

Transmission du savoir et convictions : enseignement, société civile et démocratie

La crise de l'école et de ses institutions renvoie à de multiples motifs. Ils tiennent, en particulier, aux mutations qui travaillent la culture, le politique, l'économie, les techno-sciences, la société duale. Ces mutations obligent sans cesse « les pouvoirs instituants » à s'interroger sur les finalités et les moyens de cette activité centrale de la société qu'est l'enseignement — et, à travers lui, la transmission d'une culture. Les sensibilités et les situations de la modernité « mondialisante » nous relancent ici : instituer l'enseignement, n'est-ce pas donner lieu et place pour transmettre l'accès à une culture et à ses « lectures » et, aussi, pour permettre de s'habiter soi-même, avec ses convictions et ses raisons de vivre ? La société civile a-t-elle, ici, à revoir ses libertés pour jouer toutes ses partitions ?

PAR PHILIPPE MURAILLE

*La lecture du monde doit toujours précéder celle du mot
et la lecture de celui-ci implique une continuité de lecture avec celui-là.*

Paulo Freire

La philosophie peut seulement suggérer les conditions pour poser des questions, en élucider les enjeux concrets et, si possible, donner lieu à la liberté d'en débattre.

Parler ici d'articulation entre transmission des savoirs et convictions, c'est tenter de s'expliquer sur les liens entre culture et enseignement dans notre monde remanié par la rationalité instrumentale et le vœu du sujet. C'est aussi s'interroger sur la laïcité plurielle dans les rapports entre État, société civile et école. C'est, enfin, discuter le mot et le sens des convictions. Je m'en tiendrai à ces propos.

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

**MALAISE DANS LA CULTURE ? MALAISE À L'ÉCOLE ?
OSER POSER LES QUESTIONS**

L'enseignement ressemble à un cargo surchargé de toutes sortes de demandes et d'ambitions. Doit-il convoyer vers les *métiers* (entreprises, gestion des appareils d'État, services sociaux, etc.) ? Doit-il aussi ouvrir à *la pensée*, au *vouloir être soi* et à *l'esprit critique* qui permettent de participer en première personne à une *culture du débat et du métier* ? Doit-il travailler les convictions, formant des personnes capables de s'orienter selon leurs projets d'autonomie et de métiers dans une société du savoir et de la discussion ? Les « pouvoirs instituants » instruisent, bien entendu, ces questions. Qui renvoient aux motifs d'un *malaise* qui ne peuvent être imputés aux enseignants.

Nous ne pouvons cependant en rester à ce constat, comme à celui d'une fatalité à laquelle il faudrait nous résigner. Parmi les motifs des difficultés actuelles, nous sommes, sans doute, bien avisés en regardant de près une hypothèse que suggère Albert Bastenier. Tels qu'ils sont organisés chez nous, dans l'orbite des *deux pouvoirs instituants* (l'État et l'Église), les systèmes n'en viennent-ils pas, malgré les compétences de leurs enseignants, à affaiblir les chances et le sens de l'enseignement en faisant l'impasse, à des degrés divers, sur *l'articulation entre transmission du savoir et convictions* ?

L'enseignement concerne les « élèves » — les nouveaux, les jeunes, les *néoi* qui renouvellent les cités — et il responsabilise la « société civile » elle-même.

Du côté des jeunes, il est là pour éduquer leur devenir en leur permettant de se confronter à ces deux questions qui « objectivent » : Que puis-je vouloir dans le monde se faisant ? Que puis-je faire, et donc apprendre au mieux, en me voulant comme un « je » qui intervient dans le *faire société*, par *l'œuvre* (travail) et par les *convictions*, dans les interprétations, les actions et les récits de l'histoire ?

Et, du côté de la société, l'enseignement est institué pour transmettre une culture en éduquant à des savoirs, à des vouloir-vivre et à des convictions qui ouvrent à soi et au lien social, selon les points de vue qui s'expriment dans l'espace public.

Derrière ces questions se profilent celles des libertés et des pouvoirs légitimés (restreints ?) pour exercer la liberté de convictions en instituant l'enseignement. Cette liberté ne revient-elle pas à la société civile, plurielle dans ses convictions, elles-mêmes irréductibles à ce qu'en disent et en font l'État, les confessions, l'entreprise commerciale ?

