

Construire l'identité de l'individu, construire le lien social

Le *Plan de rénovation de l'enseignement du français* a été publié en 1971, voilà trois décennies. Il a constitué une sorte de table de la loi à partir de laquelle a pu être pensée et produite une rénovation sans précédent de l'enseignement élémentaire de la langue. Certes la rénovation a eu lieu aussi dans d'autres domaines. Mais dans nul autre on ne trouve, à la source, un texte comparable au *Plan*, lequel a été à la fois un manifeste pour révolutionner les points de vue et une boussole pour commencer à penser les transformations. Il faut reconnaître la valeur heuristique extraordinaire de ce *Plan* qui autorisait et provoquait un bouleversement des pratiques. Il cassait les cadres de pensée et convoquait au chevet de l'école les savoirs scientifiques dominants de l'époque. On peut considérer que s'est accomplie à l'école primaire, en deux ou trois décennies (car il a fallu compter avec l'inertie des pratiques), une véritable révolution culturelle (1). Nous voudrions caractériser cette révolution culturelle, qui a découlé du *Plan* mais qui ne s'y réduit pas, telle que nous avons pu l'observer de notre point de vue de l'enseignement-apprentissage de l'écriture, en fréquentant les textes officiels et les réflexions des didacticiens.

Nous avons eu l'occasion de le signaler, le *Plan* entendait désacraliser l'écriture. L'invention de la rédaction dans les années 1880 allait de pair avec la scripturalisation de l'oral ; dans les années 1970, le point de vue nouveau sur l'écriture

s'accompagne aussi d'un point de vue nouveau sur l'oral. En faisant de l'oral le lieu d'une expression initiale et nécessaire, on a autorisé, dans certaines limites, ce qu'on peut nommer une déscriptionnalisation de l'oral, à rebours de la tradition de l'école. Il n'était plus interdit à l'élève de parler à l'école comme il parlait à la maison. On admettait qu'il existait des registres de langue. L'institution acceptait une atténuation de la rigidité du cadre langagier à l'école et cela était devenu possible parce que tous les petits Français parlaient alors français ; et l'enjeu était qu'ils écrivent aussi, et que l'écriture devienne aussi banale que la parole. On pensait même que l'écriture pouvait procéder de la parole et que l'aisance à l'oral promettait une aisance d'écriture.

On s'est éloigné de cette mécanique de l'expression : le paradigme de la communication l'emporta vite sur celui de l'expression. La question de l'écriture fut dégagée de la problématique du sujet écrivant. Au régime des exigences de la communication, l'écriture devint utilitaire et, somme toute, impersonnelle. Le sujet écrivant est alors reconfiguré en sujet langagier ayant, comme le dit A. Bentolila, "[des] droits et [des] devoirs" (2). La langue, en particulier la langue écrite, est pensée comme un code social dont l'école doit donner à chacun la maîtrise, parce qu'il s'agit d'une "compétence transversale", fondement de toutes les compétences et spécialement des compétences cognitives, et parce que cette maîtrise est au fondement de la citoyenneté. Nous vivons en effet sous l'empire d'une scripturalité devenue générale et il importe, dès l'école primaire, d'instituer cette cité scripturale hors de laquelle on ne saurait concevoir de salut individuel et de mobilité (géographique, professionnelle, sociale, ...) (3).

Cette *maîtrise de la langue* traduit une conception instrumentale et utilitaire de la langue sous laquelle sont alors établis des référentiels de compétences langagières, sortes de tableaux de ce qui est exigible en matière de pratique des contraintes énonciatives. Cette notion de *référentiel de compétences*, originaire de l'enseignement professionnel, et emblématique d'une extrême technicisation de la didactique de la langue, traduit, comme l'écrit F. Ropé, un "souci de désigner,

de décrire, de rechercher l'exhaustivité, en bref d'échapper au non-dit" et apparaît "comme un gage de scientificité, d'efficacité et aussi d'équité" (4). Elle participe d'une logique d'extension de la rationalité, centrée sur l'individu, sur les tâches qu'il doit être en mesure d'accomplir. Les compétences sont des potentialités de l'individu, des capacités intellectuelles qui peuvent être pensées indépendamment des contenus, ou, en termes piagétien, des structures opératoires disponibles pour des contenus divers. On est en présence d'une définition anthropologique de la culture qui n'est plus posée comme accumulation de savoirs mais comme acquisition d'instruments (5).

La technicisation didactique de l'enseignement de la langue, et en particulier de l'écriture, traduit et réalise une posture d'explicitation, d'objectivation, de rationalisation à laquelle rien ne doit échapper, ni l'écriture personnelle dès lors qu'elle existe dans l'école, ni l'oral. Une formulation radicale de cette posture conduit à penser que ce qui laisse de l'implicite, du non-formalisé ou du non-formalisable est indéfendable et doit être chassé de l'école. On va considérer même qu'une mise en cause du caractère technique de tel ou tel apprentissage procède de présupposés élitistes, la mise à distance du langage et le refus de recourir à des acquisitions par mimesis étant des garanties d'égalité scolaire contre l'inégalité sociale des enfants (6). Mais B. Lahire, que l'on trouve arc-bouté sur cette défense de la technicité des apprentissages, est aussi celui qui explique l'échec scolaire par l'incapacité de certains enfants à entrer dans les formes scolaires, aujourd'hui structurées par cette technicisation didactique. Toute technicisation porte tendanciellement à la systématisme et, tout autant, à la normativité. Ce sont là deux traits caractéristiques et généraux du phénomène technique, de quelque ordre qu'il soit (7). La technique est institution de normes ; il n'y a pas de technicisation de pratique sans imposition de normes. Ainsi se déploie la rationalisation technique de l'enseignement-apprentissage de l'écriture : toute pratique scripturale est a priori didactisable, et en toute pratique scripturale des normes sont édictées ou peuvent être édictées.

1 - La neutralisation du sujet écrivain

Cette systématique et cette normativité font aujourd'hui problème. Il y a depuis quelques années débat sur les acquis de la révolution didactique et sur les techniques mises en œuvre pour faire accéder les élèves à l'écriture. Nous avons évoqué ici et là dans le cours de nos développements les points qui font question. Tâchons maintenant d'en avoir une vue synthétique. Est-il besoin de le préciser, il ne s'agit pas de nier les apports des travaux en didactique de l'écriture et encore moins de prétendre opposer simplement à la didactique un apprentissage de l'écriture par le frayage, la connivence culturelle ou le miracle de l'inspiration personnelle. Il semble que l'on puisse compiler trois critiques.

La première, fort répandue, vient de ceux qui craignent de voir dans la didactique de l'écriture l'établissement d'une nouvelle *grammaire*, en l'occurrence une grammaire du texte, venant après les grammaires du mot de jadis et celles de la phrase, plus récentes. Est dénoncé un discours par trop normatif et prescriptif qui réduit l'apprentissage de l'écriture à des suites d'exercices et prive l'écrivain de toute capacité d'initiative scripturale. Cette critique est répandue : elle est aujourd'hui une sorte de passage obligé pour les didacticiens ; elle n'est donc pas toujours de bon aloi. Elle nous semble particulièrement digne d'intérêt lorsqu'elle vient de ceux qui mettent en garde contre les tentations applicationnistes en matière d'enseignement de l'écriture et qui ne réduisent pas l'écriture à un savoir-faire instrumental acquis par addition de micro-compétences dérivées de savoirs savants. Il nous semble que l'assentiment donné ou refusé à la notion de *transposition didactique*, notion il est vrai trop peu questionnée, constitue un indicateur quant à la posture des didacticiens.

La seconde critique n'est peut-être pas à proprement parler une critique mais plus exactement une interrogation qui a couru dans les écrits de certains didacticiens. Elle concerne la question de la littérarité et nous l'avons largement évoquée dans notre chapitre 9 en examinant en particulier des articles de C. Tauveron et Y. Reuter (8). Rappelons-en brièvement les

termes. C. Tauveron, cherchant la place qui peut être faite à l'écriture littéraire, entendue comme la possibilité d'une "écriture singulière et originale" et Y. Reuter, s'interrogeant sur la créativité et l'imaginaire, en viennent tous les deux à constater qu'en la matière, la didactique n'offre pas de perspectives. Le poids des contraintes textuelles, les exigences de rationalisation des procédures, l'évaluation : l'incompatibilité avec la littérarité est patente et ne peut être levée, pour C. Tauveron, qu'en recourant à l'éventuelle culture du maître et à un savoir-faire qui ne relève pas de la didactique mais, en somme, de la pédagogie ; pour Y. Reuter, c'est en suspendant toute évaluation, c'est-à-dire en fait en renonçant à ce qui confirme et informe l'exigence didactique, que peut être envisagée la visée littéraire.

