

Marc Pérez

Mémoire de la classe



*Essai de reconstruction des fondements
communicationnels de la compréhension dans
l'interaction entre le professeur et ses élèves
du CMI aux classes terminales.*



« Je me trouve dans l'intéressante position de ne pas savoir si ce que j'ai à dire doit être regardé comme quelque chose de familier depuis longtemps évident, ou comme quelque chose d'entièrement nouveau et ahurissant¹ ».

Sigmund FREUD

¹ S. Freud, cité par Octave Mannoni, Clefs pour l'Imaginaire ou l'Autre Scène, Seuil, 1969, p.11.

Je tiens à remercier Geneviève pour son aide précieuse dans la réalisation de cet ouvrage, que nous dédions à nos enfants, Stéphane, Rémi, Laure, Bénédicte, et Marc.

Sommaire

Avertissement	11
Introduction.....	13
Les ressources philosophiques d’une reconstruction des conditions d’effectivité de l’interaction dans la classe	25
PREMIERE PARTIE MEMOIRE – LA REMISE EN CAUSES DES EVIDENCES FONDATIONNELLES	37
PREMIERE SECTION LA DESTRUCTION DE L’ART D’EDUQUER	39
La signification normative de « L’Ecole de Jules Ferry ».....	41
Le libéralisme et l’école : une dynamique du mépris	51
L’apprentissage de la citoyenneté.....	61
L’école pensée comme système fonctionnel	65
Le monde des enfants et des « jeunes »	71
La démocratie démagogique	77
DEUXIEME SECTION LE MALAISE DES PROFESSEURS : CE PAR QUOI “LA CRISE” SE MANIFESTE.....	87

“Je sais bien, mais quand même...”	89
Le malaise des enseignants est l’expérience et l’expression de la disparition d’un idéal moral	95
La déconstruction d’un paradigme.....	103
Les pérégrinations métonymiques des signifiants « élève » et « pédagogie ».....	107
L’école extraordinaire	111
Le public a changé	117
Ce n’est pas un élève !	129
La pédagogie extraordinaire et le recours à l’opération du Saint-Esprit	135
DEUXIEME PARTIE	
LA CLASSE – RECONSTRUCTION	
DES FONDEMENTS COMMUNICATIONNELS	
DE LA COMPREHENSION.....	141
PREMIERE SECTION	
LE CONTEXTE SITUATIONNEL DE LA CLASSE.....	143
Définitions préalables	145
Le contexte et la liberté de l’élève	151
Lieu empirique et site formel : Que signifie « être en classe » ?.....	157
L’intérêt fondamental compris comme conscience d’une situation conditionne la possibilité d’un choix moral.....	175
Le contexte de la classe est situationnel et non circonstanciel	183
La conscience de la situation possibilise la compréhension	187
Une origine de la violence : la désituation.....	191

L'élève intéressé défini par des concepts kantien	195
L'intérêt a priori : le primat de la raison pratique	199
Le contexte et l'identité du sujet : de l'erreur cartésienne à la raison communicationnelle	207
Le contexte et le droit d'être compris	211
Le contexte de la classe :	
Un sens institué et transmis	213
L'action : un élève n'est tel que parce qu'il est placé dans la situation de celui qui doit agir.	213
L'institution des conditions du sens.	214
La tradition du sens.	216
La présence de l'élève et sa conscience d'être en classe	
Simultanéité et contemporanéité	219
"Susciter l'intérêt des élèves".	221
Le contexte de la classe et la structuration de l'identité de l'élève	225
Violence.	232
Fonction critique du contexte de la classe	237
Le recours aux règles explicites.	239
Le sujet requis.	240
La classe et sa couverture normative	
Signification et conséquences du refus, de la part de certains élèves, de se conformer aux demandes ou injonctions du professeur	247
La légitimation de l'inqualifiable	253
La disparition de l'enseignement.	257
DEUXIEME SECTION	
LES FONDEMENTS ETHIQUES DE L'INTERACTION	261
Savoir parler.	263
Savoir situer une énonciation.	263