Nous voyons bien les risques et les hésitations auxquels exposent l'énoncé et la discussion de ces questions. Nous sommes bien conscients qu'il faut une instance publique régulatrice et tutélaire du pouvoir d'instituer l'école et du pouvoir de valider la formation par cette reconnaissance publique qu'est le diplôme. *Mais le plus grand risque n'est-il pas ici de ne pas prendre le risque de faire droit au multiple des convictions qui travaillent la culture et la société civile ?*

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

Chacun perçoit que ces convictions sont plurielles et ne se ramènent pas aux clivages institutionnels entre « religion », « État » et « laïcité », que la laïcité est multiple, que les questions du métier et du bonheur social, de l'égalité et des libertés bousculées par les nouvelles données du « faire société » débordent les habitudes (les piliers) qui nous limitent quelque peu dans nos manières de concevoir et d'instituer l'enseignement.

ENSEIGNEMENT ET ÉDUCATION : ENTRE SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET CULTURES, QUELS LIENS ?

L'école en vient, bon gré mal gré, à se faire hésitante et floue dans la formation aux convictions. Cette dimension de la situation — celle d'une neutralité diffuse ou d'une indétermination — traduit une part du malaise que Hannah Arendt reconnaissait en parlant d'une des expressions fortes de la crise de la culture et de l'éducation en Amérique. L'enseignement se limite là à initier à des savoir-faire. Les lycées américains, observait la philosophe, ne se donnent pas pour fonction de former critiqueusement à des points de vue capables de s'orienter de la façon la plus autonome et la plus sociale dans le *melting-pot* du Nouveau Monde.

D'autres sont revenus et reviennent sur la question, cette fois dans nos pays. Les écoles sont-elles au mieux de leur tâche lorsqu'elles restent floues sur les convictions ? Induisent-elles le désir et le droit d'exister autrement que sur le mode de la fonction, de l'adaptation à ce qui s'impose pour être reproduit ou de la « soumission » à ce « on » qui façonne l'opinion et ses normes ? Cette opinion floue et diffuse est parfois celle du simple marché qui n'est pas, à priori, la simple raison ni la simple raison de vivre.

Entre éduquer et transmettre des connaissances

Transmettre des savoir-faire et des savoirs, c'est, bien entendu, déjà faire œuvre de socialisation en donnant accès au maniement des outils et de la communication. De ce maniement dépendent effectivement les productions qui nous donnent fonction, lieu et place dans l'échange social. Mais ce n'est pas encore éduquer, au sens où l'entendent nos sensibilités pétries de *conscience fière* : elles n'acceptent ni le « je » sur le mode d'une fonction, ni le « monde à vivre ensemble » sur le mode d'un destin à reproduire.

L'éducation est ce point où se décide si nous aimons assez le monde, toujours à faire et « déjà-là », pour en assumer la responsabilité en le transmettant aux plus jeunes, en leur apprenant à se choisir eux-mêmes et à se construire parmi les multiples vouloir-vivre qui disent le monde de la vie. Ils ont à y prendre place en exerçant les métiers et, aussi, en habitant leurs valeurs, leurs appartenances, des motifs de vie capables de faire sens pour eux et pour le devenir social.

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

*Entre raison instrumentale et culture, quels liens ?
Quelles distinctions ?*

Si l'enseignement est un acte de culture, une part de la culture en acte dans l'initiation aux métiers et à leur sens dans la vie, la plus respectueuse du devenir personnel et la plus attentive à ce devenir dans l'échange social, peut-il s'abstenir de s'investir de convictions et de donner de les habiter lorsqu'il s'institue dans des écoles, lorsqu'il veut *transmettre les lectures du monde* et les manières de vouloir le monde qui travaillent la société civile ?

Je fais, à dessein, le lien entre école et culture. Une fonction centrale de l'enseignement, c'est effectivement d'assumer la transmission, entre générations, de la culture et de « ses lectures ». Comme le mot démocratie, le terme culture soulève des questions interminables qui dépassent notre propos. Contentons-nous d'un repérage limité.

La raison instrumentale est une face, la face flamboyante de la culture contemporaine. Nous ne pouvons donc opposer, sans plus, *culture et raison instrumentale*. Celle-ci fait partie de notre monde vécu. Elle est le maniement efficace des techno-sciences au service de l'utile, et ce maniement participe lui-même à la gestion du sens.

Elle intervient à l'hôpital, dans l'entreprise et dans les activités les plus orientées vers le travail social et le devenir personnel. Elle est « un fait de société » : elle existe en réciprocité avec la culture de nos pays : celle dont nous sommes nés en naissant de l'histoire, celle que nous recevons, recréons, transmettons, si possible comme une *structure ouverte* aux choix et aux nouvelles générations. La raison instrumentale vise l'action efficace. Elle tend à la maîtrise des choses et des organisations (physiques et humaines) par la connaissance des « lois de fonctionnement » dont nous instruisent les sciences et l'usage des technologies. C'était le propos de Descartes, « maître et possesseur de la nature », dont nous héritons en recevant le monde refaçonné par les techniques, omniprésentes.

