

La culture au cœur des défis contemporains. La question de l'enseignement.

**Michel Develay :
Que transmet-on quand on enseigne ?**

**Leçon 1, au Collège Belgique
Bruxelles, le 11 mars 2010**

Culture et démocratie asbl

Avec le soutien de la Communauté française

1. Introductions au cours du professeur Michel Develay

1.

Pierre Bartholomé, responsable académique

Le cours dont la première leçon sera donnée aujourd'hui par le professeur Michel Develay s'inscrit dans le projet, inauguré ici même, l'année dernière, à l'initiative de membres de la Classe des Arts de l'Académie royale de Belgique, par Bernard Focroulle, et qui a pour objectif d'explorer en plusieurs phases, la question combien complexe et en constante évolution des relations entre la culture et certains domaines particulièrement sensibles de la société contemporaine.

Les initiateurs de cet ambitieux projet sont des artistes. N'est-il pas légitime qu'ils figurent parmi les premiers à s'émouvoir du rapport de plus en plus problématique de la société (à) la culture ? *La société de masse* écrivait Hannah Arendt, *ne veut pas la culture mais les loisirs et les articles offerts par l'industrie des loisirs sont bel et bien consommés par la société comme tous les autres biens de consommation.*

Nous touchons ici à l'économique, au social et, bien entendu, au politique. Mais pas seulement, car c'est de civilisation qu'il est question et, donc, bien entendu, de culture.

Culture de masse, culture de loisirs ? Quelle est la part d'autonomie de l'humain en ce monde technologique ?

Nous savons que si la culture et l'art sont étroitement liés, ils ne sont en aucun cas la même chose. Distinguer l'une de l'autre n'est cependant pas aisé tant leur interdépendance est étroite. *La culture concerne les objets et est un phénomène du monde* écrivait encore Hannah Arendt, avant d'ajouter : *le loisir concerne les gens et est un phénomène de la vie.*

Dans mon introduction à la leçon de Bernard Focroulle, j'avais souligné combien le terrain désormais « multiculturel », constitué de pratiques, de convictions et de savoirs autrefois étrangers les uns aux autres mais désormais appelés à se reconnaître et à coopérer est devenu mouvant.

Comment promouvoir l'ouverture, le dialogue, la rencontre en ce monde bruyant et agité où la communication elle-même est devenue enjeu économique ?

Bernard Focroulle posait une question : Une politique culturelle démocratique peut-elle échapper au modèle de la consommation ?

Il évoquait notamment le double problème de l'élitisme et de la marginalisation de la culture. Il faisait écho au travail du Service éducatif qu'il avait mis en place à la Monnaie.

Sa réflexion tentait d'aller à l'essentiel. L'expérience de la transcendance est-elle possible dans une société démocratique ? - se demandait-il. Et, plus immédiatement prospectif : la démocratie pourrait-elle, à terme, mettre la culture en péril ? L'espèce humaine conduit-elle la culture à sa destruction ? Il en appelait, alors, à la résistance.

La culture serait-elle aujourd'hui en péril ? Et la démocratie ?

Dans mon introduction, j'avais osé cette question en suggérant que certains fondements de notre société sont peut-être de plus en plus exposés à de réels dangers de rejet et de raidissement.

Y a-t-il des gardes fous ? Comment préparer l'avenir ? Quelles stratégies pour demain ?

Confrontés à l'envahissement de l'espace par des pratiques culturelles de plus en plus commerciales, face au désarroi général, au malaise des professeurs, à la décadence des grands médias, de quelle culture générale les jeunes générations sont-elles équipées ?

C'est précisément la question de l'enseignement que nous voulons poser dans les deux leçons de cette année.

L'enseignement et, donc, la transmission.

A l'issue de sa leçon, Bernard Focroulle nous avait mis en rapport avec Sabine de Ville, historienne, une de ses anciennes collaboratrices du Service éducatif de la Monnaie, aujourd'hui Vice-présidente de l'ASBL Culture et Démocratie, dont il fut un des fondateurs.

C'est grâce à Sabine de Ville et à son équipe que nous avons pu monter le projet accueilli, ici, par le Collège Belgique. Je tiens à la remercier pour l'aide qu'elle nous a apportée. C'est elle qui, maintenant, après nous avoir dit comment, avec son association, elle réfléchit aux problèmes de l'enseignement, va vous présenter le professeur Michel Develay que je salue au nom du Collège Belgique et à qui je dis toute notre reconnaissance.

2.

Sabine de Ville, Vice-présidente de Culture et Démocratie

« C'est la culture qui nous sauvera. Ce tremblement de terre est un événement tragique mais la culture, c'est ce qui structure ce pays. Lorsque les repères physiques tombent, il reste les repères humains.

.../... Malgré ses drames et la pauvreté, je vois l'art, la littérature, la musique, les arts populaires qui fleurissent dans ce pays

.../.... Dès qu'il est dans l'art, l'homme est dans la vitalité»¹.

Dany Laferrière, écrivain. Haïti. Janvier 2010

Je remercie le Collège Belgique et plus particulièrement Pierre Bartholomé et Jacques Leduc d'avoir invité Culture et Démocratie à coordonner, dans le prolongement de la leçon donnée l'année dernière par Bernard Focroulle, deux conférences regroupées sous le titre commun « La culture au cœur des défis contemporains : la question de l'enseignement ».

Cette invitation témoigne de l'ouverture de l'Académie et du collège Belgique qui nouent ainsi autour d'une problématique essentielle, les savoirs académiques et les savoirs élaborés dans la réflexion et l'action associatives.

Culture et Démocratie mobilise en effet, depuis plus de quinze ans les artistes, les intellectuels, les citoyens au sens le plus large du terme, autour d'une réflexion engagée et critique sur la culture, la démocratie et ce qui les lie.

Nous défendons le principe d'une place centrale pour la culture et la création dans les politiques publiques et nous plaidons avec vigueur pour l'accès et la participation de tous aux différentes formes d'expression culturelle et artistique.

Dans cette réflexion, les questions de l'éducation et de la formation nous mobilisent particulièrement.

Dans la Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles datée de 1982, l'Unesco énonce que dans son sens le plus large, « la culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. La culture donne à l'homme la capacité de réflexion sur lui-même. Elle fait de nous des êtres humains rationnels, critiques et éthiquement engagés. Par elle, nous discernons les valeurs et effectuons des choix. Par elle, l'homme s'exprime, recherche inlassablement de nouvelles significations et crée des œuvres qui le transcendent. Chaque communauté, chaque personne a sa (ou ses) propre(s) culture(s). La culture est transversale par rapport aux différents domaines de la vie. Dans sa globalité, elle concerne aussi les modes de vie, les droits fondamentaux, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances ».

