

## ***La révolution copernicienne de l'éducation***

Par Jean-François Mattéi, membre de l'Institut universitaire de France.

Professeur émérite de l'université de Nice-Sophia Antipolis



### **I : Résumé :**

La pédagogie moderne, depuis John Dewey, a bouleversé le rôle traditionnel de l'école en réduisant un « lieu de réflexion » à un « lieu de vie » assimilé au processus de socialisation de l'élève, au lieu de viser une autre fin : l'humanisation de l'homme.

Aussi « *le pathos de la nouveauté* » qu'Hannah Arendt avait dénoncé dans l'éducation contemporaine, prend-il désormais la forme d'une idéologie de la rupture avec les principes de l'éducation libérale qui formaient un être humain cultivé.

La rupture du lien avec l'élève, du lien avec le *maître*, du lien avec le *savoir*, du lien avec la *substance* de l'enseignement – sacrifié à un pédagogisme procédural –, et finalement du lien avec la *fin* de l'éducation – former un homme – ont abouti à un échec patent dont tous les rapports témoignent.

Tant que le système scolaire ne reviendra pas sur cette stratégie de rupture envers l'autorité de la connaissance, nul ne pourra rectifier les

échecs endémiques de l'éducation, ni édifier une pédagogie qui permette à chaque enfant d'accéder à son humanité.

Si nous n'entreprenons pas cette révolution copernicienne qui place le savoir, et non l'élève, au cœur de l'école, il est à craindre que l'illusion politique de demain ne vienne renforcer l'illusion pédagogique d'aujourd'hui.



## II : Introduction

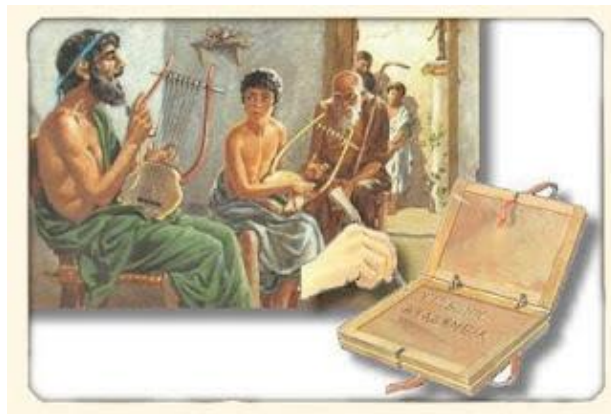
« *N'avons-nous donc pas loisir, Socrate ?* »  
Platon, *Théétète*, 172 c

Toutes les enquêtes du ministère de l'Éducation nationale depuis cinquante ans vont dans le même sens : l'école républicaine française ne joue plus le rôle formateur qu'elle avait autrefois et l'écart se creuse entre les meilleurs éléments, qui suivent la voie royale des Grandes Écoles, et la masse des élèves, bientôt des étudiants, qui échouent à maîtriser les connaissances fondamentales avant de connaître de nouveaux échecs dans la vie sociale.

Prenons un exemple officiel. Le document du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, *Éléments pour un diagnostic de l'École*, devait constituer en 2003 la première étape d'un grand débat politique susceptible de réformer la loi d'orientation scolaire de 1989 (1). On sait qu'il n'en a rien été et que les tentatives de réforme des derniers ministres de l'Éducation nationale, qu'il s'agisse de François Bayrou, de Claude Allègre, de Jack Lang, de Luc Ferry, de François Fillon, de Gilles de Robien, ou, depuis mai 2007, de Xavier Darcos, se sont heurtées à de telles résistances syndicales et sociales qu'elles ont été retirées sans délai.

On ne peut ignorer la conclusion désabusée du diagnostic du Haut Conseil, conclusion partagée par tous les acteurs du monde pédagogique : « *L'école n'a pas réussi à corriger les inégalités, mais les a amplifiées* ». Les commentaires de la presse mettent régulièrement l'accent sur cette réponse négative qui, par rapport à l'interrogation sous-jacente, paraît sans appel. Il faut cependant noter que ce constat décourageant n'a de signification qu'à la condition de postuler que la mission première de l'école est bien de corriger les inégalités sociales.

C'est là pourtant une hypothèse que les théoriciens majeurs de la pédagogie, de Platon à Comenius, et de Montaigne et Rousseau à Kant ou Pestalozzi, n'avaient à aucun moment envisagée. Ces derniers ne voyaient en effet dans l'école, nullement un lieu de *correction sociale*, mais un lieu de *formation humaine*. Quelle qu'en soit la forme, l'inégalité n'était pas au premier rang de leurs propos. À leurs yeux, l'école devait assurer une fin différente, et bien plus élevée, que la fonction sociale à laquelle on est aujourd'hui tenté de la réduire.



Admettons néanmoins que, pour les sociétés démocratiques dans lesquelles l'espace social a peu à peu absorbé les champs religieux, politique et culturel, la fonction de l'éducation consiste à supprimer les inégalités pour donner à tous les enfants des chances égales de réussite. Nous serons alors obligés d'admettre que l'école du XXe siècle a échoué dans sa tâche, particulièrement depuis qu'elle s'est livrée aux méthodes modernes d'éducation. Hannah Arendt, dans les années soixante, en avait dénoncé implacablement « *la faillite* », en montrant comment elles avaient mis à l'écart « *toutes les règles du bon sens* » en faisant « *du monde de l'enfant un absolu* » (2).