La troisième critique prend appui sur la question de la réécriture pour s'interroger sur l'enseignabilité de l'écriture. D. Bucheton a donné dans un numéro de *Pratiques* consacré à ce thème de la réécriture un aperçu très pertinent des remises en cause auxquelles peut conduire un examen attentif de cette question de la réécriture (9). Tout d'abord, écrit D. Bucheton, il faut savoir de quoi l'on parle. Réécrire, ce n'est ni corriger (c'est-à-dire mettre le texte en conformité avec des normes préétablies) ni réviser (c'est-à-dire s'assurer que la *mise en mots* traduit correctement la clarté cognitive censée préexister au texte). Réécrire, c'est véritablement "penser à nouveau le texte" dans une interaction de langage et de pensée qui conduit à ce que D. Bucheton appelle "l'épaississement du texte" (10). Or cette pensée à nouveau du texte, qui opère un "réglage énonciatif", est constituée de "micro-réglages linguistiques". D. Bucheton doute fort que ces micro-réglages, qui sont des interventions fines sur du "déjà-là langagier, fait de savoir-faire et d'interdictions intimes" (11) puissent être "objectivés, didactisés, enseignés" (12). La critique est donc là une critique technique : il ne paraît pas envisageable de construire un appareillage didactique qui soit opératoire pour cette étape de la réécriture dont, pourtant, les didacticiens ont fait depuis quelques années l'étape ultime, l'aboutissement et le couronnement du cheminement vers l'écriture. C'est pour cette raison que la critique est importante : elle établit comme non-didactisable une étape que les didacticiens ont pourtant

unanimentement promue comme nécessaire parce qu'elle validerait l'ensemble du cheminement. Mieux, D. Bucheton considère que les "représentations socialement et scolairement construites de ce qu'est l'écrire", donc en particulier les modèles didactiques, peuvent être des obstacles pour "penser avec le texte" (13). Ces représentations "scolairement construites" de l'écrire, ce sont les "conceptions technicistes, inspirées du modèle cognitiviste des processus rédactionnels" dont D. Bucheton dit qu'ils sont "fondés [...] sur le principe de la clarté cognitive et de la pensée qui préexiste à l'écriture, la réécriture [consistant] en une décomposition du travail de l'écriture en une multitude de sous-tâches et sous-compétences [...] très peu en prise sur le développement du sens" (14).

Mais la critique n'est pas seulement technique. D. Bucheton ne dit pas seulement qu'il est impossible de donner une approche technique détaillée de ce moment de la réécriture et que, la technicisation didactique procédant de la dualité de la pensée et du langage, elle interdit de penser "avec le texte". D. Bucheton soutient aussi que la réécriture est le moment sémantique de l'écriture et que, dans cet "épaississement du texte", ce qui est en jeu c'est la subjectivité de l'écrivain, donc la singularité de son écriture : la "voix d'un auteur" (15). Et l'on retrouve comme en boucle l'argument technique du départ où l'on parlait de "réglage énonciatif" : il ne s'agit pas là d'ajuster aux normes du bien écrire ou de l'écrire juste ; il s'agit, au risque d'un jeu de mots, de trouver sa voie et de former sa voix. La réécriture fonctionne comme indicateur de la subjectivité de l'écrivain et montre, s'il en était besoin, "comment l'expérience privée et la culture s'arriment ensemble dans et par le langage" (16). Ce que relève en somme cet article important, c'est que la réécriture ne peut être pensée à partir du postulat de la dualité de la pensée et du langage d'une part et à partir d'une posture d'élimination de "l'expérience privée" d'autre part. Or ce qu'indique, comme en négatif, l'article de D. Bucheton, c'est que ce postulat et cette posture sont au fondement du modèle cognitiviste des processus rédactionnels qui domine la didactique de l'écriture, et qu'il y a une incompatibilité entre la réécriture, promue comme une étape ultime du cheminement didactique et les fondements de ce cheminement didactique. D. Bucheton pointe donc

la réécriture comme une sorte de révélateur des limites, voire des impasses de la didactique. Si réécriture il doit y avoir, semble dire D. Bucheton, ce ne peut être qu'à rebours "des représentations socialement et scolairement construites de ce que qu'est l'écrire" qui ne sauraient donner que "des représentations pasteurisées, inhabitées, insipides mais socialement conformes" (17). Il n'y a pas de réécriture qui ne ramène la subjectivité et la singularité de l'écrivain au premier plan et qui ne promeuve "l'inscription du sujet dans son texte" (18).

Dans ces critiques soulevées à l'égard des procédures rédactionnelles promues par la didactique de l'écriture, de quoi est-il question ? De l'activité propre de l'écrivain, de l'investissement du sujet dans son activité, de "l'inscription du sujet dans son texte". Que l'on agrée ou non le terme de littérarité (que nous avons adopté sans réserve dans le chapitre 9), il s'agit bien de la possibilité donnée à l'écrivain de construire et de déployer une subjectivité et une singularité, et pas seulement de faire la preuve d'une certaine capacité de maîtrise des contraintes textuelles. Encore faut-il s'entendre sur ce terme de littérarité. Apparue dans les années 1960, en pleine vogue structuraliste, il désigne le caractère d'un texte considéré comme littéraire. Mais qu'est-ce qu'un texte littéraire ? Ouvrons une parenthèse pour constater que plusieurs définitions antagonistes ont eu cours ou ont cours à l'école.

Le littéraire à l'école : définitions

Dans un ouvrage consacré à *L'écriture extra-scolaire des collégiens*, M. C. Penloup constate qu'il existe chez un grand nombre d'adolescents une écriture personnelle hors l'école, écriture que l'institution scolaire ignore et veut ignorer (19). De ce constat M. C. Penloup tire des perspectives didactiques quant à l'accès à la littérarité et défend l'idée qu'il revient à l'école de prendre en charge, de traiter l'écriture personnelle, de lui donner une légitimité. Ces perspectives valent pour l'école primaire, dans la mesure où ce qui est en jeu c'est l'écriture personnelle, que M. C. Penloup réduit, indûment à notre avis, à "l'écriture de soi" (20). Ces

perspectives sont à la fois originales et modestes. Il faut, selon M. C. Penloup, "poser, comme un problème ouvert, la définition de la littérarité" (21). La formulation est vague mais l'idée est précise et forte : il faut que l'école se garde d'établir, préliminairement à l'activité des écrivants, une frontière entre écriture ordinaire et écriture littéraire mais en revanche qu'elle soit capable de reconnaître "la tentation du littéraire" dans l'ordinaire (22). En effet, ce n'est pas de l'établissement d'une telle frontière que peut procéder le caractère littéraire d'un texte mais d'un enracinement de l'écriture dans l'expérience personnelle, d'une liberté laissée à l'écrivain de "penser l'écrire" (23) et de la reconnaissance que dans l'écriture personnelle se joue la construction de soi. Cette construction de soi ne peut évidemment pas se jouer si, au principe de la posture didactique, est établie l'élimination de l'expérience personnelle. Donc, reconnaissance d'un "continuum scriptural" ordinaire-littéraire (24), reconnaissance de l'enracinement de l'écriture dans une expérience propre et reconnaissance d'un enjeu personnel fort pour l'écrivain constituent selon M. C. Penloup le tremplin pour accéder à la littérarité. Cette posture didactique s'appuie, certes implicitement, sur une définition de référence de la littérature. Nous la qualifierons d'*expérientielle*.

Cette définition n'est à l'évidence pas celle à laquelle se réfèrent C. Tauveron et Y. Reuter quand ils tentent de définir ce qu'est la littérarité. C. Tauveron évoque la possibilité d'une "écriture singulière et originale". Ailleurs, dans un article consacré certes à la lecture littéraire mais dont on perçoit que la question scripturale n'est pas absente, C. Tauveron invoque la pluralité des approches possibles, l'intention esthétique, le fictionnel, le leurre ... (25). Pour Y. Reuter, la littérarité renvoie à l'imaginaire et à la créativité (26) ; c'est, écrit-il ailleurs ce qui échappe aux contraintes énonciatives (27). On est là dans une définition qui nous vient du Romantisme : la littérature est le lieu d'une expérience éloignée de toute fonctionnalité et radicalement *autre*, d'une énonciation qui n'est pas ordinaire, voire pas immédiatement rationnelle. Une chose est sûre : cette définition implicite entérine le partage de sens commun entre le langage littéraire et l'ordinaire langagier, et confirme ce grand

partage : pour les deux didacticiens, il n'est guère envisageable de didactiser la littérarité de l'écriture. C. Tauveron l'admet : cette compétence scripturale particulière ne s'enseigne pas. C. Tauveron et Y. Reuter dressent tous les deux, en des termes différents, un même constat : l'outillage didactique n'est pas adapté à la littérarité ou, formulé autrement, la littérarité n'est pas didactisable et donc pas enseignable. Mais nous observons quant à nous que le constat est tributaire de la définition de référence du littéraire. Or, cette définition, en l'occurrence *romantique*, ni l'un ni l'autre des deux auteurs ne prend la peine de la questionner, ni même de la caractériser explicitement.