C'est dans cette appréhension générale de la culture que nous situons notre action et notre réflexion : héritage et invention, construction de soi, élaboration d'un rapport individuel et collectif au monde, diversité et métissages, partage de valeurs et de sens, vitalité.

A toutes les échelles, les ébranlements contemporains nous somment d'interroger

¹ Dany LAFERRIERE à Port au Prince – Article paru dans le Monde, 16-17 Janvier 2010.

fondamentalement les modèles et les valeurs qui ont été jusqu'ici privilégiés : individualisme, compétition, consumérisme, immédiateté.

Ils sont d'évidence, incapables de répondre de manière juste, sensée, démocratique, aux questions du temps. La crise nous met ainsi au défi de repenser toute notre culture.

L'enseignement n'échappe pas à ce questionnement radical, confronté lui aussi, à des questions essentielles de légitimité et de transmission.

Culture & Démocratie travaille sur la place de la culture dans l'enseignement depuis longtemps. Un groupe de travail formé en son sein a publié plusieurs rapports sur la question et a organisé, en novembre 2008, un colloque important intitulé « La culture au cœur de l'enseignement : un vrai défi démocratique ». Les Actes publiés en 2009 sont toujours disponibles.

Nous lançons ce 29 mars et jusqu'au début de 2011, une série de sept tables-rondes sous l'intitulé « Un enseignement en culture, utopie ou réalité ? ». L'objectif : formuler des propositions concrètes à l'adresse du monde politique.

Deux questions très liées nous occupent : celle d'un remaniement radical de la culture scolaire, et celle de la présence structurelle – ou non – de la culture/des cultures et des arts dans l'enseignement.

Rapportant la question de la culture à l'institution scolaire, Marcel Gauchet écrit qu'elle est « ce qui permet à chacun de devenir homme et ce qui mérite d'être transmis dans les classes, d'être porté à la connaissance de tous »²

Le choix des contenus d'enseignement dit bien, en effet quel projet notre société forme pour elle-même.

Ainsi, l'enseignement obligatoire et l'enseignement supérieur pédagogique – pour ne citer qu'eux - privilégient-ils aujourd'hui des savoirs spécialisés, très peu reliés, légitimés à l'aune de leur efficacité économique et le plus souvent coupés de leur socle anthropologique.

D'autres savoirs, jugés secondaires, voire inutiles – et c'est encore plus grave - sont négligés ou maintenus dans les marges. C'est le cas des savoirs, des compétences et des pratiques artistiques et culturelles qui ont, pour l'essentiel, déserté l'enseignement.

Culture et Démocratie affirme que pour former des adultes plus créatifs, plus critiques et donc plus citoyens, l'enseignement doit remettre la question de la culture – des cultures -, des valeurs donc du sens, au cœur de tous les savoirs.

Il doit, dans la foulée – et c'est urgent - rendre leur légitimité aux savoirs artistiques et culturels pour deux raisons au moins :

1. Ils « méritent – autant que les autres - d'être portés à la connaissance de tous »
2. le champ artistique et culturel peut subvertir, de manière féconde l'expérience scolaire dans ses objectifs, ses contenus et ses processus.

Nous formulons cela en quatre propositions :

1. L'enseignement doit renouer avec la dimension anthropologique et culturelle de tous les savoirs scolaires.
2. Il doit développer, en y incluant la dimension interculturelle, des savoirs et des compétences dans

²Gauchet, M., Blais M-CI, Ottavi, D., « Pour une philosophie politique de l'éducation, Six questions d'aujourd'hui », Bayard, 2002, p167.

le champ de l'art et de la culture. L'éducation à l'image et au regard est selon nous particulièrement urgente.

3. Il doit organiser largement l'accès des jeunes aux productions artistiques et culturelles dans toutes leurs formes.

4. L'école doit redevenir un lieu naturel de pratique artistique individuelle et collective. Les deux conférences de ce cycle creusent ces propositions.

La première, confiée au professeur Michel Develay s'intitule « Que transmet-on quand on enseigne ? » La seconde sera donnée par le professeur François Ost sous le titre « Quand l'enseignement ose la culture ».

Michel Develay est professeur émérite des universités en sciences de l'éducation, Université Lumière, Lyon 2, il fut directeur-adjoint de l'IUFM de Lyon (1990-1991).

Il est aujourd'hui professeur invité dans plusieurs universités, membre de nombreux conseils et commissions et expert au niveau national et international sur toutes les questions de didactique et de formation.

Il a beaucoup publié : ouvrages personnels, collectifs (notamment avec Philippe Meirieu), articles dans des revues spécialisées, interventions innombrables dans des colloques. Il dirige aux éditions ESF la collection Pratiques et enjeux pédagogiques, dans laquelle il a notamment publié Savoirs scolaires et didactique des disciplines (1995), Donner du sens à l'école (2002), et plus récemment, avec Jacques Levine, psychanalyste, Pour une anthropologie des savoirs scolaires, de la désappartenance à la réappartenance((2003).

Son enseignement, ses recherches, ses publications creusent, à tous les niveaux de la formation, celle des jeunes, des professionnels de l'éducation et même des adultes, la question de la didactique et du sens des savoirs, celle donc, de la transmission. Il plaide « pour une interpellation permanente des savoirs enseignés par l'idée de culture »³.

Je vous remercie vivement, cher Michel, d'avoir répondu à notre invitation, je remercie l'Ambassade de France d'avoir facilité votre venue à Bruxelles et je vous cède, sans plus attendre, la parole.

Savoirs, culture et transmission

³DEVELAY, M., L'école, les savoirs et la culture, comme possible principe de régulation, article paru sur le site ww.pedagopsy.eu, s.d.

En guise d'avertissement :

Le titre de cette conférence me conduit d'abord à justifier cette trilogie. J'aborderai ensuite et successivement les deux questions qui me semblent posées à l'école aujourd'hui : quelle place faire à la culture à travers les savoirs scolaires quelle qu'en soit la nature et quelles questions pose la transmission ? Mon propos est celui d'un acteur impliqué ; observateur des réalités et cherchant à les transformer.

