

Anne-Marie Hubat-Blanc, reconstitution de l'intervention de **Jean-Manuel de Queiroz, CRAP, le 21/08/04 sur le thème « Ecole et familles »**¹

Agrégé de philosophie, Jean-Manuel de Queiroz enseigne la sociologie à l'UFR de Sciences de l'Education de l'Université Rennes II ; il a publié en 1996 *L'école et ses sociologies*, un article dans *l'Encyclopaedia Universalis*, « L'interactionisme symbolique », ainsi que « Qu'est-ce que la critique du puérocentrisme scolaire et familial ? » dans *Ecole et famille* .

Nous constatons l'échec des sociologues à se faire entendre dans le milieu enseignant sur leur critique de la notion de handicap socio-culturel, issue elle-même d'une critique de l'idéologie des dons qui l'a précédée : les travaux de macro-sociologie montrant statistiques à l'appui l'inégalité sociale de la réussite scolaire ont été interprétés dans un sens déterministe qui a des effets pervers et ne correspond pas à l'observation sociologique. L'explication que l'on peut qualifier de « sociologiste » de l'échec scolaire s'appuie sur le principe de la pauvreté culturelle des couches populaires, sensible en particulier dans le langage, ce qui revient à attribuer les difficultés des élèves d'origine modeste à un déficit de la famille ; et les travaux des sociologues qui tendent à montrer qu'il ne s'agit pas de pauvreté ni de handicap, mais de différence culturelle, ce qui est tout différent, et a d'autres implications comme nous allons le voir, ne parviennent pas à pénétrer dans le monde enseignant ni à remettre en cause l'idéologie du handicap comme on l'avait fait de celle des dons. Quelles sont les raisons de cet échec ? Plutôt que d'expliquer des probabilités négatives, c'est-à-dire le fait qu'un enfant de tel milieu ait tel pourcentage de risques d'échec, il est préférable de s'interroger de façon positive sur la culture spécifique des milieux concernés et ses implications en terme de schèmes de comportements et de pratiques ; c'est là un thème que l'école ignore parce semble-t-il elle l'occulte. Il est particulièrement difficile aux enseignants, quel que soit le niveau où ils interviennent, d'interroger la question de la culture, et singulièrement la nature de la culture scolaire qui va pour eux de soi parce qu'ils sont à l'intérieur, et selon l'expression commune, ils y sont « comme un poisson dans l'eau ». Or il est difficile au poisson de sortir de son bocal, condition nécessaire pourtant à la reconnaissance de l'existence du bocal ; c'est-à-dire qu'il est difficile de regarder sa propre culture avec le regard distancié nécessaire à l'*objectivation* du problème : s'interroger sur une question suppose en effet sa mise à distance et qu'on en fasse un « objet ». Nous sommes habitués à penser à travers les catégories scolaires, et nous envisageons inconsciemment les problèmes à travers la grille de lecture que cela présuppose, ce qui nous empêche d'en voir certains aspects. Il y a donc un décalage² à opérer.

Ce décentrement peut être réalisé à partir de la lecture du fonctionnement d'autres cultures, éloignées de la nôtre, celles qu'étudient les anthropologues. Notre façon de socialiser les enfants en les mettant à part du monde adulte dans des lieux réservés à cette tâche est quelque chose de très récent dans l'histoire et qui semble propre à la société occidentale. Les sociétés que nous appelons primitives sont des sociétés religieuses, ce que nous nommons ainsi, elles-mêmes ne se reconnaissant pas comme telles, puisque l'univers symbolique dans lequel elles vivent est leur « bocal » et que la vie n'est pas concevable autrement. Ces sociétés ont accumulé des savoirs remarquables³, mais qui ne sont jamais déconnectés des autres activités, comme la chasse par exemple, qui sont toujours impliqués dans des pratiques ; de même, il n'y a pas de séparation entre les générations ; les jeunes subissent dès la puberté des rites d'initiation qui nous semblent cruels, et le sont le plus souvent, mais cela leur permet d'accéder très tôt au monde adulte dont ils partagent tout l'héritage inséparablement symbolique et technique : en apprenant le maniement de l'arc, on apprend les prières et les mythes⁴ qui intègrent la chasse dans un *univers*⁵ plein de sens, on apprend à repérer les bons et les mauvais présages...etc., c'est-à-dire que les savoirs et les valeurs qui les orientent sont acquis en même temps ; on dit que les connaissances sont dans ce cas à la fois techniques et axiologiques. Or c'est justement ce que nous avons de plus en plus de difficulté à faire :

donner sens, c'est-à-dire valeur, aux savoirs scolaires déconnectés à la fois des pratiques sociales et des valeurs censées les orienter (on acquiert certes, mais indirectement, le sens des valeurs en cours dans la société en intériorisant par exemple le sens de la compétition à l'école, mais nous sommes loin des valeurs républicaines). Faire le détour par les formes primitives d'acculturation des jeunes permet de porter en retour sur notre fonctionnement un regard qui en dévoile l'étrangeté.

Cette spécificité de notre mode de formation des jeunes implique un mode de socialisation et un mode de construction de la personne particulier, ce qu'on appelle un mode de *subjectivation*, ou d'*individuation*, c'est-à-dire de constitution du sujet. Dans les sociétés que nous avons évoquées, l'individu n'existe pas par lui-même, et seul, séparé du groupe, il ne survit pas. Des mœurs qui nous paraissent très étranges, comme l'identification à l'animal totem, tiennent une place essentielle dans la constitution de l'identité, dont nous avons dit qu'elle était, dans notre langage, inséparablement pratique et religieuse⁶. Dans notre monde au contraire, l'individu est conçu comme existant par lui-même, et l'éducation est conçue comme développement d'un « moi ». Cela n'est pas universel, même dans notre société où ce sens de l'individu est apparu, ou du moins s'est généralisé assez récemment. Le paysan d'autrefois vivait un peu comme ce que nous appelons les primitifs, dans un univers symbolique où les pratiques agricoles étaient reliées à des significations symboliques que nous appelons religieuses, et que l'on a longtemps tenu pour des superstitions. Il y avait des strates de subjectivité distinctes qui coexistaient et coexistent encore : la subjectivation se construit essentiellement dans le lien avec le groupe, dans la mémoire et la transmission orale, dans la reconnaissance entre membres d'une même socioculture⁷ ou d'un même *sociotope* : combien il importe dans un groupe de savoir d'un individu « qui c'est », c'est-à-dire d'où il vient, éventuellement qui sont ses parents...etc. La généalogie est ancrée dans des espaces marqués qui servent de points de repères et jouent un rôle essentiel dans l'identification des personnes. Ce type de sujet diffère radicalement du sujet contemporain que présuppose l'école, dont l'idée apparaît avec la Renaissance dans la bourgeoisie, et qui est étroitement liée à la pratique et la diffusion de l'écrit, ce qui entraîne la constitution de ces lieux spécifiques destinés à son étude et donne naissance à l'école⁸. L'écrit constitue la grande rupture. Il s'agit d'une fabuleuse abstraction qui permet la constitution d'une mémoire qui n'est plus liée à la mémoire individuelle⁹. Avec la pratique de l'écrit se répand une nouvelle conception du sujet complètement universel et abstrait¹⁰, celui de l'Humanisme et de la pensée classique. L'écrit s'interpose désormais de plus en plus dans les relations, et il tient aujourd'hui une place dévolue dans les sociétés anciennes au corps ; la parole est en effet physique et implique un rythme et une présence que l'écrit efface le plus souvent. La relation d'apprentissage dans les sociétés traditionnelles était fondée sur la relation du maître à l'apprenti, qui n'a rien à voir avec la relation maître/élève, mais reposait sur une longue fréquentation réciproque, sur l'imitation et l'imprégnation. De même la parole à l'école n'a-t-elle qu'un assez lointain rapport avec la parole coutumière ; Bernard Lahire a montré dans *Tableaux de familles* qu'il s'agissait plutôt d'écrit oralisé¹¹. Les tout petits continuent d'apprendre ainsi, par imprégnation. On peut se demander comment est apparue cette nouvelle pratique. C'est certainement lié à l'importance de l'universalisme dont la bourgeoisie a fait un critère essentiel, depuis l'Humanisme et les Lumières¹². Dans l'enseignement humaniste, il ne s'agit pas tant d'acquérir des connaissances et compétences individuelles utiles, et de se former une identité adaptée à la société dans laquelle on vit, que de se construire comme sujet universel, et donc d'acquérir toutes les connaissances nécessaires à la constitution de ce type de conscience (celle des humanités principalement, mais aussi les sciences fondées sur la mathématique comme langage universel) . Cela n'empêche évidemment pas les familles bourgeoises d'adopter des stratégies adaptées à la réussite sociale de leur progéniture, le problème n'est pas là, mais il faut voir comment la