Une troisième définition du littéraire, et la plus ancienne, est celle que l'on pourrait qualifier de *républicaine*. La littérature est dotée d'une utilité sociale et scolaire : elle est la présentation esthétisée de l'expérience humaine et elle est porteuse de valeurs. L'école républicaine s'en empare pour en faire, en lieu et place de la religion, le support d'un enseignement de la morale (28). Ce qui est en jeu dans l'utilisation de la littérature, c'est la perception et l'énonciation esthétisée des normes sociales. Les textes littéraires sont requis comme confirmation des normes sociales. Leur usage quasi catéchétique exige approbation. Les élèves sont appelés à communier dans des textes qui présentent des visions sublimées des normes sociales. Pas n'importe quels textes car en la matière, comme en matière de religion, abondance nuirait : c'est une sélection de textes d'un petit nombre d'auteurs, lus ou appris et récités dans toutes les écoles de la nation, qui constituent le répertoire obligé des références républicaines et communes. De cet étroit corpus de textes, tous empreints de gravité et de solennité, tous dotés d'une signification surétablie et qu'il n'est pas pensable d'explorer ou d'interpréter (de la même façon que la chrétienté catholique n'autorise pas la liberté d'interprétation), on ne sort pas, jusqu'aux années 1970. Toute une liturgie de l'école est attachée à ces textes. Cette utilisation de la littérature comme substitut de la religion n'autorise évidemment pas le travail littéraire en matière d'écriture. Les instructions officielles ont longtemps condamné avec fermeté toute tentative d'écriture littéraire.

2 - La construction identitaire de l'écrivain. Eléments de réflexion

La référence à la littérature étant ainsi explicitée, refermons la parenthèse. Que l'on choisisse ou non de conserver le terme de littérarité pour désigner la construction de l'identité de l'écrivain n'est pas, à ce point de notre développement, un enjeu. Les interrogations à l'égard de la didactique de l'écriture, exposées ci-dessus, sont à entendre comme des alertes. Elles donnent acte que l'entrée dans l'écriture ne peut se réduire à l'acquisition des codes de l'écrit, ou acculturation à l'écrit. Elles attestent que la question de la construction de la subjectivité et de l'identité de l'enfant ne peut indéfiniment être tenue pour taboue dans l'institution scolaire et qu'il n'est pas illégitime de viser cette construction dans l'apprentissage de l'écriture à l'école primaire. On peut se demander pourquoi cette question de la construction identitaire vient sur le devant de la scène ; pourquoi, sans élaboration théorique aucune, elle en arrive cependant à se frayer un chemin dans les réflexions que les didacticiens conduisent sur leur travail. Qu'est-ce qui est à la source de cette inquiétude ? Qu'est-ce qui nourrit ce doute ?

2.1 - Disqualification de l'expérience privée de l'existence

Il nous semble premièrement que c'est l'évolution de la société. Nous évoquions, dans les toutes premières lignes de notre premier chapitre, l'affaiblissement des liens familiaux et des solidarités traditionnelles, le déclin des croyances partagées et même du sentiment d'appartenir à une collectivité. Il y a là, quel que soit le jugement que l'on porte sur ces phénomènes et sur leur inéluctabilité, une dilution bien réelle, quoique plus ou moins prononcée selon les familles, des repères et référents, un effacement des récits par lesquels un enfant s'inscrit dans un milieu, dans une histoire, dans un lieu. Le récit familial, l'ancrage parental dans un milieu géographique, professionnel, idéologique, religieux, générationnel sont des éléments qui assignent une place à l'enfant et lui indiquent, fût-ce à son corps défendant, des postures existentielles. Cela

contribue à la formation d'un certain degré d'identification de soi, d'une identité certes naissante, provisoire car promise dans le meilleur des cas à être transformée par la fréquentation de l'école. Ce qui se joue dans l'emprise de ces référents sur l'existence, c'est peut-être une sorte de *raison des choses* par laquelle prennent sens les réalités concrètes de l'existence. Le sentiment d'une expérience familiale, puis personnelle et privée des choses, des êtres et des relations. Une attention, fût-elle forcée, aux conditions de l'existence.

Qu'il y ait cette déperdition des récits et référents traditionnels ne signifie certes pas que les enfants n'ont rien à quoi se relier. Mais ils n'ont parfois rien, ou pas suffisamment, qui leur soit propre. En quête de récits et de symboles, ils consomment indifféremment ce que l'industrie du loisir fournit à profusion : séries télévisuelles, messages publicitaires, jeux vidéo ... (et on a toutes les raisons de penser que cette consommation et cette indifférenciation des produits consommés ne feront qu'augmenter). En tout cela — le temps de télévision sur la semaine est pour un grand nombre d'enfants plus important que le temps de classe et plus important que le temps familial —, rien à quoi raccorder les événements du réel familial et relationnel, rien qui puisse donner sens à ce réel. L'expérience privée se trouve disqualifiée.

Il ne revient pas à l'institution scolaire de décréter la configuration de la société dans laquelle elle est établie et on n'imagine pas aujourd'hui qu'un pouvoir politique puisse façonner la société par le moyen de l'école, comme a pu le faire, à la fin du 19^{ème} siècle, la Troisième République. Elle peut en revanche être attentive à cette configuration sociale afin de ne pas maintenir, envers et contre la réalité des comportements, des mentalités et des attentes, des modèles qui ne seraient plus adaptés et n'auraient donc aucune chance d'atteindre les buts fixés à l'école, lesquels peuvent quant à eux conserver une pérennité au travers des transformations sociales. La dénonciation des insuffisances familiales ou du pouvoir exorbitant des médias sur les enfants fragilisés par leurs conditions familiales ou sociales ne peut à cet égard tenir lieu de perspective. Cette déconstruction des repères

familiaux et sociaux prive l'enfant de toute raison des choses, dévalue l'expérience privée de la vie et, en somme, le place en situation de déficit d'une première assise identitaire. De cette situation de l'enfant, l'école ne peut se désintéresser. Elle ne peut demeurer spectatrice de ce déficit identitaire des enfants en prétendant ne se vouer qu'à la construction des compétences formelles et à l'acquisition de savoirs. Dans le "rapport au savoir" tel que l'ont conceptualisé B. Charlot, E. Bautier et J. Y. Rochex, la dimension identitaire côtoie la dimension épistémique(29).

2.2 - Sécularisation de la société

Voyons plus large. La dilution ou l'effacement, dans le cadre de la famille, des récits et référents s'inscrit dans le vaste mouvement de sécularisation qui, sous l'aspect d'une révolution individualiste, a transformé en profondeur notre société en quelques décennies. La vie n'est plus pensée dans les termes d'un destin collectif. G. Lipovetsky nomme sécularisation le "dégagement des individus de l'obligation de se plier aux règles prétracées des rites et traditions définissant, sans choix ni délibération, les rôles et places de l'unité individuelle dans l'ensemble collectif" (30). Ce qu'indique cette définition c'est qu'il n'y a plus, en droit du moins, de placement de l'individu dans la société qui soit imposé par une autorité sociale. Le placement relève du "choix", de la "délibération", donc d'une raison individuelle agissante. Il revient à chacun de trouver son rôle et sa place. Quand J. Bruner écrit que trouver sa place est une affaire d'imagination, il signifie que rien n'est écrit avant (31). Il n'y a ni destin ni table de la loi qui assigne à l'individu une place dans l'univers social. Dans un "espace déserté par les figures de l'autorité" (32), il n'y a d'institution de l'individu que dans l'activité de l'individu. L'individu n'est tel qu'à proportion de son activité propre.

Il est consensuel de considérer qu'on ne dispose plus aujourd'hui d'une représentation claire-univoque-universelle de l'homme, représentation qu'il reviendrait à l'éducation de réaliser. Ce n'est pas exactement vrai. La représentation de l'homme qui partout prévaut et que l'institution scolaire

commande de réaliser, c'est celle d'un individu actif et autonome qui, par ses capacités d'autonomie et d'activité, dépasse les difficultés ou contradictions dans lesquelles il se trouve. En revanche, a-t-on une représentation stable de la société qu'il pourrait être raisonnable d'imaginer, de vouloir et de mettre en œuvre ? Ni le progrès ni la connaissance ni la morale ne font consensus. La pluralité des choix possibles est partout la norme. Entre pluralité des valeurs admissibles et vide axiologique, on ne sait plus. Quelles perspectives, dans un tel contexte, pour l'éducation ? Il n'y a assurément pas aujourd'hui de projet pédagogique qui soit spécifiquement lié à un projet politique et il n'y a pas de projet politique qui induise ou promeuve un projet pédagogique spécifique. On peut considérer que l'école est dégagée de tout enjeu politique puisqu'il y a consensus pour lui assigner des fonctions qui, politiquement en tout cas, ne font pas débat : apprendre le vivre-ensemble, construire le lien social, en accepter et en comprendre la nécessité, apprendre la citoyenneté par l'exercice de la raison, acquérir une autonomie de pensée et d'action dans le cadre du vivre-ensemble. J. Houssaye traduit cela quand il écrit que la rationalité pédagogique ne peut se concevoir aujourd'hui que comme "une finalité sans fin" et que "la sécularisation est la condition, le moyen et la fin de l'éducation" (33).