Il serait donc hors propos de séparer raison instrumentale et culture, en parlant d'école. Ce serait mettre l'école hors jeu et l'exiler d'une fonction centrale qui est la sienne : initier aux savoirs qui interviennent dans l'échange social. En ce sens, les diverses suggestions qui proposent d'instituer, dès que possible, des évaluations qui discutent le « Que puis-je faire et, donc, apprendre ? », donnent peut-être plus de chances à « l'égalité des chances ». Leur but est, par exemple, d'orienter, au plus tôt, vers des métiers de conception ou vers des métiers de maîtrise. À l'intérieur de ces options, les suggestions de formations en alternance doivent être explorées, à condition de ne pas subordonner ces formations à l'exploitation qui en serait faite à d'autres fins, par exemple productivistes.

Pas davantage que l'expérience vécue, la culture ne se résorbe dans le « déjà-là ». Elle ne se ramène pas à l'enlèvement dans « l'objectivation », dans l'utile ou le fonctionnel, du moins dans nos conceptions. Ce fonctionnel productif ne décide pas a priori ce qu'est le monde le meilleur et, moins encore, le monde le plus juste. Simplement, visant l'utile et le praticable,

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

les techno-sciences interviennent dans nos démocraties et dans l'échange social sans y être autorisées, à priori, pour se substituer aux débats propres à ce que Max Weber nommait « notre polythéisme des valeurs ». Les « valeurs » relèvent de nos différences de situations et de convictions. Elles interviennent dans des vouloirs et dans des projets. Ces projets de vie se parlent du sens, du praticable et des valeurs. Ils en débattent pour leur donner forme et, si possible, médiations et représentations dans le monde (social, économique, associatif, politique, interpersonnel).

En ce sens, la culture représente un champ ouvert, créateur, pas nécessairement soumis à « ce qui est simplement déjà-là ». Elle est aussi tout ce qui, dans l'espace public d'une société, va au-delà du simplement fonctionnel ou instrumental et qui présente une dimension propre, difficilement réductible à ce que comprend la science et difficilement quantifiable par les paramètres des techniques. Relèvent ainsi de la culture les raisons de vivre qui habitent et interrogent le monde, à partir de situations et d'interprétations. Elles pensent le monde (des institutions ou de la nature), non pas comme un « ça » qu'il n'y a qu'à subir en s'y adaptant, mais comme l'espace et le temps disponibles pour un monde autrement possible : un univers où il y aurait place pour l'intervention d'un « je » et d'un « nous » qui interprètent et font *œuvre* autrement que sur le mode de l'adaptation. J'appelle encore culture tout ce qui, dans le même domaine public, va au-delà du seulement fonctionnel ou instrumental et est cependant positivement investi par les individus de cette société. Autrement dit, ce qui, dans une société, a de quoi interroger les postulats d'un « savoir absolu » (Hegel), d'une pensée unique, par exemple seulement centrée sur le produire et l'outil : c'est ce qui, dans cette société, a trait au *propos d'exister et à l'imaginaire* au sens où celui-ci est créateur. Il se concrétise dans des *œuvres* et des *conduites* qui débordent le simplement fonctionnel¹.

Au plan du devenir personnel, c'est cette tension entre l'instrumental et le projet qui tisse le récit de vie et ses raisons, l'œuvre et l'identité. *Au plan collectif*, c'est encore cette tension entre l'instrumental et le débat de convictions qui font le devenir démocratique, dans des échanges qui, tantôt rapprochent, tantôt séparent, ne rassemblent jamais tout à fait et n'ont pas à fusionner. Interprétant le monde, ses points de vue et ses vouloir-vivre, le débat fait œuvre de raison critique : celle-ci n'est pas seulement la méthode neutre qui énonce, décrit, classe, mesure. Elle est aussi la raison interprétative, celle des autres, de soi et des institutions, *face au monde* tel qu'il est et tel qu'il se peut, sinon le meilleur et le plus juste pour tout le monde, du moins au mieux de la raison démocratique. Ce sont des choix et des convictions qui s'affrontent ici et qui touchent tous les domaines de la vie.

¹ Je rencontre ici Cornelius Castoriadis, « En mal de culture », dans / octobre 1994, p. 40-50.

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

En quoi ce détour « culture et raison instrumentale » instruit-il notre réflexion ?