bourgeoisie a promu comme modèle universel un mode de subjectivation très abstrait, susceptible de s'ouvrir à toutes sortes de contenus culturels. La culture se trouve détachée de tout ancrage dans un groupe ou une culture au sens ethnique du terme, c'est même la principale valeur qu'elle revendique, son universalité. Cela constitue une rupture radicale dans la façon de « fabriquer » l'être humain¹³. Il y a eu des résistances populaires très importantes et fort longues, notamment dans la paysannerie, après 1881, (mais aussi dans l'aristocratie qui a eu conscience de perdre un élément fondamental sur lequel elle asseyait son identité et son pouvoir) ; les rapports d'inspection témoignent de la fréquence de l'absentéisme, par exemple.

Dans l'école de Jules Ferry, cependant, on a trouvé des compromis, et l'affrontement, s'il a existé, n'a pas empêché l'édifice de l'école républicaine d'exister. En fait l'idéologie laïque républicaine n'a jamais empêché les compromis, comme en témoigne le statut particulier de l'Alsace-Moselle, ainsi que la loi Debré sur les établissements privés sous contrat. La laïcité nécessite souvent une gestion souple du fait de la complexité des situations. L'instauration de l'école laïque impliquait pour les couches populaires une dépossession de la socialisation de leurs enfants au moins partielle. C'est pourquoi les instituteurs ont été ce qu'on a appelé les « hussards noirs », de véritables missionnaires de la laïcité républicaine¹⁴, et de l'universalité du sujet qui en est solidaire, les missionnaires des Lumières. Il s'agissait d'apporter au peuple la culture et de lutter contre sa culture propre considérée comme ignorance et superstition¹⁵. L'idéologie rationaliste de ces propagateurs des Lumières reposait sur une vision erronée de la culture populaire conçue de façon négative comme manque et illusion. L'enfant de milieu paysan était donc, comme le « sauvage » dans les colonies, entre deux cultures, celle de la famille et du village, et celle de l'école. Il y a eu des phénomènes complexes d'acculturation étudiés par les anthropologues s'agissant des colonies, et des phénomènes analogues concernant les campagnes françaises. A cet égard le livre de Nathan Wachtel *La vision des vaincus*¹⁶ est éclairant. On peut dire que le rapport des couches populaires à l'école républicaine est un rapport d'acculturation. Il faut alors se demander comment cela a pu fonctionner.

Des années 80 du XIXème siècle aux années 60 du XXème, s'est constitué ce qu'on peut appeler un *agencement historique*, et le système a fonctionné sans trop de difficultés. Ce n'est certes pas une époque démocratique, puisqu'il y a 1,3 % d'une classe d'âge qui a le baccalauréat en 1900, et 9 % en 1960 ; mais cela fonctionne sans les problèmes que nous connaissons aujourd'hui, pourquoi ? Tout d'abord parce que la scolarisation est brève : 6 à 12 ans, puis à 14 ; avant et après, la formation de l'individu reste le fait de la famille et de son réseau ; cela réduit de façon importante la maîtrise des couches populaires sur la formation des jeunes, mais ne les en dépossède pas totalement. Ensuite parce que l'entrée dans la vie adulte n'est pas conditionnée par l'école ; avoir une place, un statut, cela ne dépendait pas de la réussite scolaire ; on apprenait à lire, écrire et compter à l'école, avec le minimum d'histoire, de géographie et d'instruction civique qui permettait l'ancrage dans l'identité nationale, mais on était ensuite placé en fonction du milieu, des relations des parents, du voisinage...etc. L'école, en un mot, ne faisait pas le destin¹⁷. Il en va tout autrement aujourd'hui, d'où la rancœur¹⁸ contre une institution dont on attend certes beaucoup, mais qui laisse les familles de plus en plus désemparées quant à l'avenir de leurs enfants. Le plus grave est que l'acculturation scolaire déstabilise les identités ; il y a bien eu une guerre scolaire parfois féroce entre l'école publique et l'école privée sous la Troisième République, mais cela permettait de se situer dans un camp, donc d'asseoir une identité. Enfin, si l'école était séparée du reste de la vie, cette séparation n'était pas radicale ; la religion, certes, n'y entrait pas, mais l'instituteur avait d'autres fonctions, secrétaire de mairie, animateur sportif...etc., ce qui assurait un minimum de continuité et de sociabilité entre l'école et le milieu ambiant, sans que celui-ci soit déstabilisé. Les individus avaient donc plusieurs strates identitaires : tous les

jours, ils étaient paysans ou ouvriers, et en allant voter¹⁹ ils étaient des citoyens, membre d'une communauté universaliste, liée à d'autres types de références.

Aujourd'hui toute l'enfance et l'adolescence est occupée par l'école. Il y a une grande différence entre la scolarisation de l'enfance et celle de l'adolescence, qui semble avoir toujours été en partie problématique²⁰, même dans les lycées bourgeois. C'est la raison pour laquelle c'est au collège que les problèmes sont le plus manifestes. C'est aussi parce que désormais la sélection se fait à l'intérieur de l'école qu'elle apparaît plus que jamais comme responsable des inégalités ; la sélection aujourd'hui, si elle se fait toujours sur la base de l'appartenance sociale, passe par la médiation de l'institution scolaire. Le problème est donc celui du compromis à trouver avec cette institution, car c'est bien semble-t-il en termes de compromis qu'il faut penser.

Il faut dire que le monde ouvrier est devenu quasi invisible ; avec la déstabilisation de l'emploi et l'évolution de la société, on a l'impression qu'il n'y a plus d'ouvriers ; par exemple quand on interroge les étudiants de sociologie, qui sont pourtant d'origine modeste, ils répondent qu'il y a 5 ou 10 % d'ouvriers dans notre société, alors que le chiffre de l'INSEE est 27 % ; mais les ouvriers ne sont plus repérables dans la rue, tous les jeunes s'habillent à peu près de la même façon, et surtout, il y a de nouveaux prolétaires qui n'appartiennent pas au monde industriel, les employés des supermarchés, par exemple. Il y a aussi le phénomène de l'immigration et des jeunes issus de l'immigration. Le sociologue Stéphane Beaud a essayé, dans un travail sur les ouvriers immigrés de Sochaux à Montbéliard²¹, de rendre visible une partie de ce nouveau monde ouvrier.

