

Qu'est-ce qu'apprendre? Cette question évoque immédiatement l'éducation et la pédagogie, leurs problèmes, leurs solutions. Cependant, apprendre est caractéristique de l'humanité et ne concerne pas que la jeunesse. Dans notre civilisation, le doute accompagne cette activité ainsi que la transmission du savoir. Pourquoi l'effort, pourquoi tel apprentissage? N'y aurait-il rien à savoir, et le savoir serait-il la forme la plus dissimulée de l'illusion?

Ces questions concernent les éducateurs car les jeunes ressentent le désarroi des adultes, l'absence de finalité de l'éducation en général et de l'école en particulier. Nous ne pouvons donc faire l'économie de la question du sens.

Dominique Ottavi est maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'Université de Paris 8. Elle a notamment publié, avec Marie-Claude Blais et Marcel Gauchet *Pour une philosophie politique de l'éducation, six questions d'aujourd'hui*, Paris, Bayard, 2002

Temps d'Arrêt :

Une collection de textes courts dans le domaine du développement de l'enfant et de l'adolescent au sein de sa famille et dans la société. Une invitation à marquer une pause dans la course du quotidien, à partager des lectures en équipe, à prolonger la réflexion par d'autres textes.

yapaka.be

Coordination de l'aide aux victimes de maltraitance
Secrétariat général
Ministère de la Communauté française
Bd Léopold II, 44 - 1080 Bruxelles
yapaka@yapaka.be



QU'EST-CE QU'APPRENDRE ?

Rapport au savoir et crise de la transmission

Dominique Ottavi

LECTURES

TEMPS D' ARRÊT

yapaka.be

Qu'est-ce qu'apprendre ?

Rapport au savoir et crise de la transmission

Dominique Ottavi

Temps d'Arrêt:

Une collection de textes courts dans le domaine de l'enfance. Une invitation à marquer une pause dans la course du quotidien, à partager des lectures en équipe, à prolonger la réflexion par d'autres textes...

Cette publication reprend l'intervention de Dominique Ottavi présentée le 12 mai 2007 dans le cadre d'une conférence organisée par le Collège européen de Philosophie politique de l'Éducation, de la Culture et de la Subjectivité.

Dominique Ottavi est maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'Université de Paris 8. Elle a notamment publié, avec Marie-Claude Blais et Marcel Gauchet, *Pour une philosophie politique de l'éducation, six questions d'aujourd'hui*, Paris, Bayard, 2002.

Fruit de la collaboration entre plusieurs administrations (Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, Direction générale de l'aide à la jeunesse, Direction générale de la santé et ONE), la collection Temps d'Arrêt est éditée par la Coordination de l'aide aux victimes de maltraitance. Chaque livret est édité à 11.000 exemplaires et diffusé gratuitement auprès des institutions de la Communauté française actives dans le domaine de l'enfance et de la jeunesse. Les textes sont également disponibles sur le site Internet www.yapaka.be

Comité de pilotage:

Jacqueline Bourdouxhe, Françoise Dubois, Nathalie Ferrard, Ingrid Godeau, Louis Grippa, Alain Grumiau, Françoise Guillaume, Gérard Hansen, Perrine Humblet, Françoise Hoornaert, Patricia Piron, Philippe Renard, Reine Vander Linden, Jean-Pierre Wattier.

Coordination:

Vincent Magos assisté de Sandrine Hennebert, Diane Huppert, Philippe Jadin et Claire-Anne Sevrin.

**Avec le soutien de la Ministre de la Santé,
de l'Enfance et de l'Aide à la Jeunesse de la
Communauté française.**

Introduction

Dans un contexte de développement d'une « société de la connaissance » qui se déclare, haut et fort, inspirée par le pari de l'intelligence, la crise rencontrée par la transmission des savoirs constitue un paradoxe. Le rapport au savoir¹ est troublé tant au plan de l'enseignement que de la recherche dans notre société. Des publications récentes détaillent d'ailleurs les conditions de sa perte de légitimité, même au niveau de la recherche². Le problème est dramatiquement sensible en ce qui concerne l'enseignement secondaire. Quel enseignant ne s'est pas senti déconcerté face à un élève qui demande pourquoi il lui faut apprendre telle ou telle chose ? Cette question surgit parfois dans un contexte violent, qui contribue bien sûr à une aggravation du malaise, mais surtout à un déplacement du problème, sans faire disparaître la première couche d'interrogation, la plus radicale, celle qu'il était loisible d'écarter ou de différer autrefois, et même dans un passé récent. « Avant » on pouvait tacitement mettre entre parenthèses l'interrogation de fond ou se contenter de réponses conventionnelles, voire simplement raisonnables. Maintenant, devant l'incuriosité des élèves et le sentiment de perte de sens des savoirs, les enseignants sont souvent renvoyés à la question

1 Nous reprenons l'expression de théoriciens de la pédagogie tel que Bernard Charlot, *Le rapport au savoir*, Paris, Anthropos, 1997.

2 Corinne Abensour, Bernard Sergent, Édith Wolf, Jean-Philippe Testefort, *De la destruction du savoir en temps de paix*, Paris, Mille et une nuits, 2007.

«pourquoi savoir?» et pas seulement «pourquoi transmettre?». Eux-mêmes au même âge, si une telle question leur venait à l'esprit, la gardaient pour eux...

Révèle-t-elle franchise ou naïveté, ou un manque radical de respect envers l'adulte et l'institution qu'il représente? C'est souvent ainsi qu'elle est interprétée. Mais ne s'agit-il pas, en fait, d'une question éminemment sérieuse, que l'éducateur comme les pouvoirs publics, à quelque niveau qu'on se situe, ne peuvent éluder? Un doute sur l'utilité à court terme des études est, bien sûr, compréhensible; mais, au-delà, gît, provoquée non seulement par l'état du système éducatif mais encore par celui de la culture en général, l'interrogation sur le sens ultime du savoir. Et il faut alors l'entendre comme un «à quoi bon?».

La question de la nature et du sens de l'apprentissage et de l'acte de «transmettre» se pose donc à cause d'un sentiment d'échec, de crise de la transmission; cela, à tous les niveaux et dans tous les milieux. La question résiste aux analyses sociologiques comme à la réflexion pédagogique issue du XX^e siècle. Le problème, dans sa forme actuelle, semble avoir émergé dans les années 1980-1990 et il a conduit à se demander ce qu'était «apprendre» par-delà la problématique de l'«apprentissage» au sens restreint, terme psychologique qui évoque les moyens, l'efficacité plus que la nature du processus en cause. Car le problème ne se réduit pas à une question d'actualité. Il entraîne une question à portée anthropologique: qu'est-ce qui, au fond, fait penser?

Quel sens y a-t-il à connaître? Pourquoi chercher? Et ensuite, pourquoi transmettre? Pourquoi enseigner? Quel est l'enjeu de l'effort fait pour épargner à autrui le recommencement de la recherche? Même si l'on se place dans une perspective active et que l'on privilégie la méthode par rapport au contenu, même si l'on vise à produire chez l'autre une aptitude à chercher et à produire le savoir plutôt que de le reproduire, la question ne change, au fond, pas fondamentalement. Elle demeure: pourquoi solliciter cet effort?

Du point de vue de l'enseigné, la question est plutôt: pourquoi apprendre? Pourquoi accumuler les connaissances, construire des œuvres de pensée et faire des efforts pour assimiler cet acquis, le passé, des connaissances (scientifiques ou littéraires, voire théologiques) extérieures au sujet? Pourquoi s'imposer l'effort de chercher à son tour?

Une fois explicitement posées, ces questions entraînent une chaîne de justifications de ce que nous nommerons l'«apprendre» et de la transmission. La tentative est périlleuse et risque de mener à l'énumération de fausses évidences: l'utilité présente ou future, le progrès, le plaisir supérieur des choses de l'esprit, l'amélioration morale, la civilisation, la culture. Aucune de ces évidences n'est, en vérité, «évidente». Quid si l'on nous objecte que la culture est à détruire parce que notre civilisation est mauvaise? Ou que les choses de l'esprit ne donnent aucun plaisir? Les professeurs savent généralement qu'il vaut mieux éviter de s'engager dans ce genre d'argumenta-

tion qui mène le plus souvent au résultat inverse de ce qui est recherché: une négation du sens et de l'intérêt du savoir... Cette remarque nous conduit à déplacer les termes du problème: généralement, la déploration de la perte de sens du savoir et de l'apprendre suit le constat de la perte de motivation des élèves ou, pire, de leur dénégation de toute justification des efforts demandés. Ceci focalise en quelque sorte le problème sur les jeunes. Cependant, on est en droit de situer la perte de sens de l'enseignement et de la transmission du côté du monde adulte, assailli par le doute quant à son rapport au passé, à ses institutions, à ses buts. Analyser ce phénomène requiert d'envisager un malaise dans la culture, lequel agit en profondeur sur les conditions de l'éducation.

En posant le problème ainsi nous ne voulons pas porter une accusation supplémentaire contre les enseignants, la barque étant de ce côté suffisamment chargée, mais tenter d'atteindre les causes du malaise plutôt que d'en décrire les formes. On doit s'interroger sur une nouvelle figure de la «crise de la culture», sur la place et la valeur qu'elle accorde au savoir, les conditions qui président de manière implicite aux tentatives d'assurer la durée tant du savoir proprement dit, déposé dans un «acquis», que de l'effort de sa recherche, de l'exercice de la pensée.

La pédagogie et ses mots

Les mots que l'on emploie ont une grande importance, et un lexique bien particulier s'est récemment développé autour de la notion de savoir. Dans le débat sur l'éducation, le mot «savoir» et le pluriel «les savoirs» se sont répandus dans les années 1980, dans le contexte d'un retour aux savoirs, aux disciplines fondamentales, opéré en France par le ministre de l'Éducation nationale, Jean-Pierre Chevènement. Il s'opposait alors aux errements des programmes des années 1970, dont on disait qu'ils faisaient passer les méthodes avant les contenus et qu'ils dissolvaient les disciplines dans la notion floue de l'«éveil». L'éveil, rappelons-le, privilégiait notamment les recherches effectuées par les élèves par rapport aux leçons et il était censé favoriser la réflexion plus que la mémorisation. On a pu reprocher à la généralisation de tels choix une grande perte de temps et surtout de repères dans les contenus d'apprentissage. Auparavant, les didacticiens les avaient probablement déjà popularisés dans un sens épistémologique. Le problème était posé dans le champ de la pathologie³, mais il faut noter que l'exception tend à devenir la règle et que la réflexion sur le rapport au savoir ne concerne plus en priorité la pathologie.

