

LA CRISE DE LA TRANSMISSION

Les déshérités

ou l'urgence de transmettre

de François-Xavier Bellamy, par Henri Duthu

Introduction et sommaire => ICI

Deuxième partie « Transmettre la culture », chapitre 4/4, A la conquête de la liberté

SOMMAIRE

1 - LA CULTURE, ÊTRE OU AVOIR

Le « capital culturel », p. 1

L'enfant sauvage, p. 2

Nécessité de la médiation, p. 3

2 - « DEVIENS CE QUE TU ES »

La langue est-elle une prison ?, p. 7

Altérité et Singularité, p. 10

La fin du Livre, p. 12 - Culture ou barbarie, p. 14

3 - REFUSER L'INDIFFERENCE

Le culte de l'indifférence, p. 16

Culture et Distinction, p. 18

Retrouver le sens de la différence, p. 21

4 - A LA CONQUÊTE DE LA LIBERTÉ

À la recherche de la liberté, p. 24

Se réconcilier avec le passé, p. 27

A la recherche de la liberté

Le refus de la transmission prive l'élève de ce dans quoi pouvait naître sa propre singularité

Il faut, là encore, prendre au sérieux la nécessité de la culture, comme médiation essentielle pour l'accomplissement de notre nature. Être vraiment soi-même n'a rien d'une évidence innée ; être libre n'est pas immédiat. Voilà qui permet de mesurer l'erreur d'une définition qui assimile la liberté à l'indifférence : il ne suffit pas d'être indéterminé pour être autonome. La liberté authentique est le résultat d'une médiation.

Toute la culture porte le témoignage de ce paradoxe : il y a bien de la distance entre s'asseoir

devant un piano pour en frapper les touches qu'on veut, et faire entendre une musique qui soit vraiment personnelle. Parcourir cette distance jusqu'à soi, c'est l'enjeu d'un long travail, sans doute jamais complètement achevé. Conquérir son propre style suppose d'abord de se plier à la contrainte de l'exercice. Pour développer authentiquement une façon de jouer ou de composer qui soit personnelle, il faut passer par la rencontre avec le professeur, qui transmettra à l'élève les connaissances nécessaires à cette médiation. Combien d'heures d'étude, combien de gammes et de mesures indéfiniment répétées a-t-il fallu pour que naisse finalement le caractère si personnel d'une sonate de Beethoven ou d'un nocturne de Chopin ? Si le propre d'un grand artiste est d'être vraiment nouveau, singulier, inimitable dans son style, ne croyons pas que cette originalité soit rendue possible par l'effacement

de la transmission. Bien au contraire : comme une pensée nouvelle naît dans la discipline d'une langue, toute liberté jaillit à l'intérieur d'un héritage culturel – non pas malgré les contraintes qu'il comporte, mais grâce à elles. Le terme même de discipline, justement, exprime bien le caractère norme autant que normatif des savoirs, par lesquels sont structurées et clarifiées nos perceptions et nos intuitions. Toute culture impose en effet un certain ordre, distingue ce qui est juste de ce qui ne l'est pas ; et c'est par là seulement que nous sommes paradoxalement conduits à notre propre personnalité.

La liberté ne naît pas du désordre

Pas plus que la singularité d'une pensée n'apparaît hors des règles de la grammaire, nous ne pouvons espérer être plus autonomes en déconstruisant toutes les normes. Concrètement, Beethoven et Chopin ont eu des professeurs pour les guider, pour les reprendre, pour les aider à distinguer la note juste de la dissonance et le meilleur toucher de la frappe insensible. L'apprentissage n'éloigne pas notre liberté – toute l'œuvre de ces artistes le prouve ; il nous y conduit au contraire. La liberté des plus grands maîtres naît toujours d'un héritage, qu'elle accomplit et dépasse en l'enrichissant d'une singularité nouvelle.

Mais pour qu'ait lieu ce dépassement, il faut d'abord une autorité qui nous aide à distinguer le vrai du faux, le meilleur du moins bon, ce qui mérite d'être recherché et ce qui mérite d'être abandonné. Lorsque, pour être préservés de toute influence, nous aurons déconstruit cette autorité qui nous précède, nous aurons enfin toutes les options indifféremment ouvertes devant nous ; mais nous ne serons pas libres pour autant.