Le problème de l'école, dans ce contexte de sécularisation auquel elle doit s'adapter, est de conjointre ces deux pôles que sont le vivre-ensemble et l'institution d'un individu agissant. Il lui est demandé à la fois d'instituer le vivre-ensemble et d'instituer des individus dotés d'une capacité d'action et d'autonomie tout en prenant acte que le processus de sécularisation menace à la fois l'identité des individus et l'équilibre social : les éléments de structuration familiale et sociale se dissolvent et la nécessité ou l'évidence du lien social n'est plus d'emblée acquise. C'est dans cette perspective que doit être pensée la construction de l'enfant comme personne, sa construction identitaire. Sous la Troisième République, l'école était sommée d'arracher les enfants à leurs identités particulières pour que soit rendue possible leur intégration à la Nation. Aujourd'hui l'école se trouve confrontée à des enfants qui, très tôt, pour un bon nombre d'entre eux, vivent

dans une socialité juvénile qui disqualifie l'expérience personnelle et sape les bases de la construction de l'identité personnelle. Or l'école s'efforce de penser l'intégration sociale mais ne prend pas garde à ce déficit identitaire d'une part de ses élèves (sans pour autant en ignorer l'existence), c'est-à-dire continue de tenir pour acquis ce qui était nécessité sous la Troisième République, à savoir que l'intégration sociale progresse en raison inverse de la dilution des identités particulières ou singulières. Il y a en fait dans l'institution scolaire une incapacité à penser ensemble la socialisation des individus et le développement des identités personnelles.

2.3 - La tradition de neutralisation de l'identité de la personne

Cela nous incite à explorer le cadre dans lequel peut être posée aujourd'hui cette question de la construction identitaire qui, rappelons-le, fut à l'origine de notre recherche. Et, prioritairement, à explorer ce qui s'oppose à la prise en compte de cette question. C'est d'abord toute une tradition de pensée, à travers laquelle s'est façonné au cours du 20ème siècle un imaginaire de l'école et de ses fonctions. C'est cette tradition que les tenants du statu-quo en matière d'éducation invoquent et mobilisent à longueur de pamphlets et qu'à chaque occasion ils reformulent pour l'adapter aux débats du moment. Cette tradition est constamment invoquée mais rarement explicitée, du fait sans doute qu'elle s'alimente à diverses sources. Ces sources sont hétérogènes. Elles constituent un corpus dont nous voulons dresser un bref inventaire. Il s'agira donc d'abord d'inventorier ce fond des représentations qui s'opposent à l'idée que la construction de l'identité de l'élève serait à ranger parmi les tâches de l'école.

M. C. Penloup explique, dans l'ouvrage cité plus haut, que l'on ne peut penser une prise en compte par l'école d'une écriture personnelle sans remettre en cause le refoulement scolaire de l'expérience privée. Ce refoulement procède de ce qu'elle nomme un "contrat de neutralisation pédagogique" (34) : l'école est établie comme une zone neutre dans laquelle sont abolies les différences individuelles. L'idéal laïque commande

en effet une mise à distance de la sphère privée et instaure ce que M. C. Penloup nomme "l'insularité de l'école" (35) : la coupure entre école et société est censée neutraliser les différences économiques, sociales et culturelles, et donc garantir l'égalité des élèves devant le fait scolaire. Au fondement de cette exigence, il y a la conception républicaine et française de l'école à laquelle mission est assignée de reproduire la société, de transmettre valeurs et culture pour que les individus, malgré leurs différences et au-delà de leurs différences (d'origine, de capacité ...), soient capables de faire société. A l'école, l'enfant devenu élève est placé en posture de citoyen : il est, comme l'écrit la sociologue du droit D. Schnapper, un "individu abstrait, sans identification et sans qualification particulières, en-deça et au-delà de toutes ses déterminations concrètes" (36). La citoyenneté, dans la conception républicaine que nous tenons de la Révolution française, transcende les appartenances particulières. Et l'école, poursuit D. Schnapper, comme la société politique, est un "espace fictif dans lequel les élèves, tout comme les citoyens, devaient être traités de manière égale, indépendamment de leurs caractéristiques familiales et sociales. ... L'ordre de l'Ecole était, comme celui de la citoyenneté, impersonnel et formel. L'abstraction de la société scolaire devait former l'enfant à comprendre et à maîtriser celle de la société politique" (37).

Le "contrat de neutralisation" en usage à l'école peut aussi se comprendre à la lumière de Condorcet, qui opère la distinction entre éducation et instruction et instaure avec cette distinction un durable débat sur ce que doit être l'enseignement (38). "L'éducation publique doit se borner à l'instruction", écrit Condorcet (39), c'est-à-dire à faire acquérir des connaissances. Les connaissances sont présentées comme l'antidote à la dépendance. L'acquisition de connaissances produit l'autonomie de la raison en laquelle se réalise la liberté du sujet. Cette liberté, cette indépendance de l'opinion est la finalité de l'instruction. Il n'y a pas d'autre utilité, en particulier sociale ou politique, qui doive être profilée à l'horizon de l'instruction publique. Même la "constitution", écrit Condorcet, même la loi donc, n'a pas à être enseignée comme autre chose que comme un fait. L'école, pour Condorcet, ne

distribue que des connaissances, et pas des vérités, car n'étant dépositaire d'aucune vérité, la puissance publique ne saurait en imposer une. C'est pour cette raison qu'elle n'a pas à se mêler de l'éducation. L'instruction arme contre l'erreur mais il ne revient pas à l'école de faire le partage entre ce qui est vérité et erreur. Il ne revient pas à l'école de susciter l'assentiment, fût-ce aux valeurs les mieux partagées. Toute opinion, même celle sur laquelle le corps social s'accorde pour faire société, est, du point de vue de la connaissance et de l'exigence scolaire, à verser au rang des préjugés et n'a pas à être enseignée comme vérité. Par ailleurs la culture apparaît comme un corpus ordonné de savoirs que l'enseignement a charge de dérouler, non pas selon l'ordre des découvertes mais selon l'ordre des raisons (on pense à la mise en ordre rationnelle et scripturalisée des savoirs qui caractérise l'entreprise de l'Encyclopédie). Dans cette vision extrêmement rigoriste de ce que doit être l'ambition scolaire, c'est le savoir seul qui donne accès à la capacité de juger, et l'affaire de l'école c'est le savoir et rien d'autre que le savoir ; nous sommes dans l'utopie d'une école qui, par le déroulement rationnel du savoir constitué, serait capable d'instituer un homme intellectuellement libre de toute dépendance, renvoyé à la liberté fondamentale de l'esprit. Il n'y a pas de place dans cette utopie pour la singularité de l'enfant qui, dès lors qu'il est élève, a statut d'être rationnel : pas de place pour la difficulté d'apprendre. Il ne revient pas à l'école de *s'approcher* de l'enfant et pas plus de rapprocher l'enfant des valeurs qui, à un moment donné, font consensus. A cet égard, la distance entre Jules Ferry, pour qui l'école est instrument d'intégration à la République et à la Nation, et Condorcet, pourtant souvent invoqués ensemble par les laudateurs de l'école de jadis, est considérable.

Pour Alain non plus il ne revient pas à l'école de *s'approcher* de l'enfant et l'enseignant n'a pas à se mêler de l'enfant, de ce qui le détermine. L'adulte est dans un rapport d'étrangeté avec le "peuple enfant" (40). L'état d'enfance, c'est une disposition au dépassement. "Toute l'enfance se passe à oublier l'enfant qu'on était la veille", écrit Alain (41). L'enseignement doit s'inscrire dans cette dynamique et n'a de signification que dans cette dynamique du dépassement. Aussi,

pour l'enseignant, il n'y a pas de nature de l'enfant autre que celle qu'il acquiert par l'étude. L'école n'a pas à considérer l'enfant autrement que du point de vue de ce qu'elle lui apporte, pas à le considérer donc dans ce qu'il est en amont de l'école, dans ce qui le façonne, dans son histoire, pas à le considérer dans sa singularité. "Vous dites, écrit Alain, qu'il faut connaître l'enfant pour l'instruire ; mais ce n'est point vrai ; je dirais plutôt qu'il faut l'instruire pour le connaître" (42). Cette "neutralisation" (car, là encore, le terme de M. C. Penloup convient) de la dimension existentielle de l'élève s'adosse par ailleurs à une définition de la culture et de son acquisition. La culture, pour Alain, s'acquiert dans le culte des grandes œuvres du passé. C'est dans ce culte que peuvent communier les hommes. Et tel est le sens de l'éducation : conduire les hommes à s'assembler et à faire société. Faire société, cela ne procède pas de la coopération mais de la commémoration de la culture, entendue comme ce qui consacre l'humanité des hommes. On est dans une définition verticale de la culture comme lien des hommes : ce qui lie les hommes, ce n'est pas ce qu'ils font ensemble, attelés aux tâches d'une époque, c'est le culte qu'ils vouent ensemble à ce que l'humanité a su réaliser dans son histoire. C'est là, dans la considération partagée de cette profondeur historique et culturelle de l'humanité, qu'est l'horizon de l'éducation, et non dans une préparation aux contingences de l'ici-bas. Il y a dans la conception d'Alain une divinisation toute comtienne de l'humanité grandie par la culture, et une répulsion à l'égard des contingences qui font l'homme — l'élève — particulier. L'éducation est d'emblée élévation, elle ne peut procéder de la considération de ce qui est ; il ne lui revient pas de démêler la confusion de l'existence. Pour tout dire, il ne peut y avoir éducation que par la considération du lointain et par cette sorte de détour par les objets culturels les plus consacrés. A défaut de quoi l'élève "se borne à sa propre garde, et à la garde du camp, aux cris d'alarme et de colère, à ce que le corps produit sous la pression de choses qui l'entourent, le voilà animal, cherchant pâtée, et bourdonnant à l'obstacle, comme font les mouches" (43). On est alors dans l'ordre du domestique, sous un horizon que limite les passions, dans l'animalité qui n'a souci que de se nourrir et de se défendre de l'extérieur.