³ Voir J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard-Laville, N. Mosconi, *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*, Paris, éd. universitaires, diff. L'Harmattan, 1989, p.96, l'article d'Annie Cordié, «L'échec scolaire dans sa dimension individuelle»; il y est montré, par exemple, comment le désir de savoir peut être barré par un secret familial.

C'est surtout le livre de Bernard Charlot, *Le rapport au savoir, éléments pour une théorie*, qui a institué ce vocabulaire en posant, par-delà la réflexion sur l'utilité ou la nature du savoir, le problème du sens, du rapport du sujet qui apprend aux objets de connaissance qu'on lui propose, ainsi que les recherches de tendance psychanalytique menées à l'université de Nanterre⁴. À la suite de quoi la question du sens de l'acte d'apprendre et le rapport au savoir sont entrés de plain-pied dans la pensée pédagogique contemporaine.

Au-delà des mots, ces recherches posent le problème du désir de savoir au niveau anthropologique, ce qui révèle un déplacement des représentations concernant le savoir: il n'y a plus d'évidence sociale de la transmission, un pacte implicite s'est rompu, pacte qui permettait de ne pas poser la question du sens et du désir. Elles ouvrent d'importantes perspectives éducatives, qui ne peuvent cependant qu'être insuffisantes dans le contexte contemporain. En effet, le débat public sur l'éducation, loin de s'attarder aux subtilités du rapport subjectif au savoir, se situe à mi-chemin entre le psychologique et le politique: il s'est structuré de manière polémique, ces dernières années, autour d'une opposition entre défenseurs du savoir en péril et défenseurs de l'enfant et de ses intérêts.

Après avoir décrit à grands traits ce débat en tant qu'il est porteur de fausses solutions, nous nous

interrogerons sur l'arrière-plan qui le sous-tend, le rapport au savoir qui domine notre culture.

La crise de la transmission, de ce point de vue, trouve sa source autant chez les adultes que dans les problèmes de la jeunesse. Car c'est de ce côté que s'affirment des finalités de l'enseignement, la définition de la nature de l'apprendre, des raisons ultimes de connaître...

De fausses solutions ?

Il faut se méfier des projets qui consistent soit à moderniser soit à restaurer la pédagogie. Il est tentant, en effet, de se tourner vers des solutions que l'on pourrait qualifier, par commodité, de «nostalgiques» d'une part, et de «libertaires» de l'autre, en ayant conscience de ce que ces termes ont de simplificateur.

En effet, le débat public de ces dernières années a considérablement amplifié une polémique, certes importante du point de vue philosophique et du point de vue de l'histoire des idées, mais qui est loin de suffire à éclairer la réalité contemporaine. On peut en schématiser ainsi les grands axes. Il semble à beaucoup que la modernité éducative, les idées nouvelles qui se sont développées en la matière depuis le début du XX^e siècle, ont conduit à l'échec. Une réaction logique est alors de souhaiter un retour aux bonnes vieilles méthodes ou aux bonnes vieilles valeurs, en particulier en refusant l'héritage de ce qui est réputé être l'acmé de ce mouvement: la «pensée 68».

4 J. Beillerot et al., *Savoir et rapport au savoir. Op.cit.*

Une telle manière de poser le problème a une histoire.

Alain Renaut, dans *La fin de l'autorité*⁵, mentionne cette radicalisation des propos au sujet de la crise de l'école et fait, à juste titre, d'Hannah Arendt la source commune d'un certain type d'analyse qui idéalise le passé en dramatisant les conséquences d'une supposée «libération de l'enfant». Alain Renaut estime, avec raison, qu'il est paradoxal de s'adonner à ce genre de dénonciation sans état d'âme alors que par ailleurs l'avancée de la démocratie, au sens de progrès de l'autonomie accordée aux individus, fussent-ils enfants, ne saurait être considérée comme un mal... Comment une intention aussi généreuse et en accord avec les principes de la démocratie a-t-elle pu provoquer un tel rejet ?

En effet, Hannah Arendt semble bien avoir fourni, dans le chapitre de la *Crise de la Culture* consacré à la «Crise de l'éducation», une sorte de matrice intellectuelle, celle de l'opposition manichéenne entre les défenseurs des idées nouvelles et de l'enfant, d'un côté, et les défenseurs des savoirs, de l'autorité, de l'autre. Par exemple, Alain Finkielkraut, dans la *Défaite de la pensée* parue en 1987, accusait de démagogie la pédagogie de l'école actuelle et déjà en 1984, dans *De l'école*, Jean-Claude Milner dénonçait les méthodes actives et la fascination qu'elles continuent d'exercer sur les militants pédagogiques, entre autres travers du système éducatif et du monde ensei-

⁵ Alain Renaut, *La fin de l'autorité*, Paris, Flammarion, 2004, p.42.

gnant. On peut citer aussi, parmi bien d'autres, la dénonciation par Jean-Claude Michéa de ce qu'il estime être une trahison des idéaux républicains présents à l'origine de l'école obligatoire.

Indépendamment de la valeur des arguments, un style militant s'est imposé: il incite à prendre à la lettre les déclarations de ses auteurs, au détriment de la distance interprétative; ils conduisent à accepter sans la discuter l'opposition qu'ils instituent entre «ancien» et «nouveau». Alors, leur place dans l'histoire et dans la dynamique de la modernité de même que les raisons profondes de l'existence de cette modernité pédagogique, demeurent inintelligibles.

On pourrait donner de multiples exemples des effets de cette polarisation. Le Président de la République française lui-même a déclaré, il y a peu, que les élèves devaient retrouver l'habitude de se lever quand un professeur entrait en classe. L'idée elle-même selon laquelle les élèves doivent aux professeurs un respect qui se traduit par ce genre de rite peut être légitimement et efficacement défendue; il faut aussi s'attendre à voir dans ce genre de situation émerger une opposition très vive et qui dispose aussi d'arguments bien rodés. C'est ainsi que le décor est en place pour une empoignade médiatique aux retombées inexistantes sur le plan pratique. Car, tacitement, tous les acteurs du système éducatif savent que le retour à de telles pratiques est utopique. Et ne le serait-il pas, est-ce bien de cette manière que l'on espère voir ressurgir, aujourd'hui, le respect envers le maître et le savoir? Et c'est bien cette dernière

question au fond qui est importante et que tout le monde, à la faveur des stéréotypes en vigueur, se garde bien de poser. Que peut-on respecter aujourd'hui ? Que représente l'enseignant, au-delà de sa personne ? Quelle valeur accorde-t-on aux rites, aux habitudes, aux marques de la civilité, dans l'éducation ?

Ces questions, personne ne veut les entendre, car elles étaient au cœur des débats qui animaient la pensée pédagogique au tournant du XX^e siècle, et c'est cela qui est rejeté en bloc. Il faut donc faire un effort de clarification pour savoir si et dans quelle mesure la lame de fond « moderne » a brisé les savoirs.

Les « pédagogues » désignent, pour leurs adversaires, les « modernes », les partisans d'une école transformée dans le sens d'une plus grande centration sur l'enfant⁶. Devant le reproche d'être à l'origine de la crise de la transmission en ayant introduit du laxisme, de l'irrespect, il y a parfois une crispation de ces « réformateurs » et une surenchère libertaire, sur le mode : « C'est parce qu'on n'est pas allés assez loin dans les réformes que cela ne marche pas » ; il faut changer l'école, les méthodes, la relation aux enseignants, faire appel à la motivation, aux méthodes actives, etc. On assiste alors à la répétition des mêmes arguments qu'au début du siècle. Ceci permet de situer le retour récent du thème de l'« ennui » dans le débat pédagogique, ainsi que la fortune

de la restauration de l'autorité, à la manière de Durkheim. Il est à noter que ce dernier bénéficie d'une nouvelle popularité dans le monde de l'enseignement, sans que sa doctrine ne soit soumise à l'analyse épistémologique et à la remise en contexte qui seraient pourtant nécessaires, le fondateur de la sociologie française étant mort, rappelons-le, en 1917.

La modernité pédagogique s'est construite sur une critique de l'école. Mais cette critique est-elle susceptible de s'appliquer à l'école contemporaine, cette polémique est-elle propre à éclairer notre crise du rapport au savoir ? Plutôt qu'entrer dans les débats et porter des anathèmes, il vaut mieux prendre de la distance et retourner en amont, à une époque où le problème ne se posait pas.

L'ennui lié à l'apprentissage, à la répression, au travail, à l'inculcation, renvoie à une relation immémoriale adulte-enfant dont personne jusqu'à une date récente ne s'est jamais étonné. Il n'est pas nouveau que les élèves s'ennuient et que les connaissances transmises soient refusées. Il ne s'agit même pas d'un problème d'école, puisque le problème se posait aussi avec des précepteurs.

On peut se référer aux souvenirs d'Augustin, lorsqu'il mentionne l'une des premières prières à Dieu⁷ pour lui épargner les punitions ; Augustin se souvient qu'il était doué à la fois d'esprit et de mémoire mais il déclare : « Je ne manquais que

⁶ Voir Dominique Ottavi, « La révolution copernicienne de la pédagogie », *Le Télémaque*, n°28, p.19.

⁷ Augustin, *Confessions*, Livre IX.

d'affection à l'étude, laquelle était bannie de mon cœur par la passion du jeu qui me possédait...» Dans la suite, il remercie donc ses maîtres de l'avoir puni pour le forcer à travailler, en particulier pour lui avoir enseigné la lecture et la possibilité d'accéder aux textes latins, ce qui, dit-il, lui fournit des instruments pour sa propre pensée.

Augustin parlait, certes, longtemps avant la découverte moderne de l'enfant, mais ce type d'attitude a prévalu jusqu'à très récemment.

C'est aux alentours de 1900, en tout cas pas avant 1880, que la modernité a opposé l'intérêt de l'enfant, sa nature, à l'artificialité de ce qu'on lui propose dans l'enseignement à l'école. On peut donner à l'appui de ce propos les exemples d'Édouard Claparède, Ovide Decroly ou encore leur grand modèle, John Dewey. Claparède a inventé l'éducation fonctionnelle et la «loi de l'intérêt», selon laquelle tout apprentissage doit être une réponse à une question et s'enraciner dans la curiosité de l'enfant à un moment donné de son développement. Pour Decroly, la pédagogie doit s'organiser autour des centres d'intérêt, qui correspondent selon lui aux interrogations et aux goûts spontanés de l'enfant.

À la suite, c'est Jean Piaget qui a exercé une influence considérable sur la culture scolaire, les manuels, les programmes des niveaux élémentaires. Le composé de psychologie génétique et d'épistémologie bachelardienne nommé «néo-constructivisme», qui a orienté la pédagogie des sciences vers l'analyse des erreurs, a pesé aussi d'un grand poids.