Tout au long de cette intervention j'emploierai le mot culture non pas comme compagnon de ce que les grecs nommaient les beaux arts : l'architecture, la peinture, la sculpture, la musique, la danse et la poésie. Ce qui est, je me suis rendu compte à travers la lecture de vos publications, la dimension que vous abordez généralement. J'utiliserai ce mot culture comme compagnon de ce que les grecs nommaient les arts libéraux regroupés sous le trivium (grammaire, dialectique et rhétorique) et le quadrivium (arithmétique, musique, géométrie et astronomie).

1. Pour justifier le titre de cette conférence et sa problématique.

Avec une certaine régularité en France, les présidents de la République ou les ministères de l'éducation créent des commissions et donc des rapports pour répondre à la question : "quels savoirs enseigner à l'école ?". Citons le rapport Bourdieu Gros (en 1988), la commission Fauroux (en 1996), le rapport Meirieu-Allègre (en 1998), la commission Thélot (en 2004). Je ne doute pas qu'en Belgique existent des rapports similaires.

Cette interrogation à propos de la nature des contenus d'enseignement me semble justifiée par au moins trois ensembles de faits.

Nous ne sommes plus au XV^e s. quand un seul homme, Pic de la Mirandole à 24 ans à travers *Oratio de hominis dignitate*, introduit ses Neuf cents thèses philosophiques, théologiques et cabalistiques et se montre capable d'une synthèse de la philosophie de Platon et d'Aristote avec la foi chrétienne, embrassant ainsi la totalité du savoir existant.

Les sciences et les techniques sont en expansion : il y a peu d'honnêtes hommes capables d'expliquer comment fonctionne le téléphone portable dont il use régulièrement, ce qu'est une puce dans un ordinateur, en quoi consiste le clonage ou la nature des nanotechnologies. Il y a tout aussi peu de citoyens qui savent mettre au jour les rouages essentiels de l'économie, la différence entre la République ou la démocratie, le code civil et le code pénal, et nombre d'autres questions dans le champ des sciences humaines et sociales.

Ajoutons que les savoirs se multiplient par deux tous les sept à dix ans, et on sera définitivement convaincu que statuer sur la nature des savoirs scolaires est justifié, et plus encore, qu'il s'agit d'une question vitale pour la société toute entière. Les savoirs scolaires en effet constituent ce qu'une génération – celle qui rédige les curricula - estime nécessaire de voir maîtrisé par la génération suivante. Et ce depuis toujours dans un double but : permettre aux élèves futurs citoyens de s'insérer dans la société et d'en faciliter le changement.

Or, étrangement, aujourd'hui la place faite aux savoirs se déduit aujourd'hui dans la plupart des pays de programmes dits programmes par compétences ainsi que de la notion de socle commun. Réponse paradoxale puisque ces deux approches érodent assez largement l'idée de savoir. Les programmes par compétences s'intéressent à des "savoirs agir" faisant l'hypothèse que savoir agir implique la présence de savoirs. De savoirs implicites sans doute ; de savoirs explicites, il est possible de le discuter car il existe des routines de l'action qui ne sont pas conscientisées et dans lesquelles le faire ne se déduit pas d'un savoir. Le socle commun, ensemble de savoirs que toute une génération quelle

que soit son cursus devrait maîtrisée est généralement libellé en termes de compétences transversales (en France par exemple, l'autonomie et l'initiative) qui ne préjugent pas de savoirs précis.

Si la question de la nature des savoirs à enseigner est importante au plan des valeurs impliquées, elle le devient aujourd'hui sur un autre plan, économique cette fois. En effet la notion de société de la connaissance et même d'économie de la connaissance illustre l'importance du capital cognitif pour faire évoluer les sociétés. Avant hier la richesse tenait à la possession de la terre. Hier à la propriété des moyens de production. Aujourd'hui à la nature du capital cognitif, proche cousin de l'idée de capital humain.

Ainsi les savoirs scolaires au sein de l'école enchâssés dans des disciplines scolaires (dans d'autres pays on parle de matière d'enseignement ou de branche d'enseignement) sont l'objet de jeux de pouvoirs avec des questionnements comme : quelles matières ajouter ou retrancher dans les programmes, quelles options nouvelles introduire ? Ces questions aux incidences économiques (en termes de postes d'enseignants au premier chef et en relation avec les enjeux d'une société et même une économie de la connaissance) réfractent ainsi des enjeux de développement. Nous ne les envisagerons pas ici pour nous centrer sur la conception de la culture qui est privilégiée. Deux choix peuvent être faits en la matière.

On peut s'intéresser à développer une culture générale pour assurer la cohésion sociale (et non évidemment, comme cela a été le cas dans l'histoire pour assurer la domination d'une classe sociale).

On peut aussi valoriser des cultures spécialisées plus proches de savoirs et de pratiques professionnelles, mais qui en contrepartie peuvent compromettre la cohésion nationale en développant les valeurs du singulier sur le général, du mouvant sur le stable, de l'individuel sur le social.

Ces deux choix de culture de référence possible pour l'École posent la question d'un humanisme en tension entre le proche et le lointain (quelle place à l'histoire nationale et à la géopolitique), le classique ou le contemporain (quelle place à la littérature classique et aux œuvres contemporaines, à une histoire de l'art déconnectée des biennales d'art d'aujourd'hui), l'homme ou la machine (quelle place à la philosophie et aux sciences).

Je souhaite illustrer le fait que l'école comme lieu d'instruction évidemment mais tout autant comme lieu d'éducation se caractérise par des choix de savoirs qui dégagent une certaine conception de la culture. Finalement : quels enjeux à considérer l'école comme lieu de transmission de cultures et pas uniquement comme lieu de transmission de savoirs, et qu'entendre par transmission ?

2. Les savoirs scolaires

A la question pourquoi l'éducation, Durkheim au début du XX^e siècle répondait : " L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné... Il résulte de la définition qui précède que l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération". L'école chez Durkheim doit remplir trois fonctions : former chez une même personne l'homme, le travailleur et le citoyen.

L'école ajoutera Durkheim, doit aussi transmettre l'amour de la patrie pour développer la laïcité en

permettant de séparer la sphère privée et la sphère publique, aucune religion ne devant dominer par rapport à une autre, l'école aussi pour développer un projet de société démocratique et républicaine, l'école républicaine devant promouvoir le progrès social et économique, mais aussi scientifique, philosophique et culturel.

Ainsi les savoirs scolaires ont comme fonction, non pas d'instruire et de socialiser mais de socialiser grâce à l'instruction. Le club sportif, la chorale ont une fonction de socialisation et d'instruction. L'école a une fonction de socialisation par l'instruction. Les savoirs ont une fonction d'éducation tout autant que d'instruction. L'école assume bien ainsi une fonction politique : permettre le vivre ensemble grâce aux contenus enseignés.