Alain s'inscrit, à cet égard du moins, dans la tradition des Humanités. Cette tradition, dont la formulation a pu se durcir jusqu'à la caricature en réaction au positivisme dominant à la fin du 19^{ème} siècle, et qui perdure vivement aujourd'hui encore comme référence dans les discours critiques face aux évolutions du système éducatif, cette tradition a marqué de son empreinte l'institution scolaire quand bien même celle-ci tâchait de s'en défaire, comme ce fut le cas dans les décennies qui suivirent les lois Ferry. S'y exprime une conception langagière du savoir. Alain la formulait ainsi : "Tous les moyens de l'esprit sont enfermés dans le langage ; et qui n'a point réfléchi sur le langage n'a point réfléchi du tout" (44). S'y exprime l'idée que la culture procède d'un corpus limité et achevé de références, en l'occurrence de textes, c'est-à-dire d'un "répertoire" (45). La culture, ou du moins l'ensemble des références sur lesquelles l'école a charge d'établir la culture, est un domaine clos, à très grande distance du vécu des élèves. Nous sommes là dans un usage de la lecture, du texte, plus généralement de la référence et du savoir, qui est dérivé de celui de l'Eglise : lire, relire, assimiler par l'ascèse de la répétition ce que l'expérience de l'existence, d'emblée congédiée, ne saurait nous enseigner. Et, comme en matière de religion, la culture est ce qui ne change pas, ce qui ne doit pas changer, ce à quoi on ne peut changer sa relation sans en changer le statut (46). Dans cette perspective, l'école est gardienne de la culture et du statut de la culture, et les démarches d'enseignement, qui sont les rituels d'accès à cette culture, composent une liturgie dans laquelle le maintien d'un certain statut du savoir, à distance de l'expérience, importe autant que l'accès au savoir.

Ce que nous reconnaissons dans les conceptions qui ont pensé la culture sous l'espèce des Humanités, c'est une matrice théologique : la culture, qui a destitué à partir de la Renaissance la religion comme pourvoyeuse de sens et de perspectives, porte encore, ainsi conçue, la trace du cadre formel dans lequel elle s'est inscrite. Elle se pense encore dans le cadre d'un schéma théologique qui renvoie les aléas de l'ici-bas à un au-delà qui leur donne sens, parce que des valeurs y seraient écrites et déposées. Comme "ensemble de significations et de valeurs qui transcendent les circonstances

et les particularités", ainsi que l'écrit J. Houssaye, "la culture en quelque sorte surplombe le temps et en préserve" (47). Dans cette conception, la "fonction scolaire" (48) est au service de la culture ainsi définie. La singularité de l'individu, sa subjectivité, son expérience propre sont abolies devant la dimension sacrée de la culture, représentation de l'humanité. La conception républicaine de la culture, à cet égard, ne dit pas autre chose : il n'y a de culture que dans l'effacement, d'abord, de ce qui existe, et dans l'éloignement de soi et de ce qui détermine et contraint. La culture est arrachement et elle requiert, comme la foi, une sorte d'ascèse en laquelle se peut apercevoir la possibilité de devenir autre que ce que je suis. De la même façon que la foi transporte le croyant en l'arrachant à ses contingences et à ses mauvais penchants, la culture est le ferment d'une transmutation de l'individu. Elle énonce, à l'horizon des contingences existentielles, une transcendance à l'aune de laquelle les choses acquièrent un sens.

Ce bref tour d'horizon montre assez que la neutralisation de l'expérience privée, dans ce qu'elle a de singulière, est au cœur de la tradition éducative. Mais on peut aussi bien dire que le recours à l'expérience personnelle de l'enfant et la sollicitation de l'enfant comme personne singulière sont également au cœur de notre tradition éducative. On peut invoquer, à l'envers de la tradition de neutralisation, la tradition pédagogique, à laquelle, d'une façon ou d'une autre, les réformateurs ont toujours fait appel, à commencer par Jules Ferry (49). La pensée éducative, depuis des siècles, se nourrit de cette bipolarité.

Ph. Meirieu donne une définition particulièrement éclairante de la pédagogie, de sa spécificité et de sa nécessité quand il la définit comme élaboration de savoirs d'action. Pestalozzi est pour Ph. Meirieu le révélateur de ce qu'a de spécifique et d'irréductible le discours pédagogique (50). Pestalozzi est un homme des Lumières, porteur de la culture de son temps : ce n'est pas sur une définition particulière ou divergente de la culture que se fonde à l'origine le discours pédagogique. C'est sur la contradiction qu'il y a à vouloir faire entrer dans la culture des élèves qui, du fait de leurs

histoires personnelles, y sont réfractaires. C'est à dénouer cette contradiction, qui demeure d'actualité dès lors que l'on veut faire entrer dans la culture ceux qui n'y sont pas, que Pestalozzi s'attache. Que faut-il retenir de cette expérience, selon Ph.Meirieu ? Une définition de la pédagogie comme cette médiation, qui n'est pas de l'ordre d'une "théorie de l'éducation", puisqu'elle ne procède pas d'une réconciliation de positions théoriques divergentes, mais d'un dépassement par l'action, par des dispositifs d'action sur l'élève. Une praxéologie donc, inéluctablement liée à une axiologie, dès lors que place est faite à la liberté du sujet.

3 - Construire l'identité de l'individu pour construire le lien social

3.1 - Le paradoxe de l'école : "exigence d'individualisation" et imposition sociale

L'institution scolaire est marquée par un paradoxe originel qu'a brillamment souligné un article de M. Gauchet (51). Elle a dès l'origine des "finalités individualistes" (52) mais ces finalités ne sont pas aperçues car elles sont oblitérées par une forte dimension d'imposition sociale. La contrainte collective, en fait, n'apparaît pas pour ce qu'elle est cependant, c'est-à-dire tournée vers la promotion de l'individu — c'est, rappelle M. Gauchet, "la société qui produit les individus" (53). Mais au fur et à mesure que l'école évolue, s'opère, initié par les novateurs pédagogiques, "un recentrage copernicien sur les appétances et les capacités, l'expression et l'épanouissement des sujets singuliers" (54). Et c'est alors la dimension d'imposition sociale qui se voit oblitérée. En somme les "finalités individualistes", présentes dès l'origine et constitutives de l'entreprise de scolarisation mais méconnues sous le poids de la contrainte de socialisation, prennent une place croissante jusqu'à faire oublier ce qui les a promu, à savoir la volonté sociale. Ce que M. Gauchet donne à comprendre, c'est que "l'exigence d'individualisation", qui prendra de plus en plus de place au cours du 20ème siècle, loin d'être "un maléfice", une sorte de dérive, comme le prétendent les

opposants à la pédagogie, ou une déperdition du sens originel de l'école, est en réalité "l'explicitation du principe natif [...] de la pédagogie des modernes" (55). Elle était en germe dès les origines, sous le paradoxe d'une institution qui a charge de retourner "l'exercice de la contrainte collective au service de son contraire : la promotion de l'individu" (56).

Cette "exigence d'individualisation", voilà ce que déplorent les opposants au discours pédagogique. Ils rejettent la pédagogie parce qu'elle conduit à une compromission des savoirs : compromission dans les contingences de la transmission, dépréciation du caractère universel de la culture. Ainsi le philosophe D. Kambouchner, critiquant la conception de la culture qu'il décèle dans les ouvrages de Ph. Meirieu, condamne une conception fonctionnaliste de la culture qui inféode l'acquisition du savoir à la nécessité de faire société : le savoir, pour les réformateurs-pédagogues, ne vaut pas pour sa valeur intellectuelle mais pour son utilité. Il condamne ensuite la dimension subjective donnée à la culture, qui devient lieu de construction, d'identification et de compréhension de soi comme membre d'une communauté particulière. Cela relève, écrit D. Kambouchner, d'un "mode de conceptualisation de la culture comme culture d'un peuple" et la dimension "patrimoniale" de la culture est alors prépondérante (le romantisme allemand, en quelque sorte, contre l'universalisme des Lumières). Enfin D. Kambouchner condamne le primat des enjeux qui fait de la dimension éthique l'horizon de la culture (57).