Je suggère deux orientations à notre propos. *D'abord sur le sens de l'éducation elle-même.* À tous les niveaux, elle n'est ni seulement fonctionnelle (savoir ou savoir-faire), ni seulement travail de réflexion sur le devenir personnel et social. Éduquer n'est sans doute que le juste, mais difficile, équilibre entre l'exigence d'objectivation — c'est à dire d'adaptation à l'action dans le monde tel qu'il est déjà avec ses métiers, ses pratiques sociales, ses systèmes, ses institutions — et l'exigence de réflexion, de retour sur soi et d'étonnement capable d'interroger les vouloir-vivre qui sont sous-jacents à ce monde. Chacun peut désirer le monde (de la vie, des rapports sociaux, du politique, etc.) comme un lieu où il y a place et habitat pour des convictions, les siennes propres qui *tissent* une identité en devenir et celles des autres : s'habitant et se parlant, elles ont chance de former un nous d'appartenances et, au-delà de celles-ci, un lien social qui ne gomme pas les appartenances et se construit dans la discussion, pour faire société, dans « un consensus par recoupements d'appartenances » cher à John Rawls. Est-il si sûr que, à l'école, la relative absence d'articulation entre savoirs et convictions offre ses meilleures chances à l'éducation ? Est-ce ainsi que nos cultures conçoivent le sens de la tolérance et de l'appartenance, à la croisée de soi, de sa situation et du monde se faisant ?

Mais il s'agit aussi de l'autonomie de l'école. Si l'enseignement est le temps d'une culture qui se transmet en communiquant le monde comme un *univers déjà-là* et un *monde encore à faire*, un monde qui s'interprète et se construit par l'outillage des techno-sciences et par le débat des interprétations, il est, comme la culture elle-même, irréductible au champ de la seule raison instrumentale. Il n'est en tout cas pas une *province du marché*, puissance entre toutes qui peut être tentée, pour toutes sortes de motifs, de l'instrumentaliser à ses fins. Est-il une *annexe du pouvoir politique* ? L'histoire nous apprend qu'il peut être alors utilisé à des fins propres à la raison d'État.

À moins qu'il ne soit la *chose de la démocratie et des convictions* qui la travaillent dans des situations. C'est ce qu'il nous faut discuter.

LAÏCITÉ, ÉTAT ET SOCIÉTÉ : LES MOTS, LES FAITS ET LA MODERNITÉ ?

Laïcité. Sous ce mot chargé d'histoire, deux pratiques au moins sont désignées. Nous pouvons y reconnaître la *laïcité de l'État* et la *laïcité de la société civile*.

Laïcité d'abstention (État) et laïcité d'interventions et de convictions

La première acception du mot « laïcité » vise une *attitude d'abstention*. Elle désigne précisément l'État qui s'abstient de trancher dans les convictions. Concrètement, l'État démocratique juge qu'il n'est pas un savoir absolu, qu'il est « agnostique », c'est-à-dire neutre en matière de convictions.

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

Organisé par l'État, « l'enseignement doit s'abstenir de traiter des matières susceptibles de froisser un seul honnête homme ». En 1883, dans une « Lettre aux instituteurs », Jules Ferry leur rappelait ainsi le devoir d'abstention : « Vous n'êtes point les apôtres d'un nouvel évangile. » On ne pouvait mieux dire le sens de la laïcité d'abstention, propre à l'État. Devenu *service public*, l'enseignement ne peut choquer personne (ni l'enfant ni les parents) et, en même temps, il doit assurer la socialisation aux valeurs élémentaires du lien social et de la démocratie.

Au vu de l'actualité, on constate que la laïcité d'abstention ne va pas sans rencontrer des problèmes nouveaux. Il est assez facile, du moins à nos yeux, de comprendre la laïcité d'abstention lorsqu'il s'agit de la séparation entre État et religions, comme au XIX^e siècle. Les choses sont moins simples lorsqu'il s'agit, à l'école, de positions relatives aux questions sociales, multiraciales et multiculturelles, de ville et d'écologie, que nous connaissons aujourd'hui. C'est un exemple du multiple des points de vue qui se confrontent dans les choix du « faire société ».

Nous touchons ici à la seconde signification de la laïcité. Elle ne coïncide pas avec l'État. Elle exprime précisément la liberté d'esprit qui intervient, discute, entreprend et organise l'action dans la société civile. Cette laïcité est active, multiple, dynamique, polémique, intervenante dans l'espace public. Dans nos sociétés, les convictions, les opinions, les options de vie s'expriment et se publient librement. La laïcité n'a pas ici à être neutre. Elle est une laïcité de confrontations et de convictions qui discute des questions sociales, éthiques, etc., selon la raison de l'expertise (techno-scientifique), les situations, les appartenances, les vouloir-vivre, les valeurs. Ce qui la définit, c'est la qualité de la discussion publique : elle donne de confronter, selon « l'éthique communicationnelle » (Habermas), les vouloir-vivre, les opinions, les possibles. Cette laïcité prend le risque du *quant à soi* et du *multiple*, propre à la culture démocratique, lorsqu'elle intervient, selon des points de vue particuliers, légitimement différents : lorsque l'idée lui vient d'instituer des enseignements où s'articulent transmission des savoirs et convictions.