Les partisans de cette pédagogie nouvelle ont objecté, et objectent encore, que la critique des méthodes modernes centrées sur les apprentissages du sujet n'est pas recevable parce qu'elle provient d'adeptes d'une pédagogie traditionnelle inadaptée à notre époque. Ces derniers, selon eux, défendraient des conceptions rétrogrades, sinon réactionnaires de l'éducation – l'autorité, la discipline, les études

classiques, l'uniforme, etc. –, conceptions qui seraient fondamentalement liées à la culture bourgeoise, en théorie dominante en France depuis Jules Ferry. Chacun a encore en mémoire les critiques sévères du sociologue Pierre Bourdieu et de ses épigones sur le caractère prétendument socialement reproductif du système éducatif français, notamment sous la IIIe et la IVe République.

Cette objection est à l'évidence sans portée. Le critère justifiant une méthode pédagogique, comme la conception éducative qui la fonde, est la réussite par rapport à des objectifs préalablement définis. La pédagogie française, depuis le plan Langevin-Wallon de 1946-1947, a voulu adapter « *la structure de l'enseignement* » à « *la structure sociale* » en prenant appui sur un « *principe de justice* » initial. Il revient à offrir à tous les élèves les connaissances élémentaires – les « fondamentaux » du discours officiel – permettant à terme « le perfectionnement du citoyen et du travailleur ».

Mais son échec est tout aussi fondamental puisque, selon les statistiques ministérielles, 20 % des enfants entrés en sixième se trouvent en grande difficulté de lecture. Ainsi, selon les statistiques officielles, ce sont près de 20 % des enfants entrés en sixième qui sont incapables de déchiffrer un texte, pour ne rien dire de ceux, beaucoup plus nombreux, qui sont incapables d'en comprendre le sens. Il convient donc, selon la formule d'Hannah Arendt, de poser à nouveaux frais « *l'épineuse question de savoir pourquoi le petit John ne sait pas lire !* » (3). Et tous les petits John, Jacqueline ou Ahmed, sont de plus en plus nombreux à ne pas savoir lire, puis à ne pas vouloir lire, donc à ne pas maîtriser les connaissances essentielles qui ouvrent au monde de la culture humaine.

Comment comprendre ce divorce avéré entre la générosité sociale des intentions pédagogiques affichées et la misère intellectuelle des résultats scolaires obtenus ?

## NOTES

1 - J.-C. Hardouin, A. Hussenet, G. Septours, N. Bottani, *Éléments pour un diagnostic de l'École*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, octobre 2003.

2 - H. Arendt, *la Crise de la culture. Huit exercices de pensée politique*, Paris, Gallimard, « Idées », 1972, p. 229 et p. 236. Cf. page 237 : « Pour quelles raisons a-t-on pu, pendant des années, parler et agir en contradiction si flagrante avec le bon sens ? ».3 - H. Arendt, *la Crise de la culture*, op.cit., p.224.



### III : L'éducation progressiste

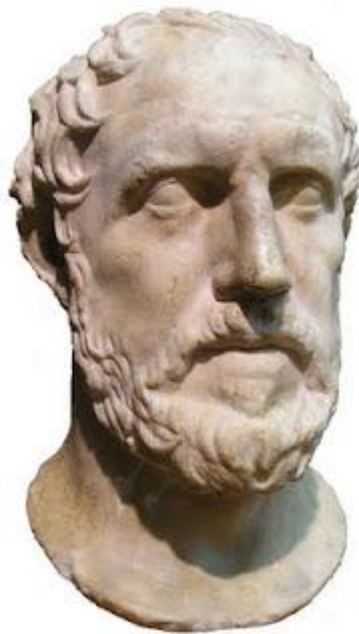
On argue souvent que les enfants d'aujourd'hui ont d'autres moyens d'information que l'école et que la culture de masse à laquelle on les prépare aujourd'hui est radicalement différente de la culture élitiste du passé, pétrie de littérature, de philosophie, d'art et de science. On argue encore que ces mêmes enfants ne voudraient plus être chargés de ces savoirs, qu'ils ne souhaiteraient plus assumer cet héritage, à leurs yeux obsolète et désuet. C'est admettre d'emblée que les enfants de milieux différents resteront soumis à des héritages culturels différents et, bientôt, répondront à des capacités intellectuelles différentes puisque l'école, loin de combler les inégalités, ne réussit qu'à les accroître.

Il est pour le moins paradoxal que la *massification* de l'enseignement, manifestée dans le discours pédagogique dominant par le primat du « groupe-classe » sur l'élève individuel, échoue *collectivement* à réduire les inégalités que l'on voulait éradiquer. Si l'éducation actuelle, ravagée par le pédagogisme, ne parvient pas à réaliser ses propres objectifs, sans même envisager les finalités dépassées de l'éducation classique que Léo Strauss qualifiait de « *libérale* » (4), c'est parce que son modèle est de part en part erroné. Pourtant, le système scolaire continue d'imposer aux élèves et aux professeurs des principes et des méthodes pédagogiques qui, non seulement échouent à atteindre leur objectif social, mais encore s'en éloignent, au point de creuser un écart impossible à combler entre ceux qui savent déjà et ceux qui ne sauront jamais.

Le diagnostic de la crise de l'éducation dans les enseignements primaire et secondaire impose en conséquence une étiologie, avant même

que l'on songe à légiférer pour imposer une nouvelle thérapie qui aura à peu près les mêmes vertus curatives que les purgations de Molière. On augmentera le nombre des enseignants français, déjà proche du million de personnes (848 835 très exactement pour l'année 2006) (5) ; on renforcera les personnels de surveillance et les agents administratifs, déjà trop nombreux (285 957 très exactement pour l'année 2006) (6) ; on consacra davantage d'argent au système éducatif alors que ses dépenses croissent plus vite que le produit intérieur brut de la France ; on engagera une énième consultation nationale auprès des élèves, des parents et des spécialistes, etc.