Il faut donc renoncer à la notion de handicap socioculturel si l'on veut avancer, et raisonner plutôt en terme de différences socioculturelles. Par exemple, il faudrait nuancer le discours de dévaluation généralement tenu sur la télévision ; il existe un usage populaire intelligent de la télévision qui est un vrai moyen d'information et d'ouverture ; c'est par ailleurs un moment de convivialité familiale, où l'on continue à vaquer à ses occupations, le père fume, la mère tricote, et où l'on n'est pas dupe de ce que l'on regarde avec souvent une certaine dérision. Cela dit, il faut avouer que ce qui se passe depuis quarante ans est difficile à analyser pour les sociologues ; des changements importants sont intervenus qui ont entraîné l'apparition de nouveaux comportements malaisés à interpréter. Pour ce qui concerne les banlieues, par exemple, le dernier livre de Lapeyronnie montre que la délinquance et la religion, avec le risque de manipulation, a pris le relais des anciens modes de construction de l'identité populaire.

Il faut préciser, pour éviter une vision trop simple, que *la* culture populaire, au singulier, n'existe pas, elle est plurielle et l'a toujours été, du fait de son enracinement local ; elle se refuse à toute totalisation, puisqu'elle est essentiellement orale et que c'est l'écrit qui permet de faire des synthèses globalisantes. Ses valeurs centrales sont la socialité et la convivialité²² de proximité – les conversations au bistrot, au marché...etc., sont vitales²³. Dans *La culture du pauvre*, Richard Hoggart montre bien le caractère composite et inorganisé de cette culture ; il montre aussi comment la culture ouvrière traditionnelle, celle des quartiers, est déjà à l'époque où il écrit en voie de décomposition²⁴.

La question du langage est à cet égard révélatrice de l'écart entre la culture de l'école et celle des familles. L'écrit et la maîtrise du langage contraint à adopter une attitude assez extraordinaire, quand on y réfléchit, qui n'a aucun rapport avec celle que l'on adopte dans l'usage ordinaire de la parole : le langage devient en effet un objet intéressant en lui-même, alors qu'il fonctionne sans qu'on aie conscience de son fonctionnement propre, comme un moyen de communiquer où l'important est ce dont on parle. Les sociologues du langage et les sociolinguistes ont bien mis cet aspect en relief : Basil Bernstein montre que le langage populaire est toujours indexé sur des situations d'interlocution immédiate et ignore par conséquent certaines formes de construction de phrases liées à une communication « en

différé », si l'on peut dire; William Labov²⁵ a montré quant à lui que le langage des noirs des ghettos que l'on disait pauvre était dû à la situation d'observation intimidante, pour ne pas dire humiliante, pour l'interviewé, qui se sent jugé ; en passant par des intermédiaires familiers du ghetto, il a pu étudier des modes d'expression qui ne s'expriment jamais hors du milieu et révèlent de vraies aptitudes langagières et une véritable pensée (parfois sur des thèmes existentiels considérés par la culture savante comme philosophiques, envisagés par les locuteurs comme les grands problèmes de la vie). Mais il est vrai que le langage, dans la conversation et l'échange familial qui est le seul usage que maîtrisent les membres des milieux populaires, est elliptique et allusif, ce qui présuppose que tous les partenaires de l'échange partagent les mêmes références²⁶ ; l'école, en se situant sur le plan de l'universel et de l'écrit, ne fonctionne presque jamais dans cette modalité.

L'école n'est donc pas nécessairement libératrice, mais elle est devenue nécessaire, raison pour laquelle nous aurions peut-être intérêt à trouver, comme cela s'est fait dans l'école de Jules Ferry, des *compromis*. François Dubet dit que le collège prétend assumer actuellement trois fonctions difficilement compatibles : celle d'une école primaire supérieure, celle du collège et celle de la préparation au lycée. Si l'on veut vraiment intégrer les enfants des milieux populaires, il faut choisir délibérément de faire du collège une scolarité primaire supérieure ; mais cela n'ira pas sans révisions douloureuses, en particulier en ce qui concerne les programmes : les personnes des milieux dits « défavorisés » sont en réalité curieuses dans de nombreux domaines, le succès des publications et des émissions historiques et scientifiques atteste cette curiosité, mais ne leur est accessible qu'un savoir vulgarisé. Il faudrait donc admettre que l'on puisse transmettre des connaissances sur les sciences d'une manière non scientifique, non formalisée, en particulier non mathématisée. Cela ne ferme pas définitivement la porte à toute démarche scientifique, parce qu'il peut y avoir des strates d'intelligibilité acquises à différentes étapes de la vie. Pour cela, c'est la deuxième condition essentielle, il faut des passerelles partout ; enfin, c'est la troisième, il faut une authentique formation continuée gratuite. Il faudrait en outre revaloriser les formations professionnelles ; il vaut mieux faire un bac pro et être bien dans sa peau qu'avoir un bac général dévalué en ayant conscience de ne rien maîtriser des savoirs légitimes et garder des situations de difficulté scolaire, le plus souvent très humiliantes, une mauvaise image de soi-même

Ces propos ont suscité des réactions diverses et contradictoires dans l'assistance, en particulier en ce qui concerne le choix de la formation professionnelle et le caractère abstrait de la culture scolaire considérée comme culture dominante. Une collègue rappelle l'orientation affichée par le Ministère de favoriser la formation professionnelle, tout en s'interrogeant sur ce qu'il en adviendra dans la réalité ; une autre précise que ce sont les élèves eux-mêmes qui refusent le plus souvent de se diriger dans cette voie dont l'image est négative. Une collègue enseignante de français en ZEP proteste avec énergie contre l'image de la culture « bourgeoise » et affirme qu'il ne faut pas enfermer les élèves dans leur monde d'origine, qu'il faut qu'ils aient le choix et les moyens y compris de critiquer la culture dominante, ce qui ne s'acquiert qu'avec la maîtrise de l'écrit, avec des connaissances et de l'esprit critique. Elle est relayée par une autre qui souligne que la dite « culture bourgeoise » a depuis déjà pas mal de temps cessé d'être la culture dominante, et que la communication et les technosciences ont remplacé les humanités dans la sélection et dans la légitimation socio-économique. Un collègue renchérit en affirmant que, quelles que soit la légitimité des critiques que l'on peut formuler à l'égard de la pensée des Lumières, il croit à l'universalité des valeurs qu'elles défendent et qui fondent notre enseignement. Enfin, un intervenant signale la différence entre un enseignement fondé sur la pensée abstraite et un entraînement pratique au raisonnement dans des démarches de réflexion problématisée sur des supports concrets.

¹ Les notes sont le fait de la rédactrice et visent à l'explicitation notamment des références. Quelle que soit la fidélité que l'on s'est efforcé de garder quant au propos du conférencier, la reconstitution écrite d'une intervention orale comporte inévitablement une part de réélaboration dont la rédactrice est seule responsable.

² Le décalage dont il est question ici correspond à ce que désigne le préfixe *méta* en usage dans diverses disciplines : *métacognition* en théorie de l'apprentissage, *métalinguistique* en psycholinguistique...etc., la dimension *méta* est celle du pas de côté nécessaire bien qu'inconfortable à une connaissance critique, c'est-à-dire distanciée.

³ Cf., Claude Lévi-Strauss, *La pensée sauvage*, Plon, 1962, réédition en collection de poche.

⁴ Du même, *Tristes tropiques*, sur les sociétés amazoniennes, même éditeur, 1955, disponible en poche.