Tenants, comme nous l'avons signalé ci-dessus, d'une conception théologique de la culture, dont Condorcet a donné la formulation la plus rigoriste (la transmission de la culture, à vocation universaliste, n'a pas en vue une quelconque utilité sociale, pratique), les conservateurs affirment la transcendance absolue des savoirs (58), par laquelle il faut entendre une extériorité fondamentale et constitutive. Ce qui signifie qu'il n'y a pas de continuité entre expérience personnelle du savoir et connaissance socialement constituée, que la connaissance donc ne procède pas d'un passage du perçu au conçu. On peut entendre aussi transcendance du lien social. La tâche de l'enseignant, dans cette optique, c'est de faire accéder l'élève à cette

discontinuité, de lui en faire saisir la réalité et de lui faire accomplir le saut. L'idée que l'enseignement puisse consister, fût-ce à titre de posture ou de ruse, à faire que les élèves construisent, de là où ils sont, le savoir ou le lien social, cette idée est récusée. La culture, pas plus que le lien social, n'est à construire. Elle existe et n'est pas accessible par l'expérience propre parce qu'une distance, une incommensurabilité même, est instituée entre expérience personnelle et culture socialement reconnue, et, pourrait-on dire, entre expérience personnelle et société de droit. Une autre formulation de cette transcendance est donnée par ceux qui récusent la pédagogie au motif qu'elle substitue à l'universalisme de la culture une exigence d'universalité qui n'est pas donnée préliminairement à l'acte d'apprendre, et dont la perspective est éthique. Les philosophes L. Jaffro et J. B. Rauzy dénoncent ainsi cette "illusion selon laquelle la simple pratique d'une communication argumentée pourrait conduire au développement de la rationalité et de la sociabilité" (59). Ils y voient un abandon à ce qu'ils considèrent comme le sens commun idéologique de notre époque : un mixte, selon eux, des thèses de J. Habermas (et K. Appel) et de J. Piaget. En fait, pour les opposants à la pédagogie, ce n'est pas l'école qui est, pour employer un terme de droit, constituante. La culture existe par-devers l'école. Elle est chose faite, chose acquise, à transmettre, non à construire. L'école n'est pas, à son égard, pourvoyeuse de légitimité. C'est au contraire la culture qui donne légitimité à l'école. Ils refusent une conception constructiviste des apprentissages, fût-ce à titre de posture (les pédagogues savent bien que s'ils peuvent construire tel ou tel savoir avec les élèves, c'est parce que ce savoir est déjà constitué). C'est la culture qui donne légitimité et crédit à l'école. Quand ils dénoncent la centralité de l'enfant-élève dans l'éducation, ils dénoncent aussi la centralité de l'école dans la société : ce n'est pas entre les murs de l'école, selon eux, que la socialité s'établit en droit. De la position de sujet raisonnable du dialogue à celle de citoyen, il n'y a pas de continuité (60). Est abusive et illusoire l'assimilation de la première position, pédagogique, à la seconde, politique. Ce qui est en cause ici, c'est l'idée que l'école serait en quelque sorte constituante de la société.

M. Gauchet a sans doute raison de déplorer "le peu d'élaboration de l'objet école d'un point de vue théorique" (61). Ce peu d'élaboration se manifeste dans la difficulté à penser l'école "en tant qu'institution typique de la modernité démocratique" (62), dans la difficulté donc à penser ensemble le développement de l'individu singulier et son inscription sociale, qu'il faut bien référer à l'exigence de cohésion sociale. M. Gauchet voit attestée cette difficulté dans la célébration à la fois nostalgique et revendicative d'une toute mythique école républicaine. Nous sommes alors en 1985, en pleine réaction anti-pédagogique, mais M. Gauchet déboute comme illusoire cette revendication : elle procède d'une incompréhension du paradoxe de l'institution scolaire qui, dans ses origines républicaines déjà, promeut la construction de l'individu et "l'avènement de l'individu à lui-même" (63), et porte en elle l'affaïssement de la dimension de contrainte sociale et jusqu'à l'effacement de toute conscience de l'inscription de l'individu dans les contraintes sociales. La force de ce développement, c'est de montrer qu'il n'y a pas de contradiction entre le développement de l'individu, et de l'individualisme, et la contrainte collective en laquelle se maintient l'exigence de construction du lien social. En cela M. Gauchet s'appuie en fait sur la théorie de l'individualisme démocratique formulée par Tocqueville.

3.2 - Récuser la neutralisation de l'expérience privée au nom de l'individualisme démocratique

Rappelons la question qui se posait à nous : qu'est-ce qui autorise ou requiert de suspendre ce que M. C. Penloup — et nous avons fait nôtre cette appellation — nomme "contrat de neutralisation pédagogique", afin, en l'occurrence, que l'apprentissage de l'écriture puisse être envisagé comme champ de construction de l'identité personnelle ? M. C. Penloup pense que ce contrat est un "leurre" : faire comme si le rapport au langage, aux apprentissages, aux savoirs était le même pour tous, c'est nier l'inégalité culturelle et cela revient à insécuriser les faibles. Cet avis est largement partagé ; personne aujourd'hui ne saurait soutenir qu'il suffit de mettre les élèves en situation d'égalité formelle devant le fait scolaire pour neutraliser les différences sociales et

culturelles, et produire ainsi pour tous d'égales chances de réussite. En somme la neutralisation, dans l'espace public de l'école, de tout ce qui se rapporte à la sphère privée ne neutralise rien du tout, ne porte en elle aucune garantie. Aucune raison donc de s'y tenir comme à un cadre intangible et indépassable de l'école (64).

Nous avons vu que l'effacement des référents traditionnels de l'enfance, consécutif à la sécularisation sociale, menace l'assise identitaire première des enfants alors même que ce contexte de sécularisation requiert des individus une capacité d'autonomie et d'action, laquelle ne saurait se concevoir en l'absence d'une construction de soi et d'une identification de soi comme individu ayant capacité d'agir. Nous sommes là dans la contradiction inhérente à la modernité : elle délie les individus, y compris les enfants, de toute attache et, ce faisant, les projette dans une situation d'incertitude identitaire, voire de "délinquance identitaire" (65), tout en exigeant de chacun une capacité d'autonomie et d'action. C'est de ce constat que nous voulons partir pour établir maintenant, au plan des principes, la nécessité de la construction identitaire. La contradiction exprimée ci-dessus, c'est la contradiction démocratique que relevait en son temps Tocqueville : l'homme démocratique est soustrait au réseau des dépendances et hiérarchies ; il est libre d'agir selon ses propres normes et il est fondé à se considérer souverain de lui-même. Mais, ainsi délivré des liens de dépendance et légitimement autonome, il est séparé des autres hommes, isolé, renfermé dans sa sphère privée (66) : ce que notre vocabulaire actuel désigne sous les termes d'atomisation du corps social et de privatisation des vies individuelles. "L'égalité des conditions" ne rassemble pas les hommes mais les place les uns à côté des autres dans un présent que chacun, par son activité, aspire à transformer. "L'égalité des conditions", qui n'est pas égalité réelle, mais cette "sorte d'égalité imaginaire, en dépit de l'inégalité réelle [des] conditions", comme l'écrit Tocqueville, qui se noue et se déploie dans "l'opinion publique" (67), est le sentiment qui consiste en la reconnaissance qu'en chaque homme il y a un semblable et qu'en dépit des différences, rien n'est établi. L'égalité est à la fois une norme et une passion ; un but et, en même temps, quelque chose qui toujours

se dérobe. L'écart, devenant contradiction, entre l'égalité de droit et l'inégalité de fait est le ferment d'une passion de l'égalité, passion démocratique par excellence.

Ce qui demeure d'absolument essentiel dans l'analyse de Tocqueville et qui a été longtemps perdu de vue en raison de la domination théorique du marxisme, ce que les analystes de la société redécouvrent aujourd'hui et par quoi est renouvelée en profondeur la question de l'individu dans la société, c'est que l'individualisme est inscrit dans l'égalité démocratique (68). La société démocratique est, non pas par le fait d'une certaine évolution ou dérive mais d'emblée et dans son principe, une société d'individus (69) : ainsi la montée de l'individualisme ne doit pas être interprétée comme une négation du fait social ou de l'être-ensemble. Tocqueville énonçait dès la première moitié du 19ème siècle qu'il n'y avait pas d'antagonisme entre la promotion de l'individu et la construction du lien social. La représentation tout à fait commune et habituelle de l'individualisme oppose comme des substances l'individu et la collectivité, ou le privé et le public, et pose la relation entre les deux substances "en termes de vases communicants" (70) : plus d'un côté vaudrait moins de l'autre. Contre cette représentation erronée, qui ne permet pas de saisir et d'expliquer les relations de l'individu au corps social dans les sociétés contemporaines, nous devons comprendre le caractère social de l'individualisme (71). Parler de repli sur la sphère privée, de privatisation de l'existence ou déplorer l'extension du privé a sans doute une vertu descriptive mais, en l'occurrence, la description masque le fait que nous sommes là en présence de normes de socialisation, donc d'une certaine configuration de l'être-ensemble. L'individu, écrit A. Ehrenberg, "est une question d'institution, et non de subjectivité" (72) ou, autre façon de dire les choses, la subjectivation de l'existence est "un processus social et historique de redéfinition collective de la vie" (73).