John Dewey, quant à lui, préconise de favoriser l'expérience directe de l'enfant, pour qu'il construise une relation au monde et à autrui compatible avec la société démocratique. C'est sur la base de l'expérience individuelle que l'esprit peut se former et se préparer à agir librement, dans une société où les rôles et les places ne sont plus déterminés par un ordre social préexistant. Ces doctrines, en dépit de leurs différences, convergent vers une pédagogie orientée vers l'action et le concret, par le biais de méthodes renouvelées, plus actives. Pour reprendre une formule utilisée par Alfred Binet et bien d'autres, elles ont mis en place l'idéal d'«apprendre à apprendre»: au lieu de recevoir de l'extérieur un contenu étranger, imposé par autorité, le sujet construirait son savoir à partir de son expérience.

À côté de cette subversion des méthodes, s'est développée une critique des contenus traditionnels des savoirs, réputés dogmatiques. Dès 1863, on en trouve le prototype chez Herbert Spencer: «Quel est le savoir le plus utile?», demande-t-il dans l'un des articles réunis sous le titre *De l'éducation*⁸. Cet ouvrage doit sa célébrité en grande partie à cette question, à laquelle le contexte de la formation de l'école obligatoire donnait une portée plus grande que l'auteur ne l'avait prévu.

Dans le cadre d'une contestation radicale qui est l'une des premières du genre, Spencer criti-

⁸ Herbert Spencer, *De l'éducation, intellectuelle, physique, morale* (1863), Paris, Germer Baillière, 1879. Voir aussi Dominique Ottavi, *Herbert Spencer, de l'éducation*, textes choisis, Lyon, INRR, 2003.

que l'enseignement humaniste et littéraire pour y substituer la science. Car, dans cette théorie évolutionniste, la science est supposée correspondre au développement de l'esprit humain, jusque-là encombré par des connaissances fausses du passé. L'horizon est aussi l'émancipation, la formation d'un sujet adapté à l'histoire, dans une civilisation qui domine le monde, horizon du Progrès.

Spencer a fait beaucoup d'émules, qui, avec des arguments plus développés, des justifications théoriques plus importantes, en particulier dans le domaine de la psychologie, continuent à dire la même chose: il faut un changement radical des buts de l'éducation pour la rapprocher de la vision d'un monde organisé par la science.

Ces doctrines ont bien un potentiel iconoclaste, elles font bon marché des programmes consacrés par la tradition, des humanités, et tendent à alléger la part de la transmission, de l'enseignement, dans l'éducation. Par ailleurs, elles préconisent une sorte de retrait de l'adulte, pour remplacer la fonction de «maître» par celle de conseiller, d'accompagnateur, de ressource (au sens où l'on parle actuellement dans les écoles de «personne-ressource»).

La vraie limite des pédagogies modernes

On aurait toutefois tort de les diaboliser. En effet, de leur point de vue, il s'agit de libérer l'enfant de la tutelle pédagogique pour mieux arriver au même résultat qu'une pédagogie traditionnelle, disons républicaine, et directive: à son émancipation personnelle et politique par le moyen de l'apprentissage. Elles revendiquent des finalités qu'une pédagogie traditionnelle pourrait tout à fait accepter. De plus, elles ne sont pas intrinsèquement laxistes (elles peuvent même être très exigeantes lorsqu'elles sont véritablement appliquées; John Dewey lui-même ne s'est pas privé de critiquer les enseignants qui, au nom des méthodes modernes qu'il préconisait, s'abandonnaient au laxisme). Elles pèchent plutôt parce qu'elles supposent que ces finalités existent de façon immanente dans l'enfant, même si elles exposent à ne plus les faire assumer par l'adulte.

Il n'est pas nécessaire de s'arrêter aux mérites respectifs de ces méthodes, qui sont d'ailleurs grands, ni au détail de leurs divergences, pour comprendre avec du recul quelle est la difficulté de fond de ce point de vue moderne: ces doctrines croient tellement en la curiosité de l'enfant qu'elles la traquent dans sa nature. Elles croient tellement en sa spontanéité, en sa liberté, qu'elles veulent l'émanciper du maître. Mais, aujourd'hui, ce qui fait problème, c'est justement cette curiosité... À quoi bon libérer l'enfant si ce désir de savoir naturel n'est pas au rendez-vous?

L'échec actuel des choses met en évidence l'absence, précisément, de ce qu'on a attendu de l'enfant, le caractère massif de l'inappétence, le manque de désir, de perception du savoir comme moyen de développement et de libération. D'ailleurs on peut constater une crise des sciences comme du reste. Car, contrairement à ce que croyait Spencer, on n'a pas assisté avec le recul des humanités au triomphe de la curiosité scientifique. Industriels et prix Nobel se rencontrent sur le constat du recul des études scientifiques, la panne des vocations, l'absence d'imagination dans la recherche...

Ceci nous met sur la piste de la définition de ce qui nous manque.

Les pédagogies modernes ont cherché une alternative à la pédagogie directive et traditionnelle sur la base des mêmes finalités : promotion du progrès, émancipation de l'individu, réconciliation de l'individu et du collectif. Elles ont sans doute déplacé de l'adulte à l'enfant l'origine de l'apprentissage. Mais elles ont maintenu l'idéal du progrès, de l'émancipation personnelle par des réformes, d'autant plus qu'elles prétendaient à des méthodes meilleures.

Les tentatives contemporaines pour penser le rapport au savoir postulent l'existence de ce désir profond qui pousse à apprendre, et essaient de traquer le désir de savoir derrière ce qui l'empêche, les circonstances qui l'entraveraient. Bien sûr, elles sont très pertinentes pour éclairer une part de la réalité, mais une autre partie de la réalité est constituée par l'effacement de ce désir même.

Ainsi Bernard Charlot, dont on a vu le rôle dans l'établissement du vocabulaire contemporain, attribue la responsabilité du phénomène aux sciences sociales tout en restant au fond optimiste. Il estime que les «savoirs» ont été relativisés et dévalorisés par les sociologues de la reproduction. La perte de sens a eu lieu aussi bien pour les adultes que pour les élèves, lors de la réduction des savoirs à des instruments d'un jeu social et hiérarchique. Il propose donc de «travailler» le rapport au savoir au niveau individuel, pour briser de tels déterminismes et faire réémerger du sens dans l'apprentissage. Penser par quel moyen on peut réconcilier les enfants avec la vertu émancipatrice de la connaissance est donc la nouvelle tâche de la pédagogie : la conclusion de Charlot est que le savoir garde une fonction émancipatrice s'il a du sens pour le sujet qui apprend⁹.

À cette condition le processus de connaissance peut accomplir sa fonction psychologique normale de l'apprendre qui est atteinte, telle que le résume Nicole Mosconi¹⁰ : le sujet se libère de l'empire du fantasme en comprenant le réel et en élaborant le moyen de le modifier ; la pensée se constitue pour contenir la violence de l'émotion. L'enfant sort de son monde privé pour se tourner vers des objets du savoir commun, qui ont une valeur sociale parce que la société les a institués comme tels.

Les théories sociologiques et psychologiques qui prennent pour objet le rapport du sujet au savoir

⁹ Bernard Charlot, *Le rapport au savoir, op.cit.*, p.206.
¹⁰ Voir J.Beillerot et al., *Savoir et rapport au savoir, op.cit.*

rendent compte d'un certain type d'évolution subjective et sont de nature à résoudre une partie des problèmes. Mais elles ne peuvent que laisser de côté un phénomène de masse qui résiste aux remédiations: la dissolution d'un lien entre savoir et émancipation, qui articule le désir d'apprendre au désir de croître, de se libérer, d'agir. S'il y a une crise, il s'agit non seulement des modalités mais encore des finalités sociales de l'apprendre: de l'émancipation comme condition pour devenir sujet et individu social. Ceci ne concerne pas en premier lieu l'enfant, mais la place du savoir dans la culture, le rapport au savoir adulte. Car ce sujet, dans quel monde est-il appelé à évoluer?

Pourquoi savoir? L'activité intellectuelle et ses finalités

L'incuriosité occupe une place de choix dans notre culture. La difficulté à le voir et à l'admettre est tellement grande que la théorie pédagogique fait comme s'il n'en était rien. Il ne va pas de soi que l'effort de l'apprentissage en vaille la peine; c'est peut-être à ce niveau des finalités de l'apprendre que nous manquons de réponses. Cette hypothèse nous mène à réexaminer par quel tissage subtil le désir se relie à un savoir transmis. Il ne s'agit pas seulement de psychologie, mais de représentations et de valeurs. Il faut questionner l'articulation entre savoir, espoir, progrès, émancipation, et le lien du travail intellectuel au devoir et au désir. Que ce désir soit recherche de plaisir ou énergie pour surmonter l'effort, il s'intègre dans une longue histoire qui peut aider à comprendre les reconfigurations dont nous sommes les témoins, le plus souvent impuissants.

Nous nous trouvons dans une culture où le savoir et le travail intellectuel sont intrinsèquement liés à une interrogation sur le sens. Si l'on se penche sur les formes qu'elle a prises dans le passé, à des époques qui ont su assumer plus clairement que nous le sérieux de la question du sens du savoir, de sa recherche et de sa transmission, on voit apparaître l'antique notion de curiosité: notion ambivalente, qui réunit le vain désir de voir ou de

savoir, et l'impulsion qui crée la connaissance. En effet, du Moyen-âge au XX^e siècle, même si la question se pose alors en d'autres termes, on a douté de la valeur de la recherche et de la transmission du savoir. L'éloge de la connaissance projette une ombre: la réprobation de la connaissance ou, du moins, le doute sur l'intérêt qu'elle peut avoir pour l'homme. Les notions d'ennui au Moyen-âge, de mélancolie, surtout à la Renaissance, la philosophie de Pascal, lui donnent à certains moments un visage. L'inversion de la curiosité naturelle, liée à l'angoisse du péché, semble ignorée de la lumineuse Antiquité.

