



Du Compagnonnage : penser le métier comme « bel ouvrage » d'une vie

Jacqueline BONNARD

Pourquoi aborder l'histoire du compagnonnage dans ce numéro de *Dialogue* qui traite du rapport entre éducation et politique ?

La représentation majoritaire sur le compagnonnage s'appuie sur quelques images d'Epinal : le *tour de France* du compagnon, le *chef d'œuvre* révélateur de la maîtrise des savoir-faire de l'*aspirant*, quelques rituels et le goût du *secret*. Il y a pourtant fort à parier que les *oeuvriers* de naguère seraient très étonnés de ce discours nostalgique sur une conception de la formation professionnelle et du métier qui relevait d'abord de la défense des intérêts de ceux qui monnaient leurs savoir-faire et leur force de travail aux *Maîtres* de l'époque.

Nul doute qu'ils seraient autrement fiers de l'inscription au patrimoine immatériel de l'humanité par l'UNESCO du « réseau de transmission des savoirs et des identités par le métier » que les Compagnons, de tous les *Devoirs*,¹ mettent en œuvre selon des usages tissés au fil des siècles. C'est en effet le fruit d'une longue histoire où l'émancipation par le savoir technique prend tout son sens dans une logique de formation au travers et par le travail, s'appuyant sur un patrimoine culturel soigneusement préservé et des valeurs reposant sur le collectif et l'entraide.



Le pommeau de la canne d'un
compagnon charpentier

Repères historiques

Le terme de *Compagnonnage* n'apparaît dans la langue Française qu'en 1719 pour désigner le temps du stage professionnel qu'un compagnon devait faire chez un Maître. « Du latin populaire *companionem*, qui signifie celui qui partage le pain avec un autre, de *cum* (avec) et *panis* (pain) ; de cette origine, *compain* découlera le mot « copain ». Certains donnent le mot *Compas* à l'origine du terme, en référence aux symboles utilisés par les compagnons.²

Dès l'Antiquité, un peu partout dans le monde, des organisations d'artisans ou d'*oeuvriers* se sont constituées autour des métiers : villages d'artisans dans les environs des pyramides égyptiennes, Collèges d'artisans à Rome permettant à certains de participer à la vie publique et aux élections. Chaque travailleur était cependant rivé à son métier toute sa vie durant, transmettait la charge à ses enfants et l'autorité publique désignait un successeur si la filiation n'était pas assurée. Ces communautés, isolées socialement, se réunissaient pour célébrer des fêtes et des rituels propres ;

1. Devoir : Référence aux obligations des compagnons : l'ensemble des règles qui régissent chaque rite, l'histoire légendaire de son fondateur et l'interdiction de divulguer aux « profanes » le contenu initiatique des différentes cérémonies (adoption et réception). Ce *secret* des compagnons, que certains préfèrent nommer *silence*, ne concerne que le contenu des cérémonies.

« Aujourd'hui comme hier, le Devoir apparaît comme une valeur sacrée pour des compagnons qui lui accordent, bien plus qu'aux termes de métier et de travail, une dimension identitaire essentielle » (Icher, 1999, p. 444).

2. Agricola PERDIGUIER, *Livre du compagnonnage* 1824. Agricola PERDIGUIER dit *Avignonnais la Vertu*, a contribué à faire connaître le compagnonnage et ses pratiques. Il tenta d'unifier les différents *Devoirs*.

elles assuraient en outre assistance aux membres de la communauté en cas de difficulté grave (caisse de solidarité).

Les historiens situent les premières sociétés compagnonniques **au Moyen-âge** lors de la construction des cathédrales, châteaux et monastères. Si l'on retrouve certaines caractéristiques des communautés d'artisans dans ces sociétés, on note une rupture totale avec la transmission héréditaire du métier d'une part et l'impossibilité de quitter son atelier d'autre part. Pour satisfaire les demandes, ces ouvriers spécialisés dans la construction se déplaçaient de chantier en chantier. L'adhésion à une *Confrérie* était un choix volontaire et soumise à un parcours initiatique rigoureux. A l'origine, ces confréries ne s'étaient pas placées comme les corporations des maîtres sous la protection de l'Eglise. L'initiation se faisait lors de rites où s'invoquait une tradition antérieure au christianisme.

En France, **sous l'Ancien Régime**, l'*Organisation des métiers* était construite autour des corporations et de trois classes : *les Apprentis, les Compagnons, les Maîtres*. Pour des raisons financières, un compagnon accédait très rarement à la Maîtrise. De plus, le « Livre des métiers » rédigé en 1268 à la demande d'Henri IX, interdisait à l'ouvrier de quitter son Maître sans l'accord de celui-ci. Les premières sociétés indépendantes de compagnons auraient été créées en réaction à ce contexte. Pour autant, les historiens datent avec difficulté ces créations : peu de documents écrits et une culture du *secret* dans ces confréries où la transmission essentiellement orale était organisée autour de *Devoirs*. La première mention officielle des pratiques compagnonniques remonte à l'an 1420, sous la forme d'une ordonnance de Charles VI pour les cordonniers de la ville de Troyes où il est dit : « *plusieurs compagnons et ouvriers du dit métier, de plusieurs langues et nations, allaient et venaient en ville œuvrer pour apprendre, connaître, voir et savoir les uns des autres* ».

Au XVIe siècle, les condamnations royales se multiplient à l'égard des *Devoirs* comme en témoigne l'ordonnance de Villers-Cotterets rédigée en 1539 par François 1^{er} : « *Suivant nos anciennes Ordonnances et arrêts de nos cours souverains, seront abattues, interdites et défendues toutes confréries de gens de métier et artisans par tout le royaume et fait défense à tous compagnons et ouvriers de s'assembler en corps sous prétexte de confréries où autrement, de cabaler entre eux pour se placer les uns les autres chez les Maîtres où pour en sortir, ni d'empêcher de quelque manière que ce soit les dits maîtres de choisir eux-mêmes leurs ouvriers soit français soit étrangers* ».

On peut également relever le témoignage d'un compagnon cordonnier originaire de Tours qui reconnaît lors d'un procès-verbal judiciaire (daté de 1540) avoir mangé chez une femme nommée *la mère* à Dijon et avoir voyagé pendant quatre ans à travers la France. On suppose que c'est à cette époque que s'est faite la

distinction entre « Pays » (ouvriers pratiquant leur métier sur le sol en atelier) et « Côte » (ouvriers pratiquant leur métier en hauteur, sur les échafaudages). On aurait fait venir les gens de la Côte pour réaliser les travaux dangereux sur les échafaudages.

A partir du XVIIe siècle, l'Eglise s'élève contre les pratiques rituelles des *Devoirs* non contrôlés par les autorités religieuses (1655, résolution des docteurs de la faculté de Théologie de Paris). Elle tente de mettre en place un contre-devoir (Ordre semi-religieux de frères cordonniers), qui se soldera par un échec. En 1685 la révocation de l'édit de Nantes aboutit à une scission du compagnonnage : les protestants et les non-croyants se regroupent dans un autre Devoir qui prendra au moment de la Révolution Française le nom de « Devoir de Liberté ».

L'apogée du mouvement se situe au 18^{ème} siècle malgré une réalité ambiguë : le compagnonnage se caractérise en effet par sa force de mobilisation d'une part et une profonde division entre compagnons de *Devoirs* rivaux. Capables d'organiser des grèves, de contrôler les embauches dans une ville, d'établir des « interdictions de boutique » contre les *Maîtres* récalcitrants, de mettre l'interdit sur des villes entières, les Compagnons de confréries opposées en venaient souvent aux mains au cours de rixes faisant de nombreuses victimes.

En 1804 est fondé le « Devoir de liberté » qui regroupe tous les compagnons (*loups, étrangers, indiens, gavots*) rejetant le catholique « Saint Devoir de Dieu », ce qui officialise la scission. Malgré le nouveau code pénal qui punit l'organisation d'une grève de deux à cinq ans d'emprisonnement, le compagnonnage continue à se renforcer en tant qu'organisation de protection et de revendication : de nombreux compagnons participeront aux révolutions ouvrières du 19^{ème} siècle (dont la Commune de Paris), à l'image de Napoléon GAILLARD dit *Nîmois le Loyal*. On évalue à environ 200 000 le nombre de compagnons en France à cette époque.

La Révolution Industrielle va pourtant stopper cette évolution en instaurant une autre organisation du travail, basée sur un fractionnement de la production en tâches élémentaires pour lesquelles la formation professionnelle n'exige plus un apprentissage de haut niveau. Désormais, l'*œuvrier* devient *ouvrier* salarié et prolétaire alors que l'artisan devient un statut juridique caractérisant l'appropriation d'outils de production dans un mode de fabrication unitaire.

Si **aujourd'hui**, le compagnonnage connaît une certaine renaissance, il le doit aux valeurs qu'il porte et qui ont su traverser les remous de l'histoire : une formation technique de grande qualité, une éthique professionnelle, une approche humaniste et anthropologique du savoir.

Il existe trois grandes organisations compagnonniques :

- L' « Union compagnonnique des Compagnons du Tour de France des Devoirs unis », la plus ancienne, puisque créée en 1889, suite à la tentative avortée d'unification du Compagnonnage initié par Agricola PERDIGUIER (1805-1875), dit *Avignonnais la vertu*, compagnon menuisier du Devoir de Liberté.

- L' « Association ouvrière des Compagnons du Devoir », créée en 1941 sous Vichy.

- La « Fédération compagnonnique des Métiers du Bâtiment », créée le 16 novembre 1952, regroupant les sociétés compagnonniques héritières directes d'anciens *devoirs*, qui dénie toute légitimité à l'association ouvrière née par la volonté de l'état de Vichy.

Vivre le savoir comme aventure humaine

Le compagnonnage vise à la formation professionnelle et humaine d'un individu par une prise en charge collective. S'appuyant sur le patrimoine culturel d'un métier, il s'agit à la fois de penser ce métier comme un matériau sans cesse perfectible et de développer un sentiment d'appartenance à une communauté. Pour les compagnons, le travail est source d'enrichissement humain, de dignité, de valorisation sociale, d'expression de soi. Dans le contexte des bâtisseurs des cathédrales, on peut même parler d'élévation professionnelle et spirituelle puisqu'il s'agissait d'atteindre la perfection, selon « les règles de l'art », réaliser un « bel ouvrage » respectant certaines proportions (on utilisait beaucoup le nombre d'or). Il ne faudrait pas croire pour autant que l'*œuvre* du compagnon soit une *œuvre d'art* au sens artistique du terme ; l'*œuvre* est un objet qui répond à un besoin, doit avoir une large visibilité et



être valorisé socialement. C'est le reflet de la maîtrise d'un savoir-faire et de compétences professionnelles spécifiques qui contribue à l'affirmation de soi et au sentiment d'appartenir à une communauté singulière.

Pour posséder le métier, la formule compagnonnique passe par un accompagnement biographique tout au long de ce qui est appelé « tour de France ». Dans toutes les sociétés compagnonniques, dans chaque ville visitée, des maisons (appelées généralement *cayennes*) accueillent les *aspirants* qui reçoivent les enseignements du métier mais également les savoirs compagnonniques, les rites et coutumes qui font accéder à une progression personnelle dans une hiérarchie de statuts : *aspirant*, *compagnon reçu*, *compagnon fini*. Il ne s'agit en aucun cas de créer une inégalité mais plutôt de proposer un parcours initiatique visant à une conquête identitaire. Il existe un responsable de la coutume, gardien des usages et cérémonies (*rôleur* ou *rouleur*), un responsable de maison (« prévôt » ou « premier en ville » selon les *devoirs*). Ces fonctions sont souvent tenues par de jeunes *compagnons reçus* qui apprennent le compagnonnage en transmettant leurs savoirs.

Rapport au savoir et rapport de savoir

Pour Bernard CHARLOT apprendre est « une activité d'appropriation d'un savoir que l'on ne possède pas mais dont on pose l'existence dans des objets, des lieux, des personnes. Celles-ci, qui ont déjà suivi le chemin que je dois parcourir, peuvent m'aider à apprendre, c'est-à-dire remplir une fonction d'accompagnement, de médiation. »³. Dans le processus d'apprentissage des *gestes du métier* par un compagnon, on peut parler de **rapport épistémique au savoir** dans le sens où « l'apprendre est maîtrise d'une activité engagée dans le monde »⁴. Lors du *tour de*



Lors des travaux de réception, il est de coutume de montrer la maîtrise de son art mais ce peut être une occasion de railler son maître.

3. B. CHARLOT, *Du rapport au savoir*, p. 80

4. B. Charlot, op. cit., page 80

France, les savoirs, savoir-faire, tours de mains, habiletés spécifiques sont acquis dans la perspective d'une maîtrise professionnelle s'appuyant sur un savoir d'action permettant de guider une activité de production.

Dans le compagnonnage, l'apprenant évolue dans un collectif de travail et une communauté professionnelle dont la caractéristique est la référence à « *une culture patrimoniale ancienne inscrite dans l'histoire de l'Europe depuis le XIIIe siècle* » 5. Cette culture intègre rites et légende sur l'origine du *Devoir* : rites de passage (de stagiaire à aspirant, d'aspirant à Compagnon...), rites d'identification pour reconnaître l'appartenance à un même *devoir* (échanges de mots, accolades, poignées de main...), rites de célébration, rites de bienvenue ou de départ, rites funéraires. Comme les rites, les symboles varient d'une société à une autre, d'un métier à un autre. Ils définissent l'identité propre à chaque société et en affichent les valeurs et principes. Leur fonction est de renforcer la cohésion du groupe. Leur transmission orale procède d'un **rapport identitaire au savoir** car elle imprime chez l'apprenant des codes et des normes qui induisent un rapport au monde, à soi et aux autres différents selon les liens qui se nouent entre celui qui transmet et celui qui reçoit. L'histoire du Compagnonnage est jalonnée de querelles et scissions résultant de ce rapport identitaire au savoir.

Arrêtons-nous sur deux d'entre eux, **le surnom et les rubans**.

Le surnom, comme un défi à l'autorité

Chaque compagnon du tour de France reçoit le jour de son passage d'*aspirant* à *compagnon*, au cours d'une cérémonie nommée *Réception*, « *un nom de baptême* »

ou « *nom de compagnon* ». Ainsi que l'écrit Agricol PERDIGUIER 6 en 1839 « *beaucoup de gens disent : il est ridicule qu'outre le nom de famille et celui que l'Eglise a consacré, les Compagnons portent un troisième nom. J'y consens ; mais nos rois de France ne sont-ils pas, eux des Hardi, des Bien-aimé, des Gros, des Grand, des Désiré, des Clément... ? Donc, s'il y a ridicule chez les uns, il y a évidemment ridicule chez les autres ; car les surnoms qu'ils portent sont équivalents quand ils ne sont pas les mêmes : la seule différence est en ce que les uns les reçoivent*



vent de leurs égaux ; les autres de leurs esclaves le plus souvent. »

Mais la composition des surnoms n'est pas la même selon les confréries. Chez les *Dévorants* (plus traditionalistes et attachés à la religion) on gardait le nom de baptême suivi d'un nom de pays comme *Albert Le Nantais* ; chez les *Gavots* (Devoir de Liberté), le nom de baptême s'effaçait devant un nom de province suivi d'une vertu ou d'une fleur : *Avignonnais la Vertu, Bordelais la Rose...*

Cette pratique du surnom, outre qu'elle permettait de connaître le *devoir* d'appartenance, fut bien utile aux Compagnons pour échapper aux persécutions initiées par l'Eglise et les pouvoirs politiques en place.

Les rubans et les couleurs

On utilise les deux mots pour désigner le même symbole : à la cérémonie de Réception le compagnon reçoit « sa couleur », c'est-à-dire une bande de velours assez large (ruban) de couleur différente selon les métiers et les sociétés compagnonniques ; elle est frappée de différents symboles représentant les étapes de l'enseignement compagnonnique.

On porte les rubans lors des cérémonies mais le port de la couleur est codifié : au 19^{ème} siècle, les couvreurs, charpentiers et tailleurs de pierre les portaient au chapeau (car ceux qui travaillent au faîte d'une maison doivent porter les couleurs au faîte des chapeaux 7) quand les menuisiers et serruriers du Devoir de Liberté les portaient au côté gauche...

Chez les *dévorants* on portait les rubans au côté gauche attachés à une boutonnière plus ou moins élevée selon le rang occupé.

Les gestes rituels marquaient des positions idéologiques : ainsi pour tous les corps du Devoir de Liberté, on « roule » les couleurs à l'inverse du Devoir c'est-à-dire de l'intérieur vers l'extérieur pour signifier que



La canne et les couleurs

5. Texte de la Fédération compagnonnique des Métiers du Bâtiment
6. Agricol PERDIGUIER, *L'histoire du Compagnonnage*

l'on est plus généreux que ceux du Devoir qui ramènent tout à eux (puisqu'ils « roulent » de l'extérieur vers l'intérieur).

Aujourd'hui, les couleurs se portent en écharpe et si la couleur utilisée a une signification, elle est le plus souvent en rapport avec la profession (exemple : beige, couleur du pain pour les Compagnons Boulangers) mais quelque soit le Devoir, arracher les couleurs à un compagnon, c'est le plus grand outrage qu'on puisse lui faire.

Ces rites et symboles sont révélateurs d'une approche du monde, de l'autre, de soi qui se traduit par des modes d'organisation interne et des modalités d'enseignement différents dans les principales sociétés compagnonniques.

Ainsi l'**Association ouvrière des Compagnons du Devoir** (créée en 1941 sous Vichy) a une organisation très hiérarchisée et centralisée. Elle est organisée verticalement en corps d'état, corporations et un collège des métiers, horizontalement en « prévôtés ». Les "Assises nationales" rassemblent les représentants de chaque corps d'État porteurs d'un nombre de voix proportionnels à l'effectif du groupe, un délégué par corporation et le délégué du collège des métiers constitue l'instance dirigeante. Ses décisions sont en principe sans appel. Horizontalement, les « prévôtés » couvrant plusieurs départements sont administrées par des « Conseils de province » dont le président confie l'exécution des décisions à un prévôt.

L'enseignement de type traditionnel, par imitation et répétition vise à « favoriser l'intégration des jeunes dans le monde du travail » par une formation professionnelle par alternance. Le travail de Réception ou chef-d'œuvre ne comporte que le produit final qui se doit d'être parfait, témoignant d'une maîtrise professionnelle.

La **Fédération compagnonnique des Métiers du bâtiment** (créée en 1952) est l'héritière directe d'anciens *Devoirs*. A la différence de l'Union compagnonnique et de l'Association ouvrière, elle se revendique comme une "société secrète dont l'initiation doit rester secrète". Ses réunions rituelles sont donc réservées aux seuls Compagnons dûment (légitimement, traditionnellement) reçus. Elle regroupe cinq sociétés *légales et rituellement constituées autonomes*. C'est une organisation fédérative, fortement décentralisée et démocratique.

8. B. CHARLOT, *Du Rapport au savoir, éléments pour une théorie*. p 73

Il n'est pas de savoir qui ne soit inscrit dans un rapport de savoir. Le savoir est construit dans une histoire collective qui est celle de l'esprit humain et des activités de l'homme, et il est soumis à des processus de validation, de capitalisation, de transmission.

9. Ibid. p36

Les *cayennes* et chambres installées dans une ville forment une « fédération régionale compagnonnique des métiers du bâtiment » (25 en France). Elles sont représentées au sein de la Fédération Nationale ainsi que les cinq sociétés et participent aux grandes orientations. Localement, chaque *cayenne* est totalement autonome, décide des Réceptions des nouveaux membres et tranche les problèmes internes en toute indépendance.

L'enseignement y est davantage « à la carte » et l'on propose des parcours de formation adaptés au niveau des candidats. Le fonctionnement de la *cayenne* s'inspire du fonctionnement des anciens *Devoirs* : accompagnement par de jeunes compagnons reçus (rouleur fédéral), gestion quotidienne par « la mère », mais également une approche culturelle axée sur le patrimoine de la ville d'accueil. Des cours individualisés et gratuits sont proposés le soir pour permettre « à chaque personne de progresser selon ses connaissances et ses capacités ». Le cadre de la mission que s'est fixée cette fédération est : *le perfectionnement technique, intellectuel, culturel et moral de ses membres*. Le travail de Réception peut comporter les avant-projets comme témoins des erreurs analysées et surmontées.

On voit ici se dessiner des **rapports de savoir** 8 opposés :

Dans le premier cas, les rapports sociaux autour de l'acquisition des savoirs sont organisés de façon pyramidale, la transmission est descendante ; la validation se fait en référence avec les normes de l'adaptabilité et de l'intégration dans le monde du travail ; la capitalisation est individuelle et vise « le savoir-être » afin « de ne pas considérer le travail comme une fin en soi ». Il est à noter que l'Association ouvrière vient de se doter d'un *institut de la transmission* dont l'une des finalités « est de révéler au formateur le meilleur de ce qu'il est, afin de permettre à celui qui reçoit le meilleur de ce qu'il peut devenir ». L'individualisation à tous les niveaux occulte la question du savoir.

Dans le second cas, l'histoire collective de la construction du savoir professionnel est mise en avant comme patrimoine à explorer, à s'approprier, à utiliser, à compléter. La transmission revêt différentes formes : transmission par les pairs, accompagnement, approche culturelle contextualisée à partir de l'environnement des *cayennes*. La validation se fait dans un cadre régional en autonomie même si les grandes orientations sont respectées. Si « le savoir est une relation, un produit et un résultat » 9, l'approche de la Fédération

Compagnonnique des Métiers du Bâtiment permet l'articulation entre rapport épistémique et rapport identitaire au savoir. Elle propose un panel de situations où exercer le savoir acquis permettant de capitaliser une gamme de réponses possibles lorsqu'une situation nouvelle se présentera. Au delà de la production visée, c'est la répétition de cette prise d'indices et de repères qui construit la pratique du professionnel.

Dans un entretien vidéo, JP CHAPEL compagnon charpentier et président de la Fédération décrit très bien les caractéristiques de cette formation professionnelle et humaine : lors du tour de France, la succession de lieux d'accueil oblige à une remise en question de son potentiel, une obligation à l'observation, un ajustement des comportements ; si l'entreprise peut s'avérer difficile, le collectif aide l'individu à se surpasser par l'entraide et la solidarité. A la question posée : « *On dit que les jeunes sont individualistes et refusent l'effort, qu'en pensez-vous ?* », il répond que les jeunes sont les mêmes qu'autrefois, qu'ils ont envie d'apprendre mais que le cadre et les offres ou sollicitations ont changé. Il propose d'élargir le tour de France aux villes européennes pour que le dépaysement joue son rôle de déclencheur de dépassement de soi.

En Conclusion

S'il semble indéniable que les premières confréries aient été créées pour protéger les *ouvriers* des Maîtres et des pouvoirs politiques et religieux en place, au cours de l'histoire le contexte socioéconomique a imprimé sa marque sur l'évolution de ce patrimoine immatériel « *réseau de transmission des savoirs et des identités par le métier* ». La particularité de ce réseau nommé Compagnonnage tient à la préservation de savoirs professionnels jalousement gardés et transmis par les pairs, mais également à la force d'un collectif de travail ancré dans l'identité du métier. Ce collectif a une assise objective par le partage d'une même condition et l'activité de production qui installe une

dimension affective et relationnelle : lieux d'échanges, d'apprentissages réciproques, de complicité, d'entraide. Mais comme tout lieu de vie, le collectif est traversé par des tensions, des opinions divergentes. Ces tensions tiennent davantage au mode de transmission et aux valeurs d'émancipation par le savoir que dans l'identité du métier. En dénonçant le traitement très dur imposé au « lapin » (apprenti) par les compagnons du Devoir, les dissidents s'opposaient à une transmission basée sur un rapport de soumission, contraire selon eux aux valeurs prônées par les compagnons. Rien d'étonnant à ce qu'aujourd'hui encore la césure soit présente. Rapport au savoir et rapport de savoir continuent d'alimenter les prises de position. Tous conscients du patrimoine dont ils sont dépositaires, les compagnons des différents Devoirs tentent de réussir le passage d'une transmission orale des savoirs techniques et leur développement, des valeurs d'entraide morale et matérielle à une transmission plus formalisée dans un cadre social qui s'accommode mal des collectifs. Au-delà d'une formation professionnelle qui se veut émancipatrice, c'est d'un projet de vie dont il s'agit : vivre le savoir professionnel comme aventure humaine, oui mais dans une perspective anthropologique où chaque acteur a conscience de n'être qu'un maillon d'une chaîne qui participe du développement de l'Homme.