Tocqueville montrait que la dynamique égalitaire est au principe du sentiment de l'individualité. L'individu est à la fois libéré de toute contrainte de dépendance et contraint de faire sa place et d'établir son "gouvernement de soi" (74). De là son statut d'"individu incertain" qui a charge, les repères

se délitant, de s'établir lui-même dans la relation aux autres, l'établissement de lui-même conditionnant la relation aux autres. Car l'estime de soi est la condition de l'initiative et de l'action, et la capacité d'initiative et d'action est la condition "pour se maintenir dans la socialité" (75). La construction de l'identité personnelle, sans laquelle l'individu n'a pas de pouvoir d'initiative et d'action, apparaît donc comme la condition du lien social. Voilà l'essentiel de ce qu'indique cette anthropologie du sujet démocratique. Faire œuvre de soi-même est le chemin obligé pour faire société. L'individualisme démocratique impose en quelque sorte un mode d'institution de la personne. Il nous semble que cette compréhension dans des termes toquevilliens de la relation individu-société plaide aujourd'hui pour une prise en compte par l'école de la construction identitaire de l'enfant et cela pour que soit maintenue une définition de l'école comme lieu d'apprentissage du vivre-ensemble. Autrement dit, envisager que l'institution scolaire ait, entre autres missions, celle de favoriser la construction de l'élève comme personne capable de s'identifier dans son cheminement, dans sa relation aux autres, ne conduit aucunement à une redéfinition de la mission socialisatrice de l'école, mais au contraire à une réaffirmation de cette mission. C'est ainsi, par le recours à la conceptualisation toquevillienne, que peut être, nous semble-t-il, mise en doute et contredite la nécessité de la neutralisation de la part privée des individus, neutralisation sur laquelle l'école a construit en particulier l'enseignement-apprentissage de l'écriture. Et, en tout état de cause, il nous semble que cette problématique de l'individualisme démocratique offre des perspectives susceptibles d'éclairer et sans doute de déminer l'opposition de ceux qui se prétendent les républicains à l'égard des pédagogues.

notes

(1) - Que l'école primaire ait connu cette révolution culturelle explique peut-être que le débat sur la question de la culture et de sa transmission à l'école, qui affecte régulièrement le secondaire, ne s'attarde guère sur le primaire et qu'il n'y trouve en tout cas que peu d'échos.

(2) - Alain BENTOLILA, *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Paris, Plon, 1996, p. 135.

(3) - Car on veut croire qu'à l'homme moderne nulle trajectoire n'est affectée a priori. Notre société de scripturalité généralisée est aussi une société de mobilité généralisée.

(4) - Françoise ROPE, "Savoirs, savoirs scolaires et compétences", in A. Van Zanten (dir.), *L'école l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2000, p. 165.

(5) - Voir Bernard REY, "Que leur restera-t-il quand ils auront tout oublié ?" in H. Romian (dir.), *Pour une culture commune*, Paris, Institut de recherches de la FSU, Hachette éducation, 2000.

B. Rey met en doute cette idée que l'élève serait en mesure d'acquérir des compétences transversales, donc transférables d'un domaine à un autre, qui ne seraient donc attachées à aucun contenu particulier, et oppose à cette conception mécaniste et, selon lui, piagétienne, ce qu'il pense être la double visée de l'école : scripturale et rationnelle. Cette réflexion est développée dans son livre *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF éditeur, 1996.

(6) - On trouve par exemple cette position affirmée par Bernard LAHIRE, "Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire", in A. Van Zanten (dir.), *L'école l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2000.

(7) - Ainsi que le montre Jean-Pierre SERIS, *La technique*,

Paris, P.U.F., 1994, chapitre 2.

(8) - Catherine TAUVERON, "Des pratiques d'évaluation aux pratiques de révision : quelle place pour l'écriture littéraire ?", in *Repères*, n° 13, 1996 ; Yves REUTER, "Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture", in *Pratiques*, n° 89, mars 1996.

(9) - Dominique BUCHETON (contrib. de), "Table ronde sur la réécriture, Réécrire ou penser à nouveau son texte ?", in *Pratiques*, n° 105-106, juin 2000.

(10) - *Ibid.*, p. 208.

D. Bucheton a développé cette notion d'*épaississement du texte* dans "L'épaississement du texte par la réécriture", in J. David et S. Plane (dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris, PUF, 1996.

(11) - Dominique BUCHETON (contrib. de), "Table ronde sur la réécriture", *op. cit.*, p. 211.

(12) - *Ibid.*, p. 205.

(13) - *Ibid.*, p. 207.

(14) - *Ibid.*, p. 208.

(15) - *Ibid.*, p. 206.

(16) - *Ibid.*, p. 210.

(17) - *Ibid.*, p. 209.

(18) - *Ibid.*, p. 209.

(19) - Marie-Claude PENLOUP, *L'écriture extra-scolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*, Paris, ESF éditeur, 1999.

(20) - *Ibid.*, p. 83.

(21) - *Ibid.*, p. 68.

(22) - *Ibid.*, p. 80.

(23) - *Ibid.*, p. 69.

(24) - *Ibid.*, p. 68.

(25) - Catherine TAUVERON, "Pour une lecture littéraire du littéraire à l'école", in *Lire des textes littéraires au cycle 3*, Clermont-Ferrand, C.R.D.P. d'Auvergne, 1998.

(26) - Yves REUTER, "Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture", *op. cit.*

(27) - Yves REUTER, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF éditeur, 1996, p. 21.

(28) - Voir sur ce point Antoine COMPAGNON, "Après la littérature", in *Le débat*, n° 110, mai-août 2000.

(29) - Voir Bernard CHARLOT, Elizabeth BAUTIER et Jean-Yves ROCHEX, *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992, en particulier le chap. 1.

Voir également Elizabeth BAUTIER, Bernard CHARLOT et Jean-Yves ROCHEX, "Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir", in A. Van Zanten (dir.), *L'école l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2000.

(30) - Gilles LIPOVETSKY, in *Esprit*, n° 7-8, juillet-août 1984, p. 69.

(31) - Jérôme BRUNER, *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1996, chap. 1.

(32) - Nous reprenons cette belle formule à Bernard VALADE, "L'individu", in *Encyclopædia Universalis*, éd. 1989-90, Symposium vol. 2, p. 1321.

(33) - Jean HOUSSAYE, "Valeurs et éducation", in J. HOUSSAYE, *Education et philosophie, approches contemporaines*, Paris, ESF

éditeur, 1999, p. 250 et 253.

(34) - Marie-Claude PENLOUP, *L'écriture extra-scolaire des collégiens*, op. cit., p. 65.

(35) - *Ibid.*, p. 64.

(36) - Dominique SCHNAPPER, "Citoyenneté, culture commune et rôle de l'Ecole", in H. Romian (dir.), *Pour une culture commune*, Paris, Institut de recherches de la FSU, Hachette éducation, 2000, p. 33.

(37) - *Ibid.*, p. 35.

Cette vision de la classe comme lieu d'apprentissage du fait républicain est particulièrement explicite dans *L'Ecole désœuvrée* de L. Jaffro et J. B. Rauzy. Dans un chapitre consacré à la morale civique, les auteurs condamnent avec force tout ce qui pourrait s'apparenter à une construction collective de la loi en classe. On ne peut selon eux transférer à la loi la construction piagétienne des règles du jeu, non plus que s'en remettre à l'éthique de la discussion (Apel, Habermas) pour faire accéder les élèves à la sociabilité et à la rationalité. "Une loi dont le respect est négocié individuellement et dépend simplement de la reconnaissance subjective de chacun n'est pas une loi. Tout ce dispositif du contrat et de la responsabilisation a pour effet de reconduire l'ignorance de la loi — et de transformer la transgression de la loi commune en une faute privée, une faute vis-à-vis de soi" (p. 243). Dans cette vision très radicale, la transcendance de la loi est posée sans détour dès l'école primaire.

Laurent JAFFRO, Jean-Baptiste RAUZY, *L'école désœuvrée*, Paris, Flammarion, 1999, chap. 5.

(38) - Voir sur cette question Daniel HAMELINE, "La République éduquera-t-elle encore ?", in D. Hameline, *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur éditeur, 2000.

(39) - CONDORCET, *Ecrits sur l'instruction publique*, vol. 1 : Cinq mémoires sur l'instruction publique (C. Coutel et C. Kintzler éd.), Paris, Edilig, 1989. Premier mémoire : Nature

et objet de l'instruction publique, p. 58.