Aux origines du problème

«Tous les hommes ont par nature le désir de connaître», dit Aristote, dans la *Métaphysique*, énonçant ainsi que le travail de la pensée est une donnée anthropologique¹¹. Le médecin qu'il était considère qu'il est normal pour l'homme de penser, de chercher, qu'il en éprouve une satisfaction parce que c'est un besoin vital. Ce qui ne l'empêche pas, par ailleurs, de faire une hiérarchie entre sensation, image, arts, science, et de poser la supériorité de la connaissance de l'universel par rapport à celle du particulier, de la connaissance des causes par rapport à l'expérience:

« C'est donc à bon droit que celui qui, le premier, trouva un art quelconque, dégagé des sensations communes, excita l'admiration des hommes; ce

ne fut pas seulement en raison de l'utilité de ses découvertes, mais pour sa sagesse et sa supériorité sur les autres.»¹²

Il faut noter au passage qu'Aristote nous libère ici d'une opposition stérile entre manuel et intellectuel, utilitaire et désintéressé: à partir du moment où l'esprit se dégage de la routine et de l'empirisme, peu importe que ce soit à des fins de technique ou de philosophie; il y a de la pensée dans les arts comme il y a de la routine dans certains travaux théoriques. La ligne de partage passe plutôt entre une activité de pensée qui s'autonomise par rapport aux urgences du présent et l'adhésion aux «sensations communes». Penser consiste à accomplir avec une intensité supérieure les virtualités de la nature humaine; c'est pourquoi il y a là quelque chose d'intrinsèquement valorisant. Il n'est ici nul besoin d'une injonction d'origine transcendante pour justifier l'exercice de la pensée contre le conformisme. Il faut rappeler aussi que l'épanouissement de la nature humaine accompli par la pensée accompagne d'autres formes d'accomplissement comme la santé physique: il s'inscrit dans l'idéal antique de l'équilibre et de la juste mesure.

Avec le christianisme, se pose le rapport de l'activité intellectuelle avec le Bien et le Mal, le péché. C'est ce qu'exprime par excellence la notion d'acédie, qui préfigure celle de mélancolie. Dès le V^e siècle, Jean Cassien¹³ inclut l'acédie, qu'il

¹² Aristote, *id.*, 981 b 15.

¹³ Voir par exemple Nathalie Nabert, dir., *Tristesse, acédie et médecine des âmes*, Paris, Beauchesne, 2005.

¹¹ Aristote, *Métaphysique*, A 980 a 21.

distingue de la tristesse, dans la liste des péchés capitaux. Elle est décrite comme torpeur spirituelle, dégoût des exercices religieux, tristesse découragée qui enlève à l'âme à la fois la volonté de servir Dieu et la volonté de vivre. Dans le Purgatoire et l'Enfer de Dante, il y a des *accidiosi*. Ils stagnent dans la vase obscure qui évoque la terre, l'élément de prédilection des mélancoliques d'après la théorie des humeurs; ils sont tristes malgré le «soleil allègre».

Il est possible d'identifier l'acédie à la moderne dépression¹⁴; il ne faut pas, cependant, commettre d'anachronisme et oublier le contexte intellectuel de cet affect, la légitimation théorique de la recherche d'une part, et d'autre part la définition de l'objet ultime de la connaissance. C'est justement dans ce contexte que l'on peut saisir les enjeux encore actuels de la question du sens du savoir.

L'acédique se meut en quelque sorte entre deux écueils: celui de la vaine curiosité et celui de l'abandon de la recherche de Dieu. Ces écueils proviennent de la double appréciation du travail intellectuel mise en place dès le début du christianisme: il est envisageable que la pensée elle-même soit fautive et qu'il faille lui préférer la foi, qu'il y ait antinomie entre la science et l'amour. Toutefois, si science et pensée ne sont pas totalement condamnées, elles ne doivent pas être employées à mauvais escient mais à la recherche de Dieu; des objets dignes et indignes de l'effort

¹⁴ Voir Jackie Pigeaud, *La maladie de l'âme*, Paris, Les Belles Lettres, 1981.

de connaissance peuvent ainsi être départagés, la théologie étant alors supérieure à la connaissance du monde sensible. Certains objets seront à même d'apporter le salut, d'autres seront des voies d'égarement¹⁵.

Ceci ouvre un procès peu intelligible pour notre époque, qui adopte volontiers sur ce point le principe énoncé par Jean-Claude Milner et selon lequel «aucune ignorance n'est utile», comme si l'ouverture illimitée des possibles pouvait compenser la difficulté de fonder la recherche et sa transmission.

La source du procès de la «curiosité», de la *libido sciendi* ou passion de connaître, qui s'étend jusqu'au XVIII^e siècle, semble bien être la première épître de saint Jean :

«N'aimez pas le monde ni ce qui est dans le monde. Si quelqu'un aime le monde, l'amour du Père n'est pas en lui, puisque tout ce qui est dans le monde, la convoitise de la chair, la convoitise des yeux et la confiance orgueilleuse dans les biens, ne provient pas du Père mais du monde; or le monde passe, lui et sa convoitise.»

Augustin décline ce thème dans les *Confessions*, où nous avons déjà remarqué l'absence de complaisance pour l'intérêt de l'enfant. L'enfant est, en effet, sous l'empire de la curiosité plus que tout autre. Elle lui donne l'envie de résister à l'adulte,

¹⁵ Voir Hans Blumenberg, *La légitimité des temps modernes*, Paris, Gallimard, 1999.

mais dans ce conflit, personne n'a raison. Il est comme le moment négatif d'un processus dialectique, où le fait de réprimer l'enfant aide celui-ci à conquérir sa liberté par la suite. Augustin souligne un paradoxe de la relation éducative: les adultes apprennent par la force aux enfants des choses qu'ils croient importantes et ils ont tort, dans leur aveuglement concernant les voies du salut. Augustin se souvient d'avoir résisté à cette éducation, mais, dit-il, ce n'est pas par une plus grande sagesse mais par amour futile du jeu, des fables, qui engendrent un «désir plus violent de voir ces spectacles que l'on présente sur les théâtres... et qui servent de divertissements aux personnes plus âgées»¹⁶ qui, malgré leur âge, les prennent très au sérieux.

Cette curiosité cruelle est le commencement de l'égarement, elle ne comporte qu'une différence de degré avec l'attitude qui consiste à scruter la réalité sensible par curiosité. Cette interprétation de la pulsion de voir et de savoir conduisit certains théologiens (Tertullien) à disqualifier purement et simplement toute recherche. Telle n'est pas l'attitude d'Augustin, qui considère que la curiosité n'est pas forcément mauvaise, non plus que les études.

En effet, quel que soit leur mode d'acquisition, lire et écrire sont véritablement importants car ils donnent le pouvoir de progresser dans la pensée et *la foi* qui lui donne sa direction. Que serait devenu, sinon, le désir de progrès et d'expres-

sion de l'enfant, «pressé au-dedans de moi, dit Augustin, par l'envie d'enfanter au-dehors les pensées que j'avais conçues dans mon esprit et dans mon cœur», «par curiosité libre, volontaire, et naturelle».

Enseignement comme apprentissage sont donc voués à l'errance, mais ne sont pas pour autant condamnés. Soutenus par leur finalité, ils peuvent permettre à l'individu de trouver son propre chemin. Éclairé par le moyen rapide de la foi ou au terme de son travail, l'individu opère avant tout une transformation de soi¹⁷. Dans l'éternel malentendu entre celui qui veut transmettre et celui qui veut apprendre, c'est finalement à l'individu de trouver le chemin, aussi loin de la confiance aveugle envers les autorités que de ses penchants personnels immédiats.

L'horizon de l'émancipation

Au Moyen-âge, le travail ascétique de la pensée était soutenu, du moins pour la minorité qui s'y consacrait, par la notion d'un bien à accomplir pour Dieu. Ainsi se justifie la persévérance dans l'effort et la sévère condamnation du refus de penser.

Ces antiques spéculations nous concernent parce qu'elles posent avec radicalité le problème des raisons d'être de l'activité intellectuelle dans un

¹⁶ Voir Hans Blumenberg, *La légitimité des temps modernes*, Paris, Gallimard, 1999.

¹⁷ Voir Jean-Marc Lamarre, «Si petit enfant et si grand pécheur», *Le Télémaque*, n°17, 2000.

contexte où rien ne s'impose de soi-même. Elles articulent la connaissance au salut et créent ainsi une injonction qui, loin de disparaître, s'est plutôt transmuée au cours de l'histoire. La croyance en l'enseignement, en la valeur du savoir et du travail de la pensée a perduré au-delà du reflux de ses fondements théologiques. Le reflux de cet impératif théologiquement enraciné a été perçu par les libre-penseurs des XVIII^e et XIX^e siècles comme une libération de la conscience, un affranchissement des dogmes, une affirmation de la vérité scientifique.

Toutefois, plutôt que de se féliciter de l'émancipation des dogmes ainsi réalisée, il vaut mieux insister sur le fait que l'émancipation même a constitué le nouvel horizon de la justification du savoir et de l'apprentissage.

Car il faut distinguer deux sources du renouvellement moderne des motifs de l'apprendre, deux sources de l'idéal d'émancipation qui prend le relais de l'idéal théologique du salut.

Dans notre histoire récente, l'humanisme puis les Lumières ont largement remplacé la théologie pour soutenir l'injonction de penser et de produire la connaissance. Humanisme et Lumières ont constitué les nouvelles finalités de l'éducation, ainsi qu'une certaine manière de se rapporter au passé et à la tradition littéraire (ou scientifique, car on peut imaginer des humanités scientifiques même si cet idéal n'a pas connu une grande fortune).

Sans entrer dans les détails d'une histoire qui le

nécessiterait pourtant, on peut tenter de définir les raisons de l'extraordinaire résistance de la culture humaniste à toutes les tentatives pour y mettre fin au nom d'une plus grande modernité.

Tout d'abord, entendons pas humanisme la familiarité avec les auteurs de l'Antiquité, principalement grâce aux langues anciennes, auxquels on peut adjoindre les monuments de la littérature, de la philosophie (y compris scientifique) et des beaux-arts qui s'en sont nourris. Il est facile de dénoncer le manque de rapport de ce type de savoir avec la vie réelle et son caractère artificiel. C'est malgré son inutilité patente, son inadéquation au monde contemporain, que ce type de culture a jusqu'à présent toujours trouvé des défenseurs. Même le Christianisme, qui fait du remplacement de l'ancien par le nouveau un thème de prédilection, a contribué à cette sauvegarde notamment dans le domaine de l'enseignement, par l'intermédiaire des collèges jésuites, qui préfigurent l'enseignement secondaire.

Ne faut-il alors voir là qu'illusion, idéologie, ou stratégie de distinction, élitisme social, arbitraire culturel, comme le suggère Pierre Bourdieu? Ces raisons de dénoncer le culte voué à l'héritage de l'humanisme ont engendré une cécité concernant ses ressources authentiquement formatrices.