Le caractère fiduciaire de l'interaction en classe	267
La reconnaissance pédagogique	275
Une des finalités du geste pédagogique : l'estime de soi.....	287
Un élève éduqué et socialisé, c'est-à-dire un élève tout court, s'éprouve nécessairement, à l'école et en classe, comme partie d'un ordre qui le transcende et auquel il doit se soumettre	291
Education et enseignement : un élève n'est tel que s'il démontre qu'il n'a aucun besoin d'un éducateur	295
L'entente a priori : un concept à teneur normative	301
Le mode esthétique de saisie des actes de parole.....	305
Le tutorat.	308
Violence.	310
Pédagogie : le cahier de textes.	310
L'oubli des nouveaux pédagogues	313
TROISIEME PARTIE	
LE MODE D'OPERATION DE LA COMPREHENSION	
DANS LA CLASSE	315
Explicitation philosophique du mode d'opération de la compréhension dans la classe : herméneutique et pragmatique	317
Pédagogie et entendement.....	323
Le mode élémentaire qui caractérise les opérations de l'intelligence de l'élève dans sa classe est moral	327
La classe formelle et la compétence communicationnelle.....	333
Qu'est-ce qu'un acte de parole rationnel ?.....	337
Aspect normatif de la compréhension : Critique de l'externalisme.....	343

Ethique, entente, et compréhension	346
Peut-on enseigner la philosophie en poussant la chansonnette ?.....	351
Interaction langagière et conscience de l'identité de soi	355
Le passage du non savoir au savoir : aperçu condensé et conclusif de l'analyse objet de l'ouvrage.....	361
Exposition analytique du mode d'opération de l'intelligence dans la compréhension de contenus didactiques dans une classe	369
Conclusion : la raison pratique comme condition de l'acquisition de tout savoir explicite dans une classe	377
Annexe 1 : Quelles décisions politiques ?	381
Annexes 2 : Eléments théoriques complémentaires	387
Ouvrages cités.....	417

Avertissement

Le cœur de cet ouvrage traite du mode d'opération de l'intelligence d'un élève éduqué dans une classe d'enseignement général, et des conditions dans lesquelles cet élève est susceptible de comprendre ce qui est dit en classe. Il s'agit des modes fondamentaux de l'intelligence et de la compréhension. L'exercice de l'intelligence, et le mode selon lequel les contenus didactiques sont compris, ne sont pas ici considérés comme conditionnés par un dispositif didactique-pédagogique quelconque dont ils seraient le résultat, mais au contraire comme les conditions d'effectivité de tout dispositif visant à transmettre les connaissances relatives à un programme d'enseignement général dans une classe.

Si je me suis intéressé, dans la première partie de ce travail, à ce que l'école est devenue, c'est uniquement dans le but de montrer comment ce qui m'apparaissait comme des évidences fondationnelles a été ignoré et déconstruit par des politiques irresponsables.

Je ne considère donc pas l'état actuel de l'école comme l'aboutissement d'une évolution inévitable, l'évolution "naturelle" ou "normale" de ce qui était, pour ainsi dire, en germe dans ce qu'elle était, mais au contraire, le résultat de décisions politiques inappropriées sur lesquelles il est tout à fait possible de revenir.

Cet ouvrage n'expose aucune méthode ou recette "pédagogique" qui permettrait de faciliter la tâche des professeurs qui sont confrontés à ce que l'on qualifie depuis une vingtaine d'années de "nouveau public".

Par ailleurs, le titre de l'ouvrage se veut évocateur de l'implication personnelle et existentielle de son auteur dans ce qu'il cherche à montrer.

Cette "Mémoire de la classe" est en même temps ma mémoire.

Je n'ai pu en effet dissocier la rhétorique de mon discours de l'engagement intellectuel, moral, et affectif, par lequel ce discours a pu naître. De telle sorte que je n'ai pu éviter que surgisse parfois, dans

l'argumentation, un ton de plaidoirie, comme si ce que je disais pouvait peut-être se voir attribuer le pouvoir d'une cause.

C'est qu'en effet, pour dire les choses de façon plus abrupte, j'en avais plus qu'assez d'entendre des gens incompetents, et qui, littéralement, ne savent même pas de quoi ils parlent, tenir explicitement ou implicitement des discours sur l'école, et surtout sur la classe, tels qu'il m'était impossible d'établir le moindre rapport avec la réalité des expériences et des intuitions qui avaient été les miennes des bancs de l'école primaire à l'estrade du professeur, c'est-à-dire pendant plus de cinquante ans.