Mais on ne songera pas à s'inquiéter du modèle éducatif et des procédures pédagogiques qui, depuis plus d'un siècle, avec l'apparition de l'« éducation progressive » chez John Dewey, ont continûment confondu l'action éducative, orientée vers une fin spécifiquement humaine, avec le processus vital de la conscience individuelle et sociale.



On peut dire en effet que la pédagogie moderne est issue en grande partie des thèses du philosophe américain et des « expériences » menées entre 1897 et 1903 par ce dernier à l'école-laboratoire de l'université de Chicago. Il existait, certes, au début du XXe siècle d'autres mouvements progressistes aux États-Unis en matière d'enseignement ; mais ce sont les expériences pédagogiques de Dewey – qu'il nommait des « *transactions* », terme d'origine commerciale, parce qu'elles expriment le lien continu entre l'enfant et son milieu social – qui inspirèrent les théories puis les applications de l'éducation nouvelle, aux États-Unis et à l'étranger.

L'expérience transactionnelle de Dewey tient toute entière dans les affirmations de l'article I : « *Ce qu'est l'éducation* » et de l'article II : « *Ce qu'est l'école* », du livre de Dewey publié en 1897 sous le titre *Mon Credo pédagogique* :

*Article I : « Je crois que toute éducation procède de la participation de l'individu à la conscience sociale de la race. Ce processus commence inconsciemment pour ainsi dire avec la naissance, imprègne sa conscience, forme ses habitudes, modèle ses idées et éveille ses sentiments et ses émotions ».*

*Article II : « Je crois que l'école est, en premier lieu, une institution sociale. L'éducation étant un processus social, l'école est simplement cette forme de vie communautaire dans laquelle sont concentrés tous ces moyens d'action qui seront les plus efficaces pour amener l'enfant à tirer parti des biens hérités de la race, et à employer ses propres capacités à des fins sociales ».*

Tocqueville avait été frappé, lors de son voyage aux États-Unis, par le fait que les sociétés démocratiques aimaient le mouvement pour lui-même et indépendamment de la fin à laquelle il pouvait renvoyer. Dewey en est l'illustration la plus remarquable. Son concept de « *processus* » qui, dans l'activité pédagogique, se substitue à l'idée traditionnelle de « *fin* » est en effet emblématique d'une conception de l'agir dans laquelle le mouvement n'est plus justifié que par son agitation même et non plus par sa destination ou la fin visée. Ses deux articles de foi sur l'éducation et l'école affirment clairement que le primat du processus vital commande la nécessité du processus social au point d'annuler toute finalité culturelle étrangère. La conclusion s'impose d'elle-même : « *L'éducation est un processus de vie et non une préparation à la vie à venir* » (7).

Bien que l'article V de ce Credo fasse intervenir *in fine* et *ex machina* le « *vrai royaume de Dieu* » dont « *l'enseignant est toujours le prophète* », Dewey récusait absolument tout recours à l'extériorité dans l'exercice de l'éducation démocratique. À ses yeux, celle-ci devait se déployer de façon immanente dans la vie de l'élève. À la pédagogie traditionnelle qui soutenait que l'éducation est « *une formation qui se fait du dehors* », l'extériorité se présentant sous la figure du maître et du savoir, Dewey opposait radicalement la pédagogie progressive qui est « *un développement qui procède du dedans* » (8). L'extériorité était dénoncée comme l'imposition forcée d'une connaissance qui contraindrait, du fait de la discipline considérée, le cours des pensées de l'élève, alors que l'éducation nouvelle devrait développer « *l'expression et la culture de la personnalité* » comme « *l'activité libre* » du sujet.

La messe est dite. Désormais l'éducation ne se donnera plus pour but d'enseigner à l'enfant ce qui vient des autres, mais de lui révéler, par

une suite de procédures pédagogiques, ce qui est issu de son propre fonds comme s'il était, à lui seul, l'origine et la fin de la culture. On oubliera par la suite tout ce que Dewey gardait de l'enseignement classique et libéral, dont il était lui-même le produit, pour ne plus voir dans l'éducation nouvelle que le rejet de l'enseignement ancien au profit de la libre spontanéité de l'élève.

## NOTES

4 - L. Strauss, « *Qu'est-ce que l'éducation libérale ?* » (1959) et « *Éducation libérale et responsabilité* » (1962), dans *le Libéralisme antique et moderne*, Paris, PUF, 1990.

5 : Chiffres établis sur la base des fichiers de paye établis par les trésoreries générales, au 31 janvier 2006. Voir « *Les personnels de l'éducation nationale au 31 janvier 2006* », note d'information 07-04 du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, tableau 1, page 2. Texte disponible sur [lesmedia.education.gouv.fr/file/42/9/4429.pdf](http://lesmedia.education.gouv.fr/file/42/9/4429.pdf)

6 : Ibid.

7 : J. Dewey, *My pedagogic Creed*, New York, Kellogg & Co., 1897.

8 : J. Dewey, *Experience and Education*, New York, McMillan, 1938 ; réédition, New York, Collier Books, 1963, p. 17.