Bibliographie

- <http://www.compagnonnage.info/accueil/index.htm> : le site des recherches de Jean-Michel MATHONNIÈRE et du centre d'étude des compagnonnages.
- <http://www.museecompannages.fr> : Le site du musée du compagnonnage de Tours.
- <http://www.compagnons.org> : Le site de la fédération compagnonnique des métiers du bâtiment.
- Agricol PERDIGUIER, *L'histoire du compagnonnage*
- Laurent BASTARD, *Compagnons au fil de la Loire*, col. Histoires et légendes d'hommes de caractère



Education et franquisme

Maria-Alice MEDIONI - Centre de langues-Université Lumière Lyon 2
Secteur Langues du GFEN

Hannah Arendt écrit en 1961 "Le rôle que, de l'Antiquité à nos jours, toutes les utopies politiques prêtent à l'éducation, montre bien combien il paraît naturel de vouloir fonder un nouveau monde avec ceux qui sont nouveaux par naissance et par nature"¹. Il s'agit toujours, en effet, de former les esprits et notre Ecole issue des lois Jules Ferry avait également comme objectif d'instruire et d'éduquer les futurs citoyens d'une République naissante :

*"La monarchie ne se faisait pas faute de façonner les esprits ; elle faisait enseigner la politique, celle tirée de l'Écriture Sainte, et se fondait sur le droit divin, négation du droit des peuples. Les instructions données aux universitaires sous l'Empire prescrivaient d'enseigner les devoirs envers le chef de l'État. Pourquoi donc, aujourd'hui que le souverain est la nation, n'enseignions-nous pas la politique laïque de la société moderne, les devoirs envers la Démocratie et la République ?"*²

Rien là que de très compréhensible. Encore faut-il s'entendre sur le sens du mot "enseigner" et sur les moyens employés pour arriver aux fins que l'on s'est fixées. Hannah Arendt en avertit le lecteur :

*"Pour ce qui est de la politique, il y a là, bien sûr, une profonde erreur de conception : au lieu de se joindre à ses semblables en s'efforçant d'agir par persuasion et en courant le risque d'échouer, on intervient d'une façon dictatoriale, qui se fonde sur la supériorité absolue de l'adulte, et on essaie de mettre en place le nouveau comme un fait accompli, c'est-à-dire comme s'il existait déjà."*³

Ce processus se retrouve dans la formation dispensée par le franquisme au nom d'une Révolution nationale-syndicale-catholique, telle que la définit en 1942, J. Ibáñez, ministre de l'Éducation de 1939 à 1951 :

"El nervio de nuestro Movimiento es la Revolución que yo admito con toda la fuerza del vocablo, porque hay que revolver lo viejo y lo caduco, porque hay que arrasar lo enfermo y lo viciado y trasplantar a las almas vírgenes la enjundia de nuestro ser histórico y cultivarlas con nuevos instrumentos y siste-

*mas, que defiendan ya para siempre de brozas y espinas la ancestral fecundidad española"*⁴.

En classe d'espagnol, la période historique et la question sont présentés à l'étude des apprenants, en général en classe de 1^{ère} - pour un niveau B1 - à travers un certain nombre de documents particulièrement intéressants, mais abordés par le biais du commentaire de texte ou d'image, sans qu'ils soient suffisamment invités à faire les liens nécessaires pour comprendre le sens de l'entreprise générale de domestication des esprits.

L'atelier qui suit - pour des niveaux de B1 à C1 - propose de mettre en relation ces documents entre eux et de les aborder, de façon graduelle pour comprendre une époque qui semble lointaine mais dont les échos sont encore vifs. La documentation nécessairement abondante - on ne peut comprendre les situations autrement - est fournie progressivement pour permettre un traitement de l'information en fonction de la synthèse souhaitée et sous la forme d'une écriture différenciée.

1. Hannah Arendt, "La crise de l'éducation" in *La crise de la culture*, Folio essais n°113, p.227
 2. Journal *Le Radical* en date du 11 mars 1902, cité in Michel Froeschlé, *L'école au village : les petites écoles de l'Ancien Régime à Jules Ferry*, Serres Editeur, 2007.
 3. Hannah Arendt, *op. cit.*
 4. Cité in Herrero, H. (2002). "Por la educación hacia la revolución" : La contribución de la Educación Física a la construcción del imaginario social del franquismo. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, vol. 2 (4) pp. 21-36 <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista4/artfran.htm>
- Traduction (par nos soins) : "Le nerf de notre Mouvement c'est la Révolution que je conçois au sens le plus fort du terme, parce qu'il faut renverser le vieux et le caduque, parce qu'il faut faire table rase du malade et du vicié et transplanter dans les âmes vierges la substance de notre être historique et les cultiver avec des instruments neufs et des systèmes, qui défendent désormais l'ancestrale fécondité espagnole des mauvaises herbes et des ronces."

Phase 1 - Visite d'exposition

J'emprunte, pour débiter l'atelier, la première phase de "Visite d'exposition. Herman Braun Vega"⁵. J'accueille les élèves dans le couloir et leur annonce qu'ils vont entrer dans une exposition, puis ouvre la porte et laisse découvrir l'installation.

Sur les murs des documents :

- une scène de rue où l'on voit deux enfants, de dos, faisant le salut fasciste face à une inscription sur un mur : "*Franco. Caudillo de Dios y de la Patria. El primer vencedor en el mundo del bolchevismo en los campos de batalla*"⁶ ;
- deux pages de la *Enciclopedia práctica del párvulo* ⁷ qui présentent sous la forme d'un conte le spectre du communisme - "*El dragón de las siete cabezas*" [Le dragon aux sept têtes] - et les prouesses de Franco - *El héroe y el dragón*" [Le héros et le dragon] ;
- un "résumé à copier et à retenir" où figurent 4 portraits de Franco, de profil et de face, avec, au-dessus, le texte suivant écrit en cursives : "*El Generalísimo Franco luchó para que España volviera a tener los ideales imperiales. Nuestro Caudillo venció en la lucha y merece ser considerado como el salvador de España*". En-dessous, apparaissent en note de vocabulaire une liste de grades militaires et la note suivante : "Considérations : Sur la glorieuse Croisade de Libération" ⁸ ;
- dans un encadré fleuri de roses, des "Règles pratiques" dictées par la "décence chrétienne" : couvrir la poitrine, le dos, les bras jusqu'au coude, longueur des jupes, etc. ⁹
- une affiche représentant un garçon et une fille dansant avec le diable, sous une forme féminine ou masculine pour mettre en garde contre les "danses modernes" et préconisant aux jeunes de "s'amuser autrement" ¹⁰ ;
- une *Allégorie de Franco et la Guerre civile* de Reque Meruvia, de 1948 ¹¹ : Franco apparaît en armure et cape blanche, entouré de ses alliés - Armée, Eglise, troupes marocaines... tous le regard rivé vers lui ; au-dessus de lui se profile la figure de A. Santiago [Saint Jacques], patron de l'Espagne, surnommé Matamoros [Matamore : celui qui tue les Maures] ;
- une double page de la revue *Cambio 16* : "Voyage au centre de la censure (1939-1975)", particulièrement dans le cinéma espagnol ¹²
- le sport : deux affiches sur le sport féminin préconisant l'activité domestique comme pratique de la gymnastique d'une part et la préoccupation pour le port de vêtements décents, et une photo de la finale de la coupe d'Espagne en 1941 où les joueurs font le salut fasciste ¹³.

Les élèves sont invités à visiter l'exposition en circulant en silence dans l'espace de la classe. Au bout de cinq minutes, je prends en note sur une affiche toutes leurs impressions, rapidement, sans jugement ni "correction".

Phase 2 - Le colloque

A partir de leurs réactions, je détermine des thématiques - le rôle de l'école, l'éducation des filles, la censure, la figure de Franco, le sport, la religion, etc. - que je fais tirer au sort par groupes de 4 élèves.

Consigne 1

Cette exposition est accompagnée d'un colloque sur l'éducation sous le franquisme en Espagne. Vous êtes des équipes de spécialistes de cette question et vous vous préparez à intervenir dans ce colloque sur la base de vos travaux à propos d'un aspect particulier - les thématiques tirées au sort. Vous avez cinq minutes pour rassembler vos idées. Vous pouvez circuler à nouveau dans l'exposition pour compléter vos observations. Dans vingt minutes, votre groupe aura à présenter son intervention.

Travail individuel - 5 mn - puis préparation de l'intervention en groupe - 10 mn - suivie d'un entraînement à la prise de parole : il s'agit de le faire en langue-cible et de se répartir la parole pour que chaque membre du groupe ait quelque chose à dire. Ceci présente un double avantage : d'une part, tout le monde doit s'en-

5. Maria-Alice Médioni, "Apprendre à visiter une exposition", in CRAP, *Cahiers pédagogiques* "Culture de l'école, culture des jeunes", n° 486, janvier 2011, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article7221>

Voir aussi sur le site du Secteur Langues du GFEN : http://gfen.langues.free.fr/pratiques/Visite_expo_HBV.html

6. Traduction (par nos soins) : "Franco. Caudillo [Caudillo est l'équivalent de Führer et de Duce] de Dieu et de la Patrie. Le premier vainqueur au monde du bolchevisme sur les champs de bataille".

7. Antonio Fernández Rodríguez, maître d'école et inspecteur de l'éducation primaire, est l'auteur d'un ensemble de manuels depuis la fin des années 40 aux années 60 réunis sous le titre, *Enciclopedia Práctica del párvulo* [Encyclopédie Pratique du petit enfant].

8. Reproduit dans *El País*, 19/11/1985. Traduction (par nos soins) : Le Généralissime Franco combattit pour que l'Espagne retrouve ses idéaux impériaux. Notre Chef fut vainqueur dans cette lutte et mérite d'être considéré comme le sauveur de l'Espagne

9. Publiées dans les années 50 par la Commission épiscopale d'Orthodoxie et Moralité.

10. *Ibid.*

11. Archives historico-militaires, Madrid.

12. Pedro Páramo, M. Bayón, y P. Fernández, "Viaje al centro de la censura (1939-1975)", *Cambio 16*, n.° 718, 1985, pp. 47-54. Un exemple, célèbre, parmi d'autres des aberrations commises par les censeurs. Dans *Mogambo* (John Ford, 1953), Grace Kelly est mariée avec Donald Sinden mais tombe amoureuse de Clark Gable. Pour pallier cette immoralité, les censeurs en font la sœur de Clark Gable transformant ainsi l'adultère en relation incestueuse !

13. http://efinfante.blogspot.com/2010_05_01_archive.html ; <http://karicies.blogspot.com/2009/11/leducacio-sexual-lescola-3-public-o.html>

<http://www.forosegundaguerra.com/viewtopic.php?f=59&t=2627>

gager, d'autre part, cela oblige à aller chercher un quatrième, voire un cinquième élément à présenter puisqu'il y a quatre personnes dans chaque groupe.

Pendant les interventions orales, l'enseignant joue le rôle d'écrivain public et prend en note, le plus fidèlement possible, ce que chaque groupe apporte. Cette restitution permet ensuite de revenir sur l'ensemble pour en tirer quelques conclusions. Ce qui frappe, en général, à l'issue de la relecture c'est, tout d'abord, l'intérêt et la richesse des apports de chaque groupe : on les a postulés experts et ils se sont transformés en experts ! Sur le plan linguistique, puisque nous sommes en classe de LE, cette intervention peut se faire aussi bien au présent qu'au passé, les deux formes étant admissibles dans une communication de cette sorte.

Consigne 2

Je vous invite à relire ma prise de notes sur l'affiche, à en tirer des conclusions et à lister toutes les questions qui maintenant s'imposent à vous.

Le travail individuel de relecture et de réflexion est indispensable pour que chacun prenne la mesure de tout ce que le groupe a fait surgir. Puis les conclusions et les questions sont élaborées en groupe : c'est un travail de synthèse qui revient à part entière aux apprenants, et l'enseignant n'a pas à se substituer à eux "pour gagner du temps".

Consigne 3

Mise en commun

Chaque groupe, tour à tour, fait part d'une conclusion et d'une question que je note sur une affiche partagée en deux colonnes. Ces questions vont servir de guide pour ce qui suit.

Les conclusions les plus récurrentes : on retrouve des caractéristiques des régimes fascistes et particulièrement du nazisme : le culte de la personnalité, l'embrigadement, le contrôle des corps et des esprits. Ce qui étonne le plus c'est que l'attention se concentre particulièrement sur les enfants, dès leur plus jeune âge et sur les femmes, à travers les règles de bienséance qui leur sont particulièrement destinées. Le sport, comme arme idéologique, provoque souvent de la surprise. Enfin, l'importance de la religion apparaît clairement. Les questions portent plus particulièrement sur les réactions des gens de l'époque face à cette situation : ont-ils tous accepté, pouvaient-ils se révolter, l'ont-ils fait ?

Phase 3 - Les témoignages

Avant de poursuivre, comme transition, je propose quelques documents qui permettent de situer le contexte :

- un état des lieux de l'Espagne en 1939 ¹⁴ ;
- une chronologie succincte de 1931 à 1975 ;
- des extraits de films :
 - o une classe "ordinaire" ¹⁵ ;
 - o l'embrigadement de la jeunesse ¹⁶ ;
 - o l'arrestation d'un instituteur "rouge", poursuivi à coups de pierre par les enfants du village ¹⁷.

Il s'agit maintenant d'approfondir les questions soulevées. Pour cela, je propose qu'ils tentent de se mettre "dans la peau" de personnages de l'époque, en prenant appui sur une documentation supplémentaire.

Consigne 1

Imagine que tu es :

1. une petite fille à l'école primaire pendant la période franquiste ;
2. un petit garçon à l'école primaire pendant la période franquiste ;
3. un maître ou une maîtresse d'école pendant la période franquiste ;
4. un amateur de musique et de cinéma pendant la période franquiste ;
5. une adolescente pendant la période franquiste ;
6. un adolescent pendant la période franquiste.

Tu dois situer ton personnage dans le contexte historique et imaginer son expérience. Fais la liste des choses dont il ou elle pourrait parler.

14. "España 1939" extrait de M. Chapsal et F. Rossif, *Mourir à Madrid*, 1976 (traduction P. Alonso).

15. Il s'agit des scènes de classe de Víctor Erice, *El espíritu de la colmena*, 1973. Ce film est disponible ici : <http://www.youtube.com/watch?v=dO16b6gE4p0&feature=related>. Voir l'atelier consacré à ce film in Maria-Alice Médioni, *L'art et la littérature en classe d'espagnol*, Chronique sociale, Lyon, 2005, pp. 187-195.

16. Extraits du NODO de 1943 : <http://www.youtube.com/watch?v=tthvQjyPSy4&feature=related>
2.38 à 3.19 et 7.27 à 8.39

"Le NO-DO, acronyme de NOTiciarios y DOcumentales (actualités et documentaires) est un court métrage diffusé dans les cinémas espagnols avant le film entre 1943 et 1981, obligatoire jusqu'en 1976 et facultatif ensuite. Le NO-DO est une production créée en 1942 par le gouvernement franquiste, avec la finalité "de nourrir, de sa propre initiative et avec l'orientation adéquate, l'information cinématographique nationale" ("*con el fin de mantener, con impulso propio y directriz adecuada, la información cinematográfica nacional*"). La première projection a eu lieu le 4 janvier 1943." http://fr.wikipedia.org/wiki/NO-DO#cite_note-0

17. Il s'agit de la dernière scène de *La lengua de las mariposas*, de José Luis Cuerda (1999) : <http://www.youtube.com/watch?v=nYa19UXr-y8>

Tirage au sort des personnages : il faut prévoir quatre fois le même personnage et doubler un ou plusieurs rôles suivant le nombre de participants. Après quelques instants de réflexion personnelle, on réunit les personnes ayant tiré au sort le même personnage.

Consigne 2

Vous devez rédiger, pour une publication sur Education et politique, le témoignage du personnage tiré au sort. Vous avez à votre disposition tous les documents affichés, le texte "España 1939", la chronologie, les extraits de films visionnés, un dossier sur l'Espagne franquiste 18 et de nouveaux documents pour compléter votre information :

Groupe 1 : un poème de Francisca Aguirre 19 ; le quotidien de la classe 20 ;

Groupe 2 : un souvenir de Luis Landero à propos de l'expression "Se va el caimán" 21 ; un texte à propos de *El Florido Pensil* 22 ;

Groupe 3 : un extrait de Juan Arias sur les conditions de travail des instituteurs 23 ; la vie scolaire 24 ; l'épuration des maîtres 25 ;

Groupe 4 : un souvenir de Luis Landero à propos de l'expression "Se va el caimán" et un article sur l'origine de l'expression 26 ; la qualification morale des spectacles 27 ;

Groupe 5 : 2 témoignages des années 40 et 50 28 ; l'éducation des femmes 29 ; 30

Groupe 6 : du pain et des jeux 31 ; l'éducation physique au service du franquisme (1 et 2) 32.

Indications pour l'organisation du travail :

Les documents sont à votre disposition au centre de la table dans chaque groupe, en double si nécessaire. Vous devez les avoir tous lu dans le groupe à la fin du temps imparti en vous répartissant la lecture : chacun en lit un seul et prend des notes par rapport à votre thématique. Vous aurez ensuite à partager dans le groupe les informations récoltées.

Travail individuel puis en groupe.

Consigne 3

Vous devez rendre compte de l'expérience de votre personnage dans un genre de texte particulier.

Tirage au sort des genres :

- 10 je me souviens, à la manière de *Perec* : vous développerez chaque souvenir avec la structure : *Recuerdo... cuando (porque, en cuanto, ya que, para que, aunque, gracias a, a pesar de, etc.)* [quand (parce que, dès que, puisque, pour que, bien que, même si, grâce à, malgré, etc.)] ;

- un *abécédaire* : la structure de votre texte sera du genre "**A** como... (**B** como...) porque (cuando, en cuanto, ya que, para que, aunque, gracias a, a pesar de, etc.)" [A comme... parce que (quand, dès que, puisque, pour que, bien que, même si, grâce à, malgré, etc.)] ;

- un *journal de bord* : hoy... [aujourd'hui...] ;

- une *lettre à son petit-fils ou sa petite fille* : *mi querido(a) nieto(a)*... [mon cher petit-fils (ma chère petite-fille)] ;

- une *interview* : vous rédigerez les questions et les réponses ;

- un *acrostiche* : poème fondé sur une figure de style ; les initiales de chaque vers, lues de haut en bas composent un mot en lien avec le thème du poème :

- etc.

Le genre du texte, imposé, oblige à un traitement de l'information et à des choix qui éloignent de la tentation de la reprise à l'identique des informations puisées dans la documentation. En outre, elles demandent un travail d'écriture qui allie forme et contenu et donnent lieu à des textes souvent très émouvants.

Phase 4 - Analyse

Chaque groupe tire au sort une étape de l'atelier vécu : la "visite d'exposition", le colloque, les éléments du contexte proposés au début de la phase 3, le travail sur dossier, le travail d'écriture.

18. "España durante el franquismo", pp. 228-233

<http://www.tutorformacion.es/plataforma/contenidos/ESO/HIS/UD%2030.%20Espa%F1a%20durante%20el%20franquismo.pdf>

19. Francisca Aguirre, "Paisajes de papel", *Itaca*, 1972.

20. CAUM, "La educación. Víctima del franquismo", 2007. http://www.caum.es/CARPETAS/cuadernos/cuadernospdf/libro16/Educacion_franquismo_memoria.pdf

21. Landero, "Se va el caimán", *El País*, 3/12/1992.

22. Récréation littéraire de l'école national-catholique par Andrés Sopena Monsalve, *El Florido Pensil*, 1994. Voir in Marie-Claude Dana (dir), *Enlaces*, 1°, Bordas, 2005, p. 123.

23. Juan Arias, *Las galletas profanadas de mi madre*, 2002.

24. José Pérez Iruela, "Vida escolar", in Rafael Abella et alii, *La vida cotidiana en la España de los 50*, Madrid, Ediciones del Prado, 1990, p. 55.

25. CAUM, *op. cit.*

26. <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-4119714>

27. José Pérez Iruela, "Calificación moral de espectáculos", in Rafael Abella et alii, *op. cit.*, p. 39.

28. "Crónicas de juventud" in Ministerio de la cultura, *Los jóvenes en España 1940-85*.

29. CAUM, *op. cit.*

30. "La mujer durante el franquismo" in "España durante el franquismo", *op. cit.*, pp. 234-235.

31. Jaime Peñafiel, "La boda, el fútbol, los toros y el hambre" in Rafael Abella et alii, *op. cit.*, p. 15.

32. Herrero, H. (2002). "Por la educación hacia la revolución": La contribución de la Educación Física a la construcción del imaginario social del franquismo. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, vol. 2 (4) pp. 21-36 <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista4/>

Consigne

Essayez de reconstituer cette phase du travail : comment vous l'avez vécue et ce qu'elle a permis, de votre point de vue.

Cette proposition de travail permet de revenir sur l'ensemble de l'atelier et de mieux comprendre, pour les participants, ce qu'ils ont réalisé en termes de travail et d'acquisitions, et en même temps les stratégies utilisées à chaque moment.

Comment sortir de cet embrigadement ?

C'est une des questions qui surgit à la fin du Colloque. Je la garde pour la fin, comme une conclusion en forme d'espoir et de mise en vigilance : malgré la terreur, il y a toujours des gens pour refuser d'abdiquer, pour nier la fatalité, pour se mobiliser contre l'inacceptable. Ces luttes difficiles et longues, compte tenu des forces

33. "Crónicas de juventud" in Ministerio de la cultura, *Los jóvenes en España 1940-85*.

34. "La oposición al franquismo" in "España durante el franquismo", *op. cit.*, pp. 240-243

35. Extrait de Juan Marsé, *El amante bilingüe*, Planeta, 1990.

36. Marie-Claude Dana (dir), *op. cit.*, p. 127.

37. Julio Gil Pecharrromán, "La Pirenaica" in Rafael Abella *et alii*, *op. cit.*, p. 123.

38. Natalia Junquera, "Máxima tensión en el Valle de los Caídos entre neonazis y defensores de la Memoria Histórica" in *El País*, 20/11/2010, http://www.elpais.com/articulo/espana/Maxima/tension/Valle/Caidos/neonazis/defensores/Memoria/Historica/elpepuesp/20101120elpepunac_2/Tes

39. "El proceso contra Garzón supone una amenaza para los derechos humanos", in *Periodismo humano*, 16/1/2012.

<http://periodismohumano.com/sociedad/liberdad-y-justicia/%E2%80%99Cel-proceso-contra-garzon-supone-una-amenaza-para-los-derechos-humanos%E2%80%99D.html>

auxquelles elles s'opposent, finissent par ouvrir des perspectives et provoquer des transformations... qu'on ne peut jamais considérer comme définitives.

Je propose à nouveau une série de documents :

- 2 témoignages des années 60 et 70 ³³ ;
- l'opposition au franquisme ³⁴
- la chronologie distribuée à la phase 3 complétée par les mouvements sociaux, d'opposition et les événements internationaux ;
- un texte sur l'opposition au franquisme ³⁵ ;
- une photo d'une manifestation étudiante à Madrid, le 1 mai 1968 où l'on voit 2 soldats à cheval face aux manifestants ;
- un encadré sur les faits marquants de la fin du franquisme : l'attentat contre Carrero Blanco et la maladie du dictateur ³⁶ ;
- une présentation de "*La pirenaica*", Radio Espagne indépendante ³⁷ ;
- un article de *El País* de novembre 2010 sur l'affrontement entre neonazis et défenseurs de la Mémoire historique ³⁸ ;
- le procès contre Baltasar Garzón, accusé de vouloir enquêter sur les "crimes contre l'humanité" perpétrés par le franquisme ³⁹ ;
- etc. : ce dossier est à réactualisé en fonction des événements...

Très rapidement, on en prend connaissance et on liste les différents facteurs qui ont permis la sortie de la dictature, mais aussi les freins et les menaces encore présents...



Quels freins à la démocratisation ?

Jacques BERNARDIN, Président du GFEN¹

«*La nécessité pour tous de savoir lire / écrire est un phénomène récent* »². L'histoire montre que cette pratique sociale a été inventée par et pour une élite, que c'est un instrument de pouvoir tant sur le plan matériel (gestion des impôts, des récoltes, lois, comptabilité) que spirituel (transmission des mythes fondateurs).

Nécessité économique d'ouvrir l'école, choix politique d'en limiter l'accès : c'est dans cette tension que, de tout temps, s'est constituée l'école... Et les traces du passé sont instructives pour penser son avenir.

La conquête du droit à l'instruction

On considère souvent que l'École commence avec Jules Ferry. Or, « *les grandes lois scolaires interviennent à un moment où la cause de l'alphabétisation des Français est déjà largement gagnée* »³.

Sous l'Ancien régime : le besoin d'école (16^e-17^e siècle)

L'école élémentaire est déjà florissante avec l'imprimerie (Gutenberg : 1447-1450) et surtout, à la demande de l'Eglise, des communautés urbaines et rurales et de l'Etat.

L'Eglise

Luther, en 1524, envoie une lettre aux Conseils des villes allemandes pour qu'elles entretiennent des écoles obligatoires. « **La réforme fait d'une invention technique une obligation spirituelle.** Elle substitue à l'immensité des commentaires savants et inaccessibles sur l'Écriture le texte même de la Parole de Dieu, offerte au fidèle dans sa langue. » (Furet, Ozouf). L'Eglise catholique décide de combattre la Réforme avec ses armes. C'est le sens du Concile de Trente (1563) : préserver son hégémonie avec des écoles élémentaires sous son contrôle. Quel est alors le rôle de l'école ? Pour l'Eglise, elle a

une finalité chrétienne et morale : « *normaliser le comportement social par l'intériorisation d'une morale pratique aux règles simples : respecter ses parents, obéir aux maîtres, avoir des mœurs pures, fuir le mal* ».

Les communautés urbaines et rurales

Dès le 16^e s., la demande des villes est plus forte (centres de commerce, des échanges, de pouvoirs). Dans le monde rural, c'est d'abord la classe moyenne (paysans exploitants, petits marchands, artisans) qui demande l'école pour ses enfants, la France à haute productivité agricole.

L'Etat

Il intervient au 16^e et au début du 17^e pour soutenir l'Eglise (Révocation de l'Edit de Nantes)... mais **trop d'instruction pourrait nuire**. Dès le début du 17^e siècle, l'argument est développé auprès du Roi de France, on le trouve sous la plume des députés du clergé aux Etats de 1614, on le retrouve dans le testa-

1. Intervention aux Assises nationales « Pour une autre éducation », Aubagne, juillet 2011.

2. Jean Vogler, *L'illettrisme et l'École. L'échec de Condorcet ?*, Sedrap Université, Toulouse, 2000.

3. Fr. Furet, J. Ozouf, *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Minuit, 1977.

ment de Richelieu : « **le développement inconsidéré de l'instruction risque de ruiner l'agriculture et le commerce, vraies sources de la richesse de l'Etat, par le drainage de la population vers la chicane et les belles-lettres** ».