Il ne suffit pas pour être libre d'avoir le choix

il faut surtout savoir choisir – savoir discerner, agir, créer, ce qui implique de pouvoir distinguer. A quoi nous servira-t-il d'être devenus parfaitement indifférents pour pouvoir décider de tout dans notre vie si cette même indifférence nous empêche de rien désirer ? Le recul de la culture laissera derrière lui un monde informe, monotone,

où n'apparaîtront plus ni aspérité ni singularité. Nous serons ainsi maintenus dans une indétermination absolue, mais rendus pour cela incapables de nous engager. Or c'est cela – faire un vrai choix, se déterminer – qui est l'expérience effective et véritable de la liberté. Pour parvenir à elle, il faut apprendre à faire la différence, ce qui suppose notre rencontre avec la culture, et avec l'autorité.

Sans aucun doute, les pédagogues qui ont vu dans l'autorité un obstacle à la liberté de l'élève étaient-ils animés par une intention parfaitement généreuse. La critique de l'autorité s'est opérée au nom du respect de l'enfant. Comme la culture – il s'agit en fait d'une seule et même chose –, l'autorité a été considérée comme un mal rendu nécessaire par les problèmes de la vie en société. Il faut bien, pour le « vivre ensemble », que soient imposées quelques règles qui assurent autant que possible notre coexistence pacifique. C'est là le seul fondement qui puisse justifier un acte d'autorité ; mais celui-ci demeure pensé comme une restriction pénible de notre indépendance.

« La liberté des uns s'arrête où commence celle d'autrui »

Une telle conception, qui passe aujourd'hui pour parfaitement évidente, signifie en fait que nous serions parfaitement libres si nous étions totalement seuls... Elle décrit la société comme une juxtaposition d'espaces pour l'action des individus, limités par la présence d'autrui, mais séparés et indifférents les uns aux autres. Dans cette perspective, l'autorité est une diminution de la liberté individuelle, qu'il est nécessaire d'accepter à condition qu'elle demeure limitée à sa stricte nécessité.

Ne cherchons pas plus loin la cause essentielle de ce qu'il est convenu d'appeler la « démission » des parents, et des éducateurs en général. Il est devenu banal de déplorer que tant d'adultes aient cédé à une forme de lâcheté, de paresse, d'abandon dans leur responsabilité éducative – qu'on se souvienne seulement du débat autour de la suppression des allocations familiales pour les parents d'enfants absentéistes. Mais en même temps que ce reproche, la société ne cesse de culpabiliser l'exercice de l'autorité en général, et de l'autorité parentale en

particulier : les adultes sont tenus de respecter la liberté de leurs enfants, de les laisser faire leur expérience ; et leur autorité est présentée comme une menace pesant sur cette autonomie à protéger. Dans cette injonction contradictoire, on ne parle des parents que pour les accuser, en stigmatisant un jour les dérives de leur autorité, et en leur reprochant le lendemain d'avoir démissionné de leur responsabilité. Pendant ce temps, en effet, c'est une génération d'enfants sauvages qui semble parfois grandir, une génération de jeunes abandonnés à l'immédiateté compulsive de leurs envies, de leurs instincts, des désirs qui les traversent. Car personne ne devient plus libre pour avoir été préservé de toute autorité.

En fait, il n'y a pas d'enfant-roi : il n'y a que des enfants devenus les tyrans d'eux-mêmes, les esclaves de l'immédiateté, pour avoir été privés des repères qui auraient pu les aider à fonder de vrais choix. C'est l'une des fonctions les plus décisives de la culture que de transmettre ces repères : les distinctions qu'elle véhicule, les valeurs qu'elle transmet sont la condition d'une authentique autonomie. Pour avoir une chance de devenir libre, *il faut naître dans un monde dont quelque chose soit dit, et dont quelque chose soit interdit.*