La question dès lors à se poser est : comment un contenu d'enseignement, comment une discipline scolaire peut-il développer la conscience chez les élèves de l'intérêt et des contraintes du vivre ensemble ? Comment en apprenant des mathématiques ou de la géographie est-il possible que les élèves aient conscience que ces contenus de savoirs sont garants de la cohésion sociétale ? Je perçois trois éléments de réponses :

· *Chaque discipline n'est pas un donné. Elle est un construit.*

Une discipline scolaire apparaît fréquemment aux élèves comme un ensemble de "choses à apprendre", sans conscience que ces "choses" sont la réponse à des questions que les hommes se sont posées pour au sens large, comprendre le monde. Choisir d'enseigner le théorème de Pythagore, le système solaire, la pesanteur, la révolution française ou le romantisme sont autant de réalités qui ni ne relèvent pas pour les élèves, d'un choix idéologique, ni ne correspondent à des ensembles imaginés ou reconstruits à posteriori. Ce sont des données choisies, pensent-ils parce qu'ils sont importants (ce vocable ne renvoyant pas à une signification précise. Ils sont importants parce qu'ils doivent servir à quelque chose" disent de nombreux élèves. Ainsi, à propos de trois contenus scolaires qui nous a fait interroger des élèves à propos de leur signification :

Le théorème de Pythagore ? Un "truc" pour faire des maths à l'école. Ignorant que si la démonstration revient à Pythagore au VI^e s. av J-C, les triplets pythagoriciens étaient connus des babyloniens au XVIII^e s. av-J-C et les arpenteurs égyptiens utilisaient la corde à treize nœuds (en usage pendant tout le Moyen-Âge). Quant à l'usage en architecture du théorème de Pythagore, relativement à la vie de cet homme qui ramena de son voyage chez Thalès une conception nouvelle de la géométrie, de son séjour en Egypte la notion de fraction, qui existait à Crotona dans le Sud de l'Italie une école mystique qui eut plus de 200 élèves, jamais personne ne leur en a parlé. Les savoirs scolaires sont déhistoricisés et déconnectés de leur usage et des questions que cet usage peut poser.

Le système solaire ? L'idée que c'est son observation et la position des planètes au cours de l'année qui a généré le calendrier Julien (institué par Jules César au premier siècle av J-C), cela n'a jamais été dit aux élèves ou ils ne s'en souviennent plus. Qu'un système géocentrique a d'abord prévalu et que sa remise en cause provient de Galilée et de Tycho Brahé à partir d'observations à la lunette mais aussi à l'œil nu, cela leur est aussi peu connu, très peu d'élèves ayant eu l'occasion ou s'étant donné l'occasion d'observer le ciel. Que les conceptions zoroastrienne à l'origine des anciennes croyances iraniennes et indiennes étaient toutes entières construites autour de la force du soleil et qu'elles prévalent encore largement en Iran....

La révolution française qui est enseignée correspond à un découpage du temps qui la fait commencer en 1789 et se terminer en 1799. Mais un autre découpage est possible avec un démarrage antérieur à la convocation des états généraux et une fin correspondant au coup d'État de Napoléon Bonaparte. Les Lumières et l'encyclopédie, l'ascension à la bourgeoisie au XVIII^e s.

permettraient de faire commencer la Révolution plus précocement et pourquoi ne pas l'arrêter en 1804 avec la proclamation de l'Empire.

Ainsi, en n'expliquant pas aux élèves, que les savoirs enseignés correspondent à des choix de la part des concepteurs de programmes (et donc qu'il aurait existé d'autres choix possibles) on perd deux occasions. D'une part, de montrer aux élèves que les savoirs sont des construits et non pas des donnés. D'autre part, que ces choix correspondent à des idéaux et des idéologies cependant nécessaires.. Qu'en serait-il pour la cohérence d'un pays, si chaque enseignant convenait des contenus à enseigner ? Il y a donc lieu d'uniformiser les savoirs à enseigner. Mais alors pourquoi opère-t-on les choix que l'on fait ?

Évidemment on ne peut pas facilement expliquer aux jeunes élèves les fondements des choix curriculaires. Mais progressivement à partir de l'enseignement du second degré cela peut être fait. Le vivre ensemble nécessite de comprendre les enjeux des contenus de l'Ecole afin de ne pas les considérer comme autant de figures imposées incontournables, mais comme autant de figures imposées qui pourraient être différentes. On peut s'étonner à ce propos que les partis politiques, les syndicats, les associations ne soient pas plus vigilants sur les contenus d'enseignement.

Les savoirs scolaires sont chargés d'idéologie, d'idéaux et réfractent des choix de vie en commun. En histoire cela est évident (quelle place faite à la Commune, à la troisième république, à l'affaire Dreyfus ?) mais tout autant en littérature (bien peu prise en compte il est vrai avec les actuels programmes de français), en sciences (quelle place faire à la biologie des populations par rapport à la biologie cellulaire, pourquoi les grands éléments naturels (foudre, arc en ciel, météorologie sont aussi peu présents ?), en mathématiques même (qu'a-t-on fait de la cosmographie autrefois présente dans les programmes?)

Redisons le : les savoirs scolaires ne sont pas des réalités éthérées qui flotteraient dans un ciel d'azur seul, accessible à quelques érudits. Ils sont des construits qui forcément recèlent une certaine conception de la culture à partager.

· Chaque discipline scolaire est un construit, autour d'une recherche incessante de la vérité ... dont on sait le caractère toujours provisoire.

A l'école on enseigne l'astronomie et non pas l'astrologie, la numération et non pas la numérologie, une physiologie susceptible d'aider à comprendre un corps objectivé, et non la conception du corps que peut avoir un guérisseur ou un chamane. Les savoirs scolaires à enseigner sont frappés du sceau de la vérité et le moins possible de celui de l'opinion. A l'école, la sophia doit prendre le pas sur la doxa.

C'est une condition là encore du vivre ensemble que de référer les savoirs scolaires à ce qui a été prouvé, démontré, à ce qui peut être accepté de chacun, l'école étant le lieu où la vérité s'enseigne, par opposition aux savoirs vernaculaires, populaires. Nous ne disons pas qu'il convient d'enseigner sans prendre en considération ces derniers à travers les représentations des élèves. Nous disons que le vivre ensemble nécessite des accords sur ce qui est indiscutable. Le statut de la démonstration, de l'expérimentation, de l'argumentation, le recours à des documents de première main, la place faite aux savoirs savants et aux pratiques sociales conduit à un travail de transposition didactique certes. Mais la vigilance à l'égard des savoirs savants ou des pratiques sociales de référence reste un sujet de préoccupation constant.

