est au cœur, historiquement, de la construction d'une possible laïcité de l'enseignement : la capacité à distinguer les croyances – qui séparent – des savoirs – qui unissent. On peut, aujourd'hui, trouver cette opposition un peu facile mais il faut en comprendre la genèse : le « croire » relève, pour les « laïcs historiques », de la sphère privée et renvoie à l'individu, à ses origines et à sa famille, comme à ses affinités électives ; il n'est pas illégitime, mais, dans la mesure où il « sépare » les humains en groupes différenciés, il ne relève pas des finalités d'un enseignement émancipateur. Le « savoir », en revanche, parce qu'il est vrai pour toutes et tous, appartient à la sphère publique, c'est donc bien lui qui doit être enseigné à l'École. Cette opposition nous paraît aujourd'hui un peu naïve : les épistémologues contemporains nous montrent, en effet, qu'il reste toujours un peu de « croire » dans les « savoirs » (ne serait-ce que parce qu'il faut toujours, d'une certaine manière « croire aux savoirs ») et qu'il y a toujours un peu de « savoir » dans les « croyances » (qui, même enracinées dans des représentations archaïques, n'en révèlent pas moins des « vérités » sur les humains qui les ont élaborées et le monde dans lequel ils vivaient). Comme Freud le laisse entendre, à plusieurs reprises, dans ses travaux et comme le montre magistralement Pierre Bayard aujourd'hui dans ses analyses de romans policiers, il est sans doute vain de chercher à faire du « délire » et de la « théorie » deux domaines complètement séparés et imperméables l'un à l'autre : à bien des égards, toute « théorie » est un « délire » et tout « délire » est une « saisie théorique » du monde dont la subjectivité appréhende et organise un certain nombre d'« indices ». L'imbrication entre les deux domaines est extrêmement forte et ils ne constituent probablement pas deux « compartiments étanches ».

Pour autant, les humains ne peuvent se résigner, sauf à faire de l'humanité une juxtaposition de solipsismes délirants, à la confusion instituée des deux registres. C'est pourquoi il vaut mieux parler, sans doute, de la nécessité d'un processus continu de *désimbrication* des croyances et des savoirs plutôt que d'une séparation radicale et définitive de deux types d'énoncés.

Pour nous aider à avancer sur cette voie difficile, on pourrait revenir un instant aux travaux du philosophe allemand Fichte qui distingue le « moi divisible »

– qui comporte l'ensemble des idées et représentations que je peux communiquer aux autres – du « non-moi divisible – qui est constitué des informations et des savoirs que je peux partager avec les autres à l'infini. On peut, bien sûr, discuter cette thèse sur la plan psychologique et philosophique, mais elle ne nous en fournit pas moins une perspective intéressante qui peut permettre de construire une démarche pédagogique : chacun et chacune (élèves et enseignants) dispose d'un ensemble de « croyances » (représentations, idéologies, références culturelles) qu'il doit apprendre à communiquer aux autres. Ces « croyances » sont à entendre comme telles et peuvent légitimement engager des processus d'adhésion, mais, du point de vue épistémologique, elles ne sont ni vraies ni fausses : j'ai le droit de croire que je vais me réincarner dans une grenouille, j'ai le droit de tenter de faire adhérer d'autres que moi à cette croyance... mais je ne peux pas plus démontrer qu'elle est vraie que ses adversaires ne peuvent démontrer qu'elle est « fausse » ; elle n'est donc pas « partageable à l'infini ». En revanche, les savoirs, eux, « sont partageables à l'infini », du point de vue principiel : un « savoir » est ce qui peut être reconnu comme « vrai » — non falsifiable à un moment donné, dirait Karl Popper — par tous ceux et toutes celles avec qui je tenterai de le démontrer. Certes, il existera des résistances à ma démonstration (y compris des résistances basées sur des « croyances »), mais ces résistances ne doivent pas me faire oublier que, si mon savoir est un savoir, nul ne peut en être exclu *a priori*. Dans ce cadre, l'acte de transmission lui-même est inséparable du travail épistémologique sur la validité des connaissances : c'est par leur transmission et grâce au fait qu'on peut les transmettre « à l'infini », que des énoncés deviennent des « savoirs ». Et les difficultés, voire les échecs, de cette transmission doivent avoir une valeur heuristique en retour pour contribuer à leur validation et à leur légitimation. Nous sommes bien ici dans *une démarche*, une démarche conforme à ce que disait Olivier Rebolou quand, à la question « Qu'est-ce qui mérite d'être enseigné ? », il répondait : « Ce qui unit et ce qui libère. » En d'autres termes, « l'enseignabilité » devient un critère épistémologique central de la vérité elle-même.