Toute culture comporte une dimension axiologique

Une représentation du bien et du mal, du juste et de l'injuste, de ce qu'il faut ou ne faut pas faire. Mais l'autorité de ces représentations, le fait qu'elles soient transmises et partagées, n'a pas pour fonction de constituer un cadre qui enferme les individus pour garantir la paix sociale. Cette conception réductrice de la culture sape de l'intérieur l'acte de la transmission, même quand elle le décrit comme nécessaire. Qui assumerait d'emprisonner ses enfants dans des règles artificielles, fût-ce au nom de l'intérêt collectif ? Qui voudrait hériter d'un moule social auquel il faut se conformer sous la contrainte ? Voilà l'inquiétude implicite qui nous rend incapables d'éduquer.

Pour refonder la transmission, il faut rompre avec ces fausses légitimations de la culture, dans lesquelles nous nous sommes enfermés. Non, la culture n'est pas un « bagage » encombrant, même

stratégiquement opportun ; elle n'est pas plus une contrainte, même socialement utile, qui enfermerait notre discernement. En transmettant un héritage culturel à leurs enfants, les parents ne restreignent pas leur autonomie, au contraire : ils leur offrent la condition essentielle pour que naisse et grandisse leur liberté.

Si l'enfant n'est pas immédiatement libre, si la culture est cette médiation nécessaire pour qu'il puisse devenir lui-même, l'acte de la transmission est celui par lequel se trouve augmentée sa capacité à distinguer, à discerner, et donc à mûrir son propre désir et ses choix de demain – quand bien même ils le conduiraient à s'affranchir de cet héritage...

La rencontre avec l'autorité, loin de l'enfermer, augmente donc en l'enfant sa propre liberté

Une telle intuition permet de mieux situer la générosité authentique de l'éducateur : elle ne consiste pas à laisser l'enfant seul, pour préserver une indépendance qui ne saura même pas quel désir peut lui donner sens. Elle appelle au contraire à transmettre ce que l'on a reçu de meilleur, pour faire grandir une authentique liberté. Il n'est pas de plus grand acte d'amour que l'acte d'autorité.

Il se manifeste d'ailleurs comme tel pour l'enfant, pour l'élève – même dans les exigences ou les résistances que l'adulte lui impose parfois. Ne sont-elles pas en effet autant de témoignages de la valeur qu'on lui accorde ? Le paradoxe est que nous avons voulu, pour signifier aux plus jeunes notre confiance et notre respect, ne rien leur interdire, les laisser décider, céder à leurs désirs, sans jamais imposer une parole d'adulte qui aurait pu gêner leur itinéraire. Débarrassés d'une autorité ringarde et dépassée, ils pouvaient enfin faire eux-mêmes leur expérience ; peut-être allaient-ils parfois y laisser quelques plumes, mais après tout, comme l'écrivait Rousseau, « le bien-être de la liberté rachète beaucoup de blessures ».

L'autocensure inédite à laquelle s'est obligé le monde des adultes était donc imposée comme un commandement de l'amour

Pourtant, elle ne pouvait être ressentie que

comme l'expression d'une indifférence. Car celui qui peut faire sa vie sans que nous nous en inquiétions, celui que Ton abandonne à lui-même en préférant ne rien savoir, celui-là doit penser que nous ne tenons pas beaucoup à lui... À l'inverse, aider un enfant, un élève, parfois contre lui-même, à s'orienter vers ce que l'on sait être meilleur pour lui, c'est un signe de l'intérêt que nous lui portons. Quand bien même il nous arriverait de nous tromper, quand bien même sa liberté d'adulte s'éloignerait demain des chemins que nous avons imaginés, l'adulte qui transmet ce qu'il a de plus précieux signifie à l'enfant toute la valeur qu'il revêt à ses yeux.