Le vivre ensemble nécessite le souci permanent de n'enseigner que le vrai, seul partageable dans une conception de l'École vecteur d'humanité partagée. Évidemment, en philosophie, en classe terminale, on interrogera le statut de la vérité et sa relativité à une époque donnée. Il semble

possible néanmoins de le faire beaucoup plus tôt.

Il est certes fondamental que l'école soit une école de la vérité. Cependant nous savons la relativité de la vérité. Ce qui est vérité aujourd'hui sera demain représentation. Dès lors comment montrer le caractère momentanément vrai de ce qu'on enseigne ? L'école peut-elle être un lieu de certitudes et simultanément l'engager à être tout autant un lieu de doutes.

Le vivre ensemble nécessite de comprendre que la vérité au fondement de tous les savoirs enseignés est centrale et simultanément relative.

· Les savoirs scolaires sont un résumé de l'histoire des hommes confrontés à leurs questionnements.

Les savoirs scolaires ne sont que les réponses apportées par les hommes et les femmes qui nous ont précédés aux questions qu'ils se sont posés pour comprendre les événements qui les affectaient (qui ont alors donné naissance aux sciences) ou aux questions qu'ils ont inventé pour rendre compte de leurs passions (inventant ainsi la philosophie, les arts et les lettres).

Les savoirs scolaires sont le fruit d'histoires personnelles et collectives. N'oublions pas que les mathématiques, les sciences de la nature, les sciences sociales et humaines, les lettres et les arts sont donc autant d'aventures humaines.

Une socio-histoire susceptible de rapporter les savoirs scolaires à leurs contextes nous ont précédé parmi lequel les responsables de programmes ont fait des choix. Le vivre ensemble s'enrichirait par la compréhension des conflits de points de vue qui ont accompagné la production de savoirs. Connaître les conflits scientifiques entre Pasteur et Pouchet au sujet de la génération spontanée, entre Boyle et Thomas Hobbes au sujet de l'existence du vide, entre Blaise Pascal et le révérend père Noël au sujet là encore du vide, entre Isaac Newton et Gottfried Leibniz au sujet du calcul différentiel, entre évolutionnistes et créationnistes, entre Lord Kelvin et les géologues au sujet de l'histoire de la terre, la controverse de Valladolid pour statuer sur le cas indien après l'aventure Christophe Collomb, les controverses entre philosophes dont celles entre Platon et Aristote attesteraient que les savoirs sont incarnés.

Les savoirs scolaires ne sont pas faits pour passer dans la classe suivante. Ils révèlent l'histoire bien concrète d'hommes et de femmes affrontés à leurs destins, et leurs essais d'objectiver leurs désirs et leurs passions en créant des méthodes, des techniques, en fabriquant des faits, des notions, des lois, des théories.

Le vivre ensemble impose de faire davantage d'histoire des savoirs scolaires enseignés dans le but de comprendre qu'ils sont l'héritage légué par les générations qui nous ont précédées. On devrait pouvoir reprendre ces récits de l'épopée humaine afin d'introduire davantage de vie dans l'École.

Conclusions :

Les savoirs scolaires permettent de faire exister le sentiment d'un vivre ensemble car ils constituent de fait la référence commune à tous les élèves d'une même tranche d'âge.

Les savoirs scolaires, dans l'esprit de ceux qui les enseignent et dans l'esprit des instances qui les choisissent, apparaissent comme des donnés (presque de toute éternité) et non pas comme des construits qui réfractent forcément des choix idéologiques qu'il conviendrait de faire découvrir aux élèves.

Les savoirs scolaires, tout entiers construits autour de l'idée de vérité, font apparaître cette dernière comme un invariant de toute éternité. Introduire le doute dans le vrai est sans doute une bonne façon

de ne pas faire de l'école une autre église où la vérité deviendrait un dogme

Les savoirs scolaires constituent la bibliothèque que les hommes et les femmes qui nous ont précédés ont construite pour répondre à leurs questionnements. Les savoirs scolaires, fruits de l'aventure humaine sont le reflet d'une socio-histoire rarement illustrée.

Au delà de l'acquisition de savoirs, l'école est le lieu de confrontation à une culture ; ce que nous voulons maintenant illustrer plus pleinement.

3. Au delà de l'acquisition de savoirs, l'école est à penser comme le lieu d'une culture partagée.

· *L'idée de culture recouvre diverses significations. Nous en retenons deux.*

Nous sommes des êtres cultivés car au-delà de nos propres histoires nous avons le sens de l'histoire, parce qu'au-delà de la satisfaction de nos besoins et de nos désirs nous avons la perception de l'autre et plus encore, nous nous en sentons responsable. La culture n'est pas inscrite dans nos gènes mais dans notre esprit. Elle se découvre, se transmet (consciemment ou inconsciemment ; cf. la notion d'habitus chez Pierre Bourdieu). Elle n'est en aucune manière un donné.

Dans un livre très remarqué intitulé " Éducation et culture ", Jean-Claude Forquin recense de nombreuses façons de conceptualiser l'idée de culture qui me semblent pouvoir être ramenées à deux grands ensembles :

- la culture comme soin accordé aux choses de l'esprit qui conduit à parler d'homme cultivé. Si les animaux sont des êtres vivants, nous ne sommes pas certains que ce sont des êtres pensants. L'homme cultivé possède un large éventail de connaissances et de compétences lui permettant d'échapper à la pure actualité. Dans cette visée patrimoniale l'Université est le lieu par excellence de production de la culture. L'homme de culture, je cite J-C.Forquin "est avant tout un être de mémoire habité par le sentiment de la profondeur temporelle des réalisations humaines et le souci d'échapper à la pure actualité".

Il s'agit ici d'une conception universaliste de l'idée de culture. La culture pouvant porter le rêve de la fraternité entre les hommes et les femmes, au delà de la solidarité entre quelques uns.

- la culture comme patrimoine intellectuel, spirituel et matériel d'une communauté. La culture est alors constituée par l'ensemble des traits caractéristiques du mode de vie d'une communauté ou d'un groupe, y compris dans ses aspects les plus quotidiens, les plus triviaux. La culture dans un islam fondamentaliste et la culture occidentale en général n'ont pas la même conception de la femme, ont des habitudes culinaires, vestimentaires différentes. Mais la culture d'un islam sunnite et d'un islam chiite se distinguent l'une de l'autre, comme la culture catholique et la culture protestante par rapport à l'argent, notamment.