C'est à la lumière de cela, peut-être, qu'il faut reposer la question de l'universalité de la « grande » culture face aux cultures vernaculaires : une culture ne se grandit qu'à travers le travail pédagogique auquel elle s'astreint et dans l'acte même de sa transmission. Transmission qui n'est en rien une « abolition » des cultures ou croyances antérieures, mais bien un « dépassement » en termes d'universalisation possible. Nous retrouvons ainsi le principe de continuité qui permet d'aller d'un énoncé culturel à un autre en s'exhaussant de plus en plus au-dessus des *singularités* irréductibles pour aller vers *l'unité* – sans doute impossible à atteindre, mais nécessaire comme horizon – de « l'humaine condition ». Nous ne sommes pas très loin ici, je crois, de ce que Jean-Louis Dumortier nomme les « compétences interculturelles » et qui, loin de nous faire basculer vers le relativisme, est au cœur d'une démarche d'exigence culturelle.

4. Faire apprendre, faire aimer...

Mais la question de la transmission ouvre immédiatement à une autre question qui est, elle aussi, au cœur du problème de l'identité et de la formation culturelles des enseignants : comment susciter le désir et le plaisir d'apprendre dans un cadre où les « apprenants » sont assignés à apparaître à heures fixes et sur

demande de l'institution ? On trouve, dans le roman de Witold Gombrowicz, *Ferdydurke*, un passage tout à la fois humoristique et pathétique où le professeur demande à ses élèves de rédiger un devoir sur le sujet suivant : « Pourquoi les poésies de Jules Slowacki, ce grand poète, contiennent-elles une beauté universelle qui éveille l'enthousiasme ? ». « À cet endroit du cours, un des élèves se tortilla nerveusement et gémit : Mais puisque moi, je ne m'enthousiasme pas du tout ! Je ne suis pas du tout enthousiasmé ! Ça ne m'intéresse pas ! » Et le dialogue se poursuit, le professeur tentant de convaincre l'élève réfractaire par tous les moyens, jusqu'au chantage final : « J'ai une femme et un enfant ! Ayez au moins pitié de l'enfant ! »

Nous sommes là au cœur de la dimension « érotique » de la transmission, chère aux Grecs et souvent soulignée par Edgar Morin : comment faire aimer à l'autre ce que l'on aime soi-même sans le lui imposer ? Car, si on l'impose, on perd précisément la possibilité de s'articuler à un désir vivant et d'inscrire la culture dans le processus de subjectivation de l'autre, en un métabolisme qui permettra justement à l'objet culturel de participer au développement de l'autre ainsi qu'à sa « reliance » avec les autres ? Comment faire en sorte que la culture enseignée résonne – et ne raisonne pas seulement – en l'autre au point de relier ce qu'il a de plus intime avec ce qui peut être le plus universel ?

Bernard Rey critique fortement la notion de « compétence transversale » et lui préfère celle d'« intention scolaire ». Cette « intention », constitutive du projet-même de l'École, comporte, pour lui, deux volets, l'intention scripturale et l'intention réflexive, apprendre à écrire et apprendre à penser. Et il explique que le travail de l'enseignant consiste à faire partager, à faire intérioriser par chacun et chacune, ces intentions, portées par une exigence qui leur est constitutive : l'exigence de précision, de justesse et de vérité.

Je suis assez d'accord avec lui et je crois qu'on comprend mieux ce qui se trame ici si l'on distingue « désir de savoir » et « désir d'apprendre ». La vulgate de l'Éducation nouvelle nous rabâche que l'enfant est un être naturellement curieux qui a spontanément envie d'apprendre. Elle se trompe, je crois : l'enfant a peut-être spontanément envie de savoir, mais pas vraiment envie d'apprendre. Il a même plutôt envie de « savoir sans apprendre », en faisant l'économie d'apprentissages fastidieux, de perte de temps, de recherches et de tâtonnements. Comme ne cesse de le lui rappeler la publicité qui vante le progrès technologique : « Vous pouvez savoir sans apprendre... La technique est là pour cela ! ». Et ce qui est vrai au plan matériel l'est aussi au plan symbolique : la possession de certitudes est bien plus confortable que la recherche de la vérité. C'est là qu'il faut chercher la raison de la fascination pour les *fake news* et théories du complot : une certitude acquise grâce à un processus de fascination – qui est toujours aussi un processus de « réduction de la complexité » – permet de clôturer le désir de savoir, de se donner une représentation définitive du monde, de livrer des clés permettant d'accéder à son salut personnel ou collectif. Le travail spécifique de l'enseignant est donc d'accompagner le passage du « désir de savoir » au « désir d'apprendre », du plaisir de la certitude à celui de la recherche. Transfert libidinal essentiel et hautement problématique aujourd'hui. Tâche au cœur du projet de transmettre...