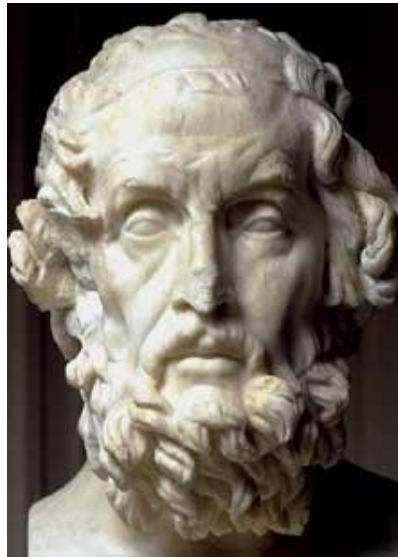




## IV : La rupture du pacte pédagogique

Dès lors que la tâche de l'école est d'accompagner un double *processus* vital et social, et non de conduire une *action* intellectuelle qui vise une tout autre fin, c'est-à-dire l'humanisation de l'homme, le « *pathos de la nouveauté* » que dénonçait Hannah Arendt dans l'éducation contemporaine prend la forme d'une idéologie de la rupture. Elle ne peut plus reconnaître la vérité de ce que Léo Strauss appelait, dans une lignée kantienne, l'éducation libérale : « *L'éducation libérale est une éducation qui cultive ou une éducation qui a pour fin la culture. Le produit fini d'une éducation libérale est un être humain cultivé* » (9).

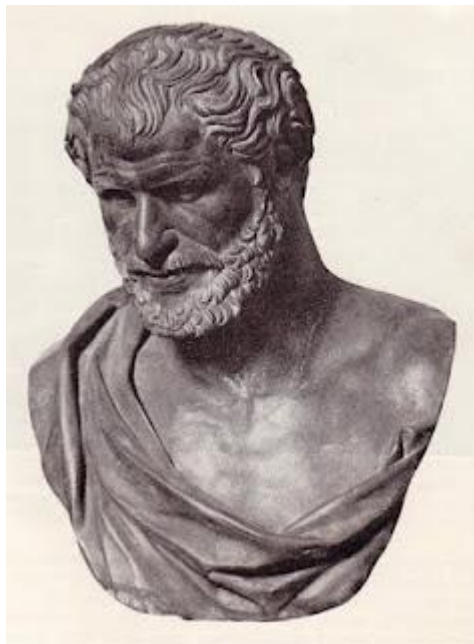
L'idéologie nouvelle, en rompant délibérément avec l'idée de « fin », dénoue par conséquent, l'un après l'autre, les liens qui unissaient l'enfant à l'école en un même pacte pédagogique :



### 1. le lien avec l'élève

L'enfant n'est plus considéré comme un être à « élever » que le maître devrait hausser progressivement vers les connaissances qui l'ouvriront à son humanité. Réduit à un processus social déterminé par des procédures éducatives, il devient un « apprenant » anonyme dont le statut scolaire lui accorde des droits de type démocratique – même si, théoriquement, il demeure mineur – et lui reconnaît les pouvoirs d'un « usager ». Or, éduquer un enfant, c'est l'élever vers l'homme, ou plutôt le hausser vers la véritable idée de l'homme qu'aucun de nous n'atteint jamais : le sens *obvie* du mot « élève », en français, est suffisamment clair à cet égard.

On sait qu'à Rome, le père légitimait son enfant le jour du *dies lustricus* en le soulevant de terre (*tollere filium*) et en le tenant dans ses bras ; il marquait par ce geste son intention de l'élever pour en faire un homme. Au-delà de cette reconnaissance symbolique, l'éducation est une élévation d'ordre spirituel vers une fin transcendante, et l'accroissement de connaissance trouve son analogie dans l'accroissement de taille qui fera du petit d'homme ce qu'il nomme spontanément une « grande » personne. Enfin, de même que l'enfant devra devenir grand et assumer sa taille, l'élève devra devenir maître de lui-même et assumer ses connaissances aussi bien que ses actes.

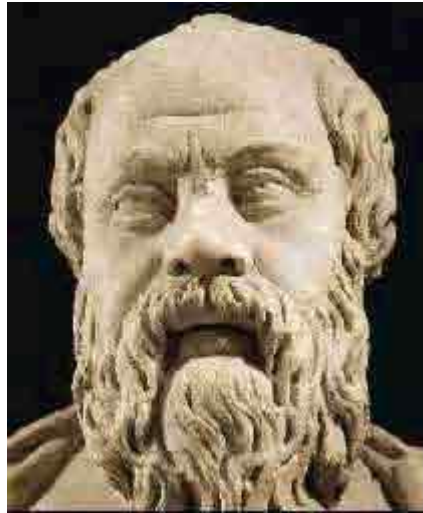


## 2. le lien avec le *maître*

Le *magister*, celui qui par définition en sait « plus », *magis*, est sommé de s'effacer devant l'enfant pour ne pas contrarier sa spontanéité dans son « lieu de vie » compris comme un espace de convivialité. Il se contente d'aider l'« apprenant » en tant qu'animateur du « groupe-classe », sans rien lui imposer, et sans nul souci des remarques de Kant : « *L'être inculte est grossier, l'indiscipliné est violent. La négligence de la discipline est un mal plus grand que la négligence de la culture* » (10). Il en résulte que le devoir d'éducation impose la présence d'un maître qui forme l'être encore inculte. Rousseau soulignait que le maître ne doit pas proposer à l'élève ce qui est pour lui *faisable*, argument paresseux qui revient à faire ce que l'on a déjà fait et, par conséquent, à soumettre le droit au fait, mais de lui proposer ce qui est *bon*.

On ne peut confondre cette adaptation morale avec l'adaptation sociale ; elle témoigne de la perfectibilité de l'homme dont parlait Rousseau, qui inspirera la dignité de l'humanité dont s'inspirait Kant. Dès

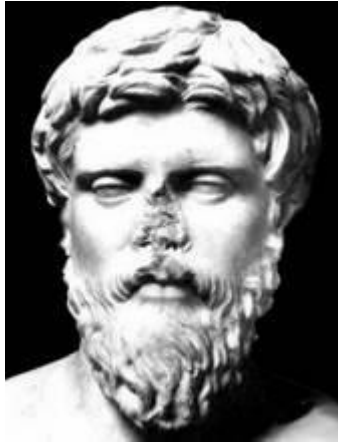
lors, le devoir d'éducation légitimé par le discours du maître n'est rien d'autre que la découverte de la nature essentielle de l'homme qui doit le porter plus haut que cette nature elle-même. L'éducation est le principe d'identité de l'humanité qui conquiert son autonomie à travers le dépassement de son animalité. Et parce que le concept d'humanité est générique, l'éducation témoigne d'une exigence proprement universelle.