N'avons-nous pas tous déjà vécu cette expérience, de finir par aimer le plus les adultes qui avaient montré le plus d'exigence envers nous ? Non pour l'exigence en elle-même, qui n'a pas de signification en soi ; mais parce que, en nous transmettant avec autorité ce qu'ils voulaient nous offrir de meilleur, ils nous révélaient à nous-mêmes notre propre valeur, et celle que nous avons à leurs yeux. Dans *Le Premier Homme*, un récit autobiographique raconté à la troisième personne, Albert Camus parle avec une émotion intacte de l'instituteur qui le suivit pendant sa scolarité à Alger. Dans cette école d'un quartier pauvre, près de la Casbah, l'enseignant, M. Germain (M. Bernard dans le livre), accueille des enfants de familles souvent très défavorisées. Il en est « craint et adoré en même temps », dit Camus – qui lui écrira d'ailleurs pour le remercier, quelques jours après avoir reçu le prix Nobel de littérature... Ce que l'auteur, des années plus tard, retient de cet enseignant, c'est sa volonté de transmettre aux enfants ce savoir dont il était passionné : « dans la classe de M. Bernard [...], [l'école] nourrissait en eux une faim plus essentielle encore à l'enfant qu'à l'homme, et qui est la faim de la découverte ».

La transmission touche bien à l'essentiel

C'est-à-dire à l'être même de celui qui la reçoit. En cela, seule l'autorité de l'adulte révèle à l'enfant l'infinie valeur de la personne qu'il est, et qu'il devient. Tout se trouve résumé par le souvenir de Camus : « dans la classe de M. Germain, pour la

première fois, ils sentaient qu'ils existaient, et qu'ils étaient l'objet de la plus haute considération : on les jugeait dignes de découvrir le monde ».

Pour la première fois : ainsi est signifiée de nouveau la nécessité d'une médiation. Sans culture, l'enfant ne peut même pas prendre conscience de son être propre. Il faut donc renverser la définition rousseauiste : l'autorité ne signifie pas « être aimé de l'enfant », mais l'aimer, et l'aimer assez pour lui transmettre les savoirs, les frontières, les dits et les interdits qui lui montrent que nous tenons tant à sa propre liberté. En effet, cette autorité qui lui offre des repères aujourd'hui le fait échapper pour la vie à l'immédiateté de l'instinct et le prépare ainsi à devenir lui-même adulte. Il faut ces distances, ces distinctions que transmet la culture pour sortir du chaos de l'impulsion et créer l'espace d'une authentique autonomie. Bien sûr, cela n'a rien d'évident – encore une fois, si nous étions des êtres d'immédiateté, aucune médiation ne serait par définition nécessaire, il n'y aurait aucun effort à faire pour devenir soi-même... Notre condition constitue une exigence contre laquelle nous ne cessons de nous révolter ; et cette révolte, l'enfant, l'adolescent la vivent déjà lorsqu'ils refusent d'avoir besoin d'une parole qui les éclaire. Dans ces moments-là, l'autorité signifie : aimer l'enfant au point d'accepter de n'être pas toujours aimé de lui, pour lui offrir, malgré tout ce qui, en lui, résiste à son propre bien, les repères qui l'aideront à s'émanciper de l'attraction primaire du désir impulsif et de l'indifférence inconséquente.

Se réconcilier avec le particulier

Ici surgit une difficulté : quelles valeurs, quelles évaluations, quels impératifs et quels interdits transmettre ?

Si le besoin de repères est universel, les cultures sont particulières

F.X. Bellamy l'a dit, la culture est une médiation essentielle : au cœur de notre nature est inscrite la nécessité de cette relation à l'altérité, à l'autorité, pour devenir soi-même. Mais de quelle culture parlons-nous ? Cette question est sans aucun doute l'une de celle qui hante le plus les éducateurs



contemporains. Jusqu'ici, nous l'avions laissée de côté : nous parlions en effet de la culture comme d'un besoin universel. Mais les cultures sont particulières : chacune d'entre elles, avec sa langue, ses pratiques, ses rites, sa tradition, porte en elle une vision singulière du monde. Elles sont par ailleurs contingentes et imparfaites, chaque fois le produit d'une histoire heurtée, faite de hasards, de bizarreries et de drames. Toute culture charrie avec elle, en même temps que les aspirations les plus élevées de l'homme, la part de fragilité, d'erreur et de folie qui se manifeste dans le trouble des siècles. Comment alors pourrions-nous, de l'une de ces cultures particulières, avec tant d'humiliante contingence, tirer l'accomplissement de notre nature ?