Comme par ailleurs j'ai dû recourir, dans la partie centrale, à des concepts philosophiques, il m'a été impossible de respecter les conventions du discours philosophique selon lesquelles son effectivité serait d'autant plus perceptible qu'il paraîtrait se soutenir de sa propre rhétorique et s'énoncer lui-même.

Je prie donc les lecteurs qui s'inscrivent dans le respect de cette tradition de bien vouloir excuser ce qu'il ressentiront nécessairement comme interférence perturbatrice d'une subjectivité, dont je précise qu'ici, elle n'est pas celle d'un scripteur, dont il est possible de déceler la présence dans tout discours, mais de l'auteur lui-même.

Je voudrais enfin souligner que la réflexion des intuitions et des expériences ne se situent pas au même niveau logique que ces intuitions et expériences en tant que réellement éprouvées et existentiellement vécues. Je veux dire par là que ce que j'explicité par exemple de la conduite d'un élève de 10 ans qui parvient à un contrôle de soi tel qu'il devient un exemple pour les autres, cet élève n'a évidemment aucun besoin de le savoir. Et il en va de même d'un élève qui, en classe de philosophie, étudierait le sens du vocable "éthique", ou les fondements de la morale. La décision qui est la sienne de faire ce qu'il fait, et son engagement dans ce qu'il fait et dans ce qu'il veut, ne nécessitent aucun savoir explicite.

Quelle est donc, me demanderez-vous, le but que vous visez, la portée réelle ou "l'utilité" de cet ouvrage ? Je réponds en une phrase : je souhaite que le lecteur appréhende ce qui y est dit comme une redescription telle que les concepts ainsi élaborés ne puissent être ignorés pour tout ce qui concerne les finalités pratiques qui appartiennent au quotidien de l'interaction dans une classe d'enseignement général du CM1 à la Terminale.

Introduction

“Chaque fois que j’ai essayé de faire un travail théorique, ça a été à partir d’éléments de ma propre expérience : toujours en rapport avec des processus que je voyais se dérouler autour de moi. C’est bien parce que je croyais reconnaître dans les choses que je voyais, dans les institutions auxquelles j’avais affaire, dans mes rapports avec les autres, des craquelures, des secousses sourdes, des dysfonctionnements, que j’entreprenais un tel travail, quelque fragment d’autobiographie.”

Michel Foucault²

Ce travail de réflexion sur l’Ecole (et plus précisément, sur “la mise en relation des élèves et des savoirs”, selon une formulation de Luc Ferry par laquelle il définit “ce qui est au centre de l’Ecole”) est né d’une urgence, et d’un sentiment d’incomplétude, d’abord indéfinissable, au terme d’une carrière de professeur de second degré (1973-2004), au cours de laquelle j’ai pu éprouver – il s’est bien agi d’une épreuve – les bouleversements qu’a subi l’Ecole, bouleversements dont une politique authentiquement républicaine aurait dû la protéger.

Au contraire, une démocratie de pacotille, celle de l’univers libéral³, est en passe de changer radicalement, au travers de bricolages pédagogiques

² Michel Foucault, Est-il donc important de penser ?, Libération, 30 mai 1981.

³ Le diagnostic que fait Cornélius Castoriadis de l’univers libéral me paraît d’une justesse exemplaire. Luc Ferry en expose les contenus essentiels :

“Dans cette “société bureaucratique” qui se survit à elle-même jusque dans les années trente pour devenir ensuite ostensiblement absurde, c’est le statut du rapport aux valeurs qui doit être mis en cause. Démasquées comme elles le sont enfin aujourd’hui, les “valeurs” libérales (...) sont, dans le meilleurs des cas, inexistantes : l’activité des individus y est pour l’essentiel orientée “vers la maximisation antagonique de la

accomplis dans l'urgence (il s'agit de ce que les techno-pédagogues appellent des méthodes « innovantes ») le fondement même de l'Ecole, je veux dire : ce qui rend possible qu'il puisse y avoir quelque chose que l'on puisse appeler Ecole, ce lieu du renouvellement symbolique du monde auprès des générations successives de citoyens par la transmission de savoirs dans le cadre de disciplines définies.