Pour en donner simplement un aperçu, on peut se tourner vers l'historien de l'enseignement des Jésuites, le père François de Dainville. Il explique par exemple comment la littérature classique païenne peut constituer une propédeutique à la

vertu catholique et comment des auteurs païens qui, après tout, pourraient être logiquement exclus de la formation ecclésiastique, y ont quand même leur place. Aux antipodes de la pédagogie de l'expérience, on apprend, dit-il, les choses par les mots, l'humanité à travers ses œuvres. Quel en est l'enjeu? Connaître les choses par les mots, c'est accéder à leur sens par les écrivains et par la confrontation des interprétations; cela revient à opérer un décentrement, à explorer les affects et les points de vue d'autrui; à comprendre, aussi, un certain nombre d'actions en rapport avec un contexte différent, en s'interrogeant sur l'exemplarité d'événements et de personnages. On comprend les autres pour mieux propager la foi, commente de Dainville. On peut ajouter que ce détour consiste à retrouver la proximité par-delà l'étrangeté, l'éloignement opéré par les œuvres. Cette culture, en amont de ses justifications religieuses, est éminemment politique et, malgré les apparences, concerne au plus près la vie sociale. L'humanisme, conçu comme la fréquentation d'œuvres exemplaires, au premier chef celles que nous ont léguées les civilisations de l'Antiquité, correspond à l'ambition non seulement de se dominer soi-même, mais encore d'influer sur autrui et sur le cours des événements¹⁸.

Il y a là largement de quoi expliquer une certaine permanence, envers et contre tout, de ce modèle de rapport au passé. Même s'il ne détermine plus aujourd'hui une norme scolaire ni un principe de hiérarchie sociale, il propose une certaine forme

¹⁸ Les *Traité*s sur l'éducation des enfants de Plutarque et *Le Courtisan* de Balthazar Castiglione.

d'excellence individuelle, au sens de capacité de jugement et d'anticipation. Que ce type d'éducation entretienne des relations au pouvoir, c'est si juste que cela n'a jamais été un secret pour personne. La véritable innovation des sociologues contemporains est qu'ils ont traqué des mécanismes de hiérarchisation implicites, au service desquels la culture est instrumentalisée, alors que l'humanisme authentique visait l'acquisition d'une compétence sociale, la formation d'une aptitude à l'action. Il est, certes, exact que cette exigence est élitiste. Tout individu n'est pas voué à décrypter les arcanes du cœur humain dans le but de dénouer quelque peu l'écheveau des événements. L'individu ainsi formé peut revendiquer, comme le disait Aristote, une supériorité.

Tout autres sont les conséquences de la philosophie des Lumières, dont l'un des aspects, représenté de façon emblématique par la pensée de Condorcet, est l'espoir de voir l'instruction se répandre dans les masses populaires.

Il n'est pas nécessaire d'insister sur la marche au progrès qui structure la vision de l'histoire dès que cette dernière s'affirme, c'est-à-dire au XVIII^e siècle. L'optimisme vis-à-vis de l'histoire que représente la philosophie des Lumières a été relayé par le marxisme, même si ce dernier refuse d'assumer cet héritage et comporte une critique de l'idée de Progrès.

Dans ce processus de modification radicale des finalités de la connaissance, la figure de Descartes est emblématique. Sa volonté d'en finir avec la

scolastique, même si on peut considérer l'avènement du règne de la Raison comme un nouveau mythe et le recommencement absolu de l'entreprise de connaissance comme une utopie, ouvre bien une ère nouvelle. Les idéaux politiques des siècles suivants ne font à bien des égards que développer certains thèmes cartésiens. Si tout être pensant est susceptible de s'émanciper des préjugés, une éducation démocratique peut se donner comme but cette émancipation, avec ses prolongements non seulement dans le rapport à la vérité, mais également à l'autorité et dans le domaine de la citoyenneté. Si la connaissance ouvre des perspectives de maîtrise de la biologie, des forces naturelles et bientôt de l'histoire, l'horizon du progrès ne peut plus être l'excellence individuelle, mais devient le progrès collectif, en dernier ressort celui de l'humanité.

Tous ces motifs puissants forment une nouvelle configuration du savoir désirable. En même temps, on reconnaît là les idéaux battus en brèche par la postmodernité. Ces idéaux peuvent intrinsèquement conserver de l'attrait; s'il y a eu, par exemple, un mythe du Progrès, ce n'est pas une raison pour cesser de croire à la possibilité de ce progrès. Mais c'est un fait: les justifications de l'apprendre promues par la modernité, qu'il s'agisse de l'excellence individuelle ou de l'espoir collectif, souffrent d'un discrédit objectif.

D'après Charles Melman, c'est au cœur même de la subjectivité qu'a lieu l'effacement du sens. Dans

*L'homme sans gravité*¹⁹, il est question de l'*aphanisis* (disparition) de la pensée: selon Melman, la disparition du sacré et de l'autorité laisseraient le sujet contemporain non divisé, sans recul par rapport à sa propre vie, sans l'espace de la question ou de la recherche, donc sans curiosité. Ce type d'analyse tente d'expliquer l'émergence de nouveaux troubles de la subjectivité, avec l'apparition de personnes dont la souffrance, indéniable, ne prend pas l'aspect du manque, de l'angoisse, de la douleur, mais présente si l'on peut dire l'aspect «soft» d'une souffrance qui peine à se décrire et à engendrer une plainte. Ce type d'attitude est en cause dans le malaise de l'enseignement, devant le sentiment de ne pouvoir transmettre parce que l'on se trouve en face de sujets inappétents ou, pire, en face d'élèves dont le refus du savoir et de l'effort n'est pas vraiment un «refus» ou l'expression d'une frustration. Ce qui serait au moins une attitude active pouvant déboucher par exemple sur la révolte. Pour de tels individus, le sens même de la relation d'enseignement est perdu, et ils se demandent «ce qu'on leur veut»...

Dans cette analyse, le recul du sacré apparaît comme une cause ou du moins une clé dont l'absence dans l'édifice de la transmission entraîne non seulement l'écroulement de cet édifice mais aussi le bris des éléments qui le composent, les individus. Cette explication entraîne-t-elle l'affirmation que le sacré, perdu, devrait être retrouvé si l'on veut trouver une solution au malaise? Cette solution en forme d'impasse incline au pessimisme, car on sent bien qu'il ne dépend pas d'une volonté abstraite de restaurer le rapport au sacré; et tel est

19 Charles Melman, *L'homme sans gravité*, Paris, Denoël, 2002, p.31.

en effet un état d'esprit répandu parmi les acteurs de l'éducation. D'où la tentation de remplacer le sacré défaillant par un autre, par exemple par la tradition, comme le voudrait Hannah Arendt.

Mais, plutôt que de privilégier une sorte d'explication unilatérale où l'autorité du sacré garantit la possibilité de la transmission, de l'amour du savoir, peut-être est-il préférable de s'en tenir à l'idée d'une modification du «désirable». Outre la perte des finalités pourvoyeuses de sens, il faut sans doute aussi compter avec la modification d'un rapport à soi.

L'ignorance non coupable

Une transformation a eu lieu sous nos yeux en demeurant cependant inaperçue: l'ignorance n'est plus coupable. C'en est fini de l'association du refus de penser et du mal. L'historien Jean Delumeau a pour sa part exploré dans son histoire du péché le lien du sujet désirant au savoir à travers l'évolution de la culpabilité et du jugement négatif qui marque l'ignorance.

L'historien a montré comment la commune «paresse» est l'un des visages de cette association entre faute et inactivité intellectuelle, que nous avons revisitée. Une faute s'attache à ne plus penser: il s'agit dans un premier temps d'un jugement porté sur l'individu d'un point de vue théologique. Mais on assiste à la Renaissance à une extension du champ d'application de cette faute: l'inertie, la propension à perdre son temps, le repli sur soi devien-

nent des traits de caractère à réprimer. L'acédie devient véritablement «paresse», notion destinée à perdre toute référence sacrée pour ne conserver qu'un pouvoir de condamnation morale et sociale: le paresseux nuit aux autres et à lui-même, garde son énergie au lieu de l'employer, absorbe la nourriture sans produire, etc. C'est alors qu'on a du mal à reconnaître dans la paresse le péché mortel des origines et que l'on cesse du même coup de chercher à comprendre en profondeur les raisons de l'inhibition, de l'inappétence, du désespoir que masque pourtant potentiellement toute «paresse», fut-elle apparemment sereine.

Si l'on se place du point de vue de la transmission du savoir ou d'une attitude de recherche intellectuelle, l'analyse de Jean Delumeau nous met sur la voie de l'un des facteurs les plus apparents de la désaffection pour l'apprentissage: la perte de la culpabilité qui accompagne l'ignorance et surtout l'absence d'effort pour y mettre fin. Loin de la pathologie monacale, avec la paresse, il est «mal» de ne pas travailler, de même qu'il est mal de ne pas s'instruire: on peut constater que l'époque contemporaine a vu s'évanouir ce jugement et la culpabilité qui l'accompagne, ce qui ne veut pas dire, pour autant, que toute culpabilisation ait disparu. Si la culpabilité en général a été la cible de la révolution des mœurs du XX^e siècle, elle se rappelle de temps à autre à propos des échecs du «vivre ensemble». Elle semble en tout cas s'être complètement effacée du domaine de l'apprendre. Qui peut afficher aujourd'hui le regret de ne pas savoir? Qui peut sérieusement s'en vanter? La valorisation de l'effort en général, du travail et,

au niveau individuel, de l'effort pour s'instruire, la notion du devoir de s'instruire et de penser ont peut-être quitté la sphère religieuse à la Renaissance, elles sont pulvérisées aujourd'hui.

Récemment, d'une manière qui fait écho aux analyses du remaniement de la personnalité contemporaine faite par Marcel Gauchet, la sociologue Dominique Pasquier a attiré l'attention sur l'évolution de la honte, en l'apparition d'un nouveau régime de la honte dans les sociétés adolescentes. La honte, dans les groupes d'adolescents tels qu'on les rencontre par exemple dans un collège, s'attache à celui qui ne calque pas ses goûts et comportements sur le groupe. En revanche, la honte qui s'attachait à l'image donnée par le jeune à l'adulte s'est dissipée. C'est pourquoi, loin de croire à une émancipation dans une société devenue rousseauiste, Dominique Pasquier envisage l'existence d'un nouveau «surmoi» générationnel²⁰.