⁵ Un *cosmos*, au sens traditionnel, qui vient du grec, c'est-à-dire un univers organisé selon des valeurs et dont tous les éléments sont orientés par ces valeurs : c'est une telle conception de l'univers qui a prévalu jusqu'à la Renaissance, y compris dans les philosophies grecque, latine et médiévales, lesquelles ne se limitent pas à la pensée chrétienne, mais incluent les philosophies arabes et juive. Ces systèmes de pensée rationnelle incluaient une « physique », c'est-à-dire une conception du monde naturel, fondé partiellement sur des observations, mais aussi sur des spéculations que nous considérons aujourd'hui comme « métaphysiques », c'est-à-dire sans rapport avec notre savoir objectif, mais orientées par des valeurs éthiques ou philosophiques.

⁶ Je me permets ici un témoignage qui va dans le sens de ce qui est dit : mes lycéens d'origine africaine avaient gardé très vive la conscience d'appartenir à une tribu, et avec elle, l'identification dont il est question ici : l'un d'eux m'a assuré avoir vu les ancêtres au cours de cérémonies, et un autre disait avoir vu des hommes-tigres, ou hyènes, ce qui faisait ricaner les collègues en salle de prof quand ils avaient maladroitement fait la même confidence à des enseignants trop pénétrés de la rationalité universaliste de leur propre culture pour pouvoir se décentrer ; je n'ai personnellement jamais fait état en salle de prof de ces confidences d'élèves, qui répondaient à ma question maladroite sur leur système de croyance qu'ils n'avaient pas de religion, qu'ils n'allaient ni chez les missionnaires, ni chez les marabouts, qu'il s'agissait là non de croyance, mais d'expérience, et d'expérience collective ; on ne saurait confondre une telle expérience avec ce qu'on appelle expérience *mystique*, qui est, elle, une expérience individuelle.

⁷ Cela ne concerne pas en propre les couches populaires, mais tous les groupes sociaux ; dans une petite ville en particulier, on fait l'expérience de l'importance des réseaux, de la mémoire locale en partie historique mais liée aussi au voisinage ou à l'appartenance religieuse, politique ou associative.

⁸ A cet endroit, J.-M. de Queiroz a fait allusion au passage d'un type de famille à un autre, de la famille élargie à la famille nucléaire, mais il a convenu ensuite que ce thème était en débat parmi les historiens et les anthropologues, en particulier ceux de Cambridge en Grande Bretagne (la famille élargie semble ne jamais avoir existé en Europe, et même dans l'ensemble du continent eurasiatique, et les historiens ayant soutenu son existence se voient reprocher, notamment par l'anthropologue Jack Goody, leur ethnocentrisme occidental et christiano-centré) ; je n'ai donc pas reproduit cette référence contestable et nullement utile pour défendre son propos ; de même, je n'ai pas jugé utile de reproduire, à propos de l'apparition de l'école, la référence à l'historien Philippe Ariès dont *L'enfant et la famille sous l'Ancien Régime* a été largement critiqué, notamment par des démographes. Il convient de préciser toutefois, à l'appui de ce qui est dit ici, quelques notions sur l'émergence du sujet, au sens où nous l'entendons, comme individu constituant une entité en soi (ce qui ne correspond en fait à aucun vécu social concret à ma connaissance, tout individu étant étroitement solidaire d'un milieu, quel qu'il soit). L'historien Jacques Le Goff, dont les travaux font eux l'objet d'une large reconnaissance (cf. *L'invention du purgatoire* et *Pour un autre Moyen Age*, Gallimard, réédité en « Quarto » avec d'autres ouvrages, 1999), parle de la « longue préhistoire de notre modernité » que constitue la période qui va du XIII au XVIII^{ème} siècle, et plus récemment, Jean Rohou a parlé, dans un livre qui porte ce titre, du XVII^{ème} siècle comme d' *une révolution de la condition humaine* (Seuil, 2002). L'origine de notre rapport à l'écrit et de notre conception du sujet plonge ses racines dans les siècles du Moyen Age qui voient naître les universités, en même temps que les communes, et la recherche de nouvelles formes de spiritualité dans ce qu'on appelle depuis le XVII^{ème} siècle *la mystique* (le mot était auparavant un adjectif) : dans la relation purement individuelle avec un Dieu qui a parfois de moins en moins de rapport avec le concept de la théologie officielle, se constitue un mode d'exister original qui fait souvent l'objet de contestations, voire de persécutions ; on trouve une recension des études, faites dans les années soixante, en démographie historique notamment, dans la première partie du *Temps des réformes* de Pierre Chaunu, intitulée « La crise de la chrétienté 1250-1550 », Fayard, 1975, réédité en poche « Complexe », ce qui ne préjuge en rien de la validité des thèses défendues dans l'ensemble de l'ouvrage, également contestées (on y apprend, entre autre, qu'il y avait environ 10 % de gens sachant lire au XIII^{ème} siècle, ce qui est considérable et explique l'émergence de comportements nouveaux). Il est nécessaire de préciser que quand nous parlons ici d'un processus d'individuation lié à des pratiques propres à l'occident, notamment religieuses, comme la confession individuelle, il ne s'agit pas de faire de notre culture la seule créatrice d'un sujet individuel, ce qui est reproché à juste titre par les anthropologues à beaucoup d'historiens ; il s'agit

d'assigner l'origine d'une formation particulière de conscience qui est la nôtre et qui ne va pas de soi. Le lecteur excusera la longueur de cette note eu égard aux enjeux de l'ethnocentrisme occidental.

⁹ Le livre de B. Lahire a été publié dans la collection « Hautes études » en coédition Gallimard-Seuil en 1995. Quant à la rupture liée à l'écrit, l'invention de l'alphabet suppose effectivement une analyse très abstraite de la parole, puisque des « sons » comme le P, par exemple, ne sont jamais audibles isolément, raison pour laquelle l'alphabet a été précédé par des syllabaires. Mais cette invention ancienne ne touche jusqu'à l'apparition de l'imprimerie qu'une élite qui n'est pas forcément socialement dominante (les chefs et même les rois du haut Moyen Age ne savaient pas lire). Avant l'émergence de la bourgeoisie, c'est celle des clercs qui a consacré le primat de l'écrit.

¹⁰ Un tel concept apparaît on le sait avec la philosophie dans la Grèce du Vème siècle av. J.C., mais la pensée, comme la démocratie, ne concerne alors que les hommes libres ; le sens du *fors intérieur*, lié à notre conception de la vie subjective, dont l'émergence décisive est située par plusieurs historiens au XVIIIème siècle, apparaît en réalité dès Homère, comme le montre Jacqueline de Romilly dans « *Patience mon cœur !* » (ce titre étant une citation d'une phrase d'Ulysse, éditions des Belles Lettres, 1991, réédition en poche « Pocket »), mais cela se développe avec les Pères de l'Eglise, et la pratique de l'examen de conscience, dont les *Confessions* de saint Augustin restent emblématiques (rappelons que ce penseur est l'héritier pour une large part de la philosophie antique).

¹¹ Il y aurait beaucoup à dire sur le concept d'oralité qui ne se réduit pas en effet à celui de la langue parlée dans la pratique contemporaine, en particulier dans la littérature et la poésie ; rappelons seulement que le mythe, le conte et les légendes constituent des intermédiaires entre l'oral et l'écrit, et que le Livre par excellence qu'est la Bible est constitué à l'origine à partir de documents issus de traditions orales. Son écriture inclut en outre, si l'on en croit le poète, traducteur et théoricien Henri Meschonnic, des marques d'oralité, les accents, qui constituent une sorte de ponctuation sonore et jouent donc pour le sens un rôle essentiel ignoré par toutes les traditions religieuses récentes.