« Dans ces écoles on enseignerait seulement à lire et à écrire, chiffrer et compter, en même temps on obligerait ceux qui sont d'une naissance basse et inepte pour les sciences à apprendre les métiers et on exclurait même de l'écriture ceux que la Providence a fait naître d'une condition à labourer la terre, auxquels il ne faudrait qu'apprendre à lire seulement (...)»

Mémoire sur les
Raisons et moyens pour la Réformation des universités,
1667

Le risque ne serait pas qu'économique, mais aussi social : « **l'instruction créera plus d'espérances de promotion qu'il n'y a d'emplois disponibles hors du travail manuel ; d'où le risque d'un vaste parasitisme social, menaçant l'équilibre d'une société où les chances sont inscrites dans la naissance des individus** ».

« Si les lettres étaient profanées à toutes sortes d'esprits, on verrait plus de gens capables de former des doutes que de les résoudre, et beaucoup seraient plus propres à s'opposer à des vérités qu'à les défendre... On y verrait aussi peu d'obéissance que l'orgueil et la présomption y seraient ordinaires. »

Richelieu, Testament politique, 1688

Pendant la Révolution (18^e siècle)

La Révolution invente une image de l'école, y investit son propre avenir, en fait l'enjeu central d'un affrontement politique et culturel. L'école sera le creuset des nouvelles valeurs démocratiques.

Dès 1789, la Constituante

Elle transfère aux autorités administratives les pouvoirs de l'Eglise sur l'Ecole... mais cela nécessite du temps et de l'argent. En fait, on composera avec le réseau déjà existant (communautés locales), en concurrence avec le réseau d'« écoles particulières ».

Le projet Condorcet (1792)

L'époque est propice à l'émergence d'un nouveau « besoin de lire » (les lois, les journaux, les nouvelles). Avec **Condorcet**, premier projet d'alphabétisation de masse (« Cinq mémoires sur l'instruction publique ») : l'Instruction Publique est un devoir de la société à

l'égard des citoyens, condition pour permettre à chacun de connaître et d'exercer ses droits tels qu'ils sont garantis par la loi. ; il s'agit de « diminuer l'inégalité » due aux différences des conditions sociales ; d'« augmenter dans la société la masse des lumières utiles », de viser « le perfectionnement de l'espèce humaine ». Ce projet « révolutionnaire » parle d'égalité hommes / femmes et d'instruction tout au long de la vie (avec l'organisation de conférences hebdomadaires).

Mais ce plan ne sera jamais appliqué dans son ensemble. Outre le contexte politique troublé, il y a des **divergences** fondamentales **quant au bien fondé et à la nature de l'instruction à donner au peuple**.

« Mon invariable maxime est ce mot : un peu, mais pas trop ; beaucoup de pratique, point de science ».

Philippon de la Madeleine , 1793

Pour certains philosophes des Lumières eux-mêmes...

« Le pauvre n'a pas besoin d'instruction ; celle de son état est forcée, il n'en saurait avoir d'autres »

Rousseau.

« Ce n'est pas le manœuvre qu'il faut instruire, c'est le bon bourgeois, l'habitant des villes ».

Voltaire

« Les enfants du peuple doivent surtout prendre très tôt l'habitude du travail pénible auquel ils sont destinés et ne peuvent donc « languir longtemps dans les écoles »... »

Destutt de Tracy

Au 19^e siècle

Dès le début du 19^e, la demande de l'opinion a provoqué le développement de l'instruction (notamment dans la petite bourgeoisie : artisans, commerçants ; employés du commerce, des banques, de l'administration ; contremaîtres et ouvriers qualifiés). On s'interroge par ailleurs sur ce qui se passe à l'étranger, où on s'aperçoit que le développement économique est lié à celui de l'instruction (cas de l'Allemagne protestante, de la Hollande, de l'Angleterre avec ses écoles mutuelles).

Guizot en 1816 : « l'instruction publique appartient à l'Etat »

- Loi de juin 1833 : obligation pour tout maître d'école d'obtenir un *Brevet de capacité* (délivré par une commission départementale indépendante) ; pour toute commune de plus de 500 hab., d'entretenir une école primaire, et assurer le vivre au maître ; pour tout département : Ecole Normale primaire de garçons.

- 1834 : Première tentative d'organisation pédagogique de l'école élémentaire
- 1835 : création du corps permanent des Inspecteurs des Ecoles Primaires.

Création d'écoles primaires / Ecoles Normales... Mais il ne faut pas donner aux élèves « *des goûts et des habitudes incompatibles avec la condition modeste où il leur faudrait retourner* »

Guizot

Il faut « *veiller à ne pas trop étendre l'enseignement ; insister sur l'instruction morale et religieuse, fondamentale ; développer l'esprit d'ordre* »

Guizot, *Lettre aux directeurs d'École Normale*, oct. 1834

« *L'homme de quelque pays qu'il soit, qui veut devenir un bon ouvrier, doit commencer par se défaire de l'idée exagérée de son propre mérite.* »

Le Moniteur Industriel, 1837

V. Duruy

- 1865 : les communes de plus de 800 hab. : création d'une école spéciale de filles
- 1867 : généralise la gratuité. Dans les communes de plus de 500 hab., crée les bibliothèques scolaires, la caisse des écoles, et propose un nouveau programme (avec des rudiments d'histoire et de géographie).

Fin années 1870 : 81 % des écoliers fréquentent les écoles publiques (91 % des garçons ; 70 % des filles).

Jules Ferry

- 1870 : « Discours sur l'égalité d'éducation » : il s'agit de « *faire disparaître la dernière, la plus redoutable des inégalités qui viennent de la naissance, l'inégalité d'éducation* ».
- Grandes lois scolaires : 1881-82 (III^e République)
 1. Obligation (de 6 à 13 ans) et gratuité
 2. Création obligatoire des Ecoles Normales d'Institutrices
 3. Construction obligatoire de maisons d'école dans communes et hameaux
 4. Laïcisation de l'école, du corps enseignant (pour affranchir l'enseignement primaire de toute influence religieuse).

Pourquoi créer l'École obligatoire et gratuite ? Pour des raisons économiques (former la main d'œuvre dont la révolution industrielle a besoin) mais aussi politiques : il faut **fonder la République** (sortir du conflit entre la bourgeoisie républicaine et le parti monarchiste et clérical ; les conservateurs et la classe ouvrière).

Il s'agit pour l'école républicaine de substituer l'enseignement moral et civique au catéchisme

... mais aussi de « *préserver les intelligences (...) du socialisme grossier et malsain (...) Si les institutions arrivent à enseigner la morale sociale... ce sera l'émancipation intellectuelle et morale venant après l'émancipation politique et la mettant à l'abri des orages* »

Jules Ferry, *Progrès de la Somme*, 1878

Discours de Jules Ferry (1879) devant le Conseil général des Vosges :

« *Dans les écoles confessionnelles, les jeunes reçoivent un enseignement dirigé tout entier contre les institutions modernes. On y exalte l'ancien régime et les anciennes structures sociales. Si cet état de choses se perpétue, il est à craindre que d'autres écoles se constituent, ouvertes aux fils d'ouvriers et de paysans, où l'on enseignera des principes diamétralement opposés, inspirés peut-être d'un idéal socialiste ou communiste emprunté à des temps plus récents, par exemple à cette époque violente et sinistre comprise entre le 18 mars et le 24 mai 1871.* »

(... « *grâce à notre école, nous fermerons l'ère des révolutions* »).⁴

Les écoles Primaires Supérieures

Le lycée pour les uns, l'école primaire supérieure pour les plus méritants des autres...

qui ne doit pas être « *une contrefaçon malheureuse de l'enseignement secondaire* » mais plutôt « *une école primaire - perfectionnée* » J. Ferry – 1881

- De 1880 à 1930, seulement 5 % d'une génération accède au Secondaire (2 à 2,5 % obtiennent le Baccalauréat).

« *Qu'il y ait pour tous des lumières, soit, mais que ces lumières n'éclairent chacun que dans la mesure qu'exigent ses besoins et que permettent ses capacités* »

G. Compayré, 1908

4. Jean Foucambert, *L'école de Jules Ferry. Un mythe qui a la vie dure*. Retz 1986.

L'ouverture du Secondaire

La transition : 1920-1959

Après 1914-1918

Les « Compagnons de l'Université Nouvelle », universitaires combattants qui ont côtoyé le peuple dans les tranchées posent le problème de **l'école unique** et proposent de poser la scolarité obligatoire jusqu'à 14 ans. « *Séparer dès l'origine, les Français en deux classes et les y fixer pour toujours par une éducation différente, c'est aller à l'encontre du bon sens, de la justice et de l'intérêt national. (...) Les pères ont veillé dans les mêmes tranchées (...) les fils peuvent bien s'asseoir sur les mêmes bancs* »⁵, argumentent-ils.

Dans les années 20, le taux de croissance est élevé, il y a un essor de la production et de la consommation de masse, ce qui requiert une adaptation aux réalités industrielles nouvelles.

-1926 : alignement des programmes des écoles élémentaires des lycées sur ceux du primaire.

-1927 : gratuité pour tout le secondaire.

Période du Front Populaire

-1936 : Jean Zay rend la scolarité obligatoire jusqu'à 14 ans (et propose d'accueillir tous les élèves en 6^e, avant de les orienter en section classique, moderne ou technique).

-1937 : intégration des écoles primaires supérieures à l'enseignement secondaire.

L'après-guerre

Après la Libération, la volonté de démocratiser l'enseignement secondaire s'affirme de plus en plus, dans une période de reconstruction et d'essor économique important.

-1947 : Plan Langevin-Wallon. Mûri dans la Résistance, bien que jamais appliqué, il restera une référence. Ce plan propose l'allongement de la scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans, et de créer un cycle d'orientation : un enseignement commun jusqu'en 5^e, des options en 4^e et 3^e, avant l'orientation théorique (Baccalauréat), professionnelle (BEP) ou pratique (CAP).

La naissance du système scolaire moderne : 1959-1975

En 1958 (4^e République), 43 % des jeunes accèdent en 6^{ème}. Or, au cours des « Trente Glorieuses » 1945/1975, les besoins économiques ne cessent d'exiger davantage de formation.

Réforme Berthoin (1959)

- la scolarité obligatoire est portée à 16 ans (elle doit prendre effet en 1967... elle attendra 1971) ;

Première modification structurelle importante, qui réalise la diversification des filières scolaires, développe l'enseignement préprofessionnel et technologique.

Réforme Fouchet (1963)

Elle unifie le premier cycle (6^e/3^e), en un établissement unique, le **CES** (Collège d'Enseignement Secondaire) ... mais le 1^{er} Cycle en lycée durera jusqu'en 1978.

« *La structure pédagogique que nous avons donnée au CES et que j'ai personnellement veillé à faire adopter pour eux est la garantie de cet enseignement hiérarchisé, ou en tout cas différencié qui te paraît à toi-même si nécessaire* »

Lettre de Georges Pompidou [1^{er} Ministre] à un ami, 1965

Même collège ne signifie pas scolarité uniforme. En 1974 :

- 77 % des enfants de manœuvres/OS sont entrés en 6^e en retard (16 % des enfants de cadres supérieurs) ;
- plus de 80 % des élèves du technique court ou en classes préprofessionnelles sont des milieux populaires ;

Réforme Haby (1977) : le collège unique

Années 73-75 : choc pétrolier, fin des « Trente Glorieuses ». Il faut investir davantage dans la formation pour faire face à la nouvelle donne économique, au chômage, à l'incertitude de l'avenir. La création du collège unique parachève l'unification du secondaire (2.500 collèges construits en 10 ans, un par jour !)

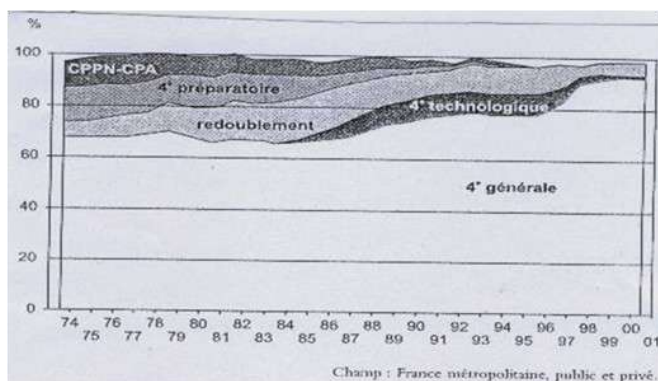
Pour R. Haby, « *Faire en sorte que toutes les catégories sociales aient accès, dans des conditions de chances égales (aux formations de haut niveau) est devenu un objectif essentiel du système scolaire* ».

Les thèmes des discours : orientation positive et raisonnée (non subie), compenser les handicaps, pédagogie de soutien... On ne sélectionne plus, on « diversifie »...

Enfin l'égalité ? En fait, le tronc commun ne concernera que les 6^e-5^e... Jusqu'à la fin des années 90, des élèves seront orientés ensuite vers les CPPN (Classes préprofessionnelles de niveau) et les CPA (classes préparatoires à l'apprentissage).

5. Cité par Jean-Paul Delahaye, « Le collège : une construction inachevée », dans Bernard Toulemonde (dir.), *Le système éducatif en France*, La Documentation française, CNED, 2^e éd., 2006.

De 1975 à 1985, le taux de redoublement en fin de 5^e double pour dépasser 16 %



Orientation des élèves en fin de cinquième (1974-2001)

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, au sein du ministère de l'Éducation.

La démocratisation de l'accès au lycée (1980-90)

En 1981, arrivée de la Gauche... sur fond de crise persistante d'une école qui cherche à s'adapter à la société moderne : évolution de la famille, explosion des nouvelles technologies, rupture du lien formation / emploi, moindre prévisibilité de l'avenir... Tout concourt à investir davantage dans les études.

A. Savary (1981-84)

Réellement attaché à la démocratisation de l'école, il a un souci constant d'améliorer la formation de tous les jeunes. Il propose de porter à 80 % le nombre d'élèves dans le 2nd Cycle. Il crée les ZEP, les PAE, lance la rénovation des collèges, met en place les MAFPEN, développe l'informatique à l'école, organise des journées de réflexion dans les établissements, commandite une série de grands rapports sur le collège (L. Le-grand), le lycée (A.Prost), les contenus (Bourdieu, Gros).

Il veut « un grand service public unifié et laïque ». Le 24 juin 1984, 1 Million de personnes défilent à Versailles pour l'école « libre ». Savary chute. J-P. Chevènement lui succède, met l'accent sur le « lire-écrire-compter », parle d'« élitisme républicain ».

On passe **d'une volonté de démocratisation à une logique de compétitivité économique.**

R. Monory (1986-87), avec la Droite, reprend l'idée des 80 % niveau Bac, « *Objectif légitime de démocratisation mais encore une nécessité dans la compétition économique internationale à laquelle notre pays est de plus en plus inéluctablement confronté* ».

La loi d'orientation Jospin (1989)

Elle marque un tournant dans les missions jusqu'alors assignées à l'école, doublant le droit à la scolarité par le **droit à la culture et à la qualification pour tous**. L'objectif : conduire l'ensemble d'une classe d'âge au minimum niveau CAP ou BEP, et 80 % au niveau du Baccalauréat. Politique des cycles, projets d'établissements, place des parents (Conseils d'école), promotion du travail en équipes pédagogiques, évaluation... Et formation dans les IUFM créés à cette occasion, avec des formations communes aux divers niveaux d'enseignement.

L'actualité : la nouvelle donne européenne (2000-2010)

Bond en avant des nouvelles technologies, mondialisation sur fond de chômage persistant. Nécessité d'une hausse du nombre de diplômés... mais

« Tous les élèves n'embrasseront pas une carrière dans le dynamique secteur de la « nouvelle économie » - en fait, la plupart ne le feront pas - de sorte que les programmes scolaires ne peuvent être conçus comme si tous devaient aller loin ».

Rapport de l'OCDE, Paris, 2001.

Du rapport Thélot à la loi d'orientation Fillon (2005)

Il s'agit moins de viser la démocratisation que d'être pragmatique et d'adapter l'école aux nouvelles règles de compétitivité qui prévalent en Europe.

« Dans un contexte de mobilité professionnelle de plus en plus généralisée, l'École doit se concevoir comme une première étape, essentielle, dans le processus de formation tout au long de la vie ». L'École ne doit plus seulement « dispenser des connaissances », elle doit surtout « mettre l'accent sur les savoir-faire et les savoir être qui donnent à chacun la capacité à faire face aux situations nouvelles » et « transmettre aux élèves les valeurs morales qui fondent la vie en société ».

Autrement dit, il faut viser l'« adaptabilité » et l'« employabilité », sur une base opératoire et comportementale bien mieux adaptée aux besoins de l'entreprise moderne.

Du collège unique au collège pour tous...

« au collège unique, il faut substituer le **collège pour tous** qui donne à tous les collégiens un cœur de connaissances communes (...), mais selon des parcours diversifiés et personnalisés. »

Alain Juppé, 2003

Il faut « assumer sereinement la différenciation scolaire (...) soutenir les plus faibles, tout en encourageant les meilleurs à se dépasser. »

Rapport Thélot, 2004

« La vocation du collège unique n'est pas de former des élèves à l'identique (...) Le collège doit donc concevoir des solutions permettant de répondre aux besoins de chaque enfant, les uns pour poursuivre l'acquisition du socle, les autres pour avancer plus vite dans certaines disciplines. »

N. Sarkozy, Convention UMP sur l'Éducation, fév. 2007

Des choix politiques à la justification des inégalités...

Malgré l'ouverture des portes du Secondaire, si les inégalités perdurent, il faut les justifier...

Théorie des dons, de l'intelligence manuelle...

« Il naît des hommes, il naît des femmes, il naît des filles uniques et des familles de dix enfants, il naît des enfants doués pour l'étude et d'autres doués pour les travaux manuels. Ce sont des disparités, des différences neutres par rapport à tout sentiment de justice ou d'injustice. (...) Les disparités sont inévitables. »

Valéry Giscard d'Estaing, 1972

« L'intelligence du jeune être est manuelle ; elle le reste pour beaucoup d'adultes leur vie durant. »

René Haby, 1975

De la diversité des élèves aux différences de capacité, de maturité...

« On a fait une grande erreur avec le collège unique car tous les enfants ne sont pas égaux »

Jacques Chirac – 1996

« Le collège unique n'était pas une bonne idée parce qu'il sous-estimait la diversité de nos enfants, leurs différences de niveau, de capacité, de curiosité, de maturité... »

Alain Juppé - 2003

Différences de « talents », diversité des « formes d'intelligence »

Comme « les enfants sont différents dans leurs talents, leurs capacités, le rythme de leur progression, les ressorts de leur motivation, leur maturité », il faut « personnaliser les apprentissages »

« Compte tenu de la diversité des élèves, l'école doit reconnaître et promouvoir toutes les formes d'intelligence pour leur permettre de valoriser leurs talents »

Loi d'Orientation Fillon, 2005

De la réussite de tous à celle de chacun

« Je souhaite que l'on passe de l'école de la réussite pour tous à l'école de la réussite de chacun ».

Luc Chatel -25 mai 2011

Discours du Président de la République le 23 juin 2011 : la fin du collège unique ?

Annonce d' « une troisième révolution de l'éducation », celle de la personnalisation des parcours.

« Les élèves sont de plus en plus différents (...) Pour prendre en compte cette diversité, il ne peut y avoir qu'un maximum de réponses personnalisées »...

« Tous nos enfants ne sont pas des bêtes à concours »...

Annonce du doublement du nombre d'apprentis (jusqu'à un million d'apprentis)

Loi sur l'alternance qui permet d'aller en apprentissage à 15 ans...

Circulaire de rentrée 2011-2012

Parmi les éléments de cadrage...

- Expérimentation d'une évaluation en fin 5^e
- Mise en place, pour certains élèves, de « programmes adaptés pour une découverte de l'entreprise »
- Expérimentation d'une 3^e « prépa-professionnelle » implantée en LP
- Montée en puissance pour les élèves de 15 ans du dispositif DIMA de préapprentissage (Dispositif d'Initiation aux Métiers par l'Alternance).



Politiques linguistiques et méthodologie d'enseignement-apprentissage des langues :

quelques réflexions sur l'histoire et l'actualité

Christian PUREN¹

Professeur émérite de l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne

Introduction

Dans le texte d'orientation de ce numéro, les rédacteurs de *Dialogue* proposaient aux différents contributeurs, chacun depuis sa perspective et à sa manière, de « donner un éclairage sur l'articulation entre les projets éducatifs, les modalités et pratiques d'enseignement, et leur contexte idéologique et politique ». Il y a là, me semble-t-il, entre d'une part l'éducation (posée comme relevant du projet), et d'autre part l'idéologique et le politique (posés comme relevant du contexte) une hiérarchisation implicite tout à fait compréhensible de la part d'un mouvement pédagogique tel que le GFEN, orienté naturellement vers la promotion volontariste de ses valeurs. En même temps, lorsque les mêmes rédacteurs de *Dialogue* écrivent, dans ce même texte d'orientation... :

Le projet du Libéralisme : faire du savoir une marchandise, préparer les individus à devenir des exécutants, installer la scène d'un monde de compétition où les plaisirs sont octroyés par l'argent facile, diffuser dans les médias des images d'une subjectivité dite « moderne », fermée sur elle-même.

... c'est bien à l'inverse un projet idéologique qu'ils dénoncent, qui va se heurter (et heureusement !) à ce que l'on peut appeler un « contexte éducatif », constitué en particulier par les valeurs humanistes officiellement promues par l'institution, et très majoritairement partagées par les enseignants (sinon toujours mises en œuvre dans les pratiques de tous) :

esprit critique, sens de la collaboration, goût de l'effort, ouverture aux autres et estime de soi.

L'échec des laboratoires de langues en France dans les années 1970 peut ainsi s'expliquer historiquement par la conjonction de multiples facteurs négatifs : manque de formation des enseignants, problèmes de maintenance, crainte des pannes qui laissent l'enseignant démuni et du manque de contrôle collectif constant, problèmes administratifs posés par le dédoublement nécessaire des classes, remise en cause des exercices structuraux et du modèle cognitif béhavioriste sur lequel ils s'appuyaient...² ; mais il y a sans doute aussi le fait que le dispositif du laboratoire de langues (élèves physiquement séparés dans des cabines pour y travailler individuellement) heurtait de front les valeurs « solidarité collective » (chez les élèves) et « justice par l'égalité de traitement » (chez les enseignants), valeurs liées principalement dans l'esprit de nombreux enseignants, me semble-t-il, au fonctionnement en grand groupe, le travail individuel étant réservé pour les activités en dehors du temps de classe.

Cette interprétation est discutable, et d'autres interprétations sont possibles ; mais je considère pour ma part que les didacticiens mettent généralement trop l'accent, dans leurs analyses des pratiques de classe,

1. www.christianpuren.com

2. Cf. L'analyse que je fais de l'abandon généralisé de ces laboratoires dans mon article « Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives : quelles convergences... et quelles divergences ? », chap. 4, pp. 10-11, <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009e/>.

sur les *représentations* des acteurs, et pas assez sur leurs *conceptions*, lesquelles renvoient toujours en partie à des valeurs³. Quoi qu'il en ait été réellement, cet exemple de l'abandon des laboratoires de langues à la fin des années 70 me paraît montrer tout l'intérêt qu'il y aurait, en formation d'enseignants, à proposer des études de cas de ce type, qui permettent de faire émerger et de faire confronter les systèmes d'interprétation individuels. Ces systèmes constituent en effet de véritables idéologies personnelles, trop négligées, à mon avis, par rapport aux grandes idéologies collectives, alors même que celles-ci se sont considérablement affaiblies, et que dans les relations entre acteurs de l'enseignement-apprentissage, les logiques interpersonnelles jouent au moins tout autant que les logiques sociales.

À d'autres moments de l'histoire, c'est clairement une conjonction entre un projet éducatif et un projet politique qui se produit, comme à la fin du XIX^e siècle, lorsque les méthodes actives de la pédagogie nouvelle coïncident avec la volonté de l'État français, après la défaite face à la Prusse en 1871 et dans un contexte de rivalité exacerbée avec l'Allemagne et de forte compétition internationale, de dynamiser le pays en modernisant son système éducatif. J'ai déjà eu l'occasion de citer ces mots de Charles Schweitzer (professeur d'allemand, et grand-père de Jean-Paul Sartre) à un discours de distribution des prix le 31 juillet 1893 : « Les langues vivantes font désormais partie de notre défense nationale ! » ; et ceux de Louis Liard, Vice-Recteur de l'Académie de Paris, dans un discours prononcé à l'ouverture du Conseil académique le 26 novembre 1902 :

Partout ce sont d'intenses courants d'idées, courants de science, courants de richesse ; mise en valeur du sol, des forces de la nature et des forces de l'homme. (...) Il faut agir, sous peine de dépérir, il faut affronter les courants, sous peine d'être laissé au rivage, comme une épave. Aussi un enseignement national qui ne serait pas résolument moderne par la substance et par l'esprit ne serait-il pas simplement un anachronisme ; il deviendrait un péril national.

Or c'est précisément l'époque où Gabriel COMPAYRÉ oppose ainsi la pédagogie moderne à la pédagogie traditionnelle : « L'âme n'est pas une matière inerte qui se laisse façonner comme on l'entend, qui obéit passivement à tout ce qu'on entreprend sur elle : loin de là, elle réagit sans cesse, elle mêle son action propre à celle du maître qui l'instruit » (1880, p. 383) ⁴ ; et où, en application de ce principe actif à l'enseignement-apprentissage des langues, Émile BAILLY, enseignant d'allemand, considère qu'« une langue [...] s'apprend en vivant cette langue ! » (1903, p. 178) ⁵.