L'école des convictions, tâche de la société civile ?

Est-ce le rôle de l'État d'organiser l'enseignement public ? C'est une option et elle a ses raisons. Elle s'inscrit, comme un héritage, dans le droit fil d'une histoire faite de conflits de pouvoirs entre l'État laïc (neutre ici) et l'Église catholique de nos régions. Mais cette option est-elle encore la seule possible et légitime pour représenter les points de vue de la société civile qui transmet la culture et, tout autant, donne d'habiter et d'interpréter ses lectures plurielles ?

Ce qui rend difficile la question de l'école, c'est qu'elle se trouve dans une *situation médiane* entre l'État (service public et laïcité d'abstention) et la société civile multiple qui institue l'enseignement comme l'une de ses fonctions les plus centrales : éduquer, transmettre la culture, initier aux savoirs et aux convictions qui transmettent et interprètent les lectures du monde.

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

Cette fonction n'appartient pas a priori à l'État. Le pouvoir de l'État est institué pour rendre possible cette tâche de la société, selon ses libertés. Dans sa fonction d'échangeur de culture entre les générations, la société civile assume sa responsabilité en instituant l'école, selon des droits et des obligations. La laïcité de confrontations donne ici précisément à revoir certaines idées. « Distribuer de l'éducation est du ressort de la société civile. Que signifie, en effet, cette expression liberté d'enseignement ? Que c'est une des fonctions de la société civile d'effectuer l'enseignement, mais sous certaines conditions... et, notamment, à la condition de satisfaire à des épreuves de qualification... Le fait même que l'on reconnaisse dans la Constitution la liberté de l'enseignement montre bien que celui-ci n'est pas entièrement défini par la fonction publique². »

CONVICTIONS : LE MOT ET LE SENS, QUELS LIENS ? QUE DÉLIER ?

Convictions ? Le terme a bien été risqué à propos de l'école. Les malentendus nous guettent. Il ne s'agit pas ici du retour du refoulé comme on le pense un peu trop vite. Il ne s'agit pas, par exemple, du retour à un « supplément d'âme ». Nous soupçonnons les rhétoriques et les suppléments d'âme qui déconnectent le *sens de la vie* et les *réalités de la vie*. Comme si, d'ailleurs, les enseignants n'avaient pas le souci de vivre des valeurs : leur travail est précisément d'ouvrir au sens de la vie en transmettant les savoirs et les attitudes qui font sens. Le propos porte ici sur *nos systèmes* : sont-ils les seuls possibles et justifiables aujourd'hui ?

Parlant de convictions, le sens commun évoque des expressions comme sentir de l'intérieur, exprimer une intention dans l'action, faire valoir des points de vues ouverts au jugement critique, des opinions, des lignes de conduites et des adhésions auxquelles on tient, etc. Au vu de ce que les convictions sont et font dans les sociétés modernes, Max Weber, Michel Crozier, Alain Touraine et leurs lectures de l'histoire les rattachent au sujet historique, tel qu'il se fait dans l'histoire, tel qu'il se veut autonome, selon le possible de ses intentions, toujours en situations sociales, et celui de la raison des systèmes. Les *convictions adviennent (ou n'adviennent pas) se faisant personnelles et collectives dans l'action, en réciprocité avec les situations et les raisons de l'Histoire*.

Plusieurs pièges sont à éviter dans la question qui nous occupe.

*Convictions, confessions religieuses et laïcité :
entre les mots et les réalités*

Les convictions renvoient à des « options de vie qui se créent en situations ». Elles sont *privées* et, pourtant, elles tendent à s'exprimer dans la *vie publique*, par exemple par des appartenances sociales et des institutions.

² Paul Ricoeur, *La critique et la conviction*, Calmann-Lévy, Paris, 1995, p. 196.

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

Comme d'autres appartenances, les confessions religieuses sont porteuses de convictions. Elles pensent qu'elles ont un côté *public*, non individuel. Elles estiment, pour autant, qu'elles ont le droit d'instituer des enseignements dans l'espace public, à leurs frais ou aux frais de la collectivité. Toutes les solutions existent dans les différents pays.