### 3. le lien avec le *savoir*

La connaissance n'est plus située au centre du système éducatif pour évoquer la relation de l'homme au monde. C'est désormais l'enfant qui est au « centre » de la scène pédagogique. Là, il règne sans partage, en roitelet de fortune, sans conseiller ni maître. On oublie que l'élève n'est qu'un voyageur passager, privé de bagage initial, alors que l'éducation a pour fin de transmettre un ensemble de connaissances et de principes permanents qui adapteront l'élève au monde édifié par la culture. Montaigne disait dans ses *Essais* ne pas peindre l'être, mais le passage. Mais on ne saurait enseigner un passager sans le support d'un être qui, lui, ne passe pas : l'école.

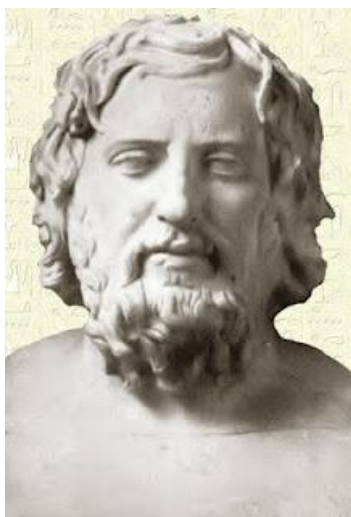
C'est là que l'enfant va s'arracher à sa singularité pour découvrir l'universel et obéir au commandement de Rousseau : « *Hommes, soyez humains, c'est votre premier devoir. Soyez-le pour tous les états, pour tous les âges, pour tout ce qui n'est pas étranger à l'homme* » (11). Par la seule éducation, l'homme, à lui-même sa propre fin, devient ainsi ce qu'il doit être, et trouve dans la maturation du temps le sens d'une existence tendue vers l'achèvement de ce qui restera à jamais inachevé. Il en résulte que c'est bien « *l'homme abstrait* », pour Rousseau, ou « *l'idée de l'humanité* », pour Kant, qui, en tant que modèle idéal de la pédagogie, donne à chacun des hommes réels le sentiment de la dignité humaine, laquelle se manifeste dans l'existence par le mouvement éducatif à travers l'histoire.



#### 4. le lien avec la *substance* de l'enseignement

Pour satisfaire le besoin transactionnel de la pédagogie, on a remplacé les fins de la connaissance par des procédures centrées sur des objectifs limités. Le *learning by doing* de Dewey, compris comme *learning by living*, avait substitué le « faire » à l'« apprendre » pour mieux éviter le *learning by thinking*.

Les conséquences ne se sont pas fait attendre. Dans *L'École, mode d'emploi*, Philippe Meirieu, directeur de l'Institut National de Recherche Pédagogique en 1998, avançait que ce qui fait « l'efficacité scolaire d'un élève », c'est ce qu'il nommait « sa capacité à stabiliser des procédures dans des processus », expression que l'auteur lui-même trouvait « un peu barbare » (12). Mais l'éducation ne saurait se limiter à des pratiques procédurales ; elle exige des contenus substantiels, c'est-à-dire la visée de *fins*. Une fin est une idée régulatrice de la raison qui commande l'expérience au lieu de se soumettre à elle. On ne saurait la réduire à un simple objectif, entendons à une réalité limitée qui s'accomplirait en suivant la procédure correcte. Définir l'enseignement par ses objectifs et l'éducation par ses programmes est une attitude pédagogiquement et politiquement correcte, ce n'est pas pour autant une attitude pédagogiquement vraie. La correction est une qualité du comportement qui se ramène aux procédures nécessaires pour résoudre un problème donné ; la vérité n'est pas affaire de procédure, et ne dépend pas d'une adéquation des moyens à un objectif déterminé.



## 5. le lien avec la *fin suprême* de l'éducation

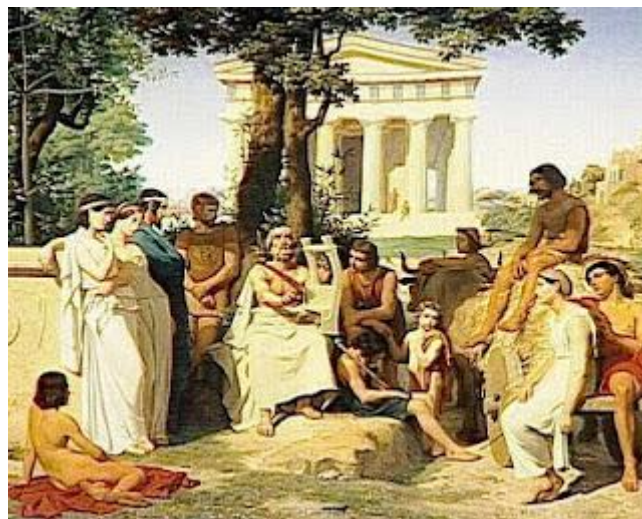
Il s'agit bien de former un homme, et non un individu fonctionnel défini par une série de processus pédagogiques, administratifs ou sociaux. La vérité de la pédagogie, qui tient à la fin qu'elle se propose plus qu'aux moyens qu'elle utilise, ne se réduit pas à ce qui paraît pédagogiquement correct, car la correction n'est en aucun cas la vérité. Kant a suffisamment établi que « *l'homme ne peut devenir homme que par l'éducation* » car « *il n'est rien que ce que l'éducation fait de lui* ». Or l'homme, ajoute-t-il, « *ne reçoit son éducation que d'autres hommes, éduqués par les mêmes voies* » (13), selon un appel vers l'extériorité qui dénonce à l'avance l'indigence du slogan moderne : « *l'élève au centre du système éducatif* ». Comme l'a souligné Hannah Arendt, en faisant fond sur saint Augustin, l'homme est cet *initium* qui a été créé pour qu'il commence une action dans le temps en faisant usage de sa volonté. Mais commencer une action, c'est en viser nécessairement le terme et assurer la continuité de la fin et du commencement, ce qui est l'achèvement même de l'éducation. « *Avec l'homme créé à l'image de Dieu, est arrivé dans le monde un être qui, du fait qu'il était commencement courant vers une fin, pouvait être doté de capacités de vouloir et de non-vouloir* » (14).