Quel est ce fondement ? Ce fondement, dont je répète que la déconstruction serait la fin de la possibilité même d'enseigner, est qu'il existe une hiérarchie entre le professeur et les élèves, et que cette hiérarchie s'applique à des rôles a priori⁴ : le professeur détient le savoir, ce pour quoi il a fait de longues études et a été légitimé par l'Institution pour être professeur, c'est-à-dire pour exercer sa fonction qui consiste à enseigner ; les élèves, quant à eux, en savent beaucoup moins que le professeur, ont plus de devoirs que de droits, et sont censés être en classe pour bénéficier de l'enseignement du professeur ; la classe étant un cadre normatif qui exige des jeunes gens qui s'y trouvent un mode d'être a priori compatible avec le processus de transmission des connaissances.

« [...] ce qu'il convient de mettre au centre du système éducatif, dit Luc Ferry, ce n'est pas l'élève ou les savoirs seuls, mais d'évidence la relation entre l'élève et les savoirs, c'est-à-dire d'un côté le rôle de transmission

consommation, du pouvoir, du statut, et du prestige, seuls objets d'investissement pertinents aujourd'hui".

D'un côté ils (les individus) sont livrés (...) à un fonctionnement social qui est lui même "asservi à la signification imaginaire de l'expansion illimitée de la maîtrise "rationnelle" (technique, science, production, organisation comme fins en soi)".

D'un autre côté, pour satisfaire aux exigences qui leur sont imposées dans ce "monde de la technique", ils doivent se replier sans cesse davantage sur l'étroitesse d'une sphère privée dont c'est peu dire qu'elle est désenchantée : car, cette pseudo maîtrise technicienne "à la fois "vaine, vide, et intrinsèquement contradictoire", les "humains ne sont astreints à la servir que moyennant la mise en œuvre, la cultivation, et l'utilisation socialement efficace de mobiles essentiellement égoïstes, dans un mode de socialisation où coopération et communauté ne sont considérées et n'existent que sous le point de vue instrumental et utilitaire".

Il est donc claire que les prétendues "valeurs libérales" conduisent en réalité à l'effondrement de toute valeur et que la société capitaliste est par excellence celle "qui ne croit en rien, qui ne valorise vraiment et inconditionnellement rien", puisque la maîtrise du monde ne renvoie à rien d'autre qu'elle-même. Luc Ferry, Homo Aestheticus, Grasset, 1990, pp.321 et 322.

⁴ Une institution est, comme le souligne Paul Ricoeur, une « structure distributive de rôles ». Lecture 2, p.220.

qui est celui des maîtres, et de l'autre, l'impératif de travail qui est celui des élèves ».⁵

Qu'un ministre de l'Education éprouve la nécessité, dans le cadre de l'interminable "débat" sur l'école, de préciser une telle évidence, en dit long sur l'idée qui doit être la sienne de l'état de délabrement intellectuel et moral de la "société civile" invitée à participer au débat, et des doutes qu'il a dû ressentir sur la possibilité même qu'une discussion pût être engagée sur des prémisses simplement rationnelles.

Pour ma part, je comprends « la relation entre l'élève et les savoirs » évoquée par Luc Ferry comme cette forme, ou structure, relationnelle, interactive, et intersubjective, que l'on appelle « la classe ».

C'est la forme « classe » qui possibilise la « relation », et qui est au centre de mon étude.

Le titre de l'ouvrage suggère par ailleurs l'urgence du rappel de ce qui, peut-être, ne se manifeste plus, du fond d'une tradition qui nous prescrit pourtant sa conservation, que comme absence.

Etre à l'écoute des valeurs transmises n'a aucun rapport avec ce que les tenants du "progrès" qualifient de conservatisme.

Ou du moins, le conservatisme doit être entendu, en ce qui concerne l'Ecole, dans le sens de cette attitude qui consiste à penser que « la conservation », comme l'a souligné Hanna Arendt, « est l'essence de l'éducation »⁶.

Il est en effet impossible de comprendre comment une éducation serait possible sans une continuité culturelle, c'est-à-dire sans la conservation des valeurs de cette culture par leur transmission dans le cadre d'une tradition.