Mais plusieurs faits, liés aux péripéties de la modernité dans nos pays, modifient la signification du mot « convictions » dans les Églises. Il y a eu la reconnaissance de la démocratie, tardive il est vrai, par le Vatican. Il y a eu la prise de conscience que la foi chrétienne existe elle-même en discussion avec la raison critique et les vouloir-vivre, pour habiter son histoire et l'Histoire. Il y a des interprétations différentes du rapport entre Évangiles et normativité (loi), options de vie personnelle et vie sociale. Ces interprétations divisent les convictions qui s'expriment dans le champ chrétien. Chacun en prend et en laisse selon ses convictions. Qu'il suffise, par exemple, d'évoquer les positions multiples des croyants à propos du rôle de l'État, de la question sociale, de l'égalité, de la société duale, de l'impôt, etc. Que retenir de ceci ?

Que les Églises ne signifient pas, au sens sociologique, un peuple homogène et uniforme dans ses convictions. Elles n'ont pas non plus à être identifiées au tout des libertés d'enseignement. Enfin, les appartenances religieuses parlent effectivement du sens de la vie. Mais elles n'ont pas de quoi justifier pour saturer et condenser en elles tout l'ordre des significations et des attitudes qui font sens (ou non-sens) lorsqu'il s'agit du métier, du travail ou du non-travail, de l'habitat et de la ville, de la cohésion sociale, de la santé et de la maladie, du malheur (social) et du bonheur.

Les convictions ne se résorbent pas dans un crédo confessionnel, de quelque religion ou de quelque Église qu'il s'agisse. C'est avec un peu trop d'empressement que certaines façons de parler opposent laïcité, État et religion lorsqu'il s'agit de l'école et de convictions. Nos enfants vont à l'école confessionnelle, à l'école laïque, à l'école de l'État ! Ce sont des choix. Peut-être sont-ils d'ailleurs suggérés par des motifs de proximité géographique. Choisir ou instituer, sans autre question, l'école laïque, celle de l'État ou la confessionnelle, est-ce suffisant pour déterminer a priori les convictions dont ces écoles témoignent ? De quelles opinions font-elles preuve dans leurs énoncés et dans leurs pratiques ? Quelles sont leurs priorités, lorsqu'il s'agit de l'immigration, du pluriculturel, de l'échec, des inégalités sociales, autant de situations dans lesquelles elles interviennent de toute façon, y exprimant ou n'y exprimant pas des convictions ?

Faut-il dire autre chose à propos des écoles de l'État ? De quel propos d'humanité et de société répondent-elles en s'instituant ? Que disent-elles des libertés et de l'égalité en se faisant enseignantes et enseignées avec leurs élèves, en acceptant ou en refusant d'habiter les situations d'inégalités ? Que disent-elles des techno-sciences qu'elles apprennent, lorsqu'il s'agit de les mettre en relation avec le type de maîtrise de la nature, du monde et de la société qu'elles peuvent induire ? Les sciences

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

se prétendent objectives et neutres dans leurs méthodes. Elles ne le sont ni dans leurs utilisations ni dans leur fonctionnement concret.

La question centrale de l'instituant est bien celle-ci : à partir de quelle idée-force se coordonnent, pour lui, la transmission des savoirs et son articulation avec l'éducation ?

Il y a, bien entendu, des écoles de convictions dans l'officiel et dans le libre. Il serait absurde de le nier. Et, dans les deux réseaux, il y a aussi des écoles où il est plus difficile de trouver ce qui, dans les pratiques, les temps et les méthodes, donne lieu et structure à un *enseignement qui articule transmission des savoirs et convictions*.

Convictions critiques et critique des convictions

Les convictions se concrétisent à la croisée des situations et des vouloir-vivre, des appartenances (sociales) et des points de vue. Dans nos traditions occidentales, elles ont quelque chose à voir avec la *conscience fière* : une attitude qui se désire en première personne, actrice de son devenir et d'une part du devenir social.

Cela ne signifie pas, à priori ou nécessairement, une conscience individualiste qui se ferait autonome « en dehors du lien social », ni « en dehors » du sens de la démocratie et des valeurs de solidarité et d'égalité qui la portent. L'autonomie n'est pas l'individu qui se pense et se veut « en dehors » — du social et des techno-sciences — à la manière du businessman du bonheur et du malheur : c'est « le sujet social qui se veut en s'instituant dans des systèmes », eux-mêmes médiateurs de transactions dans l'échange social.

Les convictions donnent de construire et d'instituer en consonance avec des options, au besoin au prix de choix et de distances critiques par rapport à soi et au monde comme il va. Nous laissant instruire par l'ordre des convictions dans les temps et les lieux de l'école, il me semble préférable de parler de *convictions critiques* au pluriel.