La culture du sud de la France est différente de celle du Nord, les pays du bord de mer en Bretagne se distinguent de par leurs modes de vie des pays de l'intérieur.

Il s'agit ici d'une conception particulariste de l'idée de culture. La culture peut porter les singularités, les particularités d'un groupe humain.

La culture n'est plus alors ce qui rassemble, mais ce qui distingue, ce qui particularise.

· *Le propre de l'école est de mettre en tension une approche universaliste et une approche particulariste de la culture.*

Les savoirs sont fréquemment désincarnés, dé historicisés, et semblent flotter dans l'azur, alors que

nous l'avons dit à plusieurs reprises, ils constituent la réponse de ceux qui nous ont précédés aux questions qu'ils se sont posés et que les hommes ont regroupées par la suite en disciplines. De sorte que ce ne sont pas des disciplines, mais l'ensemble des questions surgies au sein d'une communauté déterminée qui sont premières. La culture, en tant que patrimoine spirituel, intellectuel et matériel est au fondement des disciplines scolaires.

Jean-Toussaint Desanti indiquait dans un article du monde de 1992 : "il faut dans chaque discipline mener un travail souterrain en direction des soubassements, de l'origine. Il faut aller vers la racine – oubliée mais cependant présente - de chaque savoir. Alors les modes de pensée qui, en surface, paraissent entièrement dissemblables peuvent faire signe vers l'unité d'une origine commune."

- La première racine renvoie à l'épistémologie. Nous en avons parlé précédemment en évoquant les disciplines scolaires comme construites autour de paradigmes qui évoluent dans le temps. Les explications du vivant ont renvoyé en France depuis le début du XX^e s. à des enseignements construits successivement autour des leçons de choses (dans le droit fil du positivisme d'Auguste Comte), de l'histoire naturelle (dans la foulée de Darwin), des sciences naturelles (en référence à Claude Bernard) et de la biologie aujourd'hui (en relation avec les découvertes de la biologie moléculaire).

Les enseignants de français ont été des spécialistes de la littérature avant de devenir des spécialistes de la linguistique et aujourd'hui des spécialistes des typologies de textes.

- La seconde racine renvoie à l'anthropologie de ces savoirs.

Le concept central de l'anthropologie est celui de culture. L'anthropologie dont le dictionnaire historique de la langue française suggère que le mot soit formé de *thoros* (en grec : le sperme) et de *andropo* (l'homme) serait alors la science qui s'intéresse à la manière dont l'homme est capable de féconder de l'humain. Ainsi une anthropologie des savoirs scolaires nous paraît s'intéresser aux fondements des disciplines scolaires, à ce qui fonde à ce qui initie, ce qui explique les origines, ce qui est bien au niveau de la racine.

Pour poursuivre sur l'exemple de la biologie, je suggère que sa racine anthropologique a été, depuis que les hommes se sont questionnés, la même interrogation fondamentale : Quelle différence entre une pierre et un insecte ? Qu'est-ce qui vit ? Quand peut-on dire que quelque chose est vivant ? Qu'est-ce qui particularise un être vivant ?

Quel est donc le fondement de la compréhension du vivant ? Il me semble qu'on voit poindre la réponse dans la différence de point de vue entre Platon et Aristote. Platon est dualiste, distinguant le corps et l'âme, cette dernière animant le corps qui vit, et le quittant à la mort pour rejoindre métaphoriquement le royaume des âmes. Aristote est moniste et pour lui, comme plus tard pour Spinoza, la réalité est faite d'une seule « substance », dont la matière et l'esprit ne sont que des modalités. On sait du reste maintenant comme cette redoutable question du *mind-body problem*, pour les monistes, théorie plus conforme à notre vision du monde contemporaine, pose le problème de la pensée et de son émergence. Un rocher, une méduse ou un violoniste sont tous les trois faits d'atomes, uniquement d'atomes. Mais ils représentent trois états de la matière très différents. L'un est, l'autre vit, le troisième pense. Faut-il en déduire qu'il existe trois mondes : la matière, la vie et la pensée ? Vaste question, en tous les cas le vivant constitue une organisation particulière de la matière capable de donner progressivement corps à une certaine autonomie et à la pensée (autrefois appelée l'âme)

Conclusions :

Je suggère que les savoirs scolaires, historicisés dans leur genèse, socialisés car ayant donné

naissance à des conceptions du monde souvent encore d'actualité (tant ce que l'homme a devant lui, c'est son passé pour reprendre Paul Valéry), utilisés dans les diverses activités humaines ne sont pas décharnés comme l'Ecole souvent les présente; Ils sont ferments de culture au sens patrimonial et anthropologique si on en recherche les fondements signifiants.

Regarder les savoirs scolaires, quels qu'ils soient comme des objets de culture conduit à trois obligations :

- s'intéresser à leur genèse en privilégiant une socio-histoire attentive à leurs conditions d'émergence dans une société donnée.
- s'intéresser à leurs fondements, aux questions fondamentales qu'ils posent et qui sont souvent encore non résolues (les particularités du vivant en biologie, celles de la matière inanimée en physique, la compréhension de l'infini en arithmétique ou la découverte de nouvelles manières de construire et de jouer avec des réalités dans l'espace en géométrie, la possibilité des actions humaines en histoire ou l'occupation de l'espace en géométrie, de construire et de concevoir le beau en arts plastiques ou musical...)
- s'intéresser aux usages sociaux qui sont faits des savoirs considérés.

4. La transmission.

Deux évidences :

Transmettre est l'incontournable de toute société pour perdurer et inscrire l'individu dans une communauté humaine pour que et parce qu'il n'existe pas d'humanité sans mémoire. Transmettre c'est finalement lutter contre la finitude en ces périodes où le temps s'accélère, où les modèles sont incertains, où la surinformation brouille l'essentiel. On transmet en définitive «le dur désir de durer» comme disait Paul Eluard.

La transmission implique l'asymétrie. Celui qui transmet est en effet toujours en surplomb par rapport à celui qui reçoit. L'autorité⁴, cause de l'asymétrie est la condition nécessaire pour éveiller le désir de savoir. Il s'agirait alors à travers l'autorité moins d'exercer un pouvoir sur un être, que de lui donner les moyens d'augmenter le sien.