On peut se risquer, à présent, à compléter la description du type de sujet favorisé par notre culture, après C. Melman ou encore D. Dufour: un sujet «plein» en quelque sorte, non entamé par le sentiment d'un manque de quelque chose ou comme ayant besoin d'effectuer un parcours pour s'accomplir. Un sujet toujours déjà donné et réputé libre, en pleine possession de son être. Il est de plus projeté dans une culture qui, par bien

20 Voir Dominique Pasquier, *La tyrannie de la majorité*, et «Les lycéens, leur culture et la culture», in *La querelle de l'école*, Alain Finkielkraut dir., Paris, Stock, 2007, pp.11-32. Voir aussi *Le Débat*, n° 145, mai-août 2007.

des aspects, tend à faire disparaître le manque au profit d'un état permanent de satiété, pour reprendre l'expression de Luther. Tout est organisé aujourd'hui pour occuper la pensée, pour ne jamais l'abandonner au vide du doute et au retour sur soi. Par-dessus tout, la publicité incite à penser à ce à quoi on pourrait aussi bien ne pas penser sans compromettre la réalisation des potentialités de l'esprit humain. Une industrie du loisir semble s'être développée uniquement dans ce but. Les figurines gothiques, les sonneries de téléphone portable... qui semblent frapper non seulement les jeunes en échec mais aussi les étudiants, en premier lieu les scientifiques, n'ont-elles pas pour caractéristique de créer un sentiment de communauté autour de la futilité totale de l'objet? Si cette organisation de la paresse et de la satiété constitue un encouragement au narcissisme du «sujet plein», il ne faut pas perdre de vue qu'un autre manque menace le sujet: celui de ne pas être reconnu, de ne pas obtenir l'assentiment de ses pairs.

Il est à noter que cette nouvelle configuration de la culpabilité et du rapport à autrui met sur la voie d'un type de contrôle différent de celui qu'a analysé Michel Foucault. Nous sommes très loin en effet des pratiques de «discipline» à base de sanction, d'examen, par exemple. Mais nous sommes aussi loin de formes plus douces ou perverses de disciplines, comme celles qui s'exercent par la surveillance, l'organisation pointilleuse de l'encadrement des actes et des personnes. La puissance qui s'exerce sur l'individu «non coupable» s'effectue plutôt pas la crainte de l'angoisse qui résulterait

d'une exclusion d'un moi collectif construit autour de conventions, de connivences, et dont l'être tient au nombre, dans lequel l'individu, loin de réclamer une reconnaissance, est appelé à se fondre.

Pour en terminer avec cette question du lien entre effort intellectuel et estime de soi, on peut se demander si, à la faveur de la disparition de la culpabilité, nous n'assisterions pas au retour d'une situation aristotélicienne? à un retour, d'une certaine façon, par-delà le bien et le mal? Pour Aristote, l'apprendre n'est pas un devoir, la recherche non plus; on peut distinguer toutefois certains individus, auxquels le philosophe accordait une supériorité intrinsèque. À ce moment, force est de constater que, pour le monde occidental contemporain, une supériorité intrinsèque liée à l'exercice de l'intelligence est une notion qui n'a plus guère de sens non plus. Le prestige de l'égalité fait même que le désir d'excellence vanté par Aristote est suspecté de revivifier des distinctions que l'on voudrait, quelles qu'elles soient, disparues.

À partir de là, on peut comprendre la montée en puissance d'une argumentation qui, si elle n'est pas nouvelle, tend à se généraliser: le savoir ne saurait plus aujourd'hui être valorisé que par les avantages qu'il procure, en termes de rémunération, de pouvoir, de privilège. Les jeunes l'expriment souvent en disant qu'il faut travailler pour avoir une «bonne vie», sachant que dans la concurrence vitale certains n'ont qu'une «mauvaise» vie... L'abandon de ce qui n'est pas profitable de cette manière peut alors paraître légitime. La pensée qui cherche et hésite, vacille dans la perpétuelle refondation de

ses finalités, n'a plus sa place.

Si l'«amour-propre», pour reprendre l'expression de Rousseau, peut être un moteur du désir d'apprendre, cela ne peut plus avoir lieu que dans ce dernier cas.

Quel savoir transmettre ?

L'effacement de l'horizon de l'émancipation et la disparition de la culpabilité, et, disons plus largement, du prix accordé à une culture de soi-même, constituent donc de nouvelles conditions de la transmission du savoir. Parallèlement, on l'a vu, apparaît une « demande » de connaissance d'ordre utilitaire, au sens où l'acquisition d'un savoir auquel on ne reconnaît pas d'avantage intrinsèque ne se justifie plus que par les avantages matériels que l'on imagine en tirer. Dans ces conditions, n'importe quel contenu de connaissance proposé, quelle que soit sa pertinence, pourrait se trouver fragilisé.

Cependant, d'autres facteurs encore interviennent pour saper les bases du travail de la pensée. D'abord, dans l'environnement social, les médias jouent un rôle dans la circulation des connaissances et il n'est pas possible de l'ignorer. Ensuite, au-delà des médias audiovisuels dont l'influence a été depuis longtemps commentée, de nouvelles modalités de travail intellectuel et d'accès au savoir sont apparues avec la généralisation de l'Internet. Enfin, la forme des savoirs, ainsi que leur définition dans l'institution scolaire, se sont modifiées, et cela constitue paradoxalement un obstacle de plus à leur transmission.

Circulation et production des savoirs

Commençons par évoquer brièvement le rôle des médias, puisque nous avons développé ailleurs cette question. On a pu croire dans les années soixante et jusque dans les années quatre-vingt que la télévision et le développement des technologies audiovisuelles pouvaient fournir de nouveaux outils de connaissance et allaient aussi développer l'initiative, élargir les horizons, modifier les conditions de l'apprentissage et la pédagogie.

En soi, rien ne s'oppose à une telle évolution, si ce n'est que, depuis les années quatre-vingt, l'orientation du développement de l'audiovisuel a été surtout commerciale. Le marché des jeux vidéos en expansion a achevé de porter au jour une tendance déjà à l'œuvre: une sorte de culture de la perversion a émergé, dont le moteur est la surenchère dans la transgression, que cette transgression vise la morale, la sexualité ou la violence. En conséquence, l'éducation aux médias est devenue un véritable défi. En tout cas, il devient de plus en plus difficile de soutenir que les médias de masse seraient à l'origine d'une nouvelle culture populaire ou d'une culture commune, dans la mesure où la création des chaînes à vocation culturelle et le développement des bouquets numériques a rendu possible la fragmentation des publics et une nouvelle forme de différenciation sociale, dont les jeunes sont les premiers à subir les effets. L'un des débats que l'on trouve sur le blog « désirdavenir.org », qui

émane du Parti socialiste, comporte la question: « Comment guider les enfants dans la modernité et les aider à se repérer dans un monde de savoirs diffus, fragmentaires et omniprésents? »²¹.

Cette question décrit bien les conditions de la mise en contact des jeunes avec le savoir: ils ont accès à beaucoup de connaissances, quelquefois élaborées et qu'il serait exagéré de réduire à des informations, mais sans l'avoir demandé ou cherché; elles n'entrent pas non plus dans un projet ou un curriculum. Enfin, les conditions d'accès à ces connaissances font que la plupart du temps elles demeurent fragmentaires, il faut un effort pour les compléter – et nous avons déjà vu ce qu'il en était de cette notion...; et enfin le savoir est diffus, parce que l'espace public est saturé de messages en désordre, certains faisant appel à un vocabulaire technique ou scientifique, sans qu'il soit toujours possible de démêler la part du sérieux et du jeu de mots: il est bien connu par exemple que les mots-valises du journal *Libération* ne sont pas automatiquement compris par ses lecteurs. On pourrait faire l'hypothèse que c'est un savoir sans curiosité qui circule ainsi de manière planétaire, savoir sur lequel ne peut pas appuyer de véritable activité. Sans parler des habitus qui résultent de la consommation médiatique, dont l'un des aspects dramatiques est l'addiction aux jeux vidéos.

Il faudrait s'interroger à nouveaux frais sur les prédictions et les espoirs d'Ivan Illich, qui imaginait

21 Voir le commentaire qu'en fait Robert Chièze, www.meirieu.com/FORUM/chieze.pdf -

l'apparition du village planétaire où le savoir circulerait librement, ce qui rendrait inutiles les institutions d'enseignement comme les hiérarchies entre ceux qui possèdent le savoir et les autres. En effet, aujourd'hui, le savoir n'est plus confiné dans les lieux institutionnels qui lui sont dédiés, sans que l'on puisse se réjouir de sa véritable démocratisation ou de sa meilleure accessibilité pour les jeunes.

Outre ces changements dans les modes de circulation du savoir, il existe des changements internes aux connaissances, car au niveau même de leur production augmente la fragmentation, la spécialisation, dans un mouvement d'augmentation vertigineuse de la quantité des connaissances virtuellement disponibles. Charles Melman, qui évoque ce problème, lève aussi un coin du voile sur un autre aspect du nouvel ésotérisme qui en découle: le savoir circule de plus en plus, au niveau des spécialistes, dans une espèce d'Olympe où l'expression mathématique prévaut, le savoir se périssant très vite dans la révision des publications.

Enfin, le destin des connaissances est de plus en plus d'être numérisées, ce qui introduit, entre leur production et le moment où elles deviennent accessibles, des médiations beaucoup plus opaques que ne pouvait l'être celle d'un éditeur. Melman note que, dans ce contexte, le rapport au livre et à l'herméneutique disparaît²².

²² Charles Melman, *L'homme sans gravité*, op. cit., p. 88.

L'analyse des nouvelles conditions de production, de diffusion et d'accessibilité de la connaissance est certainement un autre chantier à ouvrir. Les conditions dans lesquelles un sujet est amené à confronter le savoir et l'expérience, à identifier des champs de connaissances, à entamer un processus de recherche, ont radicalement changé. En ce sens, il ne faudrait jamais penser les nouvelles technologies au sein de l'école comme des moyens. Bien sûr, il peut être utile de mettre un cours en ligne ou de concevoir des logiciels d'apprentissage. Mais ceci ne représente qu'une infime partie de ce que les nouveaux médias changent dans le processus d'apprentissage.

La réflexion aura avancé lorsque l'on sera capable de définir ce que l'on pourrait nommer de nouveaux modes d'ignorance, produits par un nouveau rapport à la connaissance à l'extérieur de l'école.

De même, si les médias sont des outils, la priorité serait de réfléchir au type d'activité que l'on est en droit d'en attendre, quelles capacités on peut espérer développer chez les enfants pour qu'ils en aient un usage pertinent. Or, dans ce domaine, l'actualité délivre régulièrement son lot d'absurdités. Par exemple, parler de «cartable électronique» est un non-sens, même en tant que métaphore: l'électronique met fin à l'existence du cartable, à son contenu de cahiers et de trousse; utiliser à bon escient l'informatique suppose plutôt de se munir de carnets de notes et post-it... Par ailleurs, la part inéliminable de l'écriture manuelle nécessite malgré tout la permanence du cartable,

même allégé. Entrer dans le détail de ces changements en renonçant à l'idéologie du «retard» technologique à rattraper serait de la véritable pédagogie.