Ainsi, être au plus près du plus juste, c'est accepter de ne pas savoir dire immédiatement quelque chose et trouver du plaisir dans la recherche d'un mot,

d'une expression, d'une démonstration ou d'une évocation qui vont « parler » à l'autre. C'est aussi renoncer aux affirmations définitives, à la fois dogmatiques et dangereuses, pour trouver du plaisir dans la remise en chantier d'un texte individuel ou collectif, c'est pratiquer systématiquement le brouillon et la rature, se dépasser, autant que possible, s'exhausser au-dessus de ce que l'on croyait ou de ce que l'on se croyait capable de faire pour améliorer son résultat, jusqu'au chef-d'œuvre – toujours provisoire, bien sûr ! – dont on sera fier et qui témoignera de l'excellence du parcours.

Là encore, le passage fondateur est celui du « produit » à la « démarche » : à nous de permettre à l'élève de trouver du plaisir à avancer toujours « au plus près du plus juste ». Et il y a là une exigence qu'il faut entendre au sens artisanal : au sens du maçon qui joint les pierres sèches, de l'orfèvre qui polit la pierre, du sculpteur dont la précision du burin déterminera mon émotion à la vue de l'œuvre. Trouver du plaisir dans ce travail – car cela en est un, avec toutes les contraintes que cela impose ! – ne va pas de soi : il faut que l'enseignant soit lui-même dans cette démarche et qu'il soit capable de concevoir des situations où l'élève puisse y être plongé et découvrir, à cette occasion, le plaisir de l'exploration.

Apprendre, avec ses élèves, à être, le plus souvent possible, au plus près du plus juste... même, et surtout, si cela impose de renoncer à la satisfaction d'avoir l'explication de tout : voilà, à mes yeux une des caractéristiques majeures de l'identité professionnelle des enseignants. Donc, ce qui devrait être principal dans leur formation.

5. Une formation professionnelle habitée par la rencontre avec les œuvres

Dans l'ouvrage qu'il a écrit avec Marie-Claude Blais et Dominique Ottavi, *Conditions de l'éducation*, Marcel Gauchet note avec regret que « la connaissance, le savoir, la culture ne font plus rêver aujourd'hui »... et il ajoute : « C'est une perte dramatique de l'école ». Mais « la » Connaissance, « le » Savoir, « la » Culture, comme entités sans objets ni contenus, ont-ils jamais fait rêver quelqu'un ? Qu'est-ce qui fait rêver ? Je rêve de devenir maçon ou poète, de peindre comme Picasso ou de jouer du piano, de savoir programmer ou cultiver un potager, je rêve d'être un spécialiste des tortues marines, je rêve d'avoir une collection complète des timbres d'Afrique, je rêve de réciter tout Shakespeare par cœur ou de devenir astronaute... Bref, le verbe « rêver » est transitif. Irrémédiablement transitif... L'affirmation selon laquelle la culture « en soi » ne ferait plus rêver renvoie à une vision de la culture comme celle d'un ensemble dont les contenus n'ont pas de véritable importance – ils ne sont pas mobilisateurs – mais dont les « marqueurs », en revanche, sont essentiels : c'est la « culture – distinction » de Bourdieu et, à bien des égards, on ne peut que se réjouir qu'elle ne fasse plus rêver ! Même si, évidemment, ce n'est pas vrai : c'est la culture académique et scolaire comme outil de promotion sociale qui ne fait plus – ou qui fait beaucoup moins – rêver. Et ce qui est important n'est pas de ressusciter le goût pour la « culture-distinction » mais de faire émerger le désir face à des objets culturels exigeants. Nous voulons des rêves habités, des projets culturels porteurs d'engagement et aspirant au partage.

C'est pourquoi je suis convaincu que nous ne devons nullement mépriser le rêve du gamin qui veut savoir comment marche un moteur de mobylette, celui de

l'élève qui collectionne les reproductions de dinosaures ou voudrait devenir un chanteur de rap. Bien au contraire, nous devons être à l'affût de tous les rêves, qu'ils entrent ou non dans les programmes scolaires, qu'ils soient valorisés ou non par la culture dominante. Il y a – j'en suis convaincu – une multitude d'aspirations « culturelles » chez nos élèves et, plutôt que d'en déplorer le « bas niveau », notre travail est d'en faire le moyen d'engrener sur des contenus culturels exigeants.

Nous retrouvons ici la continuité dont nous parlions tout à l'heure : la continuité par l'exigence qui est au cœur du travail pédagogique, celle qui permet d'accompagner des sujets, tout au long de leurs apprentissages, de savoirs de bas niveau taxonomique à des savoirs à haut niveau d'exigence culturelle. Pour plagier la fameuse phrase de Husserl – « Toute conscience est conscience de quelque chose » –, on pourrait dire que « tout apprentissage culturel est apprentissage de quelque chose » et que, donc, le travail d'un enseignant consiste à « tuiler » – au sens où l'on superpose les tuiles, sur un toit, pour aller du bord au faîte – les différents objets culturels, pour aller des objets les plus immédiats vers ceux qui seront porteurs du plus d'universalité.