La transmission conduit à accepter la perte car on ne transmet pas à l'identique. Et il me semble qu'il y a trois occasions de perte dans la transmission.

Je ne fais que parler de transmission. Or je pense qu'il y a là un abus de langage de ma part. L'enseignant ne transmet rien au sens où il donnerait, où il octroierait, où il léguerait à ses élèves des choses qui seraient des savoirs.

Je souhaite montrer en effet maintenant que l'enseignant ne fait que transmettre à ses élèves non pas des savoirs, mais le rapport qu'il vit avec le savoir.

Autrement dit, un enseignant de mathématiques certes apporte ou mieux fait construire à ses élèves des notions mathématiques. En ce sens, on pourrait dire qu'il leur transmet des mathématiques. Mais cette idée, je pense est superficielle. La seule chose que l'enseignant de mathématiques transmette à ses élèves, c'est le rapport, la relation qu'il vit avec la chose mathématique.

Un rappel : le savoir n'est pas le réel. Il n'en est au plan philosophique, qu'une représentation.

Dans l'histoire, tout savoir n'est que relatif à une époque, un contexte. Il n'est qu'un état transitoire

⁴Autorité, d'auctoritas, se rattache, par sa racine, au même groupe que augere (augmenter), augustus, (celui qui renforce par son charisme). L'auctoritas exprime l'idée d'augmenter l'efficacité d'un acte juridique ou d'un droit. D'où les deux expressions : avoir l'autorité ou être l'autorité?

d'explication du monde. Le savoir n'est qu'une représentation du réel au sein d'un paradigme admis par une communauté qui le légitime.

Karl Popper (un grand épistémologue contemporain) écrit :

"La base empirique de la science objective ne comporte donc rien "d'absolu". La science ne repose pas sur une base rocheuse. La structure audacieuse de ses théories s'édifie en quelque sorte sur un marécage. Elle est comme une construction bâtie sur pilotis. Les pilotis sont enfoncés dans le marécage, mais pas jusqu'à la rencontre de quelque base naturelle et, lorsque nous cessons de les enfoncer davantage, ce n'est pas parce que nous avons atteint un terrain ferme. Nous nous arrêtons, tout simplement, parce que nous sommes convaincus qu'ils sont assez solides pour supporter l'édifice, du moins provisoirement".

"Croire à la raison, c'est croire à la raison des autres".

La logique de la découverte de la découverte scientifique. 1978

L'école n'est plus alors qu'un lieu de transmission d'un éphémère à la lumière de l'histoire. Si bien que les enseignants ne devraient pas tirer leur identité en apparaissant comme des maîtres de la vérité, mais comme des représentants du doute.

La métapsychologie suggère que le savoir n'est que la manière dont nous regardons le monde avec nos désirs, et nos pulsions.

Nous ne regardons le monde non pas avec nos yeux, mais avec notre cerveau. Ce sont donc les filtres cognitifs qui nous conduisent à en construire une représentation. Mais ces filtres cognitifs sont eux-mêmes déterminés par des filtres affectifs.

Le savoir existe donc, par la puissance d'un désir qui nous fait nous intéresser à certains éléments du réel dont nous construisons qu'une représentation. Représentation qui, partagée par une communauté reconnue comme à la pointe d'un champ de savoir, au sein d'un paradigme donné, sera qualifiée de savoir.

Si bien que le mot savoir pourrait s'écrire "ça voir". Chercher à tout savoir, c'est peut-être chercher à voir son "ça". Ainsi, l'enseignant ne transmet-il que l'éphémère explication des choses et du monde que l'on nomme savoir. Et ce que je vais tenter de montrer maintenant, l'enseignant ne transmet que son rapport au savoir.

Si bien que ce que nous transmettons, c'est notre rapport au savoir

C'est une notion qui s'est enracinée dans la réflexion sociologique et dans la réflexion psychanalytique. Et deux auteurs qui comptent dans le domaine de l'éducation - Jacky Beillerot et Bernard Charlot - ont éclairé cette notion dans les domaines en question.

A. La problématique sociologique : le savoir comme position et comme activité.

J'emprunte à Bernard Charlot pour cette question et avec lui, faisons intervenir les concepts de Pierre Bourdieu : le concept d'habitus et celui de capital culturel.

L'habitus est l'ensemble des dispositions psychiques socialement construites, qui fonctionne comme matrice des représentations et pratiques de l'individu. Ainsi, pour Bourdieu et Passeron, il est difficile à un enfant d'ouvrier d'envisager de devenir architecte ou médecin, ce qui, sans

déterminisme abusif, ne sera pas le cas pour un enfant de médecin ou d'architecte. Les formes de mise en ordre et de catégorisation du monde ne sont pas les mêmes selon les milieux sociaux. L'idée de capital culturel et symbolique reprend la métaphore de l'héritage et de la reproduction. L'enfant viendrait au monde avec un capital économique constitué des biens mobiliers et immobiliers de son ascendance. Il viendrait aussi au monde avec un capital culturel qui constitue ce que transmet la famille à travers son rapport aux œuvres, à l'art, à la culture au sens social.

Bernard Charlot utilise les idées :

- de position pour illustrer que la position sociale de l'apprenant intervient dans son rapport au savoir ;
- d'activité pour convenir qu'à travers l'activité scolaire se joue une proximité ou une distance avec le capital culturel de l'apprenant.

Seulement, il existe des enfants au fort capital culturel, dont l'habitus de classe correspond aux clés de la réussite scolaire de par le langage utilisé, la présence d'œuvres au sens fort qui existent à la maison. Et cependant ces élèves échouent à l'école. Il existe à l'inverse des élèves au faible capital culturel, dont les habitus de classe sont à mille lieux de la culture scolaire et qui réussissent à l'école. Alors...

Alors l'école ne transmet rien, une fois encore, à la manière dont métaphoriquement serait transmis en témoin sur un stade. Si on poursuivait sur cette comparaison entre transmettre un savoir et transmettre un bâton de relais, on verrait plusieurs différences. Sur le stade, l'athlète qui transmet met dans les mains de son coéquipier une réalité de bois que ce dernier s'attend à recevoir. Alors qu'à l'école, l'enseignant transmet une réalité immatérielle que l'élève ne s'attend pas à recevoir car il ne la connaît pas. Sur le stade on est dans un processus de transmission-réception. A l'école dans un processus de transmission-appropriation. Dans le premier cas l'accent est mis sur le produit, dans le second sur le processus.