¹² Ce que j'ai précisé plus haut à la note 8 ne contredit pas ce qui est dit ici ; le philosophe Bernard Groethuysen a montré dans son *Anthropologie philosophique* (1936) et dans *Naissance de l'esprit bourgeois en France* (1927), deux ouvrages publiés chez Gallimard et réédités en collection « Tel », comment la philosophie occidentale d'une part, l'apparition d'un ethos bourgeois de l'autre, ont favorisé le processus d'individuation dont nous avons parlé. Ces livres sont anciens mais gardent une large part de pertinence si l'on prend soin de préciser comme je l'ai fait qu'il s'agit de l'individu occidental.

¹³ L'une des approches les plus approfondies de ce phénomène me paraît être celle de Pierre Legendre, juriste et ancien lacanien, qui étudie la construction des diverses couches qui constituent l'enveloppe symbolique de l'être humain, la famille n'étant que l'une d'entre elles (cf. *La fabrique de l'homme occidental*, 1001 nuits, 1996). Cet auteur montre en particulier comment des innovations considérées comme des progrès (et qui en sont à mon sens), comme l'émancipation des femmes et la dépénalisation de l'homosexualité, mettent au moins partiellement, voire gravement en péril les cadres de références assurant la cohérence de ces enveloppes qui permettent la construction d'une identité.

¹⁴ Rappelons que Jules Ferry a également été ministre des colonies et a en particulier assumé cette charge lors de la conquête de l'Indochine.

¹⁵ Rappelons également que l'école républicaine n'est pas la seule à déconsidérer la culture paysanne et sa religiosité ; l'Eglise a toujours été méfiante face aux formes populaires de dévotion, et la reconnaissance des saints très populaires comme Bernadette Soubirous a été tardive, comme le montre l'historien Philippe Boutry.

¹⁶ Publié en 1971 dans la « Bibliothèque des histoires », ce livre est disponible en poche « Folio ».

¹⁷ Témoigne de cette coexistence pacifique l'attachement manifeste pour l'école des Troisième et Quatrième Républiques, sensible notamment dans la fréquentation des musées, relevant d'écomusées, installés dans d'anciennes écoles en France. Cependant, il ne faut pas oublier la lutte de l'institution contre les langues régionales, et le fait que celles-ci n'aient été enfin reconnues comme partie intégrante du patrimoine national qu'alors qu'elles étaient presque partout en voie de disparition, du moins dans leur usage courant ; on parle français aujourd'hui partout dans l'hexagone, avec des variantes régionales, qui sont les vestiges des anciens parlers, et qu'il me paraît très important de respecter, alors que l'enseignement du français, surtout avec l'introduction maladroite de concepts issus des linguistiques les plus formalistes, a tendance à réprimer les usages régionaux les plus éloignés de la norme standard.

¹⁸ Un témoignage parmi d'autres, cette réflexion d'un adolescent des années 80 me disant : « Dans le temps, on allait longtemps à l'école si on voulait pas aller à l'usine. Maintenant, il faut aller à l'école pour avoir un boulot, et encore, on n'est pas sûr d'en décrocher. Alors nous faites pas suer. »

¹⁹ Il faut mentionner également le rôle du service militaire pour les hommes.

²⁰ On trouve des témoignages de ce fait dans la littérature du XIXème siècle, en particulier chez Vallès.

²¹ *Retour sur la condition ouvrière Enquête aux usines Peugeot*, Fayard, 1999 ; S. Beaud a publié entre autres livres *80 % au bac et après ?* à la Découverte en 2002, où il montre les difficultés d'intégration et d'acculturation des jeunes bacheliers des cités ; ce livre est disponible en poche chez le même éditeur.

²² Elles le sont toujours, dans des milieux divers, dans les quartiers ou les petites villes.

²³ Cette convivialité n'implique pas l'absence de conflits, et l'on connaît les histoires de familles et de voisinages où l'on ne se « cause plus » ; mais le conflit est lui aussi générateur de socialité (cf. Georg Simmel, *Le Conflit*, Circé, 1995, réédition en poche 2003).

²⁴ Le livre, paru en Angleterre en 1957, a été publié dans la collection « le sens commun » que dirigeait Bourdieu aux éditions de Minuit en 1970; le caractère inorganisé signalé ici est ce qui amène certains théoriciens, en particulier des philosophes, à refuser le nom de culture à ces formes de socioculture ; Hoggart montre qu'elles intègrent souvent des fragments de la culture dominante, sous une forme dévaluée par cette dernière, comme c'était le cas de la littérature de chevalerie dans la Bibliothèque de colportage aux XVII et XVIIIèmes siècles, et comme c'est le cas de la psychanalyse aujourd'hui dans les magasins féminins. En fait c'est un ensemble de pratiques et de conceptions qui ne visent à aucune autre maîtrise qu'immédiatement utile, locale et à un moment donné ; d'où l'ambiguïté du terme de culture le concernant. Pour ce qui est de la culture ouvrière, on sait que les organisations politiques et syndicales, avec leur discours formé à partir de la culture savante, ont joué un rôle déterminant, tout en organisant la socialité dans une vie de quartier qui prenait parfois en charge tous les aspects ou presque de la vie quotidienne (associations de quartier, colonies de vacances, vie culturelle...etc.). Sur la vie ouvrière, ses mutations et son rapport à l'école, deux beaux livres constituent des classiques : Jean-Pierre Terrail, *Destins ouvriers La fin d'une classe ?*, et Olivier Schwartz, *Le monde privé des ouvriers Hommes et femmes du Nord*, l'un et l'autre parus aux PUF en 1990.

²⁵ Les deux auteurs ici mentionnés sont également de grands classiques, mais ils se contredisent, ce que le conférencier n'a pas eu le loisir d'explicitier : le livre de B. Bernstein, *Langage et classes sociale* parle de « code élaboré et code restreint », ce que W. Labov a vigoureusement critiqué dans *Le parler ordinaire La langue dans le ghetto noir aux Etats unis* ; les deux livres sont parus aux éditions de Minuit, en 1978, dans la collection « le sens commun » (ce qui est significatif, notamment pour le premier livre de Labov *Sociolinguistique*, paru en 1976 dans la même collection, la discipline désignée par ce titre n'ayant pas alors droit de cité dans les publications linguistiques). Bourdieu, qui les a publiés l'un et l'autre, a critiqué, dans sa revue *Actes de la Recherche en sciences sociales*, ce qu'il a appelé « le fétichisme de la langue » chez Labov, et l'aspect réducteur de l'expression « code élaboré/code restreint » chez Bernstein, tout en reconnaissant la pertinence de l'observation quant au fonctionnement du langage dans la conversation et aux limites que cela constitue ; la plupart de ces articles est reprise dans son livre *Ce que parler veut dire L'économie des échanges linguistiques*, Fayard, 1982. Quelles que soient les réserves que l'on peut émettre sur le système de pensée globalisant de Bourdieu, il conviendrait au moins de rendre hommage à sa vaste culture et à sa perspicacité qui lui a fait reconnaître et divulguer des œuvres de valeur.

²⁶ Alain Bentolila, dans *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier* (Plon, 1996) décrit très explicitement ce fonctionnement et les problèmes d'enfermement culturel qu'il induit ; il a eu la maladresse de parler d'« autisme culturel », ce qui lui a valu de violentes critiques, en particulier celles de B. Lahire dans *L'invention de l'illettrisme*, La Découverte, 1999 ; ce dernier stigmatise chez le linguiste des conceptions idéologiques propres au milieu enseignant, ce qui est partiellement juste ; mais il dénie à tort toute pertinence à l'analyse du fonctionnement langagier des illettrés qui racontent un fait inconnu de leur interlocuteur en présupposant que celui-ci en perçoit les tenants et aboutissants, avec des expressions comme « le mec... , tu sais... », et comme l'autre, justement ne sait pas, le locuteur s'énerve « Ben, si, le mec, quoi... ». On touche là à la dimension essentielle de la communication scolaire et à ses malentendus, ainsi qu'à l'agressivité qu'ils ne manquent pas de susciter chez presque tous les partenaires.