Tout ce qu'il est possible d'entendre par le vocable « éducation » implique une transmission ; quand on transmet quelque chose, c'est qu'on pense que cette chose a une valeur ; or une valeur n'est telle que si on la pense a priori, non seulement susceptible de valoir au-delà du temps d'une vie humaine, mais encore comme absolue, hors du temps.

On ne peut pas penser les valeurs d'une culture, d'une forme de vie, ou d'une communauté, dans la mesure où il y va de l'identité de cette

⁵ Luc Ferry, Lettre à tous ceux qui aiment l'école, Odile Jacob, Paris, 2003, pp.46, 47(c'est moi qui souligne).

⁶ « *Le conservatisme, pris au sens de conservation, est l'essence même de l'éducation* ». Et elle ajoute : « *La vaste responsabilité du monde [...] implique une attitude conservatrice* ». H. Arendt, La crise de la culture, Folio Essais, Gallimard, 1972, p.246.

communauté, autrement que comme étant transhistoriques, au minimum ; sinon, ou bien ce ne sont pas des valeurs, ou bien l'on n'a pas de valeurs.

Or la transmission des valeurs, pensées dans leur essence comme transhistoriques, est ce qui fonde et instaure la tradition.

Il en résulte qu'une communauté qui perd ses traditions est une communauté qui est en voie de perdre ses valeurs, ou qui n'y croit plus, ou qui n'en a plus⁷.

Ainsi, ce qui est au principe de toute forme d'éducation est menacé de disparition.

Il faut bien avoir à l'esprit que, quand on parle de « crise » de l'école, il ne s'agit pas d'un phénomène conjoncturel ; il s'agit, au contraire, de l'apparition, à l'intérieur de l'école, d'une crise de la culture. La manifestation de cette crise au sein même de l'école ne relève pas d'une évolution qui s'apparenterait à une fatalité, mais à des décisions politiques irresponsables.

Je n'ai vu aucune différence, depuis le milieu des années 80, entre les politiques de droite et de gauche en matière d'Ecole : aucune de ces politiques n'a su résister à la vague ultra individualiste et anti républicaine (ce que les libéraux⁸ appellent « démocratie de proximité », expression

⁷ Le « débat » sur l'identité nationale est un symptôme inquiétant. Qu'un parti politique suggère qu'il importe de débattre sur ce par quoi il est seulement possible de nous reconnaître frise le non sens. Pour « débattre » de l'identité nationale, il faudrait adopter une position d'extériorité par rapport à nous-mêmes, et nous extraire, en quelque sorte, *du cours de l'histoire, c'est-à-dire de la réalité historique* à laquelle appartient nécessairement notre conscience historiographique.

⁸ Dans la première partie de cet ouvrage, consacrée à une analyse de la déconstruction des fondements de l'école, quand je parle de « libéralisme », de « néolibéralisme » etc.. je fais allusion à toutes les *politiques*, de droite comme de gauche, qui se sont succédées depuis la fin des années 60, c'est-à-dire depuis l'effondrement du gaullisme et du communisme. Ces politiques (auxquelles je me suis intéressé, non sans une certaine naïveté, depuis mes années de lycéens, c'est-à-dire depuis 1963 ou 1964), se caractérisent ainsi : 1 – Une absence de pensée politique (il s'agit de non-pensée politique *systématique* ; quand un homme politique apparaît comme ayant une pensée authentiquement politique, les « libéraux », c'est-à-dire les partis politiques dits « de gouvernement », le qualifient d'« idéologue ». 2 – A la politique est substituée « l'économie », un système autosuffisant qui édicte lui-même les critères par lesquels il doit être jugé, dont personne ne peut prévoir les caprices, et auquel les libéraux se soumettent comme se soumettaient autrefois des peuplades superstitieuses aux forces d'une nature inconnaissable et hors de portée de toute velléité humaine d'agir sur elles. 3 – A l'idée de *République* est substitué un concept rabougri de « démocratie », par lequel l'idée de *volonté générale d'une communauté qui se pense comme ayant une identité* est remplacée par le concept illusoire et démagogique de *volonté de tous*. 4 – Sur le plan de l'exercice du pouvoir se manifeste une *alternance jouée* entre les libéraux « de droite », et les libéraux « de gauche » qui se définissent

calquée, sans même qu'ils s'en rendent compte, sur : « commerce de proximité ») qui a abouti à une inversion des valeurs fondatrices de l'École.