La question des programmes

Ces modifications pèsent comme des menaces sur les habitudes scolaires, et le fait de ne pas savoir les faire évoluer dans une direction ferme est anxiogène, au premier chef pour ceux qui sont censés maîtriser et transmettre les savoirs, les enseignants.

Mais de plus, une troisième source de confusion compromet leurs efforts. Il s'agit du savoir scolaire lui-même, tel qu'il est adapté dans les programmes et les manuels pour être accessible aux différents niveaux d'enseignement.

Si ces contenus eux-mêmes opèrent un déni de justification, tout espoir de restauration d'un rapport positif au savoir est vain. Or, cette situation est en partie réalisée. La composition des programmes scolaires est devenue récemment une source de polémiques, de tensions. La crise, à ce niveau, éclate surtout dans le domaine littéraire, parce que c'est là que devrait se maintenir avec le moins d'ambiguïté le refuge du sens, le nœud de la culture humaniste. Là plus qu'ailleurs, en l'absence de véritable fins de l'éducation, est visible l'émergence d'un savoir auto-référencé, sans autre légitimité que l'affirmation de son existence en tant que savoir...

C'est ce qui fait l'intérêt du livre récent de Tzvetan Todorov, *La littérature en péril*²³. L'ouvrage témoigne d'une certaine désespérance de l'auteur, à la suite de sa coopération entre 1994 et 2004 au Conseil national des programmes. Il a tenu à y exposer de façon liminaire quelques caractéristiques de son parcours, qui éclairent la position critique qu'il est amené à prendre vis-à-vis de ces programmes dont il a accompagné la fabrication. Cet éclaircissement, au-delà de son parcours particulier, est précieux parce qu'il jette une certaine lumière sur l'évolution très récente du statut des connaissances dans l'institution qui est par excellence chargée de les transmettre.

Étudiant à Sofia en Bulgarie, en l'absence de liberté intellectuelle, il a étudié la versification pour traiter un sujet non idéologique. Mais ce savoir apparemment dépolitisé s'est avéré porteur d'un pouvoir de renouvellement de l'analyse littéraire dans un autre contexte. À Paris, en effet, Todorov a trouvé en Roland Barthes et Gérard Genette des collaborateurs pour traiter de cet aspect formel de la littérature, autour de la revue *Poétique*; cet intérêt pour la forme ne l'a pas empêché, bien au contraire, d'élargir le champ de la littérature vers le politique en s'intéressant aux écrits de Conquistadors et à ceux des déportés des camps russes et allemands. L'étude de la forme textuelle conduit à la prise en compte d'un corpus non sacralisé par la tradition, mais néanmoins capable d'exprimer un aspect essentiel du XX^e siècle.

23 Tzvetan Todorov, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007. Voir aussi *Le Débat* n°144, mai-août 2007.

L'étude formelle des textes ne restait pour lui une pure abstraction que dans un contexte de censure idéologique. Ce n'est qu'indirectement qu'une formation ainsi orientée a trouvé son utilité: au moment où le jeune Todorov a eu toute latitude pour orienter son travail intellectuel, ces capacités ont été un atout supplémentaire dans l'analyse d'un corpus extrêmement politisé et intrinsèquement chargé de sens.

Il est donc, pour lui, inacceptable d'assister à une dérive formaliste, qu'il constate, de l'enseignement littéraire, qui entraîne l'oubli des raisons pour lesquelles tel texte doit être étudié plutôt qu'un autre. Relevons l'un des objectifs de l'enseignement littéraire en seconde: «Maîtriser l'essentiel des notions de genre et de registre», comme des «situations d'énonciation». Todorov traduit en disant que cela revient à être initié à la sémiotique et à la pragmatique. Ces études littéraires ont pour but premier «de nous faire connaître les outils dont elles se servent.../... À l'école, on n'apprend pas de quoi parlent les œuvres mais de quoi parlent les critiques»²⁴. L'écolier est mis en situation de posséder en quelque sorte un savoir sur le savoir.

La science des textes, alors que la dite science ne devrait être là que pour enrichir la lecture de ces textes, se substitue à eux. Ce constat est encore plus amer quand on se penche sur les exercices d'application. Il serait facile d'ajouter des exemples issus de la lecture des différents

24 *Idem.*, p.18.

programmes de l'école et du lycée à ceux que prend T. Todorov, une fois compris l'esprit de sa critique.

C'est donc en dépit de son appartenance à une certaine avant-garde caractérisée par une réflexion sur les enjeux politiques de l'analyse formelle des textes, pour un élargissement du champ littéraire, qu'il écrit ce livre pour protester contre l'état de l'enseignement des lettres qui est lointainement issu de cette époque et de ses revendications.

Pour Todorov, il est clair que le problème de la «crise de la transmission» se situe du côté du monde adulte plutôt que du côté des jeunes, que l'idéologie règne sur la définition de ce qu'il est souhaitable de transmettre, et que la priorité d'une réflexion utile sur la transmission des savoirs est de repenser les finalités qui président aux choix des contenus mêmes de ce qui est à transmettre et à la nature des efforts demandés pour l'apprentissage. Si les jeunes refusent d'entrer dans ce que les adultes nomment «apprendre», c'est peut-être aussi que, pour ces adultes, ce qui se joue dans cette opération n'est pas parfaitement clair.

Si, à l'intérieur même des contenus transmis, le sens est dénié, comment peut-on attendre des élèves qu'ils retrouvent le chemin de l'intérêt, de l'amour du beau, qui continuent pourtant à être présentés comme les buts de cette transmission ?

L'intérêt de la manière dont Todorov résume en trois points la crise des savoirs est de rendre sensible, en amont de leur transmission plutôt qu'en aval, leurs effets possibles du côté de leurs destinataires :

- Les «savoirs» sont devenus une fin en eux-mêmes, sans finalité.
- Ils ne peuvent participer à la formation de la personne.
- Ils ne peuvent que s'imposer dogmatiquement.

C'est pourquoi il déclare, en référence à sa propre expérience :

«Si je me demande aujourd'hui pourquoi j'aime la littérature, la réponse qui me vient spontanément à l'esprit est: parce qu'elle m'aide à vivre. Je ne lui demande plus tant, comme dans l'adolescence, de m'épargner les blessures que je pourrais subir lors des rencontres avec des personnes réelles; plutôt que d'évincer les expériences vécues, elle me fait découvrir des mondes qui se placent en continuité avec elles et me permet de mieux les comprendre. Je ne crois pas être le seul à le voir ainsi.»²⁵

Ce que nous retrouvons, sous la plume de T. Todorov, est un aspect essentiel du message humaniste, l'idée selon laquelle les savoirs, ici la littérature, ont une finalité avant tout morale et une utilité foncière dans la formation de la personne, différente de l'«utilité» au sens le plus courant, le

²⁵ *Idem.*, p.15.

sens d'adaptation à une tâche précise ou à un état donné de la société. Le point essentiel de cette formation morale étant sans doute le décentrement, décentrement spatial, temporel, affectif, et surtout l'expérience du passage par les mots.

Après tout, peut-être n'avons-nous affaire qu'à une simple péripétie? Une simple mutation riche en lendemains? D'autres cultures n'ont-elles pas prouvé qu'il existait de multiples manières de transmettre? Et la poésie, du temps d'Homère, avait un rôle central dans ce domaine qu'elle a perdu ensuite... Un tel relativisme règne implicitement dans les mentalités, sinon la question du sens de la transmission des connaissances et les conditions actuelles de l'éducation scolaire ne seraient pas abandonnées à la résignation...

Si nous nous demandons par quoi notre culture peut remplacer le rapport au savoir détruit, les alternatives ne sont guère discernables. Pourtant, aujourd'hui, on demande à l'école de transmettre les valeurs, de socialiser, dans une certaine duplicité. On lui demande en effet, mais de manière implicite, de maintenir un contrôle sur la population des jeunes, dans un monde qui abandonne à la fois la formation de l'individu et le progrès collectif.

De ce point de vue, des fins de l'éducation et de l'institution scolaire existent bien, mais ce ne sont pas forcément les mêmes que celles qui sont déclarées dans les textes officiels. L'école assume une fonction sociale clandestinement introduite dans un cadre qui a été élaboré non

seulement à d'autres fins, mais encore au service de fins totalement opposées à cette dérive.

Plutôt que d'imaginer des solutions miraculeuses pour répondre aux problèmes posés par cette modification d'ampleur, mieux vaut mettre l'accent sur des directions souhaitables pour opérer, quand l'occasion s'en présente, des changements d'attitudes et donner des orientations aux décisions. On peut aussi considérer le devenir de la transmission des savoirs d'un point de vue indépendant des problèmes de l'école, mais face aux défis du monde actuel.

Il est possible d'imaginer des pistes pour s'en sortir. Il semble difficile de se contenter de la proposition d'H. Arendt qui prétend que dans un monde qui renonce à la tradition l'enseignement doit rester conservateur, car il est contradictoire de vouloir éduquer en tournant le dos à la réalité. Pas davantage n'est-il souhaitable de retourner aux «valeurs», à l'autorité et aux antiques méthodes, dont les qualités venaient aussi des finalités qui les étayaient. D'autre part, ces valeurs sont souvent davantage imaginées que véritablement connues. Enfin, les défenseurs des valeurs ne se rendent pas compte, le plus souvent, à quel point ce vocable même est porteur de relativisme: alors, la transmission des valeurs par des moyens pédagogiques a toutes les chances de rejoindre le dressage... et la porte est, de ce fait, grande ouverte aux pratiques autoritaires et à l'imposition de savoirs purement utilitaires, aux livres qu'on jette après avoir passé l'examen.

Un principe pourrait être de donner la priorité, par rapport aux fameuses valeurs, à l'activité d'évaluation et au jugement, à la pratique de l'exercice du jugement. Il n'est pas nécessaire de disposer de critères intangibles pour impulser cette attitude, il suffit de reconnaître qu'un lien peut être établi entre l'expérience actuelle et des œuvres dont le temps, l'espace, la langue, nous séparent.

Le critère de la définition des savoirs à transmettre serait leur pouvoir pressenti d'éclairer le réel dans son état présent, sachant que son intelligibilité requiert forcément un détour, un décentrement. Ce qui supposerait de rendre leur place aux humanités entendues dans un sens assez large pour tenir compte de l'histoire et de l'évolution des modes d'accès aux connaissances. Et de rompre avec les dérives technicistes et formalistes, fuite en avant qui dissimule les enjeux moraux et politiques de la transmission des savoirs.