Pourquoi des convictions critiques ?

Le pluriel d'abord. Elles existent et se forment en lien avec des *appartenances* et des *situations* concrètes. Ensuite, le mot renvoie à la vie, elle-même multiple dans ses recherches de cohérences. Il ne réfère pas nécessairement à des certitudes barricadées et cadencées comme des forteresses, ni à des vérités toutes faites sur la vie et ses outils, mais à des positions qui se construisent, se concrétisent, s'évaluent et orientent le devenir personnel (l'autonomie) en cours de socialisation. Les convictions émergent de l'affrontement entre *l'expérience du monde vécu* — socioculturel, économique, affectif, esthétique, éthique, etc. qui interprète déjà — et les savoirs, la culture et les raisons des autres, qui objectivent, interprètent et font aussi œuvre de projets.

Les convictions dont la société civile et l'école ont à répondre, en transmettant l'accès au savoir, aux lectures du monde et de soi, instituent pour induire des vouloir-vivre capables d'autonomie personnelle et de

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

lien social. Elles ne déconnectent pas des réalités sociales, ni des technosciences, elles-mêmes articulées sur des projets. Elles se forment *en face et à l'intérieur des médiations* nécessaires à l'échange social, les *institutions* précisément : politiques, économiques, culturelles, dont l'école, les institutions utilisent les pouvoirs des techniques. Les habitant, nous pouvons y innover selon nos convictions. Celles-ci sont faites du va-et-vient entre moi et nous, entre *les institutions et l'histoire*, entre *l'objectivité rationnelle* — elle instruit les faits et les mécanismes complexes (naturels ou sociaux) — et *le monde vécu*.

Mais les convictions sont, aussi, *critiques* : comme nos jugements de valeur. Elles marquent des seuils entre le tolérable et l'intolérable. Elles sont liées à l'identité, au vouloir être soi-même dans l'échange social, selon ses capacités, ses appartenances et ses motifs, confrontés aux réalités qui nous dépassent et à celles sur lesquelles nous pouvons avoir prise. Elles ont en commun de *résister* à la pensée unique ou à l'unidimensionnel de certains systèmes lorsqu'il s'agit de l'estime de soi et du lien social, de la culture et des savoirs, des perceptions et des interprétations du monde.

Plus simplement, les *convictions sont critiques* parce qu'elles nous font être nous-même dans la dispersion des situations, des systèmes et de leurs codes normatifs. Elles marquent des adhésions, des choix de vie personnelle et sociale, ce que Merleau-Ponty, « lecteur » des figures de Cézanne, nommait « des points de vue sur la vie » : ces perspectives existent en réciprocité avec les *situations* et les *jugements*. Ils donnent lieu à *l'ex-istence* : elle n'est pas seulement la situation, l'objet de science, la norme impersonnelle, celle du « on » ou de la fonction (biologique ou sociale), mais la capacité de choix, y compris d'instituer, aux frontières de soi, des savoirs instrumentaux et des interprétations de la vie.

Les convictions nous tiennent debout, un peu par nous-mêmes, un peu par les autres. C'est ce qui *s'institue* en amont de nous — dans des publics et des appartenances qui travaillent la société civile — et ne *s'institue* pas tout à fait sans nous.

Et la critique des convictions ? La conflictualité

Ces convictions ne se construisent effectivement pas sans une *conflictualité critique*, qui donne de s'habiter, en habitant les savoirs et le lien social. Elles s'élaborent, s'informent, forment et éduquent dans l'échange social et dans le multiple que représente la tension entre un monde déjà donné dans son objectivité et un monde dont le devenir est aussi affaire de projet (personnel et collectif) et de sens. La formation devient ainsi un travail qui interroge les convictions elles-mêmes : le savoir et la culture, les autres et leurs raisons, les sciences et « la simple raison » ont leurs perceptions objectives et subjectives du devenir social. Ils m'obligent et nous obligent à réinterroger le sens de nos convictions, leur provenance et ce qu'elles produisent « pour moi », « pour nous » et « pour les autres ». Pour l'école des convictions, ce propos ne signifie, ni au départ ni à l'aboutissement, un enfermement dans une « homogénéité idéologique ». Mais il signifie certainement, et au moins, la volonté et la capacité de donner, par la

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

référence de l'école et de ses équipes pédagogiques, le style et le temps nécessaires, les moments et les habitudes qui permettent le difficile travail d'étonnement devant soi et devant le monde : le monde tel qu'il est et le monde tel qu'il peut se discuter, et peut-être se faire, au mieux des libertés et de l'égalité. Ce sont précisément les horizons qu'ambitionne de rejoindre, dans le concret et les contraintes de l'action collective, une part de la grande raison moderne.