Anne-Marie Hubat-Blanc : **Que nous apprennent les historiens et les sociologues ?**

Il convient de souligner la pertinence de l'intervention de Jean-Manuel de Queiroz s'agissant des difficultés d'acculturation des jeunes d'origine populaire, et la modestie du sociologue qui reconnaît la difficulté de sa discipline à décrire les transformations en cours depuis les années 60. On peut remarquer à cet égard que les grandes études macro-sociologiques auxquelles il fait allusion, celles de Bourdieu et Passeron, de Baudelot et Establet que nous avons tous en mémoire, sont muettes sur le processus de démocratisation en cours qu'a repéré l'historien Antoine Prost, qui notait dans une conférence des années 80, le blocage de l'ascenseur social et

scolaire qui avait fonctionné dans les décennies précédentes, et le rôle qui avait été celui des Cours Complémentaires. Rappelons brièvement et en chiffres arrondis l'évolution de la démographie scolaire au niveau du lycée : environ 5 % d'une classe d'âge atteint le baccalauréat au début des années 50, 10 % dix ans plus tard, 15 % à la fin des années 60 (et les révoltes étudiantes sont en partie liées au renouvellement du public universitaire), 20 % à la fin des années 70 et au début des années 80 ; on peut dire que la progression est constante et que les proportions d'effectifs doublent régulièrement, en dix ans dans la première décennie citée, en vingt ans dans les deux décennies suivantes. Depuis lors, en vingt ans, la massification scolaire a triplé la proportion d'élèves au niveau des baccalauréats dont la diversification est devenue de plus en plus hiérarchisée. Cette évolution très rapide, que l'institution a assumée avec les difficultés que l'on sait, mais sans éclatement, ce qui est tout de même considérable, a été imposée moins par les choix de valeurs socio-politiques affichés que par les contraintes économiques : les jeunes étaient mieux à l'école que dans la rue et ne gonflaient pas les statistiques du chômage. On sait que les choix socio-économiques échappent de plus en plus aux classes politiques des nations européennes qui subissent les contraintes internationales et les retombées de choix financiers. Cependant, les options idéologiques promues par des militants dans l'après-guerre, notamment dans le plan Langevin-Wallon, ont fini par conquérir une audience dans l'ensemble de la population, et l'on a vu lors du débat sur l'école du début 2004 que les français restent très attachés à un collège unique dont force est de constater que dans les faits, il n'existe pas vraiment.

Deux choses apparaissent à la lumière de ces constats : l'école des *Héritiers* avait commencé de changer à l'époque du livre, ce que les observateurs n'enregistrent pas, et le double réseau décrit dans *L'école capitaliste en France* est déjà en train de se fissurer pour laisser place à un imbroglio beaucoup plus complexe, à des ensembles dont les composants changent au fur et à mesure que les agents prennent conscience du déplacement des enjeux (par le choix de filière et d'option notamment). La première conclusion que l'on peut en tirer est que l'outil statistique ne permet pas d'enregistrer les *évolutions fines en cours*, alors même que ceux qui les manipulent pour dénoncer l'inégalité socio-scolaire *vivent ces évolutions* : si Bourdieu, ancien normalien, appartient encore à la génération des boursiers décrits dans ses livres, Baudelot, agrégé de Lettres classiques, fait partie d'un autre génération, la nôtre, où un nombre relativement important de familles modestes ont pu pousser vers des études longues certains de leurs enfants sans que ceux-ci soient véritablement des « boursiers ». Le deuxième point concerne le succès que l'on peut qualifier de populaire de l'idéologie de *l'école libératrice* qui a accompagné le processus de massification scolaire: on peut affirmer qu'il a en grande partie été facilité par la situation et les discours ambivalents des enseignants eux-mêmes promus par la démocratisation de la période précédente, en dette à la fois vis à vis de l'école et de leur milieu d'origine. L'évolution des discours syndicaux est à cet égard révélateur, en particulier celui du SNES qui a progressivement intégré des thèmes didactiques et pédagogiques issus des Sciences de l'Education auxquels ses membres n'étaient guère favorables dans les années 70. Il s'agirait là d'une *formation symbolique*, pour reprendre un concept de Foucault, dont l'émergence serait due à de complexes agrégats d'intérêts, à envisager moins en termes matériels qu'en terme de *recomposition symbolique* : c'est essentiellement la formation d'une identité professionnelle qui était en jeu ; le poids des ouvrages des sociologues cités ici sur la formation de ce discours est indéniable. Dès lors, on comprend qu'il était difficile aux enseignants, même s'ils subissaient les effets de la massification par la dégradation de leurs conditions de travail ou de celle du prestige attaché à leur fonction et à leur discipline, de s'opposer de front au discours de la démocratisation. Certains l'ont fait, au nom des valeurs qu'ils avaient

intériorisées de l'école républicaine, mais l'élitisme républicain a plus de mal à faire recette que la démocratisation dans le discours ambiant, et les options des familles condamnent les enseignants à accepter des choix souvent contradictoires avec l'idéologie affichée, comme la dévaluation des filières les plus aptes à accueillir et promouvoir des enfants d'ouvriers ; la dévaluation des bac pro, qui pourraient constituer un vraie voie de promotion sociale et professionnelle, ne vient-elle pas du fait que les normes du milieu enseignant, traditionnellement attachés à la culture générale, est progressivement devenue l'étalon de la réussite ? On sait en effet que leurs enfants sont globalement ceux qui réussissent le mieux, et que leurs évaluations pèsent sur le devenir des élèves.

Tout se passe donc comme si le monde enseignant était parvenu, souvent malgré nombre de ses membres, à imposer progressivement son ethos à une majorité de nos concitoyens, au risque de se voir reprocher de ne pas assurer les options adoptées comme normes désormais dominantes. Les critiques du collège uniques ne se cantonnent certes pas au milieu restreint des défenseurs de l'école républicaine ; il est relayé dans diverses couches des classes moyennes supérieures, celles qui, bien qu'issue de l'école laïque, font souvent le choix du privé pour leurs enfants. Il faut signaler à ce propos que le choix apparemment courageux de laisser ses enfants fréquenter le collège public local quand la population en est mélangée, est peut-être un luxe que peuvent se permettre ceux qui ont l'assurance de pouvoir pallier ses déficits éventuels, par le soutien qu'ils peuvent assurer ou faire assurer parallèlement à leurs enfants. L'école est devenue de plus en plus opaque pour tous les milieux ; on sait qu'il y a des stratégies de contournement des règles, mais aussi que celles-ci sont en perpétuelle évolution, et l'ajustement des stratégies s'en complique d'autant plus. Par rapport à cela, les sociologues semblent le plus souvent cantonnés à des descriptions partielles, touchant tel ou tel aspect du système, le fonctionnement de l'établissement scolaire ou le devenir de telle catégorie de bacheliers, mais ne peuvent pas plus que les autres fournir de modèle de l'envergure de celui de *La Reproduction*, par exemple, les modèles globalisants ayant montré leurs limites. Le fonctionnement d'une discipline de recherche inclut cependant la construction de modèles théoriques ; il semble qu'à la place de tels modèles, les sociologues soient de plus en plus souvent acculés, par la demande institutionnelle notamment, au discours prescriptif, ce qui paraîtrait incongru dans bien d'autres domaines de la recherche ; elle n'a d'égale, de ce point de vue, que la psychologie, souvent sollicitée pour fournir des normes en même temps que des analyses. La pertinence des propos de J.-M. de Queiroz n'en est que plus remarquable, même s'il n'échappe pas à l'injonction semble-t-il implicite à toute demande adressée à la sociologie et conclut son propos par des propositions d'ordre prescriptif. Il le fait, il est vrai sous forme conditionnelle : *si l'on veut intégrer les jeunes d'origine populaire...* Je ne conteste d'ailleurs pas le bien fondé de ses conseils, mais m'interroge sur leur statut : autant le chercheur est à sa place quand il invite les enseignants à faire le difficile détour par l'anthropologie pour interroger leurs propres fonctionnements, autant il change de posture quand il dit ce qu'il faut faire. En toute rigueur, les choix incombent aux citoyens, pas aux chercheurs en tant que tels. Mais on a assurément l'habitude d'une telle posture de la part d'experts appelés au secours d'institutions qui doutent d'elles-mêmes ; il y a là cependant un effet de brouillage qui peut obérer la légitimité des analyses produites : ne le sont-elles pas, peu ou prou, sur commande ? Du fait du prince quand elles répondent à une demande ministérielle, ou de toute autre institution, elles paraissent souvent en partie surdéterminées idéologiquement, quelle que soit l'orientation du discours tenu. A n'en pas douter, les sociologues appartiennent au sociotope qu'ils décrivent et n'échappent pas au surinvestissement symbolique dont l'école est l'objet.