diacritiquement en tant la droite n'est pas la gauche et inversement, à la manière des phonèmes dans le structuralisme. 5 – Comme ces partis n'ont même plus le souvenir de leurs propres identités, ils tentent de manifester une différence aux yeux des électeurs par *une distribution de rôles* par laquelle les “citoyens” sont amenés à croire que leurs bulletins de vote vont influencer sur le statu quo. 6 – Quand les libéraux de “droite” sont élus, ils adoptent l'attitude “réaliste” et “responsable” qui consiste à obéir servilement (et le mot est faible) à l'entité transcendante appelée “économie”. Si, par exemple, pour satisfaire l'“économie”, il faut diminuer les salaires des smicards et transférer cet argent, sous forme de chèques, sur les comptes bancaires des millionnaires, ils n'hésitent pas une seconde à s'exécuter. 7 – Quand les libéraux de “gauche” (ils se qualifient de “socialistes”, ou de “sociaux-démocrates”, et parfois de “sociaux-libéraux”, mais cette dernière appellation leur plaît moins, parce qu'ils craignent que les électeurs finissent par se rendre compte qu'il n'y a aucune différence entre eux et la “droite”) sont élus, ils se consacrent d'abord à certaines réformes de type sociétal, réformes dont la “droite” avait perçu le caractère inéluctable, et qu'elle laisse à la “gauche” le soin de réaliser, (quitte à les voter en catimini), afin que la masse du corps électoral puisse continuer d'identifier l'alternance comme étant un changement. Puis, pendant que ces réformes sont l'objet du “débat démocratique”, ils en profitent pour faire exactement la même politique que leurs prédécesseurs en matière d'économie. Après avoir fait semblant d'accorder aux plus déshérités quelques avantages sociaux, ils reprennent de leur main droite ce qu'ils viennent d'accorder de leur main gauche, faisant ainsi preuve de “responsabilité politique” et de “sens de l'état”. Rappelant à la population la “crise” (?) dans laquelle nous sommes censés nous trouver (il s'agit d'un discours initié par la “droite” depuis plus de quarante ans, et qui est une trouvaille géniale par laquelle on maintient le *statu quo* des riches toujours plus riches et des pauvres toujours plus pauvres) ils font ainsi preuve de “réalisme”, ou de “pragmatisme” en persuadant les pauvres qu'ils doivent *par devoir patriotique*, non seulement continuer d'être pauvres, mais encore se serrer davantage la ceinture. Il s'agit d'un tour de force analogue à celui du Christ, dans la mesure où il fait advenir *une foi* dans un changement futur qui non seulement s'éloigne indéfiniment, mais dont on peut constater de la plus empirique des manières que la réalité lui apporte quotidiennement un démenti tel que la masse de nos concitoyens ressemble désormais à une foule informe d'individus aliénés par un gourou. 8 – Calqué sur le modèle prescriptif du scientisme, le discours des libéraux consiste essentiellement en l'affirmation implicite ou explicite selon laquelle leur ligne politique est *seule susceptible d'avoir un sens*. Elle consiste à considérer comme de dangereux illuminés ceux qui aspirent à autre chose qu'une gestion *technocratique* du *statu quo*, à indexer systématiquement ce qui devrait être sur ce qui est déjà, et à mettre au ban de la société tous ceux pour qui les valeurs morales pourraient peut-être être revivifiées dans le cadre d'une pensée politique. 9 – L'école a résisté, selon moi jusqu'au milieu des années 80, au délitement libéral des principes républicains les plus élémentaires. Par la suite, j'ai pu *vraiment* faire l'expérience du processus de déconstruction de toutes ses valeurs fondationnelles, au point que, au début des années 2000, je me sentais comme *étranger* au sein de l'établissement dans lequel j'enseignais depuis plus de vingt ans, à l'instar de ceux qui, après un cataclysme, tentent de reconnaître les lieux qui leur étaient naguères familiers, mais qui ne distinguent plus que des structures squelettiques vidées de tout sens et de toute vie.