(40) - ALAIN, *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF, 15ème éd., 1972, XII, p. 34.

(41) - *Ibid.*, III, p. 12.

(42) - *Ibid.*, XVI, p. 45.

(43) - *Ibid.*, LXX, p. 176.

(44) - *Ibid.*, LXVI, p. 165.

(45) - Un "répertoire de textes classiques" : l'expression est employée par Henri-Irénée MARROU, "L'avenir de la culture classique", in *Esprit*, n° 2, février 1955, p. 189.

Quant à Alain, il écrit : "Les Humanités tiennent en des livres qui ne sont pas innombrables".

ALAIN, *Propos sur l'éducation*, *op. cit.*, LXVII, p. 167.

(46) - Voir à ce sujet et comme illustration certaines prises de position parues dans la presse, sous le ministère Allègre, contre les projets de réforme de l'enseignement du français : en particulier, sous signature collective, *C'est la littérature qu'on assassine*, in *Le Monde* du 4 mars 2000. De cet article confus, signé par une pléiade d'*intellectuels*, il ressort que l'immobilité de l'institution quant à la façon d'enseigner le français est seule garante non seulement de la pérennité de la mission culturelle de l'école, mais aussi de la pérennité de la culture. En quelque sorte, en modifiant les voies d'apprentissage de la langue et de la littérature au collège et au lycée, en modifiant donc l'approche didactique de la culture, on changerait le statut de cette culture et on attenterait à sa pérennité. Ainsi le ministère attenterait au rôle dévolu à l'école de gardienne de la culture et à ses enseignants, gardiens des procédures d'accès à la culture, érigés en rituels infaillibles, garants (s'il le faut) de l'intégration de tous et de l'ascension sociale des démunis.

(47) - Jean HOUSSAYE, "Valeurs et éducation", *op. cit.*, p. 248.

(48) - L'expression est de Jean HOUSSAYE, in *ibid.*

(49) - Ph. Meirieu cite cet extrait d'un discours de Jules Ferry en 1880 : "Les méthodes nouvelles qui ont pris tant de développement, tendent à se répandre et à triompher : ces méthodes consistent non plus à dicter comme un arrêt la règle à l'enfant, mais à la lui faire trouver ; [elles] se proposent avant tout d'exciter et d'éveiller la spontanéité de l'enfant, pour en surveiller, en diriger le développement normal, au lieu de l'emprisonner dans des règles toutes faites auxquelles il n'entend rien [...]. Ces méthodes, qui sont celles de Froebel et de Pestalozzi, celles que vous appliquez tous les jours, mesdames et messieurs, ne sont praticables qu'à une condition : à savoir que le maître, le professeur, entre en communication intime et constante avec l'élève [...]. Pour appliquer ces méthodes nouvelles, ces méthodes excitatrices de la pensée, pour donner de vraies leçons de choses, intelligentes et fructueuses, il faut y dépenser son intelligence, y mettre tout son cœur, montrer l'homme enfin, au lieu de la fêrule ; et quand l'homme apparaît, voilà l'éducateur !"

Cité par Ph. MEIRIEU (avec S. Le Bars), *Lamachine-école*, Paris, Gallimard, Folio-actuel, 2001, p. 108.

(50) - Voir Denis KAMBOUCHNER / Philippe MEIRIEU, Débat sur la pédagogie et les savoirs, in *Revue française de pédagogie*, n° 137, oct-nov-déc. 2001, p. 6.

(51) - Marcel GAUCHET, "L'école à l'école d'elle-même. Contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique", in *Le Débat*, n° 37, novembre 1985.

On peut s'étonner que cet article, dont le début est absolument remarquable, ne soit jamais cité.

(52) - *Ibid.*, p. 58.

(53) - *Id.*

(54) - *Ibid.*, p. 59.

(55) - *Id.*

(56) - *Ibid.*, p. 58.

(57) - Voir Denis KAMBOUCHNER, *Une école contre l'autre*, Paris, P.U.F., 2000, chap. 3.

(58) - Voir Marcel GAUCHET, "L'école à l'école d'elle-même", *op. cit.*, p. 74 et suiv.

M. Gauchet, paradoxalement, se range, dans la suite de son article, du côté de ceux qui dénoncent le discours pédagogique. Premièrement il y a, selon lui, une contradiction que les pédagogues n'aperçoivent pas entre le fait de reconnaître "la dissemblance de nature de l'enfant", qui n'est pas individu de plein exercice, et le fait de lui reconnaître cependant une autonomie potentielle de principe, de le reconnaître comme personne. A cela on répondra que cette contradiction est au cœur de la réflexion de Ph. Meirieu. Deuxièmement M. Gauchet réfute qu'il puisse y avoir continuité entre l'expérience individuelle du savoir et la connaissance constituée. A la culture, l'enfant doit se heurter. Ce heurt révèle la "dimension dramatique" de l'enseignement (p. 75) et l'importance du maître. Au bout du compte tout se joue, selon M. Gauchet, dans le "rapport subjectif de l'enseignant au savoir" (p. 76). Ainsi donc c'est le rapport que l'enseignant entretient au savoir qui tout à la fois garantit l'efficacité de l'enseignement et permet de sauvegarder cette transcendance de la culture, posée comme constitutive du concept de culture.

(59) - Laurent JAFFRO, Jean-Baptiste RAUZY, *L'école désœuvrée*, *op. cit.*, p. 246.

(60) - *Ibid.*, p. 247.

(61) - Marcel GAUCHET, "L'école à l'école d'elle-même", *op. cit.*, p. 56.

(62) - *Ibid.*, p. 55.

(63) - *Ibid.*, p. 59.

(64) - Comme l'écrit J. M. de Queiroz, "le bel idéal abstrait de l'élève abstrait de ses conditions sociales et affectives a bien

pu fonctionner dans une conjoncture où l'immense majorité des jeunes ne posaient guère de problèmes à l'école puisqu'ils n'y étaient plus".

Voir J. Manuel de QUEIROZ, "Pédagogies et pédagogues contre le savoir ?", in A. Van Zanten (dir.), *L'école l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2000, p. 381.

(65) - Nous empruntons cette expression à Alain EHRENBURG, *L'individu incertain*, Paris, Calmann-Lévy, 1995. Nous utilisons l'édition en Livre de poche Pluriel, 1996, p. 159.

(66) - "... la trame des temps se rompt à tout moment, et le vestige des générations s'efface. [...] Ainsi non seulement la démocratie fait oublier à chaque homme ses aïeux, mais elle lui cache ses descendants et le sépare de ses contemporains ; elle le ramène sans cesse vers lui seul et menace de le renfermer enfin tout entier dans la solitude de son propre cœur."

Alexis de TOCQUEVILLE, *De la démocratie en Amérique*, Paris, Robert Laffont, Bouquins, 1986, II, 2ème partie, chap. 2, p. 497.

(67) - *Ibid.*, II, 3ème partie, chap. 5, p. 552.

(68) - Outre l'article de M. Gauchet déjà cité, qui demeure allusif quant à son inspiration, nous avons pris la mesure de l'intérêt que représente le cadre tocquevillien dans les travaux du sociologue A. Ehrenberg.

Voire en particulier : Alain EHRENBURG, *L'individu incertain*, *op. cit.* ; *La fatigue d'être soi*, Paris, Odile Jacob, 1998.

Nous avons lu également Irène THERY, "Sur l'individu incertain d'Alain Ehrenberg", in *Esprit*, juillet 1995.

(69) - Une société d'individus, écrit M. Gauchet, "c'est une société de sujets, c'est-à-dire d'êtres dont l'identité passe par l'auto-affirmation, intérieure et extérieure, dont la dignité se définit par le travail, dont la place vis-à-vis des autres, au lieu de découler d'un statut, résulte d'un faire, d'êtres dont l'institution de soi-même [...] constitue la suprême valeur, et qui entendent être reconnus, appréciés et rétribués à l'aune de cette valeur".

Marcel GAUCHET, "L'école à l'école d'elle-même", *op. cit.*,

p. 73.

(70) - Nous reprenons là les termes d'Irène THERY, "Sur l'individu incertain d'Alain Ehrenberg", *op. cit.*, p. 187.

(71) - Dans l'article cité ci-dessus, M. Gauchet écrit : "c'est tout le débat public qui tourne et flotte autour de cette difficulté à concevoir et tirer les conséquences du caractère social de l'individualisme".

Marcel GAUCHET, "L'école à l'école d'elle-même", *op. cit.*, p. 59.

(72) - Alain EHRENBURG, *La fatigue d'être soi*, *op. cit.*, p. 243.

(73) - Irène THERY, Sur l'individu incertain d'Alain Ehrenberg, *op. cit.*, p. 188.

(74) - Alain EHRENBURG, *L'individu incertain*, *op. cit.*, p. 18.

(75) - Alain EHRENBURG, *La fatigue d'être soi*, *op. cit.*, p. 245.