Ces cinq ruptures envers la tradition se ramènent à la thèse absurde d'une éducation concentrée sur l'enfant, et non excentrée sur la connaissance, c'est à- dire à la thèse encore plus absurde d'un enfant qui, pour s'éduquer, devrait se recentrer sur lui-même.

Pour dissiper cette illusion pédagogue, il faudrait entreprendre une véritable *révolution copernicienne de l'éducation* : ce ne sont pas les connaissances objectives qui tournent autour du sujet, mais bien le sujet qui tourne autour des connaissances objectives, lesquelles diffusent alors

leurs lumières. Bien des pédagogues contemporains se réclament, pour justifier ce prétendu centrage de l'élève sur lui-même, de Rousseau et de Comenius. Mais ils dissimulent soigneusement, chez le premier auteur, l'autorité du maître, incarnée, dans son extériorité absolue, par le pédagogue d'Émile. Certes, la première éducation pour Jean-Jacques doit être purement négative en empêchant le vice et l'erreur de pénétrer dans le cœur et l'esprit de l'enfant. Certes, encore, le maître doit permettre au germe du caractère de l'élève de se montrer en pleine liberté en laissant mûrir l'enfance dans l'enfant. Mais devra-t-il laisser aller le mûrissement jusqu'au pourrissement sans jamais lui apporter les soins que l'enfant est incapable d'acquérir seul ?

Les principes éducatifs comme les expériences que son précepteur impose à Émile ne proviennent à aucun moment de l'élève lui-même : ils viennent « *de la nature, ou des hommes, ou des choses* », c'est-à-dire de « *trois sortes de maîtres* » (15) étrangers à l'enfant au moment même où il entre en pédagogie. Il en va de l'éducation comme de la vérité. Celle-ci, comme le montre le dialogue entre Socrate et Théétète, ne provient pas du jeune homme ou du maïeuticien qui réussit à l'en délivrer. Le dieu seul en est l'auteur, selon Platon, et ce dieu, seul le savoir peut nous orienter vers lui à travers le lent cheminement de la dialectique (16).



Les pédagogues modernes ont, de façon parallèle, occulté les principes pédagogiques fondamentaux de Comenius quand ils prétendaient s'inspirer de lui. Son grand ouvrage, *le Labyrinthe du monde et le paradis du cœur*, en 1623, établissait que l'homme vit dans le régime de la séparation et de la confusion, sur le mode de l'exil, en ayant

perdu tout espoir de retrouver sa ressemblance originelle avec Dieu. Le labyrinthe de l'homme et de l'existence a inversé toutes les perspectives pour aboutir à ce que le philosophe tchèque nommait l'« *âme fermée* », celle qui a perdu le *centrum securitatis*, le « *centre de la sécurité* » qu'est Dieu. L'éducation de Comenius avait alors pour fin, non pas d'instaurer on ne sait quelle égalité sociale, en laissant l'enfant se rapporter à son propre centre sans rien lui imposer, mais de forger cette « *âme ouverte* » qui est le seul salut de l'homme.

Éduquer n'est donc pas une fonction sociale, mais bien un devoir sacré qui permet à chaque homme d'accéder par ses efforts à la conjonction de l'humanité, du monde et de Dieu. Il en résulte que l'éducation universelle du penseur tchèque, la *Pampedia*, était la réalisation des fins dernières qui permet d'élever tous les hommes à l'humanité. Rien ici qui évoque, si peu que ce soit, les libres dispositions d'un sujet dispensé, dans son idiosyncrasie native, de l'ouverture sur l'extériorité naturelle de toute éducation. Pour Comenius, l'enfant à l'origine n'était « *rien* », sinon « *une matière informe et brute* » (17) qui devra être conduite par le maître vers l'humanité. Tous les hommes avancent ainsi, sous la conduite des autres hommes, pas à pas, gravissant « *marche après marche* » l'escalier qui permet d'approcher sans jamais pourtant atteindre « *l'étape suprême* » : l'accession à l'éternité !

À défaut d'une éternité que la pédagogie moderne a évacuée au profit d'un présent immédiat, l'éducation a pour tâche de permettre à l'homme de s'adapter à la permanence du monde, comme le soulignait Hannah Arendt, et non à la fugacité des élèves ou aux aléas des modes. Elle lui permet ainsi, en sollicitant son esprit critique, de conquérir et d'augmenter son humanité dans la maîtrise des savoirs et des œuvres. Telle est bien, en son sens premier, l'*autorité* de l'acte éducatif qui a été contestée et mise à mal par des méthodes pédagogiques hors de tout bon sens. L'« *auteur* », *auctor*, est étymologiquement celui qui « *augmente* », qui « *pousse à agir* » et qui « *garantit de son autorité* », *augere*, ceux qui lui sont confiés, lecteurs ou auditeurs.