En ce qui concerne l'universalité des valeurs, qui a été vigoureusement défendue par des intervenants de la salle, ce qui montre d'ailleurs que les « républicains » n'en ont pas le monopole, quelques remarques s'imposent. Il est remarquable que les collègues aient exprimé des *convictions*, l'un d'entre eux en particulier a affirmé « je crois », et il convient à cet égard de distinguer la conviction de la croyance qui ne s'affiche pas comme telle, mais relève d'une vision du monde inconsciente d'elle-même comme il a été dit au sujet des religions des primitifs ; il y a d'autres systèmes de croyances que la croyance religieuse, la croyance au progrès, la croyance en la science, caractéristiques de la pensée dite « progressiste » ou de la pensée scientifique, quand elles sont vécues sur le mode de l'évidence, de ce qui va de soi, ce que sociologues et philosophes appellent d'un terme grec la *doxa*, et qu'on nomme plus généralement l'idéologie. Il y a lieu de se demander s'il n'est pas légitime que des enseignants affichent des convictions qui sont au fondement de toutes leurs pratiques et du choix même qu'ils ont fait de la profession ; mais il n'est pas moins légitime de les amener à en interroger les présupposés, et de leur rappeler que les choix de la nation en matière d'éducation n'ont pas à se calquer nécessairement sur les leurs.

Le problème de l'universalité des valeurs et de la légitimité des Lumières appelle cependant d'autres commentaires. Plusieurs auteurs de la seconde moitié du XX^{ème} siècle, en Allemagne notamment, ont montré qu'il existait une continuité entre les valeurs laïques et les valeurs religieuses qui les ont précédées et auxquelles elles se sont souvent opposées (on peut mentionner le débat entre Voegelin et Blumenberg sur ce que le second a appelé, c'est le titre de son livre le plus connu en France, *La légitimité des temps modernes* (Gallimard, 1999)); on peut citer également le livre récemment traduit de Karl Löwith, *Histoire et salut Les présupposés théologiques de la philosophie de l'histoire*, Gallimard, 2002). La prééminence de l'écrit dans la culture occidentale est de toute évidence liée aux religions du Livre, et elle a été le fait des clercs avant d'être celui de la bourgeoisie. Bien plus, l'universalité des Lumières n'est pas sans rapport avec le *catholicos*, en grec *universel*, qui accompagne l'imposition en occident de l'orthodoxie religieuse, dans les traditions latine et grecque. De ce point de vue, le laïcisme du militantisme républicain, parfaitement légitime compte tenu de l'emprise de l'Eglise au XIX^{ème} et au début du XX^{ème} siècle, a induit une vision de l'Histoire que les travaux des historiens et des philosophes ont conduit à revoir ; mais ces révisions ne semblent pas avoir pénétré dans les représentations des enseignants, pas plus que la critique de l'idéologie des handicaps socio-culturels. Il y a à cela de fortes raisons, qui seraient à analyser ; on peut émettre l'hypothèse de la résistance d'une idéologie fondatrice, dont l'ébranlement de certains paramètres risquerait de remettre en cause, de proche en proche, tout l'édifice.

En ce qui concerne la sortie du bocal, le détour par les sociétés non européennes est toujours aussi souhaitable que difficile et parfois périlleux si l'on ne connaît pas bien les langues et les cultures dont on parle. C'est ainsi que François Jullien, helléniste au départ, a appris le chinois et est devenu sinologue pour considérer de l'extérieur sa culture d'origine (sans en faire autant, on peut lire ses livres pour la plupart réédités en poche « Point Seuil »). Dans le même ordre d'idées, la critique décapante de Jean Bollack montre comment la lecture des classiques grecs, et leur interprétation réductrice, a été largement déterminée par les finalités de la formation des élites sans rapport avec leur valeur textuelle; et dans une optique différente, les études anthropologiques de Jean-Pierre Vernant sur les mêmes textes en ont déplacé les enjeux. Le détour peut donc se faire aussi par l'approfondissement et le renouvellement de la lecture de ce que l'on a longtemps pris pour des classiques et dont la recherche contemporaine révèle l'étrangeté.