Cette suggestion ne doit pas être interprétée comme teintée d'utilitarisme un peu étroit, ou encore comme un retour à des illusions pédagogiques (des simplifications de l'idée d'école ouverte sur la vie, par exemple). Paul Valéry, en 1939, dans *La liberté de l'esprit*, annonçait les problèmes d'aujourd'hui et pensait le rapport au savoir en termes d'«évaluation». L'esprit, dit Valéry, est «cette activité personnelle mais universelle, activité intérieure, activité extérieure – qui donne à la vie, aux forces même de la vie, au monde, et aux réactions qu'excite en nous le monde – un sens et un emploi, une application et un développement d'effort, ou un développement d'action, tout

autres que ceux qui sont adaptés à la vie ordinaire, à la seule conservation de l'individu».

Nos affaires «spirituelles» n'ont pas de privilège par rapport aux autres, elles ont une «valeur» que Valéry compare aux valeurs économiques de la Bourse: de même que le blé ou l'or change de prix, il y a des évaluations dans le domaine spirituel. Et, dans les deux domaines, si des critères absolus de la valeur font défaut, celle-ci n'est pas pour autant totalement arbitraire. Ceux qui sont aptes à juger, à évaluer, sont les amateurs: leur capacité d'apprécier le travail fourni, et d'effectuer des comparaisons, les en rendent capables et leur en donnent le droit. Les amateurs constituent aussi les destinataires des œuvres, ils en sont dépositaires et en assurent la durée. Car la «liberté de l'esprit» n'est pas seulement affaire de liberté d'expression ou d'affirmation d'une opinion, c'est aussi la circulation des idées et des créations. Comme dans l'économie, il y a consommation, sans laquelle la production se tarit.

Les réflexions de Paul Valéry éclairent l'un des aspects de la crise de la transmission: dans un contexte où les «affaires spirituelles» ont été rabaisées pour les raisons que nous avons essayé de mettre en évidence, les enseignants ne peuvent plus tenir le rôle d'amateur, d'évaluateur, au sens de Valéry, rôle qui a constitué pendant longtemps la base de leur métier. La finalité de leur action n'apparaît plus comme l'affirmation de choix éclairés, l'initiation à des contenus pourvus de valeur, ni, surtout, l'opérateur de la circulation des idées. Il n'est pas certain que cette circulation

soit effectuée par ailleurs, et il faudrait en retrouver les conditions si nous ne voulons pas succomber au charme de l'inactivité.

Celui qui n'est pas sensible à la liberté de penser, dit encore Valéry, «se trouvera soulagé d'une vague responsabilité. Sa délivrance à lui, sa liberté, consistera à se sentir déchargé du souci de penser, de décider et de vouloir».

Bibliographie

- Collectif, *Le Débat 145*, mai-août 2007.
- Abensour C., Sergent B., Wolf E., Testefort J.P., *De la destruction du savoir en temps de paix*, Mille et une nuits, Paris, 2007.
- Arendt Hannah, *La Crise de la culture*, Gallimard, Paris, 1972 (1954).
- Aristote, *Métaphysique*.
- Augustin, *Confessions*, Livres IX, X.
- Beillerot J., Bouillet, A., Blanchard-Laville C., Mosconi N., *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*, Paris, éd. universitaires, diff. L'Harmattan, Paris 1989.
- Bergson Henri, *L'effort intellectuel, L'énergie spirituelle*, essais et conférences, Alcan, Paris 1919.
- Blumenberg Hans, *La légitimité des temps modernes*, Gallimard, Paris, 1999.
- Castiglione Balthazar, *Le Courtisan*.
- Dainville François, *L'éducation des Jésuites*, éditions de Minuit, Paris, 1978.
- Develay Michel, *Donner du sens à l'école*, ESF, Paris, 1996.
- Charlot Bernard, *Le rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Anthropos, 1997.
- Delumeau Jean, *Le péché et la peur, la culpabilisation en Occident*, Fayard, Paris, 1983.
- Dufour Dany-Robert, *L'Art de réduire les têtes: Sur la nouvelle servitude de l'homme libéré à l'ère du capitalisme total*, Denoël, Paris, 2003.
- Finkelkraut Alain, *La Défaite de la pensée*, Gallimard, Paris, 1987.
- Finkelkraut Alain, *La querelle de l'école*, Stock, Paris, 2007.
- Gauchet Marcel, *Essai de psychologie contemporaine, La démocratie contre elle-même*, Gallimard, 2002.
- Huerre Patrice, Fabienne Azire, *Il faut plaindre les bons élèves*, Hachette, Paris, 2005.
- Illitch Ivan, *Une société sans école*, Seuil, Paris, 1971.
- Lamarreb Jean-Marc, «Si petit enfant et si grand pécheur», *Le Télémaque*, n°17, 2000.
- Melman Charles, *L'homme sans gravité*, Denoël, Paris, 2002, p.31.
- Milner Jean-Claude, *De l'école*, le Seuil, Paris, 1984.
- Nabert Nathalie, *Tristesse, acédie et médecine des âmes*, Beauchesne, Paris, 2005.
- Ottavi Dominique, Herbert Spencer, *De l'éducation*, textes choisis, INRP, Lyon , 2003.

- Ottavi Dominique, «La révolution copernicienne de la pédagogie», *Le Télémaque*, n°28, p.19.
- Pasquier Dominique, *La tyrannie de la majorité*.
- Pigeaud Jackie, *La maladie de l'âme*, Les Belles Lettres, Paris, 1981.
- Plutarque, *Traité sur l'éducation des enfants*.
- Renaut Alain, *La fin de l'autorité*, Flammarion, Paris, 2004, p.42
- Spencer Herbert, *De l'éducation, intellectuelle, physique, morale* (1863), Germer Baillière, Paris, 1879.
- *Le Télémaque*, n°32, dossier, «L'enfant et l'imaginaire», Presses Universitaires, Caen, 2007.
- Todorov Tzvetan, *La littérature en péril*, Flammarion, Paris, 2007.
- *Le Débat*, n°144, mai-août 2007.
- Valéry Paul, *La liberté de l'esprit, Regards sur le monde actuel*, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, Paris.



Tous les 2 mois, un livre de 64 pages
envoyé gratuitement aux professionnels
de l'enfance et de l'aide à la jeunesse
(11.000 ex.)

Temps d'Arrêt – Déjà parus

- L'aide aux enfants victimes de maltraitance – Guide à l'usage des intervenants auprès des enfants et adolescents. Collectif.
- Avatars et désarrois de l'enfant-roi. Laurence Gavarini, Jean-Pierre Lebrun et Françoise Petitot.*
- Confidentialité et secret professionnel: enjeux pour une société démocratique. Edwige Barthélemy, Claire Meersseman et Jean-François Servais.*
- Prévenir les troubles de la relation autour de la naissance. Reine Vander Linden et Luc Roegiers.*
- Procès Dutroux; Penser l'émotion. Vincent Magos (dir).
- Handicap et maltraitance. Nadine Clerebaut, Véronique Poncelet et Violaine Van Cutsem.*
- Malaise dans la protection de l'enfance: La violence des intervenants. Catherine Marneffe.*
- Maltraitance et cultures. Ali Aouattah, Georges Devereux, Christian Dubois, Kouakou Kouassi, Patrick Lurquin, Vincent Magos, Marie-Rose Moro.
- Le délinquant sexuel – enjeux cliniques et sociétaux. Francis Martens, André Ciavaldini, Roland Coutanceau, Loïc Wacquant.
- Ces désirs qui nous font honte. Désirer, souhaiter, agir: le risque de la confusion. Serge Tisseron.*
- Engagement, décision et acte dans le travail avec les familles. Yves Cartuyvels, Françoise Collin, Jean-Pierre Lebrun, Jean De Munck, Jean-Paul Mugnier, Marie-Jean Sauret.
- Le professionnel, les parents et l'enfant face au remue-ménage de la séparation conjugale. Geneviève Monnoye avec la participation de Bénédicte Gennart, Philippe Kinoo, Patricia Laloire, Françoise Mulkey, Gaëlle Renault.*
- L'enfant face aux médias. Quelle responsabilité sociale et familiale? Dominique Ottavi, Dany-Robert Dufour.*
- Voyage à travers la honte. Serge Tisseron.*
- L'avenir de la haine. Jean-Pierre Lebrun.*
- Des dinosaures au pays du Net. Pascale Gustin.*
- L'enfant hyperactif, son développement et la prédiction de la délinquance: qu'en penser aujourd'hui? Pierre Delion.*
- Choux, cigognes, «zizi sexuel», sexe des anges... Parler sexe avec les enfants? Martine Gayda, Monique Meyfroet, Reine Vander Linden, Francis Martens – avant-propos de Catherine Marneffe.*
- Le traumatisme psychique. François Lebigot.*
- Pour une éthique clinique dans le cadre judiciaire. Danièle Epstein.
- À l'écoute des fantômes. Claude Nachin.*
- La protection de l'enfance. Maurice Berger, Emmanuelle Bonneville.*
- Les violences des adolescents sont les symptômes de la logique du monde actuel. Jean-Marie Forget.
- Le déni de grossesse. Sophie Marinopoulos.*
- La fonction parentale. Pierre Delion.*
- L'impossible entrée dans la vie. Marcel Gauchet.*
- L'enfant n'est pas une «personne». Jean-Claude Quentel.
- L'éducation est-elle possible sans le concours de la famille? Marie-Claude Blais.
- Les dangers de la télé pour les bébés. Serge Tisseron.*
- La clinique de l'enfant: un regard psychiatrique sur la condition enfantine actuelle. Michèle Brian.

*Épuisés mais disponibles sur www.yapaka.be

Prenons le temps de travailler ensemble

La prévention de la maltraitance est essentiellement assurée au quotidien par les intervenants en lien direct avec les familles.

Le **programme Yapaka**, mené par la Coordination de l'aide aux enfants victimes de maltraitance, a pour mission de soutenir ce travail.

D'une part, il propose un volet de formations, de conférences, d'informations via une newsletter et les livres Temps d'Arrêt aux professionnels. D'autre part, des actions de

sensibilisation visent le public (livres, spots tv, autocollants...).

Plutôt que de se focaliser sur la maltraitance, il s'agit de promouvoir la construction du lien au sein de la famille et dans l'espace social: un tissage permanent où chacun – parent, professionnel ou citoyen – a un rôle à jouer.

yapaka.be 

Une action de la Communauté Française

Les livres de yapaka

disponibles toute l'année gratuitement
sur simple demande au 0800/20 000



Livre de 80 pages
60.000 ex./an

Diffusion gratuite à chaque
élève de 4^{ème} primaire



Livre de 80 pages
60.000 ex./an

Diffusion gratuite via
les associations fréquentées
par les adolescents



Livre de 80 pages
60.000 ex./an

Diffusion gratuite via les
crèches, écoles, associations
fréquentées par les parents



Livre de 80 pages
60.000 ex./an

Diffusion gratuite via les
écoles, associations fréquentées
par les parents