Et c'est ce travail de « tuilage » qui, pour moi, doit être au cœur de la formation professionnelle des enseignants. Un travail, donc, sur l'enchâssement des œuvres et sur les fils rouges qui permettent de retrouver ces enchâssements verticaux dans la cacophonie horizontale des expressions culturelles de tous ordres. Il y a là quelque chose qui n'est pas très éloigné de la dialectique platonicienne au sens le plus exigeant et rigoureux du terme : Platon voulait aller du multiple à l'Un, du sensible à l'intelligible ; l'enseignant doit partir des expressions et demandes culturelles immédiates pour traquer ce qui, en elles, à partir d'un questionnement sur leur intelligibilité, permet d'aller jusqu'aux « grandes œuvres » qui vont les éclairer.

C'est pourquoi la formation des enseignants doit, selon moi, travailler sur des œuvres afin de faire l'expérience concrète de cette continuité exigeante qui constitue le quotidien du métier. Il ne s'agit pas, bien sûr, de faire des catalogues d'œuvres, ni même d'acquérir une connaissance absolument exhaustive des « grandes œuvres » ; il s'agit de se frotter à la dynamique de la rencontre entre un sujet et une œuvre afin d'en comprendre le processus et d'être capable d'en initier soi-même la démarche avec d'autres. Et cela, bien sûr, dans tous les domaines : pas seulement en littérature, mais aussi en physique (où il faut se coltiner avec l'œuvre de Galilée, de Newton et d'Einstein), en géographie (où il est particulièrement utile de comprendre l'œuvre de Mercator), comme en chimie, en biologie, en mathématiques, en histoire ou même en mécanique et en horticulture ! Partout, je crois, il faut travailler le lien entre une « culture des œuvres » et la « culture immédiate »... Car, c'est là, à la jonction, que se trouve « la culture scolaire », une culture scolaire qui perd tout son sens si on l'isole de l'amont et de l'aval.

C'est en ce sens que je parle aujourd'hui d'une didactique culturelle, d'une didactique de la rencontre avec l'objet culturel, d'une didactique qui place cette rencontre dans une démarche « première » sans multiplier les préalables techniques... auxquels on pourra revenir ensuite. Cela vaut, à mes yeux, aussi bien pour les élèves que pour les enseignants, car c'est seulement par le partage entre

eux de cette démarche que l'on fera de l'enseignement un acte d'élévation réciproque.

6. En conclusion : « Dis-moi où tu donnes du plaisir à tes élèves et je te dirai quelle société tu prépares... »

Jean-Louis Dumortier a stigmatisé, dans sa communication, la consommation compulsive, devenue l'obsession d'une société à bout de souffle. Je partage évidemment son diagnostic. Car il touche au point central de tout projet éducatif : la question du lieu du plaisir. Ce n'est absolument pas une question anecdotique, un problème de « supplément d'âme » qu'il faudrait avoir l'habileté d'introduire dans la transmission pour « faire passer » les savoirs nécessaires... c'est la question politique par excellence. Est-ce que nous saurons montrer à nos élèves qu'il y a plus de plaisir à partager l'inépuisable – la culture – qu'à consommer frénétiquement l'épuisable ?

Soit, en effet, nos élèves sortiront de l'école sans avoir découvert le plaisir du partage culturel : le seul plaisir qu'ils rechercheront alors sera celui de la consommation compulsive d'objets qui épuisent la planète... et ne combleront, d'ailleurs, jamais leur désir, puisque le propre de l'objet, c'est qu'il est incapable de combler le désir de possession et nous entraîne irrémédiablement vers la folie de Charles Foster Kane amassant inutilement à Xanadu de quoi assouvir – vainement – sa demande d'amour.

Soit nous serons capables de faire entrevoir à nos élèves, même de manière fugitive, la possibilité de prendre du plaisir en accédant à des biens qui ne s'épuisent pas quand on les consomme, mais s'accroissent, au contraire, par leur capacité à se partager toujours plus : nous pourrions espérer, alors, avoir contribué – modestement, mais y a-t-il un autre choix ? – à transmettre ce que l'humanité a fait de plus beau et à engager nos élèves vers ce qu'elle pourra faire de meilleur. Peut-être ainsi n'aurons-nous pas complètement perdu notre temps ? Peut-être ainsi le travail de cette journée d'études, au-delà des échanges si riches dont elle a été l'occasion, aura-t-il été un moyen d'avancer vers la conscience collective de nos responsabilités essentielles ?