Évidemment la position sociale de l'apprenant et de l'enseignant, dans leur rapport respectif au savoir (de recouvrement, de contiguïté, de proximité, de distance, d'éloignement, d'éloignement, voire de séparation) les fait être en phase ou en déphasage par rapport aux situations scolaires. Évidemment, l'activité scolaire sera en harmonie, en concordance et fera écho ou à l'inverse en désaccord, en dysharmonie ou en désunion avec le rapport au savoir de l'élève.

Vous comprenez une fois encore pour quelles raisons la question du rapport au savoir ne constitue pas une notion qui se rajouterait à d'autres comme les concepts de la didactique (par exemple ceux de représentation, de contrat didactique, de transposition didactique) pour comprendre ce qui se passe dans le cadre de la classe. Il s'agit d'une approche nouvelle intéressée à comprendre non pas la situation d'apprentissage, mais le lien qui unit cette dernière et celui qui la rencontre.

Mieux connaître le rapport au savoir de tel ou tel élève amène à considérer ce dernier par seulement comme un sujet épistémique, mais un sujet psychologique et sociologique dont la dimension épistémique serait la conséquence.

B. La problématique psychanalytique : le savoir comme objet de désir

Pour la psychanalyse, ce qui est premier dans notre rapport au monde est le désir, aspiration

première pour exister. Ce que vise le désir, c'est la jouissance et non pas l'objet qui permet d'atteindre cette jouissance. Certes le désir ne peut conduire à la jouissance qu'à travers un objet et en ce sens, tout désir est désir de quelque chose. Mais d'un quelque chose qui permet cette autre chose qui est la jouissance.

Alors, ce qui fait question dans le désir de savoir, ce n'est pas tant, d'abord, le savoir, que la nature de la jouissance que peut procurer le savoir. S'agit-il de jouissance de soi, de jouissance de la maîtrise de celui qui apporte le savoir, de la jouissance que procure le pouvoir sur cet autre, voir de jouissance d'un pouvoir supposé sur le monde que constitue le fait de savoir ce que d'autres ne savent pas.

Vous comprenez pour quelles raisons, il me semble que la question du rapport au savoir constitue une question essentielle de la transmission. L'enseignant pense transmettre un savoir. Il transmet, dans la manière dont il permet à l'élève de s'y confronter, son propre rapport au savoir. Et l'élève rencontre ou ne rencontre pas, à travers ce savoir qui lui est transmis, son propre désir. Lorsqu'un élève déclare qu'il aime les mathématiques, il signifie qu'à travers les mathématiques il trouve du sens, parce qu'il rencontre son désir. Les mathématiques ne sont donc qu'un prétexte à l'accès à une jouissance d'un autre ordre que mathématique. L'élève ne s'approprie pas des savoirs, il s'approprie seulement un rapport à une jouissance possible à travers ces savoirs. Le savoir ne se transmet pas, l'enseignant ne fait que permettre par ce savoir une possibilité de jouissance à l'élève.

Alors l'école ne transmet rien, une fois encore, à la manière dont métaphoriquement serait transmis en témoin sur un stade. Si on poursuivait sur cette comparaison entre transmettre un savoir et transmettre un bâton de relais, on verrait plusieurs différences. Sur le stade, l'athlète qui transmet met dans les mains de son coéquipier une réalité de bois que ce dernier s'attend à recevoir. Alors qu'à l'école, l'enseignant transmet une réalité immatérielle que l'élève ne s'attend pas à recevoir car il ne la connaît pas. Sur le stade on est dans un processus de transmission-réception. A l'école dans un processus de transmission-appropriation. Dans le premier cas l'accent est mis sur le produit, dans le second sur le processus.

Toute espérance de transmettre du savoir met face à face deux êtres de chair et de sang, aux histoires différentes qui vivent l'un et l'autre avec le savoir transmis un certain rapport qui, lui, ne se transmet pas. Rapport au savoir qui se modifie lors de l'activité de transmission et fera de celui qui transmet un observateur des transformations qu'il induit dans le rapport au savoir de l'autre et de celui auquel on transmet un savoir, un observateur des transformations qu'il induit chez celui qui le lui transmet

Conclusions

La transmission en pédagogie ? Une affaire de subjectivités et de rationalités interconnectées. La vie quoi, le rapport humain habituel. Avec un devoir de continueurs endettés pour le maître et aussi pour l'élève.

Paul Ricoeur affirmait un peu avant sa mort : "je reporte sur ceux qui viendront après moi la tâche de prendre la relève de mon désir d'être, de mon effort pour exister dans le temps des vivants".

Nous pourrions peut-être lui répondre que "ce désir d'être que l'on hérite de ses prédécesseurs et que l'on veut transmettre à ses successeurs, signifie que le monde que nous avons en partage repose sur une communauté de temps et pas seulement d'espace. Nous sommes les contemporains de ceux qui nous ont précédés et avec lesquels nous entretenons un dialogue toujours vivant, mais aussi de ceux qui viendront après nous, à condition de ne pas attendre d'eux qu'ils nous reproduisent et nous répètent. Nous ne portons pas la dette comme un poids mais comme une tâche à relancer

indéfiniment vers l'avenir".

Nous sommes des continuateurs endettés dont nous espérons que les savoirs que nous transmettons permettront une filiation ininterrompue de l'humanité. Sans doute. A condition de les relier à la culture dont ils sont les fruits émergents, à travers des processus de transmission ouverts aux trois caractéristiques d'une société démocratique : la force à accorder à la raison, la nécessaire liberté de penser et à la mémoire de ce qui est déjà advenu.

La force de la raison qui permet de prendre de la distance avec les passions, l'école l'a fait sienne par la recherche de la Sophia opposée à la Doxa, avec le souci de n'enseigner que des savoirs reconnus et non pas des savoirs vernaculaires. La raison qui fait que tout enseignement cherche à faire raisonner, même si simultanément il amène à résonner.

La liberté de penser nécessaire pour que l'école ne soit pas une école du dogme mais du vrai et du doute. D'une certaine manière les méthodes modernes ont beaucoup valorisé ce domaine, accusées qu'elles sont parfois de trop insister sur la liberté au détriment de la raison.

La mémoire, qui ne devrait pas être développée seulement en histoire, mais dans toutes les disciplines pour que les élèves aient conscience de ce qu'ils doivent aux générations qui les ont précédés.

La culture disait André Malraux, "c'est ce qui fait de l'homme autre chose qu'un accident de l'univers". Elle ne doit pas seulement être présente à l'École. Elle doit être l'École.

M.Develay
Professeur émérite à l'université Lyon 2
Mars 2010