Cette inversion correspond au « renversement » évoqué par Alain Finkielkraut, qui analyse ce phénomène de mise à disposition de la “société civile” des structures institutionnelles, ce qui autorise immédiatement la pénétration de la « vie » et son « bourdonnement », une vie qui ne fait jamais silence, dans des sites⁹ qui exigeraient au contraire une coupure fondamentale d’avec « l’éternel retour des besoins et des satisfactions », afin que le temps et l’espace des débats soient dégagés de leur « utilisation profane » et permette ainsi à tout ce qui transcende « l’entretien ou la reproduction de la vie » d’avoir lieu¹⁰.

C’est qu’en effet, la classe est le lieu de « l’opération d’enseignement¹¹ ».

Or, si « nulle parole n’est assez enseignante » pour qu’on cesse de manger une pomme, bavarder avec son voisin, s’affaler sur la table, écouter son MP3 ou MP4, cela ne peut que signifier, à terme, « la disparition de l’Ecole ».¹²

C’est à partir de cette intuition du caractère « sacré » de certains lieux que je tente de conceptualiser, sur la base du concept de « contexte », d’une part, qui opère un glissement de l’épistémologie en direction de l’éthique, « où se joue l’évaluation de la coopération entre les hommes¹³ », et du dépassement du sémantisme par la pragmatique, d’autre part, qui légitime la prise en compte, dans la compréhension même du langage, des règles et des normes afférentes aux situations d’interlocution, les conditions de possibilité de l’interaction dans une classe.

Dans la mesure où je considère que les expériences que j’ai faites de l’interaction dans la classe étaient sentées, et qu’elles avaient une valeur, il m’a paru légitime de les mettre à l’abri de la contingence et de l’oubli, en répondant à la question de savoir ce qui avait rendu possibles ces expériences.

⁹ Le concept de site est tout à fait déterminant. Cependant, il convient de le dépouiller de ses connotations emphatiques d’ordre métaphysique ou religieux. J’en donne une définition provisoire et anticipée ; le lecteur pourra se référer à la partie centrale de l’ouvrage consacrée à la conscience des contextes d’interactions langagières. Voici : *un site est un lieu qui assigne à ceux qui s’y trouvent le sens d’une situation dans laquelle est immédiatement mise hors-jeu la simple représentation d’un lieu empirique.*

¹⁰ A. Finkielkraut, *La mémoire vaine*, pp.119, 120. La situation décrite par A. Finkielkraut paraît désespérée : le traitement utilitariste-instrumental que subit l’Ecole est aussi réservé aux églises ! (cf. p.57).

¹¹ Ibid., p. 119.

¹² Ibid., p.120.

¹³ M.M. Carrilho, *Rhétoriques de la modernité*, PUF 1992, p.149.

La réponse à une telle question ne peut consister qu'en une réflexion.

Réfléchir (à) une expérience consiste à intégrer l'a posteriori de cette expérience à la pensée.

Il faut aussi souligner que cette théorisation m'a paru possible dans la mesure où j'ai toujours pensé intuitivement que l'interaction didactique-pédagogique obéit à des lois de structuration immanentes à la situation interactive de la classe, qui sont un rempart aux tentatives de déconstruction auxquelles on assiste actuellement.

Ce sont ces lois de structuration que j'expose, de différents points de vue, dans cet ouvrage.

Dans ce qui suit, je m'intéresse donc moins à ce qu'est l'Ecole actuellement, ce qu'elle est devenue, qu'à ce qu'elle doit être pour que la transmission des connaissances sous la forme de savoirs disciplinaires dans le cadre de l'enseignement général dispensé aux élèves des établissements de second degré, de la 6^e à la terminale, puisse être effective.

C'est pourquoi mon argumentation est destinée à justifier cet a priori normatif ou, en tout cas, à conférer une légitimation à cette orientation de type axiologique, ce qui exige de penser en termes de valeurs, des valeurs institutionnalisées qui, selon moi, conditionnent l'existence de l'Ecole de la République.

Mais l'exigence qui consiste à ne pas indexer ce qui est déjà sur ce qui doit être m'oblige à exposer au préalable, de façon critique, ce que l'Ecole est devenue.