L'œuvre à faire ici est justement le propre et le sens de l'éducation et de la culture. Son travail ouvre aux lectures de soi, des situations sociales, des idéologies, des technosciences et du monde. Le travail sur les convictions n'est pas, ici, un « enfermement idéologique ». Et il n'est pas non plus un effet de surface, ni un « à-côté », ni une façade, ni un embellissement tout extérieur : il est intérieur à l'apprentissage des savoirs et des savoir-faire. Les technosciences interviennent de toute façon dans la société. Elles peuvent faire sens ou non-sens. C'est à l'éducation d'apprendre à en discuter pour s'habiter soi-même parmi les lectures multiples, sinon meilleures pour tout le monde, du moins possibles du monde vécu et de ses retouches.

PERSPECTIVE

L'enseignement est institué pour *initier aux lectures d'un monde déjà-là et y ouvrir aux choix d'un monde à faire*, à comprendre et à interpréter, qui donne d'exister et de s'habiter, en première personne, dans une société des techno-sciences, des métiers et de la conflictualité.

Les libertés de la société civile ont pouvoir de créer l'école et d'innover : elles ont leur partition à jouer ici. Créer l'école est une grandeur et une limite : il ne faut pas, par exemple, demander à l'école, même la plus qualifiante, de créer des emplois industriels, ou de camoufler les chiffres du chômage. D'autres pouvoirs instituants existent pour créer du travail, revoir sa répartition, innover des plus-values sociales et économiques.

La perspective discutée ici responsabilise la société civile et ses initiatives possibles pour instituer l'école. Est-elle seulement toute théorique ? Peut-elle se concrétiser dans des initiatives à redéployer et à « représenter » ? L'État et les confessions religieuses sont-ils les seuls auteurs qui ont à en répondre ? Quels acteurs en veulent et ont la capacité de les instituer ? Comment conjuguer les *impératifs d'égalités et de libertés* dans un propos de ce genre ? La cohésion sociale sera-t-elle mise à mal par une plus grande diversité ?

Je pense qu'il y a des différends qui ne se résolvent ni à coups d'aprioris, ni par les seuls savoirs scientifiques, ni par les habitudes. Qu'il y a d'autres modèles instituants que le nôtre. C'est à la société civile de se donner les moyens, les représentations et, surtout, l'audace et l'imagination créatrice pour en débattre.

Philippe Muraille

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

Bibliographie

- Arendt, Hannah, *La crise de la culture*, (1968), Gallimard, Folio, Paris, 1995.
- Bourdieu, Pierre et Passeron, J.-C., *La reproduction*, Minuit, Paris, 1971.
- Castoriadis, Cornelius, « En mal de culture », dans *Esprit*, octobre 1994.
- Crozier, Michel, *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Seuil, Paris, 1977.
- Fauroux, Roger, « Le combat de l'école », dans *Le Débat*, Gallimard, 1997, novembre, n° 92.
- Ferry, Jean-Marc, « Les critiques de l'école et le système scientifique », dans *Les puissances de l'expérience*, Tome II, Cerf, Paris, 1991, p. 80-115.
- Habermas, Jürgen, *De l'éthique de la discussion*, (1991), Cerf, Paris, 1992.
- Ladrière, Jean, *Les enjeux de la rationalité. Les défis de la science et de la technologie aux cultures*, Aubier - Unesco, Paris, 1977.
- Lucas, Philippe, *L'école délibérée*, Stock, Paris, 1997.
- Meirieu, Ph. et Guiraud, M., *L'école ou la guerre civile*, Plon, Paris, 1997.
- Rawls, John, *Justice et démocratie*, Seuil, Paris, 1993.
- Ricœur, Paul, « Éducation et laïcité », dans *La critique et la conviction*, Calmann-Lévy, Paris, 1995.
- Thiriet, Jean-Louis, « L'école malade de l'égalité », dans *Le Débat*, 1997, novembre, n° 92.
- Touraine, Alain, *Critique de la modernité*, Fayard, Paris, 1992.
- Van Haecht, Anne, *L'école à l'épreuve de la sociologie*, éd. Universitaires, Bruxelles, 1990.
- Verret, Michel, *La culture ouvrière*, L'Harmattan, Paris, 1996.
- Walzer, Michael, *Spheres of Justice*, Basic Books, New York, 1983.
- Weber, Max, *Le savant et le politique*, (1919), Plon, 1959.