C'est pourquoi les réserves émises ici sur l'universalité des valeurs et la prépondérance de la culture écrite ne conduit pas nécessairement à y renoncer, mais à en revoir les présupposés qui ne peuvent plus aller de soi. On peut considérer que l'adhésion de membres des classes moyennes d'origine populaire, comme les enseignants qui se sont exprimés, à des valeurs d'origine bourgeoise, auxquelles les décideurs actuels ont renoncé, constitue une forme de *résistance* légitime comme telle. Et l'on peut rappeler l'importance de l'écrit et de sa diffusion dans la résistance à la domination culturelle : l'historien Carlo Ginzburg a travaillé sur les cultures populaires, en essayant de décrypter, dans *Le sabbat des sorcières* par exemple (Gallimard), la culture occultée des victimes de l'Inquisition ; dans *Le fromage et les vers* (Flammarion, coll « Champ scientifique », malheureusement épuisé), il montre la résistance d'un meunier du XVIème siècle qui a lu au moins une dizaine de livres et ne peut s'empêcher d'en parler, fût-ce au péril de sa vie. Après une première libération, il rencontre enfin dans l'Inquisiteur d'un second procès qui le conduira à la mort, l'interlocuteur qu'il semble avoir plus ou moins cherché toute sa vie ; celui-ci semble effectivement avoir éprouvé, au delà du devoir qui incombait à sa charge, de l'intérêt suscité surtout par l'étonnement et la curiosité devant le système spéculatif imaginé par un simple meunier : le fromage et les vers du titre renvoient à l'image qu'il invente pour signifier l'apparition de la vie et de l'esprit à partir d'un chaos informe. Rappelons-nous également que Spinoza n'était qu'un polisseur de lentilles, qu'il a été exclu de sa communauté, ce qui pour un juif équivalait à une condamnation à la conversion forcée ou à la mort (Uriel da Costa, dans de semblables circonstances, a été acculé au suicide après avoir tenté vainement de réintégrer une communauté religieuse, par la conversion ou le repentir). S'il a été soutenu par des mécènes, Spinoza s'est gardé de dépendre d'eux ; son œuvre n'a connu, à l'exception du *Traité théologico-politique*, où il est l'un des premiers à faire de la Bible une lecture critique et historique, qu'une publication posthume, et une diffusion limitée de son vivant. L'héritage intellectuel de la culture savante garde donc intact son potentiel critique pourvu qu'on sache le reconsidérer autrement qu'à travers la transmission académique. Pour cela, la relecture et la réévaluation de l'héritage des Lumières n'est pas moins indispensable que la connaissance de leur apport. Un auteur a fait tout particulièrement l'objet d'un image caricaturale dans l'enseignement des Lettres, à cause de *Candide*, c'est Leibniz ; on oublie que Voltaire règle avec ce texte ses comptes avec Frédéric II, et l'on ignore qu'il a par ailleurs rendu justice, comme l'a fait Diderot dans l'*Encyclopédie*, au génial inventeur, mathématicien, philologue, historien, théologien, politologue et philosophe. *Le meilleur des mondes possible* n'est pas le *meilleur des mondes*, cependant on peut s'interroger sur le regard que porterait son auteur sur notre monde, après les grands massacres du XXème siècle : ce monde n'apparaît-il pas justement, et seulement, comme le *meilleur possible*, après les désillusions du progrès et malgré elles, notamment pour les aspirations de plus en plus nombreuses à la démocratie et à la justice ? Et pourtant, rien ne peut justifier le mal irréversiblement commis et subi, rien ne peut plus légitimer une vision globalement positive de l'histoire et du monde. S'il n'est pas à proprement parler un homme des Lumières, Leibniz, comme beaucoup de penseurs du XVIIème siècle, en est un précurseur par la confiance qu'il place dans la Raison ; c'est ce concept principalement que les sciences comme la diversité des cultures ont ébranlé au XXème siècle. Croire à l'universalité des valeurs est aujourd'hui un pari aussi audacieux que celui de Pascal ; c'est un défi. Dans un chapitre du livre *A tort et à raison* (Point Seuil) intitulé « Connaissance scientifique et niveaux d'organisation », Henri Atlan montre la complexité des divers modèles de rationalité scientifique, et la rigueur qui doit prévaloir pour penser leur articulation. La pensée abstraite s'est complexifiée, on ne peut plus vivre sur le mythes des Lumières, mais on ne peut pas plus renoncer à la rationalité.

L'importance de la maîtrise de l'écrit est donc aujourd'hui stratégique pour tout apprentissage et toute acculturation réussie ; c'est pourquoi il faut dénoncer ici une carence notoire de l'école due en partie à l'excessive ambition et à l'amalgame qui en résulte pour beaucoup d'élèves. Je citerai un exemple éloquent :

Tout d'abord, je vais faire un constat sur *l'autorité parentale* où beaucoup de parents renoncent à l'autorité sur *leurs enfants* pour qu'ils deviennent adulte plus rapidement. Ce renoncement est néfaste pour *l'enfant* car il doit apprendre les choses de la vie, seul et sans limite. Alors l'enfant ne fait plus de réflexion, ne prend pas **conscience** entre le bien et le mal. Donc il devient arrogant, égoïste et égocentrique. En effet, **pour que** l'enfant est un comportement désagréable, **c'est à cause** d'un **nouveau mode de système éducatif** [...] **s'est mis en place** par des parents. *On doit* favoriser l'épanouissement de l'enfant *donc épanouissement* du gestuel, de la parole. [...] **Cet épanouissement** va à l'encontre de l'autorité. **Par exemple, l'importance** du plaisir immédiat [...] quand un enfant veut un objet comme un téléphone portable, *il faut l'acheter tout de suite* pour qu'il n'est pas de caprice et *pour qu'il soit heureux, ne jamais frustrer l'enfant*.

L'élève qui écrit ainsi a vingt ans et elle est bachelière ; elle a une profonde mésestime d'elle-même que sa performance écrite permet de comprendre, quels que soient par ailleurs les résultats honorables que son travail peut lui permettre d'avoir dans certaines disciplines. Elle maîtrise cependant de façon partielle de nombreuses structures linguistiques qu'il serait fastidieux d'analyser ici ; remarquons seulement l'enchaînement réussi « cet épanouissement » à l'aide d'un terme abstrait complexe (nom dérivé d'un verbe, qui permet de reprendre toute une proposition). Mais elle est incapable d'organiser ses connaissances et son discours de façon cohérente. De semblables copies déconcertent les professeurs qui en concluent que la pensée de l'élève est totalement incohérente ; il est vrai que le langage permet la construction de la réflexion, mais quand on interroge l'élève sur ce qu'elle pense, ses propos sont très cohérents, dans un entretien oral où les références aux textes étudiés peuvent être désignées sans difficulté ; elle sait se situer par rapport au discours qu'ils tiennent et le critiquer éventuellement, mais ne peut le faire dans le cadre plus décontextualisé de l'écrit. Une telle performance, assurément négative, doit donc être analysée avec précision et nuances (et la formation sociolinguistique des enseignants est à cet égard stratégique). Mais il n'en reste pas moins que la copie révèle de vraies lacunes, de niveau élémentaire, ce que les familles sont unanimes à dénoncer, et l'on voit l'urgence de consolider les apprentissages dits fondamentaux.

Pour conclure, je reviendrai à l'idée des strates d'identité, mais aussi d'intelligibilités différentes qui peuvent coexister dans une acculturation réussie. J'ai eu la chance d'avoir un élève africain du Bénin, dont le niveau d'intelligence était sans rapport avec ses résultats scolaires. Il avait environ 20 ans quand il est arrivé en seconde, et il a lu avec plaisir et profit les livres de collégien que je lui prêtai sur la légende arthurienne, la mythologie, le théâtre de Molière...etc. Il avait la responsabilité de la communauté des jeunes africains amiénois, et s'acquittait de cette charge avec une grande maturité, ce qui l'amenait à s'absenter, ce dont il s'excusait toujours avec beaucoup de délicatesse. Il regardait avec une certaine indulgence légèrement amusée le racisme de ses camarades qui l'appelaient Blanche Neige, en disant : ils sont plus bêtes que méchants. Un jour où j'avais par hasard fait allusion à Birago Diop, il a manifesté son étonnement que je puisse le connaître. J'en ai cité quelques vers que j'ai mis en relation avec ceux de Victor Hugo qui donnaient tant de fil à retordre dans la bonne classe que je venais de quitter ; c'était des passages d'*Eclaircie*. Il est venu après le cours me demander le livre, que je lui ai montré, et il a décidé de l'acheter pour l'apporter chez lui : jamais, sans cela, les anciens de son village ne croiraient qu'en Europe aussi, nous avons nos sages ; nous sommes les meilleurs pour les sciences

et les techniques, ça, tout le monde en convient, mais les anciens, en Afrique, sont convaincus qu'il nous manque d'avoir des sages. Aussi a-t-il emporté *Les Contemplations*. Il ne s'agissait pas de métaphore, il ne s'agissait pas d'esthétique, pour lui, dans les vers du poète, mais de *vérité* : d'un sens de la vérité qu'on lui avait inculqué dans son enfance et dans une langue ethnique dont la littérature est restée orale. Son père était géomètre, et il se destinait à devenir technicien supérieur, car son pays en avait besoin. Il pouvait passer de la rationalité occidentale à la tradition de ses anciens sans rupture, alors que j'ai dû accumuler de longues lectures pour refaire de la cohérence dans l'univers brisé des références éclatées de notre histoire, que j'ai brièvement évoquées dans mes notes et dans ce commentaire. Continuons à enseigner et à lire nos philosophes et nos poètes, pour garder avec ceux à qui nous apportons nos *lumières* ces références communes qui permettent d'habiter le monde ensemble.