Voilà sans doute la dernière différence contre laquelle nous ayons choisi de nous révolter.

La différence des cultures nous insupporte, à double titre

– D'abord parce qu'elle est, croyons-nous, le germe toujours dangereux d'un conflit entre les peuples. Chaque société, enfermée dans sa culture, pourrait être tentée de se croire supérieure et de déclarer la guerre aux autres au nom de sa propre civilisation. De cette tentation, nous nous voulons totalement exempts, guéris de la violence colonialiste de l'ethnocentrisme. Nous comptons bien nous prémunir des conflits archaïques que l'humanité a traversés dans les siècles passés ; aussi ne faut-il plus rien transmettre de ces particularismes dangereux que sont les cultures, susceptibles de relancer à tout instant le repli identitaire et la guerre des civilisations : ne plus transmettre une tradition singulière, le respect d'une morale, l'amour d'une langue ou d'un pays, ni bien sûr une religion... Bref, nous refusons d'être enfermés dans le particulier.

– Ensuite, nous voulons désormais être fidèles à l'universalité de l'homme, qui transcende toutes les cultures et les annule. Pas de plus grande vertu que l'« humanisme », qui se veut délivré de tout attachement contingent. Fidèles à l'enseignement des Lumières, nous sommes définitivement au-dessus de l'amour du « prochain » : cette proximité


relèverait d'un particularisme insupportable ; êtres de raison et de nature, nous voulons « aimer l'humanité ». Tout autre impératif serait trop étroit pour nous. L'incapacité à s'élever vers l'universel, nous l'attribuons à ces héritages qui nous enferment, à ces cultures qui nous piègent. L'homme n'est-il pas naturellement ouvert au monde, capable d'affirmer comme Térence que « rien de ce qui est humain ne [lui] est étranger » ?

Nous demandons donc à l'école de ne plus transmettre une culture parmi d'autres, mais de conforter chez l'enfant le sens de l'universel. Car, si nous refusons de transmettre, nous n'avons pas renoncé à éduquer ; mais cet « humanisme » qu'il faut faire partager aux enfants doit venir immédiatement, comme par une forme d'évidence, dans le rationalisme transparent et – croit-on – spontané de la morale universelle.

Ce faisant, jamais l'école n'a été aussi moralisante qu'aujourd'hui

Selon le *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, l'enfant doit y développer des « compétences sociales et civiques », qui font partie intégrante du « socle commun » que chacun doit avoir « acquis ». Viennent d'abord les « capacités » et les « attitudes » que peuvent porter une « culture humaniste », comme l'expérience d'« une approche sensible de la réalité » ou « les valeurs humanistes », qui permettent de « développer la conscience que les expériences humaines ont quelque chose d'universel ». Après ces précisions, l'école se voit assigner d'innombrables missions éducatives : elle doit conduire l'enfant à « devenir pleinement responsable », « refuser la violence », « apprendre à bien vivre ensemble », « faire valoir son point de vue, négocier, rechercher un consensus », « pouvoir s'affirmer de manière constructive », « devenir un acteur responsable de notre démocratie »... Bref, il s'agit de « mettre en place un véritable parcours civique de l'élève, constitué de valeurs, de savoirs, de pratiques et de comportements ».

De tout cela, on ne peut évidemment que se louer. Mais ces formules sophistiquées continueront de ronronner dans le vide tant que nous n'au-



rons pas compris que l'école ne pouvait contribuer à cette mission éducative qu'en assumant simplement la tâche qui lui est propre : **transmettre une culture**. Et non pas une « culture humaniste » (de quoi d'ailleurs s'agit-il au juste ?), mais une culture particulière, avec son langage, son histoire, ses figures et ses repères singuliers. Parce que l'homme n'est pas un être d'immédiateté, il faut reconnaître qu'il nous est nécessaire de passer par cet héritage particulier pour progresser vers l'universalité de notre propre nature, enfin accomplie par la médiation de la culture.