L'expérience que j'ai faite d'une dégradation des conditions de possibilité de la transmission des savoirs dans les classes, à partir, me semble-t-il, du milieu des années 80, compte tenu de ma propre scolarité, d'une part, et d'autre part de mon expérience de professeur du second degré de l'enseignement général, m'a paru correspondre, non pas à une évolution inéluctable de ce que l'idéologie néolibérale appelle désormais le « système éducatif », mais à une déconstruction pathologique des normes et des paradigmes qui possibilisaient, selon moi, la transmission d'un savoir explicite de type disciplinaire aux générations successives de citoyens, et qui fondaient l'identité même de l'Ecole de la République.

J'analyse cette pathologie comme une situation qui est la nôtre aujourd'hui, dans laquelle la « société civile » fait pénétrer dans les structures de l'Ecole des critères de jugements hétéronomes, et cela dans la mesure où le pouvoir politique libéral considère comme « démocratique »

cette mise à disposition, d'une part, et ne paraît pas affecté ou inquiété, d'autre part, par le processus de délégitimation généralisée dans lequel est engagée notre société, processus animé en réalité par l'effondrement des évidences traditionnellement partagées qui conditionnaient la possibilité même de concevoir l'idée éthique de communauté, indissociable, selon moi, de la possibilité de concevoir une Ecole.

Dans la mesure où la communauté, ou, du moins, son idée, ou son idéal, s'effondre, et que le pouvoir politique refuse, par démagogie, de protéger l'Ecole de l'influence néfaste d'une société massifiée, l'Ecole devient autre de ce qu'elle doit être¹⁴.

Une société massifiée est une société dans laquelle les individus ne communiquent plus que par le biais de plans d'actions stratégiques élaborés en fonction de choix égocentrés, et qui font des autres, ou des institutions, des moyens ou des instruments.

Cette situation est ironique dans la mesure où ces individus ne sont même pas conscients qu'en réalité, ils sont devenus de simples fonctions

¹⁴ L'idée selon laquelle l'école doit « s'adapter » à la société et à son fonctionnement est une idée libérale dont il est facile de montrer l'inconsistance : 1° toute forme d'éducation, quelle qu'elle soit, dépend d'une transmission transgénérationnelle de valeurs à conserver. 2° Or cette transmission *est dépendante de ce par quoi elle est effective*. 3° Il s'ensuit que les formes de la famille et de l'Ecole sont aussi des valeurs à conserver et à transmettre et ne doivent pas dépendre des évolutions capricieuses de la "société civile". Concevoir l'Ecole comme le lieu d'une "offre éducative" à la disposition d'"usagers" relève d'une idéologie qui est la négation même de l'Ecole Républicaine, et la négation de ce qui possibilise la permanence d'une identité nationale.

A ce propos, le degré d'hypocrisie consistant à faire de "l'identité nationale" le sujet d'un débat n'a d'égal que *son degré d'absurdité*. Suggérer à une communauté qu'il importe de débattre *de son identité* consiste en réalité à suggérer que l'on débattre dans l'inconscience des conditions de possibilité du débat lui-même. En effet, un débat quel qu'il soit, n'est concevable que sur la base d'une action commune, de "*conditions du comportement qui ont été reconnues en commun, et sur la base de fins poursuivies en commun*" (G.H. Mead, *L'esprit, le soi et la société*, PUF, 1963, p.143). Débattre de l'identité nationale revient donc à débattre sur la base d'une identité collective conditionnant le débat lui-même. Il s'agit d'une position épistémologique (au sens large) analogue à celles de poissons qui se proposeraient de débattre de l'eau dans laquelle ils évoluent et qui les conditionnent dans leur être même. Le fait qu'il puisse exister, à partir d'unicques points de vue, des perspectives différentes sur un univers commun, ne peut en aucune façon remettre en cause l'univers lui-même, puisque c'est cet univers qui conditionne les perspectives.

A moins que la question ne soit analogue à celle qui se pose à propos de l'école, et qui serait donc plutôt : pourriez-vous donner un avis sur ce qu'*autrefois* on appelait "identité nationale" et dont on a perdu non seulement le sens, mais encore *le souvenir de ce que cette expression pouvait simplement signifier* ?