Je ne suis pas un philosophe de l'éducation, mais un didacticien de langues-cultures, et je vais donc me limiter ici, en ce qui concerne le « projet éducatif », à la forme qu'il prend dans ma discipline, à savoir celle des « méthodologies constituées ». Il s'agit de macro-cohérences centrées sur les modes d'enseignement et mettant à partir de là en cohésion les autres éléments hétérogènes qui constituent le « champ didactique », à savoir les finalités, objectifs et contenus, les modèles (cognitifs, pédagogiques, linguistiques,...) et les environnements d'enseignement-apprentissage ⁶. Ces méthodologies se reconnaissent historiquement au fait qu'elles ont généré des matériels d'enseignement ainsi que des pratiques d'enseignement et d'évaluation relativement semblables et stables sur un certain nombre d'années – depuis une décennie, comme la méthodologie directe des années 1900, jusqu'à un demi-siècle, comme la méthodologie active, méthodologie officielle dans l'enseignement français des langues des années 1920 aux années 1960 ⁷.

Dans les limites du présent article, je présenterai dans une première partie, pour illustrer le mécanisme historique de l'évolution des méthodologies, les exemples des méthodologies directe et active, qui « ont histoire liée » – comme on dit « avoir partie liée » – parce qu'elles partagent le même noyau dur méthodologique (je reviendrai plus avant sur ce concept) ⁸. Dans une seconde partie, j'appliquerai les concepts et connaissances ainsi dégagées à l'analyse de la situation actuelle, fort complexe : elle est en effet marquée simultanément par la persistance du modèle d'évaluation certificative terminale (les épreuves de langues au baccalauréat), par une « approche par les compétences » que l'institution scolaire impulse depuis quelques années

3. Sur cette opposition conceptuelle, cf. mon analyse des « Composantes sémantiques du concept de "conception" [de l'action] », <http://www.christianpure.com/bibliothèque-de-travail/045/>, et sur mon blog le billet <http://www.christianpure.com/2011/05/04/les-représentations-un-concept-de-plus-en-plus-fumigène/>.

4. *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI^e siècle*, Paris, Hachette, 2^e éd. 1880, T. 1, 460 p.

5. « L'enseignement de l'allemand dans l'école allemande et la méthode intuitive (I) », *Les Langues Modernes*, n° 6, déc. 1903, pp. 168-179. Paris, APLV.

6. Cf. « Le champ (de la perspective) didactique : illustration du fonctionnement par deux expériences mentales », <http://www.christianpure.com/bibliothèque-de-travail/044/>.

7. Sur la succession de ces méthodologies constituées et leurs différentes caractéristiques, cf. mon *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (Paris : Nathan-CLE international, 1988), en accès libre sur mon site personnel : <http://www.christianpure.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/>.

8. Concernant l'ensemble de l'évolution historique des différentes configurations didactiques et de leurs méthodologies depuis la fin du XIX^e siècle jusqu'à nos jours, je renvoie, sur mon site personnel, à un tableau qui la schématise et à son commentaire : « Évolution historique des configurations didactiques (modèle) » : <http://www.christianpure.com/bibliothèque-de-travail/029/>.

dans l'enseignement des langues comme de toutes les disciplines scolaires, par l'émergence d'une nouvelle méthodologie en voie de constitution, la « perspective actionnelle », et enfin par l'existence d'une nébuleuse de « didactiques du plurilinguisme » au service d'une « éducation plurilingue et interculturelle ».

Le mécanisme historique de l'évolution et de l'élaboration des méthodologies

La première grande rupture méthodologique qui intervient dans l'histoire de l'enseignement des langues est le passage de la méthodologie traditionnelle à la méthodologie directe, qui a lieu au tournant des XIX^e-XX^e siècles ». Rupture assurément radicale, puisque l'on passe simultanément :

1. d'un modèle pédagogique de la transmission-réception à un modèle opposé, celui de la pédagogie active ;
2. d'un paradigme cognitif – le paradigme indirect, où l'on conçoit le parler une langue étrangère comme une traduction mentale instantanée à partir d'un penser en langue maternelle – au paradigme opposé – le paradigme direct, où l'on conçoit le parler une langue étrangère comme un penser et un parler indissociables, sur le modèle de l'apprentissage par les enfants de leur langue maternelle ;
3. d'une priorité à la formation intellectuelle – par la gymnastique mentale à laquelle obligent la réflexion comparative sur les deux grammaires, maternelle et étrangère, ainsi que les exercices d'application en langue étrangère – à une nouvelle politique linguistique où priorité est donnée à l'« objectif pratique », celui d'un usage effectif de la langue, en particulier oral ;
4. d'une reconnaissance, dans les grands textes de la littérature classique étrangère, des valeurs considérées comme transculturelles – les langues vivantes sont alors comme les langues mortes au service des « Humanités classiques » – à un enseignement des spécificités de la culture étrangère contemporaine à partir de documents authentiques récents (littéraires et autres) – les langues vivantes se mettent désormais au service des « Humanités modernes »¹⁰.

Au centre de la nouvelle macro-cohérence méthodologique qui va mettre en œuvre de manière cohérente tous ces composantes didactiques va se constituer un nouveau « noyau dur » qui combine les méthodes correspondant aux trois premières réorientations ci-dessus, à savoir les méthodes active, directe et orale¹¹ : en d'autres termes, on va demander désormais à l'enseignant de privilégier en classe toutes les activités amenant les élèves eux-mêmes (méthode active) à parler (méthode orale) immédiatement en langue

étrangère sur des documents en langue étrangère (méthode directe).

Dans les années 1900 – les grandes instructions directes datent de 1901, 1902 et 1908 – la méthodologie directe va se construire pour l'enseignement dans le premier cycle sur l'application de ce noyau dur à la situation de classe (description et manipulation des objets qui s'y trouvent, énoncé des actions que l'on peut y réaliser), puis aux images représentant d'autres objets et d'autres situations (la maison paternelle, le corps humain, les vêtements, les quatre saisons, les travaux des champs, une gare, une fête à la ville, etc.), enfin à de petits textes fabriqués décrivant eux-aussi des lieux, des personnages et/ou des situations concrètes familières aux élèves.

Cette rupture radicale de la méthodologie directe peut être considérée aussi comme fondamentale, puisque pour l'essentiel la conception de l'enseignement scolaire des langues vivantes repose encore en partie un siècle après, en ce début de XXI^e siècle, sur ce même dispositif : on la retrouve en effet jusqu'à présent dans le modèle de l'évaluation certificative de la fin de l'enseignement secondaire, celui des épreuves écrites ou orales de langue au baccalauréat.

Dans mon *Histoire des méthodologies* de 1988, je n'avais pas réussi à établir une hiérarchisation entre les différents éléments qui étaient intervenus au moment de l'apparition et de l'élaboration de la méthodologie directe : nouveaux objectifs sociaux (relayant de nouveaux besoins sociaux), contexte politique et éducatif, professionnalisation du corps enseignant, modèle allemand¹², « méthode naturelle » et son paradigme

9. Pour plus de détails, on pourra se reporter à mon article « 31 mai 1902 genèse d'une révolution méthodologique ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 90, avril-juin 1993, pp. 51-60. Paris : Klincksieck. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1993b/>.

10. On passe ainsi d'une priorité à la composante « transculturelle » de la compétence culturelle (la capacité à reconnaître ce qu'Émile Durkheim appelait le « fonds commun d'humanité ») à une priorité à la composante « métaculturelle » (« méta » étant pris ici dans le sens qu'il a dans le terme « métalinguistique », qui concerne les connaissances sur la langue). Sur l'ensemble des composantes de la compétence culturelle successivement privilégiées dans l'enseignement des langues, cf. mon article « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011j/>.

11. J'entends « méthode » dans le sens d'« unité minimale de cohérence méthodologique » : toutes les méthodes apparues et mises en œuvre dans l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues se classent en paires opposées : méthodes indirecte/directe, transmissive/active, déductive/inductive, onomasiologique/sémasiologique, etc. Cf. mon « Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales », <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/008/>.

12. Des formes de méthodologie directe étaient apparues en Allemagne depuis le milieu du XIX^e siècle, et la pédagogie allemande représentait alors pour beaucoup (en particulier pour les professeurs français d'allemand, les plus nombreux à l'époque) le modèle dont il fallait s'inspirer.

direct, enfin recherches en phonétique pratique et en psychologie expérimentale, en plein développement à l'époque. Je crois y être parvenu depuis : l'élément premier (chronologiquement et hiérarchiquement parlant) est un nouveau besoin social d'usage des langues étrangères dans une situation sociale déterminée, le nouvel objectif social correspondant étant repris au niveau politique puis institutionnel.

J'ai proposé il y a quelques années, pour rendre compte du mécanisme d'évolution didactique en enseignement-apprentissage des langues, le concept de « configuration didactique », défini comme un ensemble cohérent (ses composantes se sont en effet « auto-configurées » les unes par rapport aux autres, et chacune par rapport à l'ensemble) d'un objectif social langagier et d'un objectif culturel de référence avec sa situation sociale de référence, d'un agir d'usage et d'un agir d'apprentissage de référence, enfin d'une construction méthodologique.

Je prendrai l'exemple de la méthodologie active, qui apparaît dans les années 1920. Elle est comme les autres le produit terminal d'une certaine configuration didactique :

– La construction de cette configuration didactique commence à partir de l'émergence d'un nouveau besoin social, en l'occurrence celui d'une connaissance pratique – *i.e.* permettant un usage effectif en compréhension de l'oral et de l'écrit, et en expression orale et écrite – de la langue et de la culture étrangère contemporaine.

– Ce nouveau besoin social fait émerger un nouvel objectif social de l'enseignement des langues que le pouvoir politique va relayer auprès de l'institution scolaire, à savoir la capacité à entretenir plus tard avec la langue-culture étrangère *un contact à distance depuis chez soi, dans son salon* : c'est la « situation sociale de référence » de cette configuration, qui n'est pas différente de celle de la méthodologie traditionnelle ¹³ (on ne prépare pas encore à *la rencontre effective avec des étrangers dans le pays étranger*, ce qui sera la nouvelle situation sociale de référence à partir des années 1960, celle de la méthodologie audiovisuelle et de l'approche communicative).

– À cet objectif va correspondre une action sociale (ou « d'usage ») de référence, à savoir la lecture des documents authentiques aux fins de mobilisation et d'extraction de connaissances langagières et culturelles.

– L'action scolaire (ou « d'apprentissage ») de référence va s'auto-configurer en homologie maximale avec cette action sociale (ou « d'usage ») ¹⁴. Cela va donner

l'« explication de textes » (principalement littéraires), qui va s'élaborer pour l'enseignement dans le second cycle en appliquant le noyau dur de la méthodologie directe (cf. *supra*) au travail collectif en classe sur des documents « authentiques », c'est-à-dire considérés comme représentatifs en langue et en culture étrangères ; il s'agit pour les élèves, au moyen principalement d'une articulation entre compréhension écrite et expression orale en classe, de poursuivre collectivement les objectifs conjoints de mobilisation à propos du document des connaissances langagières et culturelles déjà acquises, et d'extraction à partir du document de nouvelles connaissances langagières et culturelles ¹⁵. Cette élaboration de l'explication de textes se fait au cours des années 1900-1920 – la première grande instruction active date de 1925, mais la réflexion sur la « lecture directe » des textes littéraires commence dès le début de la décennie 1900, dès que les méthodologues se posent la question de l'application de la méthodologie directe à l'enseignement conjoint de la langue et de la culture étrangères dans le second cycle ¹⁶. Dans les décennies suivantes, au fur et à mesure des progrès des techniques de la reproduction et de l'émergence de nouveaux médias, cette activité d'explication de textes sera adaptée aux autres types de documents authentiques : visuels (tableaux de maître, photos...), oraux (enregistrements radiophoniques, chansons...) scriptovisuels (BD, publicités...), audiovisuels (extraits de films, émissions télévisées...).

– Enfin, c'est sur ce squelette articulé - constitué donc de l'objectif social et de la situation sociale de référence ainsi que de l'action d'usage et de l'action d'apprentissage de référence - que va venir, pour filer la méta-

13. La méthodologie directe s'était proposé de former les élèves à un usage social de la langue étrangère sur le terrain (« La connaissance pratique des langues vivantes est devenue une nécessité pour le commerçant et l'industriel aussi bien que pour le savant et le lettré. » *Circulaire relative à l'enseignement des langues* du 15 novembre 1901), mais n'avait pas trouvé le moyen de le travailler en situation de classe. L'approche communicative l'inventera bien plus tard, dans les années 1970, avec les exercices systématiques de simulation en fin d'unité didactique.

14. Cette « loi d'homologie maximale » est l'une des rares lois transhistoriques que j'aie pu repérer : on a toujours privilégié en classe la tâche qui ressemblait le plus à l'action à laquelle on voulait préparer pour plus tard les élèves. Par exemple, dans l'approche communicative, on les a fait communiquer entre eux comme s'ils étaient des étrangers dans la société étrangère (en simulation) pour les préparer plus tard à communiquer en langue étrangère avec des étrangers.

15. Pour une analyse détaillée de cette macro-activité de référence, et son évolution possible, cf. mon article « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social » : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006e/>.

16. J'ai reproduit sur mon site les premières propositions, dès 1902, du germaniste Adrien GODART, déjà très concrètes et dont les grandes lignes seront conservées jusqu'à la dernière grande instruction active, celle de 1950 : <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/042/>. L'instruction de 1908 est de ce point de vue une instruction charnière, parce qu'elle prend en considération la problématique de l'enseignement conjoint de la langue et de la civilisation étrangères en second cycle.

phore, « prendre chair » la méthodologie correspondante, en empruntant pour cela les éléments nécessaires à l'ensemble de son environnement, à savoir en particulier, dans les années 1920, à l'époque de l'élaboration initiale de cette méthodologie active : les finalités éducatives (formations intellectuelle, éthique et esthétique) ; le modèle pédagogique (frontal et directif, centré sur l'enseignant) ; le modèle cognitif, très éclectique (on considère que l'apprentissage se fait à la fois par mémorisation, par immersion, par conceptualisation-application et par réactions verbales aux questions de l'enseignant) ; le modèle linguistique (grammaire morphosyntaxique) ; le modèle phonétique (articulatoire) ; le modèle culturel (la culture patrimoniale, qui donne forcément une priorité absolue aux documents littéraires, les seuls à la fois langagiers et représentatifs de ce type de culture) ; enfin les caractéristiques du milieu scolaire (enseignement collectif, extensif, découpé en heures dispersées ; accès des élèves aux seuls documents du manuel, etc.).

On voit que les activités centrales de l'explication de textes correspondent parfaitement aux compétences que l'on veut à l'époque mettre en place chez les élèves : si elles paraissent artificielles aujourd'hui, c'est simplement parce que la situation sociale et l'objectif social de référence ont changé. La méthodologie active fait cependant toujours partie de la « situation méthodologique actuelle », puisque l'explication de textes est restée jusqu'à présent le modèle de l'évaluation certificative terminale de l'enseignement scolaire des langues – celui des épreuves écrites ou orales du baccalauréat – avec tous les effets modélisateurs en amont que l'on peut imaginer sur les pratiques des enseignants, sur les manuels, ainsi que sur les attentes des élèves, des parents et des établissements...

La « situation méthodologique » actuelle

Introduction

L'une des particularités de la discipline « langues vivantes » par rapport aux autres disciplines scolaires est assurément l'influence importante qu'ont sur elle depuis plusieurs décennies les orientations politiques européennes, concrètement celles du Groupe de Projet « Langues Vivantes » du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe de Strasbourg (désormais COE), actuellement renommé « Division des politiques linguistiques »¹⁷, orientations généralement reprises par la Commission Européenne de Bruxelles. C'est en effet ce Groupe de Projet qui a décliné dans les années 1970 pour les différentes langues européennes le *Niveau Seuil* (*Threshold Level*, *Nivel Umbral*, etc.), document qui a fortement participé à la conception et à la diffusion de l'approche communicative dans les années 1970-1990. Jusqu'à la publica-

tion, en 2001, par ce même COE, du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (désormais CECRL)¹⁸.

La nouvelle situation sociale de référence prise en compte par les auteurs du CECRL, ce sont les sociétés plurilingues et pluriculturelles de l'Europe actuelle ; et la nouvelle finalité sociale qu'ils proposent pour l'enseignement des langues, c'est la formation d'un « acteur social » en langue-culture étrangère. Cette finalité génère deux principaux objectifs sociaux correspondant aux deux grands enjeux de la formation d'un citoyen dans ce type de société, à savoir (1) la capacité à *vivre* (cohabiter harmonieusement) ; (2) la capacité à *travailler* (co-agir efficacement) en permanence – à l'étranger ou dans son propre pays – avec des gens de langues et de cultures entièrement ou partiellement différentes.

Ces deux nouveaux enjeux de l'enseignement-apprentissage des langues impulsent simultanément deux nouvelles configurations didactiques¹⁹ : (1) celle que certains didacticiens regroupent sous l'appellation de « *didactiques du plurilinguisme* », et que le COE, depuis ces dernières années, entend désormais mobiliser au service du projet unique, qu'il propose à tous les pays européens, d'« éducation plurilingue et interculturelle » ; (2) celle de la « *perspective actionnelle* ». À quoi il faut ajouter – c'est d'ailleurs la partie la plus importante du CECRL en nombre de pages, et ce qui a fait son succès dans toute l'Europe, (3) une « approche par les compétences » de l'évaluation sur la base de six niveaux (A1, A2, B1, B2, C1, C2) avec leurs échelles et descripteurs correspondants.

Je reprendrai dans cet ordre ces trois composantes de l'actualité en didactique des langues-cultures. Dans les limites de cet article, leur analyse sera forcément succincte et schématique, et c'est pourquoi je renverrai souvent à d'autres textes publiés par ailleurs.

Le projet politique d'« éducation plurilingue et interculturelle »

L'une des nouveautés apparues en 2001 dans le CECRL était la mise en avant d'une « compétence plurilingue et pluriculturelle » que la Division des Politiques Linguistiques du COE a renommée depuis « éducation plurilingue et interculturelle », et à laquelle elle consacre depuis lors tous ses travaux et fonde

17. Cf. sa page sur le site du COE : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_fr.asp.

18. Version informatique au format pdf http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_FR.asp (consulté 5 janvier 2012), version imprimée Didier 2001.

19. Cf. mon tableau général de l'évolution historique des configurations didactiques, références données *supra* note 4.

toutes ses propositions, d'une manière la fois si systématique, exclusive et répétitive qu'un didacticien de français langue étrangère, Bruno MAURER, a publié récemment un ouvrage intitulé *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante* 20. Je renvoie les lecteurs à mon long « Compte rendu de lecture... et de relectures personnelles », dans lequel j'ajoute mes propres analyses critiques rappelant les différents articles que j'y ai consacrés depuis la parution du *CECRL* 21. Ces trois caractéristiques de toutes les idéologies – le recours systématique, exclusif et répétitif aux idées qui y sont organisées en système fermé – sont partout repérables dans les documents récents de cette Division des Politiques Linguistiques, comme dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* de 2007 22, dont je reparlerai plus avant. Ce document est présenté ainsi sur le site officiel du COE :

La finalité de ce Guide est de proposer un instrument d'analyse qui serve de document de référence à l'élaboration ou à la réorganisation des enseignements de langue dans les États membres. Il se propose de répondre à la nécessité d'élaborer des politiques linguistiques en faveur du plurilinguisme et de la diversification suivant une démarche délibérée et constituée par une somme de décisions connectées les unes avec les autres.

La phrase qui suit me semble un modèle de langue de bois « eurocratique » : « Ce Guide ne suggère aucune mesure de politique linguistique éducative particulière, mais il a pour ambition de clarifier les enjeux et les réponses possibles en accord avec des principes partagés. » Les avis du COE, en effet, ne sont statutairement que consultatifs, mais la marge de manœuvre envisagée ici par les auteurs de ce *Guide* ne porte que sur les mesures à prendre pour mettre en œuvre une orientation unique (« l'éducation plurilingue ») en application de principes qu'ils supposent d'emblée « partagés » par tous. Les valeurs sont une chose – et il est bien difficile de ne pas être d'accord sur celles dont se réclament les auteurs de ce document –, mais les interprétations, utilisations et instrumentalisation que l'on peut en faire dès que l'on les utilise comme des « principes », c'est-à-dire des guides pour l'action, en sont une autre, sur laquelle tous les citoyens européens – et en particulier leurs partis politiques, syndicats, associations et autres mouvements pédagogiques, doivent, au nom de ces mêmes valeurs, être en mesure de faire valoir leurs positions, leurs critiques, et leurs contre-propositions. Je considère personnellement la publication de ce *Guide* comme un véritable coup de force idéologique dont on peut s'étonner qu'il n'ait pas suscité jusqu'à présent plus de réactions négatives et d'oppositions résolues.

Ce document – et c'est là l'une des autres critiques que je formule depuis des années à l'encontre des

« orientations » du COE concernant les langues –, se situe très clairement comme les autres dans une « logique de l'expertise » dont on sait qu'elle relève aussi d'une véritable idéologie antidémocratique. On me permettra de célébrer ici à ma manière les 10 ans de la publication du *CECRL* en reprenant ce que j'ai écrit la même année 2001 dans la revue de l'APLV, *Les Langues modernes* 23 :

Je pense en particulier au Cadre européen commun de référence 24 du Conseil de l'Europe, dont les « échelles de compétence » sont actuellement utilisées, dans beaucoup de pays européens, pour des opérations d'harmonisation forcée qui sont à la didactique des langues, mutatis mutandis, ce que l'exigence européenne de pasteurisation laitière fut à la production française de fromages. De même [...], l'élaboration et l'utilisation actuelles des référentiels de compétence du Cadre européen commun sont-elles à mettre en rapport avec la logique actuelle de standardisation des produits dans le cadre du Marché unique. On peut approuver une telle logique (c'est le cas de certains de mes collègues européens, portugais par exemple, qui considèrent que chez eux les enseignants de langues ne reçoivent pas assez de directives précises et ne sont pas assez soumis à contrôle), ou la critiquer (c'est le cas de certains formateurs français, dont moi-même, qui considérons au contraire qu'il y a déjà dans notre pays une trop forte normativité institutionnelle 25 héritée de sa culture jacobine, et que nous n'avons rien à gagner à remplacer un centralisme autoritaire par un autre) ; mais on sera tous d'accord, j'espère, pour estimer qu'il faut au moins être conscient des enjeux, et qu'ils méritent au moins discussion.

20. Paris : Éditions des archives contemporaines, 2011, 156 p.

21. En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012a/>. On pourra aussi, en ce qui concerne les analyses critiques du *CECRL*, lire « Le *CECRL* : compte rendu du débat critique dans l'espace germanophone » par Anne FRIEDERIKE DELOUIS, *Les Langues modernes* n° 2/2008, avril-mai-juin (« Le Cadre européen : où en sommes-nous ? »), pp. 19-31.

22. *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, 2007. En ligne : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau2_FR.asp (consulté 02/02/2012).

23. « La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues ». *Les Langues modernes* 2/2001 (« Évaluation et certification en langues »), pp. 12-29. En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2001e/>.

24. Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle. Comité de l'éducation, *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*, Strasbourg, 1998, 223 p. multigr. Rééd. Paris, Didier, 2001.

25. Certains ont parlé de « didactique institutionnelle », d'autres comme moi de « méthodologies officielles », mais sous ces différentes appellations la réalité est bien la même.

Les traditions propres au système scolaire de chaque pays – et, à l'intérieur de chacune d'entre elles, à l'enseignement de chaque langue – n'ont certes pas à être respectées en tant que telles, mais je ne vois pas pourquoi devraient l'être davantage les recommandations des experts du Conseil de l'Europe auteurs de ce Cadre européen commun, qui en l'occurrence ne représentent même pas eux-mêmes puisqu'ils sont anonymes. Les historiens de notre discipline s'étonneront sans doute dans quelques décennies du fait que les didacticiens européens de langues, pourtant spécialistes d'une discipline qui inscrit le développement du sens critique parmi ses objectifs explicites, aient été, dans la remise en cause de la normalisation technocratique, largement devancés historiquement par les agriculteurs. (p. 13, les notes de bas de page sont celles du texte original)

Cette idéologie de l'expertise, qui est mise en œuvre depuis l'origine pour les grandes orientations de politique linguistique du COE, est combinée, en ce qui concerne les modes pratiques d'enseignement, avec la technique du *benchmarking*, bien connue en management d'entreprise, mais qui devient un instrument idéologique lorsqu'elle est utilisée dans un domaine tel que la politique linguistique. Appliquée à l'enseignement des langues, cette technique consiste à considérer que l'innovation sur le terrain peut se faire principalement au moyen du repérage, de la diffusion puis de la généralisation de « bonnes pratiques » repérées localement. On pourra se reporter sur ce point à mon analyse critique intitulée « Quelques conclusions personnelles sur les *Conclusions du Conseil sur l'indicateur européen des compétences linguistiques* de 2006 »²⁶. Il y a là, entre la logique de l'expertise et celle du *benchmarking*, une combinaison idéologique au service d'une répartition des tâches entre les experts – qui seraient les seuls habilités à dire la vérité officielle parce qu'elle serait « scientifique » – et la masse des enseignants, considérés comme des exécutants de consignes et des reproducteurs de modèles pratiques.

La nébuleuse méthodologique des « didactiques du plurilinguisme »

Entre les orientations politiques et les méthodologies empiriques, « de terrain », les « experts » auteurs du *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*²⁷ publié par le COE en 2010 font ainsi l'inventaire, au titre de la composante méthodologique des « composantes de la planification curriculaire » (p. 14), de toutes les « démarches et activités d'apprentissage pouvant favoriser la mise en œuvre d'une éducation plurilingue et interculturelle » (pp. 105-109) :

Double immersion (Dual Language Education – Enseignement bilingue voire trilingue, CLIL / EMILE, Language Across the curriculum – Didactique intégrée des langues (DIL) – Pédagogie intégrée des langues – Language awareness (UK) – Éveil aux langues (FR) – Éveil et Ouverture aux Langues à l'École (EOLE) (CH) – Intercompréhension – Pédagogie de la rencontre – Mobilité virtuelle – Démarche interculturelle – Curriculum minimum (une semaine) – Utilisation de supports plurilingues dans des cours d'autres matières.