Prenons un exemple simple : la persistance de certaines inégalités au détriment des femmes, et l'augmentation des incivilités, des paroles ou des actes de violence à leur égard, a conduit nos politiques à se préoccuper de lutter contre le sexisme. C'est là une très juste cause dans un climat qui semble effectivement se dégrader. Parce qu'il faut prendre le problème à la racine, l'école est donc saisie de cette mission supplémentaire : un rapport du Commissariat général à la stratégie et à la prospective recommande de sanctionner sévèrement tout sexisme entre élèves à l'école primaire, et d'insérer la notion d'égalité entre filles et garçons dans les règlements intérieurs des établissements ; au collège, il faudra mettre en place « des actions pour faire réfléchir les jeunes sur la notion de respect envers les personnes de l'autre sexe ». Ce moralisme a beau être bien inspiré, il est facile de comprendre pourquoi il est voué à l'échec.

Nonobstant, l'école peut faire beaucoup, presque tout cela

Mais à condition d'être rétablie dans sa mission propre. Elle peut contribuer à ouvrir l'enfant à sa responsabilité morale et au sens de l'universel ; mais seulement en passant par la transmission d'une culture, par le sens du particulier. Hors de cette culture, quelle autorité pourront avoir pour les élèves les préceptes universels qu'on leur assènera, toujours plus nombreux et abstraits à mesure qu'ils seront plus inefficaces ? Rappelez aux écoliers, dans toutes les chartes et règlements que vous voudrez, que le sexisme, c'est mal ; réunissez des collégiens pour les faire réfléchir au respect

d'autrui : tout cela ne servira à rien. En revanche, faites-leur étudier la vie de Jeanne d'Arc, son histoire, son procès ; donnez-leur à lire Mme de La Fayette ; faites-leur apprendre tout ce que Marie Curie a donné à la science : comment un seul élève pourra-t-il ensuite affirmer que la femme est inférieure à l'homme ? A travers chacune de ces figures particulières, dans la singularité de l'univers culturel dont elles sont nées et qu'elles ont marqué de leur empreinte, nous sommes conduits vers un enseignement dont la portée est universelle.

Tirons-en quelques conséquences

– La première, c'est que le particulier ne nous enferme pas en lui, au contraire : c'est par lui que nous pouvons aller vers l'universel. L'estime de ce qui est le plus proche ne m'éloigne pas du reste du monde ;

– à l'inverse, elle m'ouvre à la compréhension de ce qu'il y a de plus général. Par exemple, le fait que nous ayons aimé nos parents de façon totalement unique, avec leurs personnalités singulières, ne signifie pas que nous en soyons venus à détester tous les autres parents de la Terre, loin de là : c'est à travers eux que nous avons approché la réalité de la paternité, de la maternité ; et la relation personnelle qui nous a liés à eux a pu seule nous faire pressentir avec émerveillement l'infinie et fragile beauté de cette expérience universelle de la filiation, qui porte l'humanité. Aimer ses parents ne veut pas dire qu'on méprise les autres ; de la même façon, aimer la culture que l'on a reçue en héritage, cette culture particulière parmi toutes les civilisations du monde, ne signifie pas détester les autres. Bien au contraire : à mesure que nous recevrons ce que notre culture peut nous **transmettre** de meilleur, nous serons à même de comprendre et d'estimer la singularité des autres traditions que nous pourrions rencontrer.

Pour cette raison, il faut cesser d'avoir peur de transmettre notre culture, comme si elle devait constituer un danger pour la paix et la coexistence des civilisations. F.X. Bellamy ne croit pas au choc des cultures, mais au choc des incultures : le plus agressif est celui qui, dépourvu d'héritage, ne sait pas qui il est ni d'où il vient, celui qui n'est pas as-



sez familier d'une langue pour s'ouvrir à d'autres langages. Ce n'est pas la singularité des visions du monde qui nous oppose : ce qui nous isole vraiment, c'est l'incapacité à penser ce qui nous entoure quand un vocabulaire nous fait défaut pour cela.