La suppression de l'autorité magistrale dans une école réduite à un « *lieu de vie* » au profit de la libre expression, de la spontanéité créatrice ou de la culture prétendue des élèves, les prive en réalité de l'accroissement de leur savoir et de l'approfondissement de leur humanité. L'*auctoritas* du maître est la garantie initiale qui accroît la confiance et permet à celui qui s'y confie de développer son assurance au cours de sa formation.

## NOTES

9 : L. Strauss, *le Libéralisme antique et moderne*, op. cit., p. 13.

10 : E. Kant, *Propos de pédagogie*, *OEuvres philosophiques*, tome III, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1986, p. 1151.

11 : J. J. Rousseau, *Émile*, livre II, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, tome IV, 1969, p. 302

12 : Ph. Meirieu, *L'École, mode d'emploi*, Paris, ESF, 1990, p. 24. Souligné par l'auteur.

13 : E. Kant, *Propos de pédagogie*, op. cit, p. 1151.

14 : H. Arendt, *la Crise de la culture*, op. cit., p. 131.

15 : J.-J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, livre I, *OEuvres complètes*, tome IV, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1969, p. 247.

16 : Platon, *Théétète*, 150 c-e.

17 : Comenius, *Didactica Magna, la Grande Didactique ou l'Art universel de tout enseigner à tous*, Paris, Klincksieck, 1992, p. 47.





## V : L'ouverture de l'école

Si l'on veut comprendre la spécificité de l'institution scolaire, dans son rapport aux impératifs de la connaissance et à la vocation de l'homme à réaliser son humanité, on doit abandonner ce que les théoriciens des sciences de l'éducation appellent le « triangle didactique ». Ses trois angles seraient, dans le langage convenu de la pédagogie nouvelle, le « savoir », « l'apprenant », et le « formateur », ou, mieux encore, selon la logomachie prétentieuse des pédagogues actuels, « *l'épistémologie de référence de la discipline considérée* », « *la psychologie cognitive* » et « *les contraintes de la situation de formation* » (18). On voit mal d'ailleurs comment l'élève pourrait occuper le centre du système éducatif dès lors qu'on confine l'apprenant à l'un des angles de ce triangle pédagogique.

Si l'on veut opérer cette révolution copernicienne de l'éducation qui consiste à revenir à la réalité elle-même, il faut comprendre l'originalité de l'école en tant qu'institution spécifique afin de saisir ce qu'il y a en elle de permanent et de légitime pour offrir aux hommes une ouverture vers la culture véritable.

Si l'étymologie du grec *skholé* est obscure, on sait que le premier sens de ce terme est l'« arrêt » dans le cours du temps, d'où les sens de « repos » et de « loisir », comme on le voit chez Pindare dans les Néméennes (10, 85). Les expressions *skholen echein* ou *skholen labein* signifient couramment « *faire une pause* » ou « *se donner du loisir* ». Platon prendra ce terme dans le sens plus large de l'occupation propre à un homme de loisir, celui qui suspend un temps les processus vitaux et sociaux pour se consacrer à la discussion et à l'étude. À la différence des hommes qui traînent dans les tribunaux et les lieux publics, toujours à l'affût d'une méchante plaidoirie, les philosophes « *ont toujours présent ce bien, le loisir (skholé), et les propos qu'ils tiennent, ils les tiennent dans la paix et à loisir (en eiréné epi skholés)* » (19). Aussi doit-on distinguer deux types d'hommes, celui qui vaque aux affaires courantes, contraint par la nécessité, et celui « *dont l'éducation s'est faite dans une liberté et un loisir réels (en eleuthería te kai skholé)* » (20), le philosophe ami du savoir, c'est-à-dire l'homme cultivé.



La *skholé* est donc, grâce à cette pause dans l'urgence de la vie quotidienne, la plénitude d'une réflexion studieuse menée avec d'autres hommes dans un lieu spécifique que l'on nommera bientôt « école », et dont l'Académie de Platon est le premier exemple connu. Il n'y a de culture possible, de *paideia* – et l'on sait que ce terme est formé, au même titre que *paidia*, le « jeu », sur *païs*, l'« enfant » – que grâce à ce moment de « repos », *skholé*, où l'esprit de l'homme se confronte aux grandes questions de l'existence en acceptant la discussion avec les autres. La véritable éducation, dont Platon expose la nature dans l'allégorie de la caverne, ne revient donc pas à se refermer sur ses propres ombres ; elle consiste à sortir de soi et de son absence initiale d'éducation, l'*apaideusia*, à la suite d'une contrainte tout extérieure, pour s'ouvrir au monde et s'orienter vers la lumière de la connaissance. La *skholé* est bien l'origine de cette « ouverture » de l'âme en laquelle Comenius, et, à notre époque, Jan Patocka (21), décèleront la marque de l'humanisation véritable.

Ce que l'on appelle l'éducation traditionnelle, cette éducation libérale que l'éducation progressiste cherche à supprimer sous le prétexte de souscrire aux intérêts de la société, à défaut de satisfaire aux exigences de l'élève, a toujours conservé cet héritage philosophique dont est issu le courant humaniste. Aussi avait-elle davantage le souci de la culture de l'âme, la *cultura animi* de Cicéron (22), que celui de la condition sociale ou de la situation économique. En abandonnant la sphère de l'humanisation, qui est celle de la liberté, pour se vouer à la sphère de la socialisation, qui est celle de la nécessité, notre culture démocratique, héritière de la culture classique et « censée être le rempart de la civilisation contre la barbarie », selon la formule de Léo Strauss, « *est de plus en plus pervertie en instrument de retour à la barbarie* » (23). Il y a barbarie, en effet, dès que l'on renonce à reconnaître l'humanité dans l'homme ou dans ses œuvres, et à conduire le mouvement d'humanisation en fonction

de sa propre fin, pour mieux activer les processus sociaux.