Annexe V, pp. 105-110

(je reprends textuellement les titres de la première colonne verticale de ce tableau.)

On voit qu'il s'agit là d'une énumération hétéroclite d'objectifs, d'organisations curriculaires, de dispositifs, de procédés ainsi que de démarches proprement dites dont aucun ne peut prétendre ni au statut de « configuration didactique », ni même à celui de « méthodologie constituée ». La seule composante commune que partagent tous ces éléments, c'est qu'ils sont censés répondre à une même visée politique de diversification des langues apprises. Ils sont effectivement au service l'« éducation plurilingue », mais pas obligatoirement de « l'éducation interculturelle », pour laquelle est d'ailleurs citée dans la liste une démarche spécifique. On peut ainsi imaginer un enseignement intensif d'une langue sur une semaine qui ne viserait qu'une compétence de communication langagière « de survie », ou encore l'usage de supports plurilingues pour un simple enrichissement plus ou moins ponctuel d'informations techniques.

L'enseignement des langues, en s'ouvrant à toutes ces démarches et activités multiples, peut assurément y gagner en souplesse et adaptabilité, mais à l'inverse il y perd en cohérence : autant dire que la *complexité* du métier d'enseignant de langues a explosé au cours de la dernière décennie. Cette évolution serait positive si le système de formation professionnelle initiale et continue avait suivi, et si avaient été réalisées des évaluations aussi rigoureuses que régulières des effets et résultats effectifs de ces différentes « démarches et activités pouvant favoriser la mise en œuvre d'une éducation plurilingue et interculturelle », et de leurs conditions d'efficacité. Or ce n'est pas le cas, et certains didacticiens de langues, parmi lesquels je me compte, commencent à s'inquiéter sérieusement et à

26. En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2007a/>. Il s'agit d'un document du Conseil de l'Union européenne.

27. Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques, septembre 2010. En ligne, dernière consultation 31 janvier 2012 : http://www.coe.int/T/ DG4/Linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf.

tirer la sonnette d'alarme devant ce qu'ils considèrent comme une « fuite en avant » irresponsable par rapport aux objectifs langagiers qui doivent rester la base de cet enseignement parce qu'ils sont les seuls à pouvoir être évalués plus ou moins objectivement (cf. aussi *infra*, en fin de point 2.2, la longue citation de Bruno MAURER).

La perspective actionnelle

L'impulsion initiale de la perspective actionnelle est venue en 2011 du *CECRL*, qui a proposé comme nouvel objectif/finalité) sociale de référence pour l'enseignement-apprentissage des langues-cultures la formation d'un futur « acteur social », tout en considérant les élèves comme des acteurs sociaux à part entière dans l'espace et le temps de la classe, et dans leur activité collective d'apprentissage dans leur micro-société classe. Or il s'agit là de la finalité et du principe pédagogique qui sont à la base même de la dite « pédagogie de projet », de sorte qu'il y a actuellement, en didactique des langues-cultures, une conjonction remarquable – qui n'existait pas dans la configuration antérieure, celle de l'approche communicative – entre un projet politique, d'une part, et d'autre part un projet éducatif que le GFEN (avec son Secteur Langues), et les autres mouvements pédagogiques tels que l'ICEM (Institut Coopérative de l'École Moderne-Pédagogie Freinet, avec son Groupe Langues vivantes) et le CRAP-*Cahiers pédagogiques* ne peuvent me semble-t-il que défendre : qu'il me suffise ici de reproduire les deux citations actuellement mises sur le site du GFEN ²⁸ en exergue de son dernier « texte d'orientation » :

L'Éducation Nouvelle prépare chez l'enfant, non seulement le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme.

Principe de la Ligue Internationale d'Éducation Nouvelle, 1921

Contribuer conjointement à former l'Homme et le Citoyen, à éclairer l'action par la pensée, à vivifier la pensée par l'action.

Henri Wallon

Je ne peux donc qu'encourager les enseignants de langues des mouvements pédagogiques à profiter de la remarquable conjonction historique actuelle, en didactique des langues-cultures, entre leur projet éducatif, d'une part, et d'autre part le projet politique de formation d'un acteur social à la base de la « perspective actionnelle », pour ne pas se contenter de proposer des aménagements des méthodologies existantes en

fonction de leurs valeurs et de leurs principes pédagogiques, mais pour s'investir fortement dans le processus, toujours actuellement en cours, d'élaboration pratique de cette nouvelle cohérence méthodologique ²⁹.

Depuis la publication du *CECRL*, la Division des Politiques Linguistiques du COE semble bien avoir abandonné la perspective actionnelle au profit de son nouveau projet d' « éducation plurilingue et interculturelle ». La perspective actionnelle ferait même désormais l'objet de réserves explicites, si du moins j'interprète bien ce passage d'une intervention récente de l'un de ses auteurs, Jean-Claude BEACCO ³⁰ :

Car les enseignements de langues peuvent tendre à être limités à des objectifs fonctionnels (communiquer pour faire) et à minimiser ainsi des objectifs comme « communiquer pour apprendre » ou « communiquer pour comprendre (le monde) ». (p. 1)

Je souligne : on appréciera la prudence extrême et linguistiquement un peu acrobatique de la première formule soulignée, prudence parfaitement compréhensible de la part de l'auteur : je me demande d'où il a bien pu tirer une connaissance aussi générale de ce qui se passe dans les pratiques d'enseignement de toutes les langues pour tous publics à tous niveaux dans toutes les institutions et organismes à l'échelle de toute l'Europe...

Les institutions scolaires n'ont pas attendu les années 2010 et les « experts » du COE, en France et ailleurs en Europe, pour préconiser dans l'enseignement des langues l' « apprendre à apprendre » ; et la « compréhension du monde » (par la découverte d'autres cultures) fait partie depuis très longtemps des finalités de l'enseignement scolaire des langues. J'ai même constaté pour ma part, dans mes recherches sur l'histoire de la didactique des langues en France, que c'est parfois à l'inverse l'objectif pratique qui a été sacrifié sur l'autel des finalités culturelles, le Ministère français de l'Éducation se plaignant de manière constante depuis des décennies que élèves se sont pas suf-

28. http://www.gfen.asso.fr/fr/texte_d_orientation_2010 consultation 29 janvier 2012.

29. C'est à cela que j'ai consacré une bonne part de mes recherches théoriques et pratiques de ces dix dernières années. Voir les publications que j'y ai consacrées sur mon site, rubrique « Mes travaux : liste et liens » (<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/>). On pourra se limiter, si l'on n'est pas enseignant de langue, aux titres des chapitres de mon article programmatique de 2009 « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangère » ; qui sont énumérés sur sa page de téléchargement : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009b/>.

30. « Les dimensions culturelles et interculturelles des enseignements de langues : état des pratiques et perspectives », Texte présenté lors du Séminaire sur « *Convergences curriculaires pour une éducation plurilingue et interculturelle* », Strasbourg 29-30 novembre 2011 www.coe.int/lang/fr.

fisamment formés à une communication au service des activités de la vie quotidienne. Dans mon compte rendu cité plus haut de l'ouvrage de Bruno MAURER, je cite déjà ce passage, dont je partage entièrement les idées :

Perte de repères opérationnels (qu'enseigner ?), manque de précision sur les modes d'enseignement des langues, caractérisent les effets de ces réformes sur les domaines qui constituaient jusqu'alors le cœur des savoir-faire professionnels des enseignants de langues.

Pourtant notre expérience de formateur, et de formateur de formateurs, nous montre au quotidien [...] que les enseignants continuent à être confrontés à des questions certes moins excitantes philosophiquement et aux enjeux politiques moins élevés, mais qui sont le quotidien des classes : des élèves français par exemple qui, après quatre années de collège, ne connaissent pas les valeurs des temps du passé en anglais, qui ne font pas la différence entre les différents déterminants de cette langue ou qui peinent toujours à comprendre quelques phrases parlées par un natif. On pourra toujours arguer que si on en est là, c'est que les méthodes actuelles ne donnent pas les fruits escomptés. Sans doute, mais il n'est pas sûr que ce soit une nouvelle fuite en avant – de l'enseignement à dominante grammaticale à celui centré sur les compétences de communication, et demain de l'enseignement de ces dernières à un ensemble de savoir-être relatifs à l'altérité – qui aide à les résoudre...

On va déplacer les problèmes, mettre l'accent sur de nouvelles compétences, et considérer que les compétences linguistiques viendront par surcroît. Mais rien n'est moins sûr. (p. 31)

L'approche par les compétences

On sait l'importance qu'a prise officiellement l'approche par les compétences depuis la publication dans le B.O., en 2006, du *Socle commun de connaissances et de compétences*³¹. La compétence n° 7 de ce socle correspond parfaitement à la démarche de projet, comme on peut le voir dans sa présentation, qui utilise d'ailleurs ce concept de « projet » :

Compétence n° 7 (B), L'esprit d'initiative, Capacités :

Il s'agit d'apprendre à passer des idées aux actes, ce qui suppose savoir :

- définir une démarche adaptée au projet ;
- trouver et contacter des partenaires, consulter des personnes-ressources ;
- prendre des décisions, s'engager et prendre des risques en conséquence ;
- prendre l'avis des autres, échanger, informer, organiser une réunion, représenter le groupe ;
- déterminer les tâches à accomplir, établir des priorités.

On peut donc comprendre qu'un mouvement pédagogique comme le CRAP ait pu soutenir une telle approche pour l'ensemble des disciplines scolaires, avec la publication, depuis 2007, de deux numéros des *Cahiers pédagogiques* (en 2009 et 2011), de deux Hors-série numériques (2007 et 2010) ainsi que d'un ouvrage dans la collection « Repères pour agir » (ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, HATEM Rolande, *Travail par compétences et socle commun*, 2009). Il se trouve cependant que dans l'enseignement des langues, cette approche par les compétences – qui n'est pas nouvelle : l'approche communicative, dans les années 80, se définissait déjà par son objectif de « compétence de communication » décliné en différentes composantes –, est interprétée généralement *a minima* comme un travail spécifique sur les activités langagières (compréhensions de l'écrit et de l'oral, expressions écrite et orale³²), ce qui n'apporte vraiment rien de nouveau ; et, surtout, que cette approche par les compétences sert de point d'appui à certains (y compris dans les milieux institutionnels) pour proposer d'une part une nouvelle « pédagogie par objectifs » où les pratiques d'enseignement et d'apprentissage sont pilotées par les descripteurs de ces échelles de compétence, d'autre part, au mépris de la complexité des fonctions de l'évaluation en enseignement scolaire³³, une conception de l'évaluation réduite à des contrôles successifs d'acquisition partielle de ces compétences. C'est à cette dérive fréquente – qui constitue une claire régression pédagogique – qu'il est fait allusion dans le texte d'orientation du présent numéro de *Dialogue* « Éducation et politique », dont le premier paragraphe, après le passage cité *supra* dans l'Introduction, continue et se termine ainsi :

L'obsession du résultat à court terme enfonce l'école dans la soumission. Cette école multiplie les évaluations qui fragilisent les sujets. Une telle modernité épouse l'idéologie de l'enfermement sur soi et la dégradation de l'estime de soi.

31. B.O. n° 29 du 20 juillet 2006 <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm> (consulté 4 janvier 2012).

32. C'est le cas dans les « groupes de compétences » instaurés par l'institution (cf. mon article critique « À propos des "groupes de compétences" », pp. 271-281 in : ABDELGABER Sylvie & MEDIONI Maria-Alice (coord.), *Enseigner les langues vivantes avec le Cadre européen*. Hors-série numérique n° 18, avril 2010, 134 p. Paris : CRAP-Cahiers pédagogiques. En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2010h/>. C'est aussi le cas dans l'ouvrage de J.-C. BEACCO *L'approche par les compétences dans l'enseignement des langues* (Paris : Didier, 2007) : cf. le compte rendu critique de Jean-Jacques RICHER dans *Les Langues modernes* n° 2/2008, avril-mai-juin, pp. 86-88.

33. Cf. mon article analysant « La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues », publié dans un numéro des *Langues modernes* (n° 2/2001, avr.-mai-juin) consacré à l'« évaluation et certification en langues ». En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2001e/>.

Conclusion

La didactique scolaire des langues vivantes est donc confrontée depuis le début de ce XXI^e siècle à une diversification très grande des objectifs, publics et environnements d'enseignement-apprentissage, ainsi qu'à une dispersion très forte des composantes didactiques (cf. note 5 *supra* le « champ didactique ») et des composants méthodologiques (approches, démarches, techniques, procédés, méthodes,...)³⁴, au service de projets éducatifs et politiques différents, parfois concordants, parfois opposés ; et d'autres fois même contradictoires, si je prends comme exemple, dans les publications du COE de la décennie écoulée, l'évaluation que l'on propose aux enseignants dans le *CECRL* – langagière, analytique et objectivante –, et les finalités culturelles promues dans les textes postérieurs, qui échappent à toute évaluation de ce type.

La perspective actionnelle elle-même, pour intéressante qu'elle soit du fait de la concordance qu'elle établit entre un projet éducatif humaniste et un projet politique progressiste, n'a pas vocation à mettre en cohérence tout cet ensemble d'éléments. On pourra lire par exemple sur le site personnel d'André GIOR-DAN un article intitulé « L'agir et le faire »³⁵, où l'on retrouve son idée centrale d'une diversification indispensable des modèles d'enseignement et d'apprentissage :

Malheureusement, une pédagogie de l'action seule reste le plus souvent stérile. L'action est incontestablement un passage obligé. Par contre, on ne peut l'envisager, même pour les plus jeunes, comme une réponse, même partielle, aux maux actuels de l'enseignement. Toutes les évaluations montrent très vite ses limites. Elle n'a d'intérêt que par rapport à un projet de l'élève, l'appropriation d'un savoir doit répondre à un besoin. Le monde extérieur n'enseigne pas directement à l'individu ce qu'il est censé apprendre. L'individu doit créer du sens à partir de l'environnement. L'activité prend un sens en fonction des conditions dans lequel se trouve l'organisme et en fonction de son histoire. L'action pour l'action ³⁶ peut même être préjudiciable, elle décourage tout autant les élèves que les pédagogies frontales.

Voilà, oui, sur une perspective actionnelle qui serait utilisée de manière systématique et exclusive, une critique assurément plus fondée, plus « consistante » et plus respectueuse de l'intelligence des lecteurs, que le procès d'intention que l'on a vu plus haut.

Conclusion

Le pilotage de l'enseignement scolaire des langues à partir des propositions du COE, qui influence fortement depuis une décennie la politique linguistique française et les orientations didactiques et méthodologiques de l'enseignement des langues dans ce pays, doit faire l'objet d'un véritable débat scientifique et d'un vrai débat démocratique, auxquels il a jusqu'ici complètement échappé. Or :

– Les instructions officielles de l'enseignement des langues en France sont, depuis le milieu de la décennie passée, « adossées » aux niveaux et descripteurs de compétence du *CECRL*, avec des implications très concrètes sur les modes d'enseignement et d'évaluation, lesquels ont été imposés de manière autoritaire et bureaucratique, sans que la formation et même l'information des enseignants soient assurées correctement, et sans que soit réglée la contradiction entre d'une part la nouvelle logique d'évaluation – par les compétences, et certificative – et d'autre part les modalités des épreuves de langues au baccalauréat ainsi que l'évaluation continue toujours exigée des enseignants tout au long de l'année.

– Alors même que son élaboration n'est pas terminée et que sa mise en œuvre dans les manuels et les classes ne fait que commencer, la perspective actionnelle est abandonnée, ou du moins son « service après-vente » n'est plus assuré.

– Enfin, un nouveau projet politique différent - « l'éducation plurilingue et interculturelle » - est proposé depuis quelques années par la Division des Politiques Linguistiques du COE, dont on peut penser, étant donné ce que l'on a pu constater pour le précédent, que l'institution voudra l'imposer à son tour, mais qu'elle le fera avec le même degré d'improvisation et d'insuffisance dans le suivi et l'évaluation, alors même qu'il touche au cœur de métier des ensei-

34. Sur ces différents concepts, cf. mon tableau « Le champ sémantique de "méthode" ». En ligne :

<http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/004/>.

35. <http://www.andregiordan.com/articles/apprendre/agirfaire.html> (consultation 18 janvier 2012).

36. Dans une interview récente, Philippe MEIRIEU rappelle qu'il dénonce depuis les années 1980, en pédagogie, le phénomène de « totémisation » de l'activité des élèves « prise dans son sens le plus matériel ». <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/02/06022012Accueil.aspx#edito> (consulté 6 janvier 2012). Dans leur ouvrage de 1993 *Pour une pédagogie du projet*, Paris : Hachette-Éducation, 192 p.), Isabelle BORDALLO, Jean-Paul GINESTET parlent quant à eux, concernant ce type de de pédagogie, d'un risque de « dérive productiviste » (p. 12). L'enseignement des langues n'est pas tenu de répéter les erreurs précédemment commises par les autres...

gnants... **de langues**, et qu'il implique, avec ses multiples « didactiques du plurilinguisme », un éclatement inédit des objectifs, dispositifs et modes d'enseignement.

La vigilance des associations et mouvements pédagogiques ainsi que leur exigence d'un débat démocratique avant toute importation inconsidérée d'orientations didactiques concoctées par des « experts » en situation d'irresponsabilité parfaite (ils peuvent faire fi *a priori* des contraintes de mise en œuvre sur le terrain et n'ont pas à rendre compte *a posteriori* des consé-

quences pratiques de leurs recommandations), cette vigilance et cette exigence sont d'autant plus nécessaires que ces orientations didactiques renvoient forcément à des orientations politiques et idéologiques, et qu'elle peuvent donner lieu à des dérives.

À titre d'illustration, je proposerai quelques remarques sur quelques-unes des « étapes dans l'élaboration d'un curriculum » présentées au chapitre 2.1.3 (pp. 28-29) du *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (voir supra note 26) :

Étapes	Remarques
[...]	
<p>– <i>caractérisation de la situation sociolinguistique concernée et celle des répertoires langagiers individuels des apprenants</i></p> <hr/> <p>Analyse des besoins langagiers</p>	<p>On comprend que l'on cherche à partir de la réalité des élèves (principe pédagogique de base). Cependant :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Il ne faut pas oublier cependant qu'il s'agit aussi de leur donner les moyens d'échapper à leurs déterminismes sociaux (<i>e-ducare</i> = conduire au-delà). – Il faut aussi veiller à ce que ces étapes n'aboutissent pas à légitimer des filières de sélection précoce sur la base d'une sélection sociale.
[...]	
<p>– <i>élaboration des documents programmatiques tenant compte des contraintes (volume horaire d'enseignement disponible, nombre d'apprenants par groupes, ressources techniques telles que manuels, matériel d'enseignement, espaces et locaux), spécifiant les méthodologies d'enseignement, la nature des activités de classe, les domaines, situations de communication, genres de discours pris en charge dans l'enseignement, les formes des séquences didactiques ou des modules d'enseignement, ainsi que des indications sur la répartition linéaire des contenus d'enseignement</i> (je souligne)</p>	<p>Telle qu'elle présentée ici, cette étape remet en question le principe de la liberté pédagogique des enseignants, liberté nécessaire tout autant d'un point de vue de cohérence idéologique (un enseignant exécutant ne peut former de futurs citoyens responsables) que d'efficacité pratique (la complexité ne peut être gérée qu'en temps réel sur le terrain).</p>

Ces quelques remarques, comme l'ensemble de mon texte, se veulent une participation personnelle à un débat démocratique, totalement absent depuis ces dernières années, sur les orientations politiques et didactiques dans l'enseignement scolaire français des langues. L'analyse historique montre que ce sont les usages sociaux auxquels on veut préparer les élèves qui y déterminent fondamentalement toutes les configurations didactiques. On ne reviendra certainement plus à une configuration unique, comme il en existait dans le passé, parce que les usages sociaux se sont fortement différenciés, et que l'on pense légitime d'y préparer les élèves. Mais étant donné la redoutable

efficacité du système scolaire français à sélectionner les élèves sur des critères qui se révèlent à l'analyse des critères sociaux, on peut craindre que les différenciations curriculaires dans l'enseignement des langues ne viennent finalement reproduire et renforcer les différences sociales. C'est ce risque majeur, auquel cet enseignement n'a pas échappé dans les années passées (cf. le choix de langues peu enseignées ou de langues renforcées pour constituer des « filières d'excellence »), qui exige de tous les collectifs d'enseignants de langue en France, dans les prochaines années, la plus grande vigilance.



Education et biopolitique

Julien CUEILLE

Les discours convenus sur l'école ne cessent de se déverser, année après année, dans la grande mémoire aveugle de nos archives numériques. Pris dans les filets d'une rhétorique implacable, le débat entre Anciens et Modernes retombe dans des lieux communs largement rebattus, revivifiant des catégories codifiées depuis des siècles (au moins depuis Platon) et des oppositions à la hache. Le dualisme met en joie la pensée, la reconforte, la guide. Aux arguments des partisans de l'autorité on pourra opposer leur rigorisme, leur manque d'esprit démocratique, leur attachement au passé ; aux amis de la liberté, leur démagogie, leur absence d'exigence, leur laisser-aller. Sans doute la décomposition actuelle des idéologies jadis dites « progressistes » et la crise générale ouvre-t-elle la voie à une expression décomplexée d'un réactionnarisme élitiste plus arrogant que jamais. Plus les institutions se craquellent et plus la peur augmente, ouvrant la voie à toutes les nostalgies, les « retours à », les tentatives de restauration artificielle d'un ordre désormais brouillé. La facilité inquiétante avec laquelle une partie du corps enseignant, pour ne parler que d'un groupe social jusque-là plutôt classé « à gauche », se laisse séduire, et donne son consentement, par et à des discours parfaitement antidémocratiques, illustre la puissance des schémas collectifs et la vulnérabilité des consciences à l'air du temps. De manière générale, couler sa pensée dans des catégories préexistantes est un fonctionnement beaucoup moins coûteux que de devoir penser et créer de toute pièces des concepts en intégrant la somme considérable d'informations nouvelles qui nous parviennent de notre environnement. Lire le monde d'aujourd'hui à travers les catégories vieillies d'un monde désormais disparu nous rassure

devant l'échappement d'une société en expansion, et à vitesse exponentielle. Les bénéfiques en sont non négligeables : cela permet d'entretenir l'illusion, y compris dans notre propre camp, que rien n'a changé. Comme en politique, où le théâtre du bipartisme perpétue les réflexes conditionnés en faisant croire que le mot « alternance » a encore un sens, le débat sur l'éducation continue à se structurer selon les mêmes poncifs, occultant la mutation anthropologique inouïe qui dans notre dos a déjà fissuré les cadres et brouillé les cartes.

Techniques managériales et manipulation : le lieu du pouvoir

Depuis plus de 25 ans déjà les méthodes du management public se sont progressivement étendues, d'abord dans les pays anglo-saxons puis, à travers les institutions internationales et européennes, en Europe et en France. Cette culture de la performance et du pilotage par l'évaluation, maintenant mieux connue - grâce en particulier aux travaux de Nico Hirrt, mais aussi de R. Normand¹ et de N. Mons² - cible les compétences « basiques » en vue de l'employabilité, et recherche l'efficacité en instaurant des obligations de résultats pour les élèves et pour les enseignants, et en

1 INRP, Université de Lyon, Networks of Experts in Social Sciences for Education, revue "Education et sociétés"

2 Spécialiste de l'analyse internationale des politiques éducatives, Université de Paris-Est Marne-la-Vallée, chercheur au LATTS, laboratoire mixte Ecole des ponts-CNRS-Paris-Est MLV, a participé à l'ouvrage collectif *Où va l'éducation entre public et privé ?*, de Boeck 2011, coord. Yves Dutercq.

liant l'octroi de subventions et/ou les salaires aux résultats. Aujourd'hui 85% des pays de l'OCDE ont adopté les outils des évaluations standardisées³. De fait les effets obtenus ne sont pas toujours à la hauteur : comme le montrent les observations faites au Texas dès le début des années 90, les effets pervers sont nombreux, entre autres le phénomène du « **teaching to the test** » : l'évaluation locale, à la fois juge et partie, tend à introduire des biais, entre autres l'exclusion des élèves les moins performants afin d'améliorer les scores. De façon plus générale, les contenus d'enseignement sont pilotés par l'évaluation et calibrés de façon utilitaire, l'inflation des dispositifs d'évaluation généralisée dévoreuse de temps et d'énergie conduisant parfois de façon absurde à sacrifier l'apprentissage au profit du test. Alors même que la recherche n'a pas démontré le caractère efficace des tests en matière de progression des acquis⁴, en revanche des phénomènes de renforcement de ségrégation sociale et ethnique ont été observés là où des sanctions financières sont appliquées en fonction des performances aux évaluations : on enlève les moyens là où cela ne fonctionne pas et on donne plus aux meilleurs.

Si chacun identifie bien les stratégies de « communication persuasive » de type publicitaire (par exemple le matraquage médiatique qui produit une imprégnation par le vocabulaire managérial), la mise en œuvre de stratégies plus subtiles peut passer inaperçue de la majorité. Le recours à des alibis pédagogiques, grâce à un vocabulaire inspiré des sciences de l'éducation (autonomie de l'élève, compétences, personnalisation, interdisciplinarité), voire carrément de l'éducation nouvelle (pédagogie du projet, constructivisme), est un leurre grossier⁵ mais s'avère efficace, quoique pas suffisant. Si certains dispositifs sont imposés nationalement et la désobéissance sanctionnée (évaluations standardisées, livret de compétences...), selon des modèles classiques de soumission à l'autorité et de conformisation, il peut être tout aussi efficace d'obtenir une « conversion » par une « soumission librement consentie », l'impression de choisir librement un comportement étant au final plus gratifiante pour l'individu⁶. La contagion obtenue par des « expérimentations » même minoritaires est redoutable sur le long terme. Par ailleurs, la technique dite du « pied dans la porte »⁷ vise à commencer par des petites modifications en apparence anodines pour amener des changements beaucoup plus substantiels.