Notre seul chemin vers l'universel est donc le particulier. Reprenons simplement l'exemple de la langue : pour pouvoir découvrir une seconde langue, il faut déjà bien maîtriser la sienne – cette langue « maternelle », cette langue particulière qui est nôtre par la contingence de notre naissance. Celui à qui sa propre langue reste étrangère, celui-là n'a aucune chance de pouvoir un jour comprendre, parler et écrire d'autres langues. D'ailleurs, le principal obstacle que rencontrent aujourd'hui les enseignants en langues vivantes dans les établissements scolaires, c'est le défaut de maîtrise d'un grand nombre des élèves en grammaire, en orthographe et en vocabulaire français... En réalité, plus je serai familier de ma propre langue, plus j'aurai de facilités pour en apprendre, traduire, interpréter d'autres ; et plus aussi je serai sensible à ce que chacune d'entre elles sait dire singulièrement du monde, par l'univers culturel dont elle est issue.

Ainsi, la meilleure façon d'aider un enfant à s'ouvrir à toutes les cultures, de faire grandir son cœur et son esprit jusqu'aux dimensions de sa propre humanité, c'est de lui transmettre une culture. Mais quelle culture, puisqu'elles sont multiples ? Chaque culture est particulière ; et chacune porte en elle une vision du monde, dont la justesse, la finesse, l'équilibre sont fragiles et incertains. L'acte de la transmission a-t-il pour fondement une hiérarchisation implicite des cultures ?


Enseigner une « première langue », est-ce la désigner comme la première des langues et mépriser toutes les autres ?

Pourquoi transmettre une culture plutôt qu'une autre ? Il faut retirer à ce choix tout le soupçon d'orgueil néocolonial dont on l'a affublé. Car les questions qu'il nous fait poser sont tout simplement sans objet. Pourquoi avez-vous aimé vos parents de façon absolument unique, les distinguant en cela de tous les parents du monde ? Ce n'est pas

que vous ayez considéré qu'ils étaient les meilleurs, ni que les autres étaient « inférieurs » ; mais il se trouve que c'étaient vos parents, voilà tout. Vous les avez aimés, ces parents particuliers, avec leurs caractères propres, avec leurs qualités uniques et leurs nécessaires limites ; et chaque année de votre enfance vous a donné sans doute, en même temps qu'elle vous rendait plus lucide sur leurs faiblesses, une infinité de raisons supplémentaires de les aimer. Il n'y a aucun orgueil là-dedans, aucune revendication de supériorité ; ces parents, d'ailleurs, vous ne les avez même pas choisis : la relation qui vous lie à eux n'est donc pas le résultat d'une évaluation comparative... Mais vous les aimez, d'une façon unique, parce que c'est par eux qu'est passée votre humanité.

C'est ainsi qu'il faudrait aimer la culture que nous avons reçue. Non pas parce qu'elle serait meilleure que toutes les autres, ou la seule à donner du monde des aperçus justes et féconds. Mais parce que c'est notre culture, parce qu'elle habite ce lieu où nous sommes nés, cette proximité où nous vivons, ce pays où nous avons grandi. Pourquoi le nier ? Une culture a façonné cette immense famille qui, génération après génération, n'a cessé de l'enrichir en retour : elle constitue, non pas un « capital », mais un héritage, un patrimoine commun qui, autant que notre patrimoine génétique, fait de nous ce que nous sommes – des hommes qui soient vraiment humains. Quelle que soit la diversité de leurs origines, une société s'honore de transmettre à tous les enfants qu'elle accueille le meilleur de la culture commune qui, formée et formant le pays où ils vivent, constitue de plein droit leur héritage propre.

Il n'y a pas d'alternative : il faut aimer cette culture, accepter de la recevoir et de la transmettre – ou bien n'en aimer aucune. Bourdieu reconnaissait qu'on ne peut faire d'un enfant « l'indigène de toutes les cultures » ; et ce ne sont pas nos programmes scolaires, qui ont abandonné des pans entiers de l'histoire de France pour faire place aux « civilisations extraeuropéennes », qui y parviendront. Encore une fois, c'est mettre le but avant le chemin : un collégien ne s'ouvrira pas sur l'universel pour avoir eu des aperçus universitaires



sur toutes les cultures du monde ; c'est en apprenant à bien connaître sa propre culture qu'il se prépare à rencontrer demain le monde en adulte ouvert, curieux et capable de discerner la valeur de l'altérité.