Or, l'humanisation n'est possible qu'à la condition que la société, et le pouvoir politique qui la commande, distingue clairement ce que Hannah Arendt appelait la « *relation au monde* » et la « *relation à la vie* ». Pour que l'enfant, quelles que soient ses origines familiales et sociales, puisse s'arracher aux déterminations qui sont les siennes et entre dans le monde public où il deviendra un citoyen, il faut laisser à l'école ce statut intermédiaire entre le domaine de la famille, tissé de *processus* vitaux, et le domaine de la cité, tissé de *processus* sociaux. Il faut interrompre un temps – le temps de la connaissance – le mouvement cyclique de la vie et de la société pour laisser sa place à cette pause originale de la *skholé* dans laquelle l'enfant va se confronter à l'extériorité de la culture. Cette notion d'extériorité, combattue par le pédocentrisme de la pédagogie moderne depuis John Dewey, est pourtant depuis toujours la marque de la culture et de l'éducation.

Giorgio Colli écrivait en ce sens dans ses *Cahiers posthumes* :

« *Fondements de la civilisation : reconnaître ce qui est au-dehors de nous, ce qui est différent de nous. Ce qui s'appelle religion, nature, société, culture. Le signe de la décadence, c'est l'intériorisation, le fait de tout rapporter à nous : philosophie et science moderne* » (24).

Il convient donc de séparer l'éducation de la vie familiale et de la vie publique et de distinguer soigneusement les deux axes, horizontal et vertical, qui gravitent autour de l'école. Sur le premier, l'axe de la vie, on reconnaît les pôles complémentaires de la famille, refermée sur l'intimité

de la vie privée et la nécessité de la reproduction biologique, et de la société, exposée à la lumière de la vie publique et à la nécessité de la production économique. En ce sens, on peut admettre que l'école est un lieu de vie, au même titre que les autres lieux, sur cet axe de socialisation où l'institution scolaire tient le milieu entre l'institution familiale et l'institution sociale.

Mais cet axe institutionnel ne concerne que la socialisation formelle de l'enfant, considéré ici comme un *sujet*. Un second axe, celui de son humanisation substantielle, met en présence autour de l'école deux nouveaux pôles, le pôle de la politique qui permettra à l'enfant, devenu citoyen, d'accomplir son action dans la cité, et le pôle de la science qui autorisera l'élève à se hausser au niveau de la connaissance. Sur cet *axe de la pensée*, qui recoupe verticalement le précédent, l'école n'est plus un lieu de vie, mais un lieu de réflexion où l'élève, excentré de lui-même, peut devenir à la fois un *homme* et un *citoyen*.

Entre ces quatre pôles, famille et société, politique et science, l'école est le *lieu ouvert*, mais autonome, où s'enracine et se développe la pensée. L'enfant ne pourra connaître et agir s'il ne commence par apprendre à penser afin de réussir ensuite à penser ce qu'il a appris. Et si la fin de la connaissance, dans l'ordre de la science, est la vérité, la fin de l'action, dans l'ordre de la politique, est la justice. C'est l'institution scolaire, comprise en ce sens, qui peut offrir à l'enfant la possibilité de s'ouvrir à la vérité et à la justice.

Mais ce n'est pas l'élève, ni d'ailleurs le maître, moins encore l'État, qui se trouve au centre du système éducatif : l'école elle-même, comprise comme école de pensée, est seule habilitée à occuper son propre centre.

Telle est la source légitime et inconditionnelle de sa liberté et de son autorité. Tant que le débat sur le système scolaire ne reviendra pas sur la stratégie de rupture envers l'autorité légitime du savoir, dans le sens défini plus haut, nous ne pourrons pas rectifier les échecs endémiques de l'éducation, ni édifier une pédagogie qui permette à tous les enfants d'accéder à leur humanité.

Hélas ! Il est à craindre, si nous n'entreprenons pas cette révolution copernicienne de l'école, que l'illusion politique de demain ne vienne renforcer l'illusion pédagogique d'aujourd'hui. En renonçant à sa vocation de libération, l'État n'aura alors pas osé accomplir ce que Bachelard appelait, en conclusion de *La Formation de l'esprit scientifique*, l'inversion des « *intérêts sociaux* » : faire la Société pour l'École et non pas l'École pour la Société. (25)



## Notes

18 : P. Meirieux, *Qui a peur des sciences de l'éducation ?*, Se former +. Pratiques et apprentissages de l'éducation, bimestriel, n° 9, 1991, p. 11-12.

19 : Platon, *Théétète*, 172 d 4-5, trad. L. Robin légèrement modifiée.

20: Platon, *Théétète*, 175 e, trad. L. Robin.

21 : J. Patocka, « Comenius et l'âme ouverte » (1970), *l'Écrivain, son objet*, Paris, Presses Pocket, 1992.

22 : Cicéron, *Tusculanes*, II, 5, 13 : « cultura animi philosophia est ».

23 : L. Strauss, *le Libéralisme antique et moderne*, op. cit., p. 100.

24 : G. Colli, *Philosophie de la distance. Cahiers posthumes I*, Paris, Éditions de l'Éclat, 1999, p. 31.

25 : G. Bachelard, *la Formation de l'esprit scientifique*