L'un des cas les plus flagrants et les insidieux de « pied dans la porte », d'autant qu'il s'appuie sur une légitimité particulière, est celui des TICE. L'envahissement de l'univers éducatif par **les technologies de l'information appliquées à l'éducation** s'est effectué avec retard, au nom d'une modernisation technologique

présentée comme allant de soi. La littérature officielle à ce sujet abonde et regorge de préconisations dont le point commun est l'absence totale de volonté d'associer les personnels aux décisions prises.

De l'usage des TICE à l'homme cognitif

Tout se passe comme si un glissement s'était opéré, des objectifs initiaux d'une meilleure préparation des élèves à vivre dans la société de l'information en les familiarisant avec l'usage des « nouvelles technologies » et éventuellement leurs dangers⁸, à un usage systématique des TICE censés améliorer les apprentissages par une « diversification des pratiques pédagogiques »⁹. Le recours aux technologies devient une fin en soi et un indicateur d'évaluation faisant partie des projets d'établissement et ouvrant droit à des financements publics de divers types. La notion de « responsabilité professionnelle » des enseignants ne concerne plus le développement chez les élèves d'un esprit critique ou seulement « citoyen » vis-à-vis des ressources informatiques, mais simplement le respect de la loi et des impératifs de sécurité, le droit et la protection des données¹⁰. En outre, depuis 2004 un schéma directeur des ENT (espaces numériques de travail) a été mis en place, favorisant l'extension progressive des infrastructures numériques dans les établissements¹¹. Au nom d'une simple « mise en cohérence » de l'outil technologique s'opère, à bas bruit, une véritable révolution pédagogique qui conduit à la gestion via les ENT de la « Vie scolaire », maintenant en partie dévolue aux enseignants

3 Du type de ceux qui sont utilisés en France en CE1 et CM2. Article de N. Mons publié par le Café pédagogique (expresso du 18.09.09)

4. N. Mons, op.cit.

5. Ce procédé révèle la duplicité perverse mais aussi l'incroyable capacité de l'organisation psychosociale libérale à digérer et retourner le discours adverse : voir, dans le domaine de l'entreprise, l'analyse classique de Boltanski et Chiapello dans *le Nouvel esprit du capitalisme*, NRF 1999.

6. Voir par exemple le Dossier documentaire de l'Ecole supérieure de l'Education nationale (ESEN), en lien avec les IGEN, à destination des personnels de direction (été 2010) : *Promouvoir une culture de l'évaluation et de pilotage pédagogique dans notre système éducatif* (p.7 : « 1.2. Le "pilotage pédagogique" : concilier la liberté pédagogique et l'autonomie des acteurs et les attentes fortes de l'institution "**Liberté pédagogique des enseignants et autonomie des établissements** »)

7. Sur toutes ces techniques de manipulation, voir le célèbre (à juste titre) *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, de Beauvois et Joulé, PUG, rééd. 2002. Jean-Léon Beauvois, qui avait accepté la direction scientifique du « Jeu de la mort » sur France 2 en mars 2010, est l'auteur récemment (septembre 2011) de *Les influences sournoises* (François Bourin).

8. Lire les proclamations vertueuses du B.O n°34 du 22.09.2005.

9. **Le C2i niveau 2 mis en place en 2006, et désormais obligatoire pour accéder aux métiers d'enseignement, officialise l'objectif central : « Intégrer des outils et des ressources dans une séquence d'enseignement »**, B.O. n°1 du 5 janvier 2006.

10. Ibid.

11. <http://eduscol.education.fr/chrgrt/SDET-v1.pdf>

(notamment saisie des absences) et *in fine* à une redéfinition du métier qui inclut désormais, implicitement, nombre de tâches nouvelles (saisie de données, échange électronique avec les élèves, voire les parents...) ou, explicitement, un alourdissement des tâches existantes (saisie du cahier de textes numérique), mais aussi à la mise à la disposition sur les réseaux d'établissement de certains contenus pédagogiques, désormais accessibles hors contexte « présentiel ». A aucun moment les orientations prises n'ont fait l'objet d'une décision collective ; le consensus fasciné autour des technologies de la communication est tel que le débat n'a pas lieu d'être.

C'est peut-être en ces termes qu'il conviendrait de poser aujourd'hui la question du lien entre éducation et politique. Au-delà des positions de principe un peu floues suivant lesquelles « tout serait politique », il est clair que des choix tels que les équipements TICE vont bien au-delà de simples mesures d'intendance ou même d'organisation des établissements. Les stratégies mises en œuvre s'adosent à des conceptions managériales, certes, et sont cohérentes avec les réformes du système éducatif et des politiques publiques centrées sur le « pilotage », doux euphémisme pour désigner la technocratisation et la normalisation du domaine pédagogique. Mais il s'agit bien d'une vision anthropologique implicite qui sous-tend ces mécanismes, c'est-à-dire d'une **redéfinition de l'humanité contemporaine selon un arsenal conceptuel qui puise largement dans la psychologie cognitive et les sciences de la communication** 12. La réduction de l'homme à une machine cognitive, au départ hypothèse pratique permettant d'étudier des modèles automatisés de la cognition, a rencontré un tel succès en termes de fécondité méthodologique qu'elle semble admise comme postulat de base qui régit les théories dominantes des sciences humaines d'aujourd'hui. La généralisation au domaine pédagogique des démarches d'évaluation, d'apprentissage par compétences, notamment, est directement importée du cognitivisme anglo-saxon qui fait actuellement quasi-consensus. Il n'est évidemment pas anodin que ces technologies d'enseignement s'accompagnent de la généralisation d'un environnement numérique, dont beaucoup pensent tout haut qu'il pourrait sans tarder se substituer au face-à-face pédagogique 13. Quelle vision de l'enfant, et de l'enseignant, derrière tout cela ? Quelle vision de l'homme donc ? L'interface homme-machine, placée au cœur des apprentissages au point de se substituer parfois à la communication interhumaine, ne dessine-t-elle pas une nouvelle figure, sinistre, du post-humain ? 14

Frankenstein contre la démocratie

Sans doute les technologies, qu'elles soient de gestion ou bien de l'information et de la communication, ne sont que des outils, qui en eux-mêmes n'engagent pas nécessairement un parti pris idéologique... Rien n'est moins sûr cependant, si l'on constate que la technologisation des sociétés s'effectue selon l'expansion d'un modèle dominant 15. Il s'agirait de la généralisation d'un certain type d'agir au détriment des autres (les traditions, mais aussi la discussion démocratique) et donc d'une conception politique, au sens fort d'organisation de l'espace social, par laquelle les individus sont invités à faire la preuve de leur efficacité et sont reconnus en tant que tels dans l'espace social. **Ce triomphe de l'homme oeconomicus et communicans libéral, calculateur, hyperefficient et individualiste** se nourrit bien entendu de la domination de la sphère économique et de son hégémonie sur tous les autres domaines du social. Il y a bien un air de famille (et un vocabulaire commun) entre les différentes composantes, psychologiques, économiques et scolaires, de l'homme contemporain : sommé de maximiser ses profits et de rationaliser ses choix, il doit investir dans son éducation dès le plus jeune âge, afin d'obtenir le meilleur rendement possible, et s'auto-évaluer en permanence pour adapter ses actes (et ses apprentissages) à ses buts stratégiques.

Reste-t-il possible de sortir de cette pensée unique ? Les catégories traditionnelles de la politique héritées de la Révolution Française et du XIXe siècle, à savoir la volonté générale, le droit, le citoyen, le peuple, la nation, l'idée même de République, ont cessé de fonctionner. Le pouvoir n'est plus, s'il l'a jamais été, le fait d'un gouvernement investi de la puissance publique et de la légitimité collective, ni même d'institutions traditionnelles représentatives d'une autorité, la justice, le travail, l'école, l'Église, l'armée ; les lois n'ont plus le monopole du pouvoir. Le théâtre du politique n'a plus prise sur un univers de flux sans cesse plus déterritorialisés, immatériels, inassignables, et qui se jouent autant des institutions que les crises se jouent des équilibres budgétaires. Les phénomènes politiques contemporains sont « biopolitiques », pour reprendre

12. Philippe Breton, *l'Utopie de la communication*, La découverte, 1992.

13. il suffirait pour cela de généraliser les outils qui existent déjà dans l'enseignement à distance et dans de nombreuses écoles ou instituts, principalement privés, qui, pour des raisons de moyens, utilisent le principe de la « visioconférence ».

14. Thème évoqué, à la suite de Nietzsche, par des penseurs tels que Peter Sloterdijk et des écrivains comme M. Houellebecq.

15. décrit comme rationalisation instrumentale, cognitive, téléologique et stratégique par Habermas (*Théorie de l'agir communicationnel*, Fayard 1981) à la suite de Weber.

les termes de Michel Foucault, c'est-à-dire **des mécanismes régulateurs qui interviennent directement sur la vie des populations et façonnent les individus jusque dans leur être le plus intime, les modelant selon des normes**. Ces technologies de gouvernement des corps (et des âmes par la même occasion) culminent dans la gouvernementalité économique. Ce sont des processus systémiques dont la complexité excède l'action volontaire d'un acteur, fût-il le prince, et auxquels les Etats sont eux-mêmes soumis, processus qui peuvent échapper au contrôle comme en témoignent les crises financières. Tout se passe comme si l'homme était devenu esclave de mécanismes ou de machines sur lesquelles il n'a plus de prise : la réalité finit par ressembler à un roman de science-fiction, le mythe de Frankenstein devenant archétypal 16. C'est en quelque sorte la machine du « progrès » elle-même qui s'est emballée, donnant l'impression que tout ce qui est réalisable techniquement finira inéluctablement par être réalisé, par-delà toute limite éthique ou simplement raisonnable. Le développement des biotechnologies appliquées à l'humain n'est plus totalement aujourd'hui de l'ordre du rêve ou du fantasme. L'essor incroyable des sciences et des technologies du vivant, qui en fait aujourd'hui le secteur industriel le plus porteur (bouclant la boucle de l'économie), réalise, plus qu'une utopie humaniste, le cauchemar d'une recherche toujours accrue, et incoercible, de maîtrise, qui va jusqu'à l'appareillage de l'humain par des dispositifs automatisés 17, parallèle aux tentatives de « reprogrammation » comportementaliste du cerveau. La communication est vue comme une sous-discipline de la biologie, dès lors que le vivant, du système nerveux au programme génétique intra-cellulaire lui-même, se définit comme transmission d'informations.

Ce n'est pas un hasard si **l'expansion du biopouvoir a coïncidé au XXe siècle avec l'émergence des totalitarismes**. La démocratie parlementaire, si elle s'est enracinée dans les consciences et même étendue à l'échelle de la planète, ne représente que la partie émergée de l'iceberg. Les mécanismes souterrains, économiques ou technologiques, qui organisent le social ne donnent pas prise à un contrôle démocratique, d'abord parce qu'ils sont systémiques : les acteurs sont interchangeable et emportés par une logique globale dont la complexité les dépasse. D'autre part, ces mécanismes biopolitiques, que les acteurs ne soupçonnent en général pas, prennent appui sur des processus inconscients, où les pulsions régressives d'emprise, mais aussi destructrices (voire autodestructrices) jouent un rôle moteur. La politique au sens traditionnel du terme, avec ses élections, ses gesticulations et ses discours de justification ne fournit qu'une représentation de la réalité tronquée, trompeuse et pathétiquement impuissante. La seule issue à la portée immédiate des imaginations reste le retour au passé, et

donc les mouvements populistes, de même que les régressions et la violence sont l'horizon naturel des pulsions.

Toutefois une auto-régulation devient possible dès lors qu'on se place dans le cadre d'une éthique communicationnelle et de la mutualisation des apprentissages, que l'accélération sans précédent de la communication, qui dissout les pesanteurs des sociétés figées d'autrefois et déconstruit les identités, favorise sans aucun doute 18. Mais comme dans une cure psychanalytique, le problème est de définir le bon rythme permettant aux pulsions de se lier et de se domestiquer au lieu de s'emballer dans une spirale infernale. Dans un tel schéma, les concepts morts des discours convenus sur l'éducation sont, comme les paroles creuses des bons républicains sur le citoyen ou la nation, incapables d'avoir prise sur le réel. En revanche les principes de l'éducation nouvelle, émancipation solidaire par la construction mutuelle des apprentissages, pour réaliser une démocratie en acte, sont appelés à connaître une brûlante actualité.

Emancipation sur la toile : de nouvelles créativité ?

Il faut se garder tout autant d'un optimisme béat quant aux potentialités offertes par la toile que d'une méfiance absolue. L'appropriation (ou le détournement) des contenus de savoir, notamment via Internet, par les individus produit des effets singuliers et imprévisibles, avec lesquels les industries culturelles doivent compter. Le phénomène Wikipedia en est l'illustration la plus éclatante, par son succès qui dément toutes les critiques : des études montrent que l'encyclopédie collaborative n'a rien à envier en termes de fiabilité à la prestigieuse *Encyclopaedia Britannica* 19. Il existe une culture participative sur le web, irréductible aux effets d'asservissement produits par le biopouvoir informatique. Les sujets ne sont pas de simples « récepteurs », ils font preuve de distance critique et

16. Voir une intéressante variante, au cœur de ce questionnement, avec le dernier film de Pedro Almodovar, *la Piel que habito* (2011)

17. Depuis 2003, des personnes paralysées ont pu retrouver l'usage de certains nerfs moteurs grâce à des implants électroniques. Le professeur Warwick, de l'Université de Reading (UK), a implanté dans son bras et celui de sa femme des électrodes qui communiquent entre elles. Des recherches du département américain de la Défense visent à établir des interfaces entre cerveaux humains et ordinateurs. (source : *Les mystères du cerveau*, Anne Debroise, Petite encyclopédie Larousse, 2005)

18. Yann Moulier-Boutang, proche des thèses de Toni Negri, affirme dans *Le capitalisme cognitif ou la nouvelle grande transformation* (Amsterdam 2007) que l'intelligence immatérielle de la révolution informatique favorise une « pollinisation » d'interactions et rend possible une coopération, un lien social.

19. Voir *Sciences humaines* n° 229, septembre 2011, p. 54 sqq.

même de créativité, reconstituant à l'occasion de véritables sociabilités²⁰, certes temporaires et souvent seulement virtuelles. La citoyenneté n'est pas absente des interactions numériques, comme les révolutions arabes de 2011, mais aussi des plate-formes revendicatives comme Avaaz le rappellent. Ira-t-on jusqu'à parler d'auto-socio-construction numérique ?²¹ Il reste à explorer ces nouvelles formes de sociabilité et d'éducation populaire, en devenir constant, qui ne coïncident pas avec les traditions pédagogiques et militantes et les rituels scolaires, associatifs ou syndicaux auxquels nous étions habitués. Le « présentiel » n'est pas la condition des échanges, et il faut sans doute appren-

dre à accepter un paysage en recomposition permanente, loin des institutions pérennes et rassurantes d'autrefois ; c'est le prix à payer pour une mobilité plus grande des sujets. Serait-ce à dire que l'Éducation risque fort d'échapper aux lieux et aux cadres qui en sont, encore mais de moins en moins, le théâtre ?

20. Voir les travaux d'Henry Jenkins, chercheur du MIT, co-auteur de *Spreadable Media* (à paraître en 2012 : voir à ce sujet *Sciences humaines*, op.cit.)

21. Selon Michel Serres, l'ordinateur est une sorte d'externalisation technique de certaines fonctions, comme le calcul ou le stockage d'informations, qui surchargent inutilement le cerveau, rendant celui-ci davantage disponible pour la créativité.



Aborder une actualité politique en classe de langue : El Movimiento 15-M

Maria-Alice MEDIONI

Centre de langues-Université Lumière Lyon 2
Secteur Langues du GFEN

Travailler sur l'actualité présente toujours des risques : un événement nous paraît important mais le temps de bâtir une situation de travail pour les apprenants, et voilà qu'il est déjà derrière nous et que l'urgence d'en parler s'est quelque peu émoussée. Sans parler du manque de recul qui ne permet pas d'en prendre une mesure satisfaisante en termes de compréhension du phénomène et de conclusions à tirer. Pourtant, il est des événements suffisamment importants et éclairants pour qu'on s'y arrête et afin de contourner l'écueil dont je viens de parler, j'essaie de ne pas les aborder par leur aspect ponctuel, de pure actualité, mais en cherchant à les inscrire dans le temps, en écho avec d'autres facteurs qui peuvent les éclairer et les complexifier.

C'est ainsi que je n'ai pas pu résister à la nécessité pour moi de proposer un travail, dès la rentrée, à mes étudiants du Centre de Langues de Lyon 2, à propos du mouvement du 15 mai espagnol - 15-M, en Espagne - plus connu en France comme le mouvement des *Indignés*, en référence à l'ouvrage de Stéphane Hessel¹.

Phase 1- *Banquero, rumba flamenca*

Il se trouve que ce mouvement a commencé bien plus tôt. Dès le mois de décembre 2010, surgissent des "hold-up sémiotiques" dans des banques de Séville à l'initiative d'un collectif d'artistes, Flo 6X8, qui dénonce les pratiques des banques en remplaçant l'action violente par la *rumba flamenca* traditionnelle, à l'intérieur ou devant les banques les plus importantes de la ville : les armes sont remplacées par la danse et le chant :

Ces *flashmobs* vont se multiplier et contribuer à une prise de conscience assez impressionnante, en Espagne. C'est donc de ces événements que je me propose de partir pour inviter mes étudiants à prendre connaissance des ces initiatives insolites et dont nos médias français n'ont absolument pas parlé.

Consigne 1 : Vous allez entendre la bande son d'une vidéo³. A votre avis, quelles sont les images que cette vidéo va montrer et s'il y a un commentaire, quel sera le contenu du commentaire ?

Banquero, banquero, banquero,
tú tienes cartera
no tengo dinero.
Tú no tienes nada
Yo, el mundo entero.
Estos señores de mirada torva,
de corazón frío y bolsillo caliente
son los innumerables.
[Chorus]
Banquero, banquero, banquero
tú tienes billetes
y yo un agujero.
Tú tienes cartera
y yo un paraguero.

Banquier, banquier, banquier,
tu as un portefeuille
moi j'ai pas d'argent.
Toi tu n'as rien,
moi, le monde entier.
Ces messieurs au regard torve,
au cœur froid et aux poches brûlantes
sont les innommables.
[Chorus]
Banquier, banquier, banquier,
Toi tu as des billets
Et moi un trou
Tu as un portefeuille
Et moi un porte parapluie.²

Réflexion individuelle – 2 mn

Confrontation en petits groupes : 3 mn

1. Stéphane Hessel, *Indignez-vous !*, Montpellier, Indigène éditions, 2010.
2. Traduit par mes soins.
3. *Rumba Rave "banquero" en el Santander realizado por www.flo6X8.com*
<http://www.youtube.com/watch?v=Wv5dh8v7mDs>
Pour le premier visionnement : du début à 0.23, puis reprise à partir de 3.00

Consigne 2 : Mise en commun

L'écoute de la bande son permet de comprendre très vite qu'il s'agit d'une manifestation culturelle, qui semble se passer en plein air. Comme le contexte n'a pas été révélé - cela se passe à l'intérieur de la banque de Santander - on imagine aisément, stéréotypes obligeant, qu'il peut s'agir d'un festival ou d'une fête spontanée, dans la rue. En ce qui concerne le commentaire, peu de propositions, à part l'idée qu'il pourrait y avoir un bandeau sous les images avec quelques indications de lieu, date, noms de participants, etc., puisqu'on n'entend aucune voix off.

Consigne 3 : Je vous propose de regarder la vidéo d'un extrait du journal télévisé qui commente l'événement. ⁴

Consigne 4 : A votre avis quel est l'impact d'une telle initiative ? Est-ce efficace par rapport à l'objectif visé ?

Réflexion individuelle puis en groupe.

Les avis sont assez concordants : c'est un moyen original, insolite, créatif, à mettre en relation avec le caractère festif de la culture espagnole ; cela vaut mieux que "la violence" des grèves ou des manifestations "qui ne servent à rien"... On voit bien que ça s'est répété à plusieurs reprises mais l'impact à long terme semble douteux à la plupart des étudiants ⁵.

Phase 2 - El 15-M

Consigne 1 : Qu'en savez-vous ?

Nous sommes à l'université. Certains étudiants ont entendu parler du mouvement des indignés. Même si les médias ont été très discrets sur le sujet, ils n'ont pas pu passer complètement sous silence les effets inattendus de l'ouvrage de Stéphane Hessel... en Espagne, avec les manifestations de la Puerta del Sol, à Madrid, notamment. Mais ils n'en savent guère plus, pour la plupart d'entre eux.

J'informe que ce mouvement a pris appui sur le texte de Hessel dont je lis quelques extraits très brefs, juste pour donner le ton de l'ouvrage.

Puis : Je vous propose d'en savoir davantage grâce aux médias espagnols.

7 groupes de travail répartis sur des lieux différents : le travail sur les vidéos nécessite des espaces différents... ou alors des casques pour ne pas gêner les autres groupes. Mais en revanche, les casques risquent de gêner les échanges dans les groupes... Le plus pratique, c'est de distribuer les étudiants dans des

salles disponibles - pour les groupes travaillant sur des vidéos - ou dans le couloir - pour les autres - dans les petits îlots garnis de fauteuils. Sinon, ils peuvent toujours emporter leurs chaises pour quelques minutes.

3 groupes travaillent sur des vidéos :

Groupe 1 : salle de cours

- *¿Qué quiere conseguir el movimiento 15M? Entrevistas con indignados ⁶*

- *No nos moverán : El Coro de la Solidaridad de Madison Wisconsin cantan "No nos moverán" en solidaridad con nuestros hermanos y hermanas que protestan en España. ¡Solidaridad! ⁷*

Groupe 2 : salle de réunion

- *Joan Baez "No Nos Moverán" ⁸*

- *No, No Nos Moverán. Puerta del sol. Democracia Real Ya. 15 de mayo ⁹*

Groupe 3 : salle des profs

- *Espanoles "indignados" desafían prohibición y resisten en Puerta del Sol ¹⁰*

- *Jóvenes y no tan jóvenes indignados, en la Puerta del Sol ¹¹*

2 groupes travaillent sur des textes :

Groupe 4 : couloir

- *Nosotros, los indignados (4 extraits) ¹²*

Groupe 5 : couloir

- l'article de *wikipedia* sur le sujet ¹³

4. Noticias La sexta : "Flamenco anticapitalista"

<http://www.youtube.com/watch?v=Cqvcke8Xe9I&feature=related>

5. A la fin de l'atelier, je propose d'autres liens pour pouvoir se rendre compte de l'importance du phénomène :

Banco de España : <http://www.youtube.com/watch?v=uYHpfzXaEWU&NR=1>

TVE2 : <http://www.youtube.com/watch?v=4oImQqNEkrw&feature=related>

Asalto a un banco - Chari Lee - Cap. 1 : el croquis :

http://www.youtube.com/watch?v=GoFOqSKSzwS&feature=player_embedded

Asalto a un banco - Chari Lee - Cap. 2 : el ensayo : <http://www.youtube.com/watch?NR=1&v=uyVJgYjCjlg>

Asalto a un banco - Chari Lee - Cap. 2 : el golpe

<http://www.youtube.com/watch?v=TQOx6utk4H8&feature=related>

Paca la monea : <http://www.youtube.com/watch?NR=1&v=uDnehUAC5ZM>

Flo6x8 el flamenco patea el capital... y lo sacan en la tele :

<http://www.youtube.com/watch?v=cLoQKMb9SmM&feature=related>

6. [Que veut obtenir le mouvement 15 M ? Interviews avec des indignés]

<http://www.youtube.com/watch?v=DpTKF3foEUs&feature=related>

7. [Ils ne nous feront pas bouger : le chœur de la Solidarité de Madison Wisconsin chante " Ils ne nous feront pas bouger" en solidarité avec nos frères et sœurs qui protestent en Espagne. Solidarité !] : http://www.youtube.com/watch?v=l_jnOXhDF6c

8. <http://www.youtube.com/watch?v=iPr7FQz7tjU>

9. [Non, Ils ne nous feront pas bouger. Puerta del Sol. Une démocratie réelle maintenant. 15 mai]

<http://www.youtube.com/watch?v=2HfViV27PG8>

10. [Les Espagnols "indignés" défient l'interdiction et résistent Puerta del Sol]

http://www.youtube.com/watch?v=8kSr_tMoWM&feature=related

11. [Des jeunes et des pas si jeunes indignés, Puerta del Sol]

http://www.youtube.com/watch?v=kvsZ_qLKxHM&feature=related

12. Textes tirés d'un ouvrage petit format préfacé par Stéphane Hessel qui réunit les témoignages de "quatre voix engagées" : Klaudia Álvarez, Pablo Gallego, Fabio Gándara y Oscar Rivas, *Nosotros los indignados. Las voces comprometidas del 15-M*, Destino, 2011.

13. http://es.wikipedia.org/wiki/Movimiento_15-M

2 groupes travaillent sur la presse :

Groupe 6 : couloir

- *Los indignados rodean el Congreso, protegido por la policía* 14
- *Reforma exprés y sin referéndum* 15

Groupe 7 : couloir

- *21 ideas inspiradas en el 15-M* 16

Consigne 2 : Vous allez participer à un débat dans lequel vous aurez à

- rendre compte de ce que vous avez appris
- poser toutes les questions que ça soulève
- discuter du phénomène
- répondre à la question : pourquoi en Espagne et pas en France, d'après vous ?