L'école peut préparer cela ; elle peut accompagner l'enfant jusqu'à cette ouverture à l'universel. Elle peut susciter en lui, mieux encore que le refus de la violence, le désir du dialogue ; mieux que la tolérance, le respect et l'intérêt ; mieux que la non-discrimination, une attention singulière à chacun. L'école peut tout cela ; mais seulement par le moyen qui lui est propre, cette médiation d'une culture que son essence même est de *transmettre*. Tout le problème naît d'une inversion illogique : nous confondons cette mission de l'école avec les bienfaits – réels – que nous pouvons en attendre. Le sophisme est facilement transposable : par exemple, un architecte construit des habitations ; or, pouvoir se loger rend les gens plus heureux. Donc, un architecte contribue au bonheur des gens. Ceci est parfaitement exact. Pourtant, la mission propre de l'architecte reste de faire des plans, de construire des murs et des toits. Si vous lui expliquez que son travail est désormais de rendre les gens heureux, vous risquez de le perdre ; et plus encore si vous lui interdisez en même temps de construire des habitations...

L'école est aujourd'hui exactement dans la situation de cet architecte désorienté ; nous considérons que sa mission est de veiller à l'humanisme de nos enfants, et non plus de transmettre un savoir. Nous exigeons qu'elle combatte le racisme, le sexisme, les discriminations, les inégalités et les accidents de la route, qu'elle rende les générations futures tolérantes, citoyennes, écoresponsables, engagées et épanouies. Et nous exigeons des enseignants tous ces résultats, mais en les privant de leur travail spécifique, la transmission de la culture, par laquelle ils pouvaient y contribuer. Nous leur demandons de susciter, chez les enfants, des qualités qui ne peuvent naître que de cet héritage que nous leur interdisons de donner. Une telle injonction contradictoire explique la désorientation de notre système éducatif – qui vague de « nouveau lycée » en « refondation de l'école » au gré de ré-

formes continues – et la dépression collective dont le monde enseignant semble massivement frappé.

La crise de notre système éducatif n'est pas un problème de moyens ni d'organisation

C'est une question de finalités. Et l'école n'en sortira que lorsqu'aura été réaffirmée sa mission propre, la *transmission*, et la fécondité qu'elle porte. Ce n'est pas en produisant des chartes ou en organisant des débats que l'école luttera contre le sexisme : non qu'elle en soit incapable, au contraire. Il suffirait pour cela de réhabiliter, tout au long de la scolarité, l'apprentissage *par cœur* de la poésie ; car alors la beauté saisit chaque enfant *par le cœur*. Puisse simplement dans notre héritage, si accessible et si délaissé... Comment d'ailleurs est-il possible que, au pays de l'amour courtois, du roman de chevalerie, de la tragédie classique et du poème romantique, on puisse mal parler à une femme ? Il suffit donc d'ouvrir pour nos élèves quelques pages, de leur proposer des vers, d'augmenter ainsi leur mémoire de la langue que l'histoire nous offre. Alors seulement, ils seront élevés vers la plénitude de leur humanité et vers l'authentique respect d'autrui. Car celui qui a été nourri, saisi et transformé par le vers de Villon, de Chénier, de Baudelaire ou de Verlaine, comment peut-il s'aveugler encore sur la grâce qui se trouve partout autour de lui, révélée pour lui dans l'humble matière des mots ? Habité par une langue animée, et dont le souffle anime le monde, comment pourrait-il ne pas estimer infiniment l'autre qu'il rencontre, dans sa singulière beauté désormais rendue visible ?

*LE SEUL CHEMIN PAR LEQUEL
L'ÉDUCATEUR SAIT SERVIR
L'HUMANITÉ DES HOMMES,
C'EST LA CULTURE.*

(fin de la 3ème partie)