Les documents distribués dans les différents groupes permettent de se faire une représentation plus complète du mouvement : l'ampleur, les acteurs et leurs témoignages, l'écho que s'en fait la presse, les revendications, la solidarité internationale, etc.

Lors du débat, les étudiants manifestent leur surprise de voir que le mouvement bénéficie de l'appui des générations plus anciennes, qu'il porte des revendications explicites, qu'il s'inscrit dans une filiation historique avec la reprise de la chanson interprétée par Joan Baez en 1976 à travers laquelle elle rend hommage à Pablo Neruda, en écho au cri des républicains espagnols - No pasarán - et reprise sous l'unité populaire de Salvador Allende, au Chili, etc.

La dernière question les oblige à faire le lien avec la situation sociale de l'Espagne, le chômage galopant, l'échec des politiques d'austérité, et de voir les échos avec la Grèce...

Phase 3 - Indignez-vous !

Et puisque nous sommes en classe de langue, pourquoi ne pas revenir à l'ouvrage de Hessel et son retentissement en Espagne par le biais de la traduction ? Il y a eu, bien sûr, la traduction en librairie mais aussi d'autres traductions faites dans l'urgence, sans doute par des gens qui brûlaient d'envie de faire connaître ce texte. J'en ai trouvé une, justement, sur Internet, parfois approximative 17. C'est l'occasion de faire d'une pierre deux coups : faire lire le texte de Hessel - au moins quelques extraits - et réfléchir à la traduction.

Consigne 1 : Le texte de Stéphane Hessel a été traduit très vite en plusieurs langues, et notamment en espagnol, et pas seulement en librairie. Vous avez pu juger de l'impact. Je vous propose de vous pencher sur la traduction de ce texte - quelques lignes - pour pouvoir la comparer avec une traduction que j'ai trouvée sur Internet.

Traduction individuelle puis en groupe 18. Puis comparaison avec la traduction publiée sur Internet.

Consigne 2 : Différences et problèmes ?

Le débat a lieu sur les choix de traduction, et la nécessité d'une activité de compréhension - voire d'interprétation - poussée pour pouvoir se poser ensuite les questions de traduction : il faut s'expliquer le texte pour pouvoir le traduire. Un travail précis sur la langue qui donne lieu à questions et débats.

Phase 4 - Analyse

Cet atelier a-t-il permis d'apporter un éclairage à ce qui se passe actuellement en Espagne ? Comment ? Pourquoi ?

Cet atelier a rencontré beaucoup d'adhésion de la part des étudiants. Je pense pouvoir faire l'hypothèse que cela leur a paru éclairant et en même temps gratifiant : le défi et l'espoir porté par des pairs ne les a pas laissés indifférents.

Quelque temps après, les indignés étatsuniens campaient devant Wall Street... et nous échangeons par mail sur les suites imprévisibles du 15-M.

Et à présent ? Si l'on en croit les médias, tout cela est du passé, la fièvre est retombée. Peut-être bien mais ce type de travail les a rendu perméables sensibles à la question. On peut faire l'hypothèse qu'ils sauront dresser l'oreille et ouvrir l'œil s'ils s'aventurent sur la toile et s'ils tombent sur les liens entre le mouvement 15-M et la grève du 15 janvier 2012 pour défendre la santé publique 19, les Journées sur "Syndicalisme et 15-M" organisées par la CGT espagnole 20, ou s'ils visitent leurs sites 21.

14. [Les indignés encerclent le Congrès, protégé par la police], *El País* http://politica.elpais.com/politica/2011/09/01/actualidad/1314912183_477127.html
15. [Réforme express et sans referendum] *El País* http://politica.elpais.com/politica/2011/08/23/actualidad/1314128715_080054.html
16. [21 idées inspirées du 15-M], *El Público*, <http://www.publico.es/espana/380220/21-ideas-inspiradas-en-el-15-m>
17. http://www.facebook.com/note.php?note_id=10150187480021863
18. Il s'agit des pages 11 et 12 "*Le motif de la résistance, c'est l'indignation... Si vous rencontrez quelqu'un qui n'en bénéficie pas, plainez-le, aidez-le à le conquérir.*" Et de la page 14 : "*L'indifférence : la pire des attitudes... la faculté d'indignation et l'engagement qui en est la conséquence.*"
19. <http://www.democraciarealya.es/>
20. <http://www.cgt.org.es/>
21. <http://movimiento15m.org/> ; <http://www.noticias15m.eu/...>



Doute dévastateur, doute nourricier¹

Jean-Louis CORDONNIER

La démocratie ne va pas de soi. Quand les citoyens votent non au référendum sur le traité constitutionnel européen, se mettent en grève contre une réforme des retraites, ils ne se conforment pas à ce que le “bon sens” attendrait d’eux. C’est-à-dire le bon sens des politiciens et des journalistes ; c’est alors que la « pédagogie » entre en jeu :

« Quand vous allez sur les marchés dans les Yvelines pour convaincre² les électeurs de voter oui, vous sentez quand même des réticences. Il y a un travail de pédagogie, là, qui est difficile !³ »

« Pour les tenants du non, tout le travail de pédagogie qui est une vraie fonction sociale, politique du journaliste, et raison de plus dans une antenne de service public, qui est d’expliquer, est perçue comme favorable au oui. Et, partant de là on s’est dit quand même que nous n’avions pas renoncé complètement à notre vocation de pédagogie, c’est-à-dire au moins de prendre et d’expliquer (...) ⁴ »

« Alors justement, Jacques Marseille, vous dites que les Français, dans leur majorité, à vous entendre, ont compris. (...) C’est ce que va nous rappeler Dominique Rotival : la très très difficile pédagogie sur la nécessaire réforme des régimes de retraite. » ⁵

« Je crois faire un énorme travail d’explication, et puis je reçois des mails disant « c’est de la propagande ! ». En quoi est-ce que j’ai fait de la propagande dans une seule de ces chroniques ? J’ai donné des arguments, des explications. » ⁶

Comment s’étonner du rejet de la politique et de la désaffection pour les élections ? La conception de la pédagogie qu’elle promet est celle d’une propagande : convaincre, arguments, explications...

À l’encontre de cette pédagogie, nous affirmons depuis longtemps au GFEN qu’**expliquer ça empêche de comprendre**. J’ajouterais que **ça empêche de douter, donc de chercher**.

Dans cet article, je voudrais partager quelques situations, de petits fragments de démarches, conçus pour susciter le doute. Des bribes dont on peut utiliser les ressorts pour inventer d’autres situations similaires, en classe ou hors de la classe.

1. Gioran, *De l’inconvenant d’être né*, Folio, p. 108

2. Les mises en gras sont bien évidemment ajoutées puisqu’il s’agit d’une émission de radio.

3. Vendredi 25 mars 2005, France Inter, Valérie Pecresse dans « Questions diverses ».

4. 13 mars 2005, « Au fil d’Inter, » émission animée par Brigitte Patient.

5. « Duel sur la 3 » présentée par Christine Ockrent, 18 novembre 2007, France 3.

6. Bernard Guetta, 18 avril 2005 : France Inter

Qu'est-ce qu'une drogue ?

Je propose aux élèves de cocher, parmi les mots suivants, ceux qui correspondent à une drogue.

L'héroïne	L'encens	Le chocolat	L'éther	L'oxygène
Le poivre	Les vaccins	Le poker	La guerre	Les anabolisants
La viande	La lumière	Le sommeil	L'insuline	La masturbation
Le lait	Le risque	La prière	Le jogging	Les antibiotiques
La menthe	Le valium	Le café	Le vin	La colle à rustine
La morphine	La cocaïne	Les piments	Le socialisme	Les somnifères
Le thé	L'ail	Le haschisch	Le sucre	La vitamine C
Le sel	Le LSD	Le whisky	L'aspirine	Les tranquillisants
L'opium	L'amour	Le fric	L'école	Les amphétamines
L'informatique	Le coca-cola	L'eau pure	Le tabac	Les antidépresseurs

Une fois que chaque élève a fait son choix, je procède à un rapide sondage. En général, près de 100 % des élèves considèrent l'héroïne comme une drogue. Presque tous les mots, parfois tous sont considérés au moins par un élève comme correspondant à une drogue. Il s'ensuit un « débat scientifique » tel que le pratique Marc Legrand.

La question est : « Quelle est la définition du mot drogue ? »

Le principe du débat scientifique est de faire passer l'élève de la position de récepteur passif d'assertions impersonnelles et réputées vraies (parce qu'elles sont dans le manuel ou parce que c'est le professeur qui est l'énonciateur) à la position d'auteur de conjectures et de preuves. Ou bien d'auditeur critique de telles propositions discutables proposées par des pairs.

Au lieu d'une pédagogie de la docilité et du psittacisme, les élèves sont engagés dans un véritable débat - et un débat intérieur avec leur propre doute - et doivent prendre parti : « Je pense que ceci est vrai pour telle ou telle raison ». Dans un premier temps, en tant que professeur, je me refuse de valider ou d'invalider les propositions.

Il faut que la controverse mette d'abord à jour les termes du problème :

- Toutes les drogues provoquent-elles une addiction ?
- Toute dépendance signifie-t-elle que l'on a affaire à une drogue ?
- Il va falloir aussi définir addiction et dépendance.
- Une drogue provoque-t-elle toujours un "état second", une "distorsion de la réalité" ?
- Comment cela se met-il en évidence ?
- Toutes les drogues provoquent-elles une accoutumance ?

À côté de ces questions qui vont dans le sens de la notion à construire, des nombreuses questions sont des questions divergentes :

- Un médicament peut-il être une drogue et donc nous faire du bien ?
- Un vaccin, ça provoque l'accoutumance du corps, alors pourquoi ça ne serait pas une drogue ?
- Pourquoi je peux pas dire que l'oxygène provoque une addiction, on ne peut pas s'en passer, pourtant !
- L'amour fait voir la vie en rose ; son arrêt brutal provoque un manque terrible ;

c'est exactement une drogue. // C'est plutôt des gens comme Strauss-Kahn qui sont drogués !

- Si un schizophrène voit le monde comme un mise en commun qui prend des hallucinogènes, la drogue, c'est une sorte de maladie intentionnelle...

On est donc face à une contre-pratique du dictionnaire ; après un temps de travail en controverse, le recours au dictionnaire apparaît comme très décevant et de nombreuses critiques fusent.

Par exemple, le Robert 2001 (en 5 volumes) donne une définition bien pauvre : Drogue = Substance toxique, stupéfiant. Excitant, tranquillisant. // chose qui intoxique l'esprit. Stupéfiant = Substance toxique agissant sur le système nerveux, soit comme narcotique, soit comme euphorisant et dont l'usage abusif provoque des perturbations graves, physiques et mentales, et un état de dépendance et d'accoutumance. Le petit mot "et", si discret fait maintenant l'objet de controverse...

Définir un mot aussi simple que le mot chaise peut tout aussi facilement donner lieu à controverse et faire naître le doute : *Ça sert à s'asseoir*. Un banc est donc une chaise. *Ça sert à s'asseoir tout seul*. Un pouf donc ? *Non, il y a un quatre pieds*. Un cheval de selle correspond à... *C'est un objet*. Un fauteuil ? *Et sans bras, avec*

quatre pieds. Ce tabouret de bar est-il donc une chaise ?... L'activité consiste à formuler une loi générale en mettant en correspondance un mot générique avec de nombreux objets qui peuvent, on non, être des instances de ce mot englobant. Un mot qui est un symbole (au sens de *mettre ensemble*) de tous ses représentants. Il faut ensuite vérifier que la définition a été correctement construite pour permettre une déduction : la substance X possède les propriétés Y, les substances qui possèdent les propriétés Y sont des drogues (ou des chaises...), donc X est une drogue.

Les étoiles de mer mangent les moules

Le travail scientifique, les manuels, les problèmes de bac font largement appel à des données numériques souvent complexes, qui servent à en *déduire une théorie*. Pourtant les scientifiques professionnels sont prudents : pour se prémunir d'une interprétation abusive, ils détaillent leur mode opératoire, utilisent le conditionnel, font appel à des outils statistiques.

Voici une expérience dont le résultat est très simple à lire :

Pour savoir si les étoiles de mer trouvent leur proie habituelle (la moule) grâce à une odeur, on met une étoile de mer à l'entrée d'un labyrinthe en Y ; une moule est cachée à l'extrémité d'une des deux branches. L'expérience est répétée 1 200 fois. L'étoile de mer trouve la moule 900 fois.

Les premières questions portent sur le problème non négligeable du protocole expérimental. Je précise donc que ce sont plusieurs étoiles qui ont été testées, leur résultats sont comparables et 1 200 est la somme des résultats ; il y a eu plusieurs moules, pas toujours cachées du même côté, etc.

Reste que 900 réussites sur 1 200, c'est trop peu pour avoir une certitude, mais trop pour ne pas se demander s'il n'y a pas quelque chose. Ici, le débat scientifique manque de carburant, puisque rapidement ce sont des opinions qui se font face sans moyens réels d'argumenter : un camp estime qu'il faudrait 1 200 réussites, ou presque, pour que l'hypothèse d'une détection de l'odeur de la moule par l'odorat de l'étoile de mer soit validée ; l'autre camp estime que dès que l'on s'éloigne un peu de la moyenne (600 réussites, 600 échecs) la preuve est faite.

J'introduis alors une autre expérience : chacun joue 10 fois à pile ou face et note les résultats.

Mais, avant que le jeu commence, je scotche devant le bureau une enveloppe cachetée qui contient les résultats qui vont se produire. « C'est impossible, vous ne pouvez pas savoir ce qui va se produire ». Mais je reste serein et sûr de mon fait.

Une fois les tirages effectués, un élève ouvre solennellement l'enveloppe.

On peut y lire :

Parmi les trois affirmations suivantes, deux au moins seront vraies :

- La moyenne des PILES obtenus par les élèves sera comprise entre 4 et 6
- Personne n'obtiendra 10 PILES ou 10 FACES
- Moins de 5 élèves auront 0, 1 ou 2 PILES ou 0, 1, 2 FACES.

En fait, elles sont presque toujours vraies toutes les trois. « Comment vous avez fait pour savoir à l'avance ? » ; « C'est un coup de bol ! » On recommence... Ca marche encore !

La théorie probabiliste qui est derrière dépasse tout à fait les élèves de collège et presque entièrement les élèves de lycée. Mais sans tout comprendre, il leur devient possible de lire le document scientifique suivant (et malicieusement choisi pour bien faire comprendre que nous sommes dans une classe de SVT ; à actualiser pour les élections de 2012 !) :

Quand un institut de sondage interroge 1 000 personnes sur leurs intentions de vote, et que 200 répondent qu'ils vont voter pour Lionel Jospin, l'intervalle de confiance à 95 % autour de la valeur 20 % s'étale de 17,5 % à 22,5 %.

Pour un second tour qui pronostique un résultat proche de 50 % 50 % :

Nombre de personnes interrogées	Fourchette autour de 50/50 (pour une confiance de 95 %)
100	50 % ± 10 %
400	50 % ± 5 %
1000	50 % ± 3 %
4000	50 % ± 1 %

Les notions de biais d'échantillonnage, intervalle de confiance, degré de certitude, incertitude de mesure (et non erreur comme on l'entend souvent) permettent d'appivoiser le doute, et ainsi de ne plus être dans la crédulité servile ou surtout l'incrédulité fanatique (les sondages, ça ne prouve rien du tout).

L'activité consiste à s'interroger sur la validité du processus d'induction : les *indices* qui me sont fournis me permettent-ils d'affirmer quelque chose ? On est dans le processus expérimental, celui de l'action. Alors que bien souvent les fausses expériences scolaires ne sont là que pour faire illustration, ici il s'agit de décider si un échantillon (on ne fait jamais toutes les mesures, on ne recueille jamais tous les échantillons, etc) est représentatif.

Le doigt du Aye-Aye

L'Aye-Aye (*Daubentonia madagascariensis*) est un lémurien qui vit à Madagascar.

Ses incisives rappellent celles des rongeurs, ses oreilles celles des chauve-souris et sa queue celle des écureuils. Mais surtout, il possède un doigt spécial : son troisième doigt de la main est extrêmement allongé.

Il y a 50 millions d'années, cet animal n'existait pas.

Expliquez comment sa main a pu devenir comme cela.



La situation est insolite pour beaucoup d'élèves : rien n'indique dans quelle direction aller ; il n'y a aucun choix proposé ; pas de « Est-ce une drogue ? OUI/NON », pas de « L'étoile de mer a-t-elle un odorat ? OUI/NON ». Il faut imaginer un scénario dans le blanc qui sépare la non existence de l'aye-aye de l'aspect achevé qu'il a aujourd'hui. Situation proche de celles que proposait Henri Bassis dans la démarche *le bond qualitatif* qui pose la question continuité/rupture.

La situation est ici une situation d'abduction créatrice. Par pensée analogique, on crée une relation très incertaine entre ce doigt et toute sorte d'autres choses que l'on sait mais dont rien ne permet de savoir si la mise en rapport est valide : « C'est pour se retirer les crottes de nez ! » « Pour se gratter le dos ! » « Pour manger des bigorneaux » « Est-ce que les femelles en ont aussi ? » « Pour se nettoyer les oreilles, il a besoin de très bien entendre pour chasser ? » « Ça mange quoi cette bête ? »

Si le besoin se fait sentir, j'ai en réserve un petit texte :

L'Aye-aye est insectivore et frugivore. Il déloge des larves d'insectes xylophages qu'il détecte en tapotant les troncs avec son doigt spécialisé, auxquelles il accède en élargissant les orifices et en déchiquetant les couches supérieures avec ses incisives, et qu'il déniche finalement avec son grand doigt muni d'une griffe. De la même façon, il est capable d'extraire le cœur tendre de certaines noix ou l'intérieur de certaines galles.

Mais la question de l'origine du doigt reste posée :

« Le premier aye-aye était déjà comme ça »

« Non sûrement pas, il s'est adapté : il avait besoin de ce doigt pour manger les insectes, alors son doigt a poussé »

« Sans ce doigt, il ne pouvait pas faire sortir les insectes du bois. Donc il serait mort de faim et aurait disparu ! »

« Non, il a évolué : progressivement son doigt a poussé et il s'est mis à manger de plus en plus d'insectes »

« Et il mangeait quoi, au début ? »

« Pas d'importance... des feuilles d'arbre, peut-être... »

« Et pourquoi, alors, il a évolué ? »

« Nous, on était des singes, et on a évolué pour devenir des hommes ; c'est pareil. »

« Et les singes pourquoi ils n'ont pas évolué, eux ? »

À l'inverse de la plupart des situations scolaires, on ne commence pas par « Nous allons démontrer que... » ou bien « Les résultats de l'expérience nous permettent de savoir si... ». La question n'est pas posée, le problème reste entièrement ouvert, l'itinéraire, la direction de recherche sont indéfinies. Bien sûr, il y a le programme (et l'inspecteur, la pression des parents, l'exemple c'est-à-dire le mauvais exemple des

collègues, et *tutti-frutti*). La situation n'a pas besoin d'être prolongée très longuement, mais elle a pour effet de rendre chaud-bouillant la question du programme officiel (ici celle de l'évolution). Ou hélas, parfois, quand les élèves ont été bien castrés de leur imagination créatrice, de la rendre vaguement tiède ; c'est toujours mieux qu'une question glacée.

La clé de cette activité est de déneutraliser : on se met à regarder la réalité avec un regard neuf, comme au sortir d'un film de science fiction, lorsque notre monde ordinaire nous semble tout à coup étrange parce qu'il aurait bien pu être autre. Une situation hallucinogène qui teinte nos perceptions ordinaires d'insolite, de biscornu ou de baroque.

Le point commun de ces trois situations est d'« étranger le regard ». C'était aussi l'objet d'une démarche un peu oubliée aujourd'hui, la *distanciation*, concept présent dans les écrits de Berthold Brecht.

Elle a été construite pour expliciter cette composante, présente dans toute vraie démarche :

"Ce qui est depuis longtemps inchangé paraît inchangeable, où que nous nous tournions nous rencontrons des choses qui se comprennent trop bien toutes seules pour que nous soyons contraints de faire l'effort de les comprendre. Les expériences que les hommes font les uns avec les autres leur paraissent être le sort commun, donné pour toute éternité, de l'humanité. Vivant dans le monde des vieillards, l'enfant apprend à voir les choses telles qu'elles s'y passent ; le cours des choses, tel qu'il lui paraît, lui devient courant..."

... Pour que toutes ces choses données apparaissent comme douteuses, il faudrait pouvoir porter sur elles ce regard étranger avec lequel Galilée observa un lustre qui oscillait. Lui, ces oscillations l'étonnèrent, comme s'il ne pouvait se les expliquer, et c'est ainsi qu'il découvrit que le mouvement pendulaire obéissait à des lois. C'est ce regard aussi difficile que productif que le théâtre doit susciter par ses reproductions de la vie en commun des hommes. Il doit contraindre son public à l'étonnement, et y parvient à l'aide d'un mode de jeu qui distancie le familier."



Le temps n'est pas à la résignation il est à l'invention¹

Yves BEAL, auteur, formateur et animateur d'ateliers d'écriture
Collectif Les Passeurs

“La question de l'éducation nouvelle est la plus grande du temps présent. Elle n'est et ne doit être rien moins qu'une réforme de la vie profonde, analogue à celle du XVI^e siècle. Une puissante hérésie qui renouvelle les forces vitales de l'humanité. Les civilisations d'Europe et d'Amérique étouffent sous la gaine d'idées pétrifiées, de préjugés mortels. L'esprit est astreint, dès l'enfance, à un automatisme absurde, aux mains des gardiens d'abus. Il a un besoin urgent d'air libre et de soleil, de confiance en soi, de raison forte et sereine.”

Romain Rolland

Voilà. Un jour, une semaine, un an, une vie mais bien plutôt un instant, parfois réitéré, tu as pu vivre ce trouble inoubliable de sentir comme si ton cerveau s'ouvrait à de nouvelles compréhensions...

C'était peut-être une rencontre amoureuse, c'était peut-être aussi une rencontre avec soi-même au détour d'un-e autre, avec et contre, tout contre lui-elle ; il se peut même que cette rencontre se soit produite grâce à la médiation de ces constructions intellectuelles-pratiques que l'on nomme, dans mon monde social-artistique-culturel, démarches de création, ateliers d'écriture, démarches de construction ou de réinvention des savoirs de l'humanité ; il se peut aussi que cet événement intérieur se soit forgé lors d'un spectacle-anti-spectacle (par opposition à ceux que nous rencontrons trop souvent et qui rappellent que le 21^{ème} siècle se rapproche à grandes enjambées libérales du « panem et circenses » de l'empire romain avec son lot de fascination-fascination sur scène et ses intermèdes cocacolesques aux entractes) ; il se peut même qu'un ou une de ces fous d'humanité, artistes-protagonistes, ait même réussi à t'entraîner à en inventer à ton tour, comme ça au détour d'un projet, juste pour qu'à ton tour, tu deviennes aussi passeur de ces valeurs qui donnent encore de l'avenir à l'espèce, qui nous font trouver insupportables que trop de nos potentiels ami-e-s du bout du palier, du bout de la rue, du bout de la ville, du bout du monde, trop de connu-e-s et d'in-

connu-e-s se voient privés de ces outils qui font penser libres égaux et frères.

Le temps n'est pas à la résignation, il est à l'invention. Et nous avons tous et toutes besoin les uns des autres pour oser une humanité qui est plus que jamais niée, bafouée, piétinée par les puissants.

« C'est la crise », entends-je de toutes parts, « et les budgets à la baisse rendent frileux les organismes subventionneurs, les collectivités... et les programmeurs ». Pourtant, c'est toujours un choix que d'oser, comme on ose un 1^{er} pas, mettre un bulletin dans l'urne pour dire non à... tant de choses mais surtout à une culture-marchandise. Pourtant, c'est toujours un choix que d'oser, comme on ose un 2^{ème} pas, ne pas s'en laisser compter, descendre dans la rue, manifester, élever la voix pour empêcher une expulsion, une injustice, une exclusion, un arbitraire... une culture au rabais. Pourtant, c'est toujours un choix que d'oser, comme on ose un 3^{ème} pas, se rassembler, se réunir, se rapprocher par tous les moyens possibles, sortir du face à face mortifère avec la télévision, parler à son voisin, à son collègue, échanger ne serait-ce qu'un sourire avec toute personne rencontrée, la reconnaître comme personne, ici et là, dans ces lieux de compréhension du monde et de culture vivante que devraient être les théâtres, les salles de concert, les musées, les bibliothèques... Pourtant, c'est toujours un choix que

1. A partir d'une intervention dans le cadre du FITA (Festival International de Théâtre Action)

d'oser, comme on ose un 4^{ème} pas, le pas de côté, presque dans la marge, et se retrouver ici à ... plutôt qu'à... ou à... dans ces festivals-supermarchés dont les programmations ou plutôt les « invitations à consommer » peuvent même sembler être « à gauche »... Ici, comme à Uzeste Musical, chaque lieu de culture devrait toujours être un contre-lieu pour que la culture se réinvente toujours comme contre-feu, et

que chaque programmeur puisse affirmer comme Bernard Lubat : ici, « on t'entretient et on te contre-point, on te divertisavertit, on te déplace les bornes, on te pile-poil-gratte, on te conduit, on te donne rendez-vous, on te donne des nouvelles, on te fait décoller l'étiquette... on te demande pour qui tu votes... ».

Pourquoi il ne suffit pas de consommer de l'art, pourquoi il est urgent de se hâter vers un « tous créateurs ! »

« **Ça va le monde ?!** » C'est le titre de la lecture-concert que nous proposons, depuis 2006, avec le collectif artistique mouvant « les passeurs ».

Dans une société qui met aux oubliettes un nombre croissant de celles et ceux qui la composent, question : Ça va le monde ? Evidemment, non... tant croissent les inégalités et les injustices, les profits et les misères...

Exclamation : Ça va le monde ! Oui, quand nous tous, réunis ici, dans ces lieux de conspiration des égaux (et non des ego) que devraient être chaque théâtre, chaque salle de concert, chaque musée, chaque MJC ou bibliothèque... nous constatons nos convergences philosophiques, découvrons nos multiples actions de terrain dans lesquelles nous voyons des hommes et des femmes, brisés par le modèle social dominant, se redresser, retrouver de la dignité et trouver, par le moyen d'une aventure artistique, le sens de la lutte, le sens de la vie.

Je vais partir d'abord des champs d'action et de création sur lesquels je travaille depuis près de trente années : la poésie et l'éducation. Je pense vous y faire entendre un point de vue sur la relation entre art et société, un point de vue qui place au cœur de cette relation non seulement la nécessité de créer mais également l'urgence vitale pour l'humanité du partage des dessous de cartes de la création, afin que chacun et tous prennent conscience de potentialités insoupçonnées.

« **La poésie doit être faite par tous, non par un** » écrit Lautréamont. On pourrait remplacer la poésie par le théâtre, la danse, la musique, la peinture, l'art... Regardons de plus près.

La poésie...

Quand donc cessera-t-on de considérer la poésie comme suite de mots qui riment, de faire croire à une poésie-récitation du monde.

Quand donc cessera-t-on de réduire la poésie au poème, au lai, au madrigal ou au sonnet, à un art du langage lorsqu'il s'agit avant toute chose de regarder le monde. Pas pour le contempler mais pour l'agir, le transformer, le réenchanter. La poésie commence par « la », c'est une musique disent certains, je dis champ de bruit bruit du monde brisé rompu las il n'y a pas de colombe dans la poésie seulement une tâche de sang sur son plumage et son envol lumineux dans l'ombre des bombes. La poésie commence par « là » et si on l'attend elle change de trottoir elle est là dans le réel pas un art du langage elle est le langage la nomination de l'état des choses et leur au-delà, elle est leur lieu et leur utopie. La poésie est une surface d'échange une épilchure de l'âme lisière du monde et de l'homme

En fait, la poésie (ou la musique ou le théâtre ou la danse...) est un verbe, un verbe d'action, mieux, un verbe de combat.

Aujourd'hui advient le cri. Nouvelle ère des mondes barbares. La rue profère, la rue clame, la rue vocifère, la rue vibre, la rue presse... mais l'ordre institué titube, admet le temps du cri, et persévère : le temps qui passe sur le cri, qui le cerne, l'enveloppe, tient son siège en une quelconque assemblée jusqu'à le rendre tellement permanent que le quidam ne l'entend plus – quand il l'entend – que comme ronronnement sénile ou gazouillis de jeunesse. Ecrire donc, pour rendre au cri son vrai temps, son universelle éternité, sa résonnante brièveté, un temps reconquis. Encore est-il utile de jeter l'encre sur les rages et de regarder comment elle procède pour s'insinuer dans les pores, les membranes, le grain, tatouer la mère aussi dure soit-elle.

2. « Ca va le monde ?! », lecture poétique et musicale en 3 volets mais aussi un coffret paru en octobre 2006, éd. Le Laps. Le coffret contient un recueil et 3 CD, il s'agit d'un hommage à la résistance et à ses poètes.

La poésie doit être...

Oui et sans doute est-elle déjà. Mais la poésie n'existe pas en dehors des hommes et du regard qu'ils portent sur le monde.

La poésie, c'est ce regard audacieux que Galilée porta sur un lustre qui oscillait ou celui de Newton sur une pomme qui tombait.

La poésie doit être... parce qu'elle est création par l'homme et aussi création de l'homme : création du monde. Et ce qui compte là, c'est la matérialisation d'un regard sur le monde : un regard (ou un monde) « beau comme la rencontre fortuite sur une table de dissection d'une machine à coudre et d'un parapluie ». La poésie c'est une pensée agie, c'est, comme disait ma grand-mère qui n'est jamais allée à l'école, c'est « la conscience de ce que tu as vécu et que tu voudrais ou ne voudrais pas vivre », c'est le sens de la vie. La poésie c'est une indécatesse aux disciplines bien-pensantes, une goujaterie à l'ordre établi, une grivèlerie à la rigidité des formes, un vol de pensées qui vous lève un lièvre là où s'ébat l'évidence et son cortège de « c'est comme ça, on n'y peut rien, y'a rien à faire », la poésie est une rapine du pire pour vous inviter au meilleur.

Je voudrais vous dire que mon écriture participe de l'effraction. En un moment plus reculé, je travaillai les rivages, le flux et le reflux du texte. Ailleurs ce fut l'exploration des failles, fissures et autres interstices. Aussi les masques. Je ne renie rien. Il me faut pourtant revendiquer une écriture plus engagée, plus militante, plus combattante. Il me faut revendiquer la lutte des classes de l'écriture. Vous croyez à une provocation peut-être. Vous vous leurrez. C'est l'altercation que je cherche, et avec tous ceux, écrivains ou professeurs du quelque chose à dire. C'est l'affrontement au plus haut des barricades avec tous les instituteurs de dons qui se gobergent du petit peuple crédule qu'ils façonnent à leur guise de fatalisme bien pensé quand il faudrait prendre à bras la pensée et tous ensemble tout le fatras des choses.

Une écriture plus engagée, plus militante, plus combattante, non pas dans le propos lui-même qui pourrait n'avoir que l'apparence cependant que le fond mental rejoindrait par les deux bouts l'extrême... Une écriture plus engagée, plus militante, plus combattante, dans ses dessous qu'elle met à nu, dans ses contre-pouvoirs qu'elle partage. L'écrivain qui ne dit mot de ses écarts au corps du texte, l'écrivain qui ne dit mot de ses ébats avec la langue, l'écrivain qui ne dit mot de la dynamique et de la mécanique d'accouchement du vers, l'écrivain qui ne dit mot de la lente putréfaction des mots, de leur mort agonisante et de leur languissante minéralisation et du douloureux cheminement

de chirurgien du poète qui traque au scalpel le moindre vocable comme s'il était son âme - et il l'est - l'écrivain qui ne dit mot de tout cela, qu'il soit maudit. Maudit du rapt, en conscience ou en inconscience de la transformation du monde. Se taire, c'est trahir.

La poésie doit être faite...

Là encore oui, elle doit être faite, fabriquée, produite, usinée, travaillée. Il y a forfaiture chez ceux qui avancent l'inspiration comme moteur de la poésie : ils s'abusent, ils abusent. Oui, elle doit être faite, presque extorquée, douloureusement, dans la souffrance d'une lutte sans merci contre la fatalité des choses qui semblent s'imposer à nos visions parcellaires. Oui, elle doit être faite, arrachée au jour et à la nuit, parce qu'on ne s'apprend pas facilement à voir le beau dans le laid, et encore j'insiste, car il s'agit de comprendre, prendre avec soi, arracher à l'évidence, surprendre aussi, embarquer, enflammer, concevoir. Oui, elle doit être faite à longueur de seconde, à hauteur de conscience, arrachée à « la bête immonde » qui surgit sans cesse jusqu'en nous-mêmes.

Ecrire. Ecrire pour prendre colère au bord du rire. Ecrire pour se sentir crisser comme la craie sur les cerveaux trop lisses de nos monarquiniques penseurs. Ecrire pour essayer de vivre.

Alors oui, mon écriture participe de l'effraction, de cet acte volontaire, volontairement scélérat, du bris organisé du mot comme l'on parle du bris de chaînes pour une probable évasion, pour une possible libération, pour une espérée création. Oui, mon écriture participe de l'effraction, du bris de mot, de sa fracture, de son ouverture comme on le fait d'une huître. Au couteau. Pour une ouverture délictueuse, tueuse pour l'essentiel. Oui, je peux bien l'avouer, mon intention est criminelle et je veux rendre le lecteur complice du crime : il s'agit bien de faire rendre gorge au mot, de le dépouiller tel le corps d'une femme à l'instant de l'amour afin d'en saisir toutes les armes, de le dénuder à la manière de l'électricien pour le fil électrique d'un geste simple-précis-brutal, de le vider ainsi le revolver à canon oblique qui louvoie sans uniforme du rêve au vert émoi ; il s'agit bien de violenter le mot, lui dérober le non-dit et l'inter-dit, le sortir de force de son assignation à domicile, de le pousser à légitime défense ; il s'agit bien enfin d'accepter qu'il vous pète à la gueule et vous entraîne par vengeance vers les bas-fonds de vous-même. C'est peut-être cela « l'engagement culturel d'aujourd'hui », un engagement d'être et non d'une parcelle d'être, un engagement de crise, pas de crise économique et financière, mais de crise de l'humanité qui place chacun, de sa place, en face de choix philosophiques, politiques, humains, c'est-à-dire culturels.

La poésie doit être faite par tous...

Oui, par tous car c'est de la vie dont il s'agit, du sens de la vie, disais-je plus haut. Et si donc la poésie, c'est cette manière de réenchâter le monde, presque devrais-je dire en ces temps troubles, cette manière de réenfâter le monde, il nous faut convenir, nous poètes ou nous artistes... que notre pouvoir est à partager, faute de quoi l'écrit resterait vain et nous n'aurions pas mieux fait que ces hommes politiques qui récitent, telles des litanies, les mots liberté et démocratie et ne se rendent pas compte que la masturbation, même applaudie par les foules, n'a jamais engendré que plaisir éphémère.

La poésie doit être faite par tous. Non par un

Ici le choix est offert. Au poète, artiste, acteur culturel mais aussi militant syndical, politique ou associatif, directeur de théâtre ou de salle de concert, conservateur de musée ou de bibliothèque... d'être dictateur qui fait voir le monde tel qu'il voudrait qu'il soit. Ou alors. Au poète, artiste, acteur culturel, militant... d'être procréateur et alors il ne peut se suffire à lui-même, il doit s'accoupler, se démultiplier en créant, en même temps que le poème, les conditions de la création, les conditions de la poésie, les conditions du combat de la vie, par d'autres, par tous les autres, par tous donc par nous-mêmes. Les conditions d'une « rencontre fortuite sur une table de dissection d'une machine à coudre et d'un parapluie ». C'est peut-être cela « la démocratie culturelle ».

Après avoir posé la question de la responsabilité des acteurs culturels et du créateur à partir du champ poétique, je vais tenter de situer l'acte de création – l'art, au sens large – comme acte politique de résistance visant une transformation sociale, l'acte de création comme tentative d'exploration de la marge, la marge comme lieu d'invention... Je vais vous inviter maintenant à faire... le 5^{ème} pas sans lequel les 4 autres réunis sont condamnés à faire se répéter l'histoire.

Car aucun des 4 premiers pas n'est décisif s'il n'est pas conjugué avec les autres et avec un 5^{ème} sans lequel les 4 autres réunis sont condamnés à faire se répéter l'histoire. Ce 5^{ème} pas, c'est l'invention partout et par tous, en résistance, des outils neufs capables d'aider à transformer en profondeur les mentalités. Nous avons toujours trop tendance à utiliser les outils que les maîtres du monde ont forgés, et qui ont pénétré la moindre parcelle de nos gestes, de nos esprits... Nous pensons comme "ils" attendent

que nous pensions ; tant qu'il en sera ainsi, le libéralisme, le capitalisme, cette société qui marchandise les êtres humains, aura de belles années, car son meilleur outil, c'est nous-mêmes... Regardons-nous et osons remettre en cause nos propres fonctionnements : dans un débat récent, il n'y avait pas moins de 500 personnes à se demander « pour qui vivotons-nous ? » et en un peu plus d'une heure de « débat », il n'y avait pas plus de 15 bouches qui s'étaient ouvertes, ce qui fait au bas mot 485 bouches closes. On m'objectera sans doute que les esprits pensaient et c'est sans doute en partie vrai. Mais quel gâchis malgré tout de se priver de toutes ces intelligences. Il n'y aura pas de renouvellement de la pensée, si nous ne sommes pas capables de relever le défi « une tête qui pense, une voix qui s'élève ». Il faut rompre avec la pratique usuelle des « maîtres » qui nous fait, avec les meilleures intentions du monde, faire fermer leur gueule à 485 intelligences.

Donnons-nous les moyens, dans toutes nos structures, qu'elles soient associatives, syndicales, éducatives, sociales, culturelles, politiques, artistiques, de ville ou de village, d'école ou d'entreprise..., donnons-nous partout les moyens d'inventer partout dans les marges, regardons ce qui s'invente déjà, échangeons, apprenons à repérer ce qui germe de neuf même (surtout) quand cela ne correspond pas à la façon habituelle, routinière, de penser et d'agir... Délivrons-nous de nos habitudes. Interrogeons le moindre de nos gestes, de nos actes, demandons-nous ce dont il est porteur, s'il est cohérent avec les valeurs que nous portons, avec l'espérance que nous avons pour l'humanité. Faisons-le ensemble, mélangeons les appartenances et les non-appartenances, oublions les étiquettes, ne gommons pas nos différences car elles nous enrichissent, sachons reconnaître nos ressemblances, appuyons-nous les uns sur les autres, **travaillons à résister, à créer.**

Pour le dictionnaire, la marge, c'est le bord, l'espace blanc autour d'un texte, la latitude dont on dispose entre certaines limites, la marge de liberté, la marge de réflexion. Mais qui décide des limites ?

Pour le dictionnaire, la marge, c'est la possibilité d'action entre une limite théorique, absolue, et une limite pratique, la marge de tolérance, la marge de sécurité. Il y aurait donc forcément des limites mais le risque, quand on applique strictement cette définition aux champs de la société, de l'économie, de la politique, de la culture, ne serait-il pas de faire se rapprocher de plus en plus la limite théorique et la limite pratique : plus question de rêver, d'ailleurs les utopies (sous-entendu, à l'est) se sont effondrées, la nourriture est macdonaldisée et la culture est staracadémisée... le risque donc ne serait-il pas de céder à la fatalité, une

pseudo-fatalité inscrite dans la norme du dictionnaire, dans la norme des gens bien-pensants qui ne pensent jamais hors du cadre... et ces gens, où ont-ils été « formés », « conformés », « formatés » à penser ainsi... sinon à l'école ou dans « l'école reproduite » qu'est le syndicat, le parti, l'association, le théâtre, le musée, ou la compagnie artistique.

Avoir de la marge, c'est avoir de la distance pour manœuvrer, avoir des possibilités d'action. Encore ne faut-il pas être englué dans ce que les Africains appellent « les outils du maître » qui ne peuvent en aucun cas servir à détruire « la maison du maître ». Car à utiliser ces mêmes outils, la soi-disant pédagogie qui n'est en fait qu'une litanie religieuse de prétendus experts, de pseudo explications qui n'en finissent pas de nous dire comment il faut penser, comment il faudrait agir... mais contiennent dans leur mode même d'expression le « comment il faut nous résigner, comment il faut nous soumettre à la voix, à la voie, de ceux qui savent ». Il nous faut rompre avec le pseudo-atelier où on ne fait qu'écouter la bonne parole car on retiendra plus facilement le fait qu'on a écouté dans la docilité et l'ennui que le contenu même du discours, fut-il « révolutionnaire ». Il nous faut revenir à ce que doit être un atelier : un lieu où l'on fait, où l'on fabrique, où l'on élabore chacun et tous, ensemble. Il nous faut rompre avec un débat qui laisse des dizaines de sans-voix. Il nous faut multiplier les formes qui donnent visages à la création par tous, à tous les étages du processus, de l'organisation à la mise en œuvre. Il nous faut rompre avec la barbarie de la « société du spectacle » pour une culture neuve qui s'invente dans une éducation nouvelle, vitale à tous les âges de la vie, celle qui invente les preuves - sans cesse fragiles et sans cesse à éprouver à nouveau - de ce « tous capables, tous chercheurs, tous créateurs » non pas dans le discours fut-il généreux, mais dans la réalité concrète de chacun-e, dans ses chairs et son cœur, dans son esprit.

Etre en marge, c'est être à la limite ou à une distance plus ou moins grande hors de la limite. Vivre en marge, cela prend un double sens selon que cela a été décidé ou que c'est subi. Le marginal est aussi bien celui qui a été marginalisé, qui est mis dans la marge de la société à son corps défendant, qui est exclu du système parce qu'il est considéré comme accessoire, secondaire... que celui qui décide d'agir en marge du rouleau compresseur idéologique de la société et qui donc a besoin de se relier à tous les marginaux qui pensent qu'un autre monde est possible et à tous les marginaux à qui on fait croire qu'aucun autre monde n'est possible et qu'on laisse sur le carreau. A nous de décider pour nous-mêmes bien sûr mais aussi ensemble d'inventer dans nos marges, les outils d'une marge revendiquée, les outils d'une prise de conscience, afin que d'autres s'en emparent et inventent eux aussi dans les marges, y compris les nôtres, s'inscrivent en résis-

tance, à contre-courant de ce qui semble le fleuve dominant... en marge des pratiques dominantes d'individualisme qui font croire que le bonheur, c'est de "sauver sa peau"... en marge des pratiques de soumission à celui qui a le pouvoir, à celui qui a le savoir, à celui qui a l'argent, à celui qui... en marge des pratiques de compétition où l'autre est toujours un adversaire à battre... en marge des pratiques de fatalisme où un soi-disant "réalisme" prévaut sur le rêve et l'invention... en marge des pratiques de marchandisation qui transforme chaque individu, enfant comme adulte, en client-spectateur-usager-consommateur-actionnaire... en marge des systèmes, en marge de la formation classique, en marge des institutions, fussent-elles celles que nous créons nous-mêmes...

Et d'abord, aujourd'hui,
explorons ce qui naît, ce qui est déjà né, ce qui s'invente hors cadre assigné, ce qui s'ouvre comme chemin neuf dès lors que l'on ne suit plus les rails tracés par d'autres...

Qu'as-tu fait au musée, au cinéma, au concert aujourd'hui ? Qu'as-tu fait au meeting, à la manifestation, aujourd'hui ? Qu'as-tu fait à l'école, au lycée, aujourd'hui ? Ingurgité les causes de la guerre de 14, la structure de l'ADN, le préterit ou l'alexandrin... Écouté tranquillement le secrétaire général, accepté son analyse, intégré son discours, bu ses paroles... Contemplé le beau désigné par le conservateur, avalé sans discernement l'image et le son, admiré le chef et la baguette du chef, le leader, la star... Applaudi au spectacle choisi pour toi, pensé pour toi, joué pour toi... Tu t'es assis. Tu t'es tu. Tu as écouté les explications. Tu as écrit ce qu'on te disait d'écrire. Tu as écouté. Tu as répété. Tu n'as pas compris ; on t'a expliqué de nouveau. Tu as levé la main pour répondre à la question. Tu as demandé à ton voisin. Tu t'es fait punir. Ou bien invectiver, vilipender, engueuler. Ou bien féliciter, congratuler, flatter. Le "maître" t'a grondé ou il est venu t'aider. Tu as répété, bien comme te l'a dit le maître. Tu as fait un contrôle. Tu as fait deux contrôles. On t'a rendu un autre contrôle. On t'a prévenu du prochain contrôle. Depuis que tu es à l'école, tu as fait plus de 1000 contrôles. Pendant ce temps, les professeurs, eux, ont passé plus de temps à te corriger qu'à préparer des cours. La dose d'évaluation qui t'a irradié, t'a inoculé, malgré toi, l'esprit de concurrence et de compétition qui sont au fondement des valeurs libérales ; la compétition qui fait moins bien apprendre. Au spectacle, c'est tout comme. De toute façon, tu n'as pas les clefs, pour voir, pour lire entre les lignes ou les images, pour décoder. On ne t'a pas puni, tu t'es puni toi-même. En profondeur, de l'intérieur, ressassant ce que ton éducation familiale, scolaire, médiatique, culturelle a entassé en toi : « tu ne sais pas, ce n'est pas pour toi ; à la rigueur tu peux faire semblant, mais au fond de toi, tu sais bien que tu n'es

pas peintre, ni acteur, ni musicien, tu es simplement incapable ». Et quand les « de gauche », enseignants, artistes, programmeurs, parents... te serinent de faire, de dire, de... tu prends sans comprendre, simplement avec mauvaise conscience et culpabilité.

Mais tu n'es pas à l'école seulement pour apprendre ! Et tu ne viens pas seulement au théâtre ou au concert pour te divertir, c'est-à-dire te détourner du réel !

La compétition apprend la compétition, elle prépare à la vie libérale qui est une compétition. Pour te préparer à la soi-disant "égalité des chances". L'égalité des chances est un mot mensonger. C'est le contraire de l'égalité. L'égalité des chances c'est une course pour quelques places dans l'ascenseur social (qui est en panne d'ailleurs). Un ascenseur où ne montent que les gagnants, ceux qui réussissent individuellement parce que d'autres échouent. L'égalité des chances c'est chacun-pour-soi dans la vie, comprise comme une compétition individualiste. Et lorsque tu as bien appris la « vie libérale », tu es prêt à sa reproduction y compris à ton corps défendant, à ton esprit défendant. Tu peux penser « de gauche » et agir « de droite ». Tu peux t'évertuer à donner la parole et dans le même temps tout mettre en œuvre pour qu'« ils » la ferment, par quelques gestes, quelques regards ou quelques mots, par une façon de la « donner », qui réactivent toutes les inhibitions, les peurs, les docilités intériorisées. Tu peux t'essayer au spectacle qui relève la conscience et ne jouer qu'à répéter le monde moins sa révolution. Tu peux te proposer d'élever cette conscience en programmant des spectacles de haute culture et oublier de prendre en compte l'expérience profonde du véritable acteur culturel, le peuple. Tu peux mettre en place un atelier pour faire et penser la politique et confier le soin de faire et de penser aux experts, aux ex-pairs, qui se feront chantres d'une bonne parole, d'un prêt-à-penser évidemment « dans le bon sens » masquant grâce à l'assentiment de tous qu'on s'est en réalité empêché de penser, d'inventer.

À l'école, ton travail est une succession morcelée de tâches. L'école t'enseigne des fragments. Tu y apprends une miette d'anglais pendant une heure, puis une miette de maths, puis une miette d'histoire... Une sorte de taylorisme du savoir. L'école te prépare à exécuter des tâches morcelées, celles que les entreprises te demanderont d'exécuter.

Tout comme pour le capitalisme libéral, le travail sert à produire : l'homme au travail est un instrument de production de marchandises ou de services vendables sur le marché. Alors que l'art, les sciences et la philosophie supposent le loisir, c'est-à-dire la suspension de l'obligation de résultats. Leur apprentissage exige d'en passer par le doute, l'incertitude, le tâtonnement, le brouillonement, le bouillonnement. Lorsqu'à l'école, on désigne les tâches comme des devoirs, les

essais pour voir et les dissidences de pensée comme des fautes, c'est au développement des aptitudes créatrices et du sens critique qu'on s'en prend. Mais nous, dans nos meetings de gauche, dans nos débats de gauche, dans nos forums de gauche, dans nos fêtes et festivals de gauche, faisons-nous vraiment autre chose, utilisons-nous autre chose que les « outils du maître » ? Savons-nous provoquer les écarts à la norme, les décalages effervescents, les insolences de l'esprit, savons-nous déclencher le potentiel créateur de l'autre, de tous les autres, donc de soi-même... dans tous les champs y compris ceux où l'on n'est pas « expert » ? Avons-nous suffisamment travaillé, approfondi, théorisé, l'art du contrepied, l'art de la pédagogie ? Avons-nous vraiment pris au sérieux les véritables chercheurs es intelligence que sont les mouvements d'éducation nouvelle ou bien nous en remettons-nous encore aux vieilles lunes universitaires qui dénaturent leurs propres recherches en présentant les savoirs comme évidences coupées des processus qui les ont fait naître.

Pour le libéralisme, quand l'Homme s'instaure sujet de son travail, son véritable artisan et son créateur, auteur de sa pensée, il faut écraser cette pensée qui s'émancipe : d'où la suppression des crédits de recherche, la destruction du statut des intermittents du spectacle. Pas seulement pour faire des économies, mais aussi pour décérébrer. Pire, les chercheurs eux-mêmes, les artistes eux-mêmes, sont aussi les artisans inconscients du décervelage, quand ils parlent à la place, font à la place, présentent leur recherche ou leur création comme une évidence, une vérité inspirée du ciel et non le fruit d'un processus, quand ils oublient de livrer leurs clefs.

Voilà. Le chantier est immense pour celles et ceux qui, quelle que soit leur fonction dans le champ social, politique et culturel, sont convaincus qu'il n'est de culture que partagée, non pas entre le peuple et ses experts, mais entre tous, nous tous. L'enjeu c'est de s'apprendre à construire ensemble ces outils qui agrandissent le cœur et l'esprit dans cette aventure d'utopie au quotidien, de résistance positive, d'invention humaine.

Ce texte a été écrit pour le forum participatif du FITA à Grenoble : « Relations tumultueuses entre Art et Social » en utilisant des fragments de textes précédemment écrits dans la revue *Soleils & Cendres* ou lors de manifestations comme « La parole à prendre » (théâtre Prémol, 2002), les grèves pour sauver la retraite par répartition (mai, juin 2003), les actions contre le CPE (2006) divers textes du GFEN Rhône-Alpes et un du GFEN Perpignan rédigé par Jean-Louis Cordonnier, ainsi que l'introduction du stage « Dans les marges du nouveau s'invente » organisé par le GFEN Rhône-Alpes en avril 2004.

Ce stage a permis à 33 personnes de réfléchir, à partir de tous ces « matins bruns » qui se préparent ou se vivent déjà ici et là, non seulement aux outils nécessaires pour inventer cet autre monde possible auquel nous aspirons, mais aussi à comment les faire partager aux organisations, structures et citoyens qui veulent une société plus juste et plus équitable...