

Bernard LAHIRE
Institut Universitaire de France
Université Lumière Lyon 2
Groupe de Recherche sur la socialisation
Bât. K
5, Avenue Pierre Mendès-France - CP 11
69676 Lyon

Démocratisation, formes scolaires et techniques intellectuelles

Sommaire

(Cliquez sur le numéro de la page ou vous désirez vous rendre)

Démocratiser l'accès au savoir.....	2
Du temps proprement scolaire.....	3
La critique de l'école par l'école	5
La technique contre le génie.....	7
Le cas de l'Université.....	9
Le paradoxe de l'enseignement des techniques intellectuelles.....	11

Démocratiser l'accès au savoir

Peut-on démocratiser l'accès aux savoirs et comment l'école peut-elle contribuer spécifiquement à cette démocratisation ? Voilà les questions centrales que je souhaiterais poser au cours de cette conférence. Mais on pourrait même encore plus radicalement se demander si l'école doit bien viser la démocratisation de l'accès aux savoirs où si elle doit plutôt tendre vers d'autres objectifs.

On pourrait ainsi dire que l'école doit d'abord et avant tout viser à préparer aux multiples emplois — des plus qualifiés au moins qualifiés — qu'offre l'état hiérarchisé de la division sociale du travail, en sélectionnant du même coup les meilleurs élèves en vue de former les élites de demain. Ou bien encore que l'école doit surtout préparer à la vie en société en proposant des modèles de vie en commun (règles de vie, discipline, rapport à l'autorité, valeurs...) pour viser à éviter ainsi que n'apparaissent dans le monde social des actes jugés déviants, délinquants ou violents. On pourrait enfin penser que l'école doit ambitionner de faire que tous les jeunes qui la fréquentent s'y "épanouissent" individuellement, s'y "sentent bien" (quel que soit le type de cursus scolaire suivi), laissant en suspens les principes et les modalités de cet épanouissement ou de ce "bonheur" individuel.

L'idée selon laquelle l'école doit surtout transmettre des connaissances et des techniques intellectuelles transversales qui constituent le socle commun d'une multitude de situations dans nos formations sociales (acquérir une habileté langagière et motrice, apprendre à déchiffrer des textes et des images, à les comprendre, savoir rédiger des textes, savoir calculer, comprendre rationnellement, scientifiquement ou philosophiquement, le monde qui nous entoure...) ne va pas de soi et n'est pas un principe universel et incontesté. Et c'est bien pour cela que si l'on croit que cette fonction ou cette orientation est centrale, ce qui est mon cas, il s'agit de la défendre en étant particulièrement vigilant et critique vis-à-vis des tendances qui, implicitement ou explicitement, d'une manière comme d'une autre, s'y opposent.

À mettre l'accent sur les fonctions sociales de l'école en matière de reproduction de l'ordre social (inégalitaire), les chercheurs en sciences sociales avaient même fini par oublier que l'école est aussi un lieu de transmission de savoirs et de savoir-faire, de techniques intellectuelles ou de méthodes de pensée. La transmission des connaissances étant l'une des missions officielles de l'école, nombre de sociologues la traite, du même coup, comme une simple illusion ou une simple idéologie derrière laquelle il s'agirait de reconnaître les "fonctions véritables" de l'institution (on dira par exemple : "Sous prétexte de transmettre du savoir, on reproduit l'ordre social"). Dans ces conditions, les sociologues n'ont pas grand chose à apporter aux enseignants en matière de réflexion sur les pratiques scolaires, sur les pratiques pédagogiques par lesquelles on entend amener les enfants, les adolescents ou les jeunes adultes à s'approprier les savoirs scolaires.

Même si la transmission des savoirs (qui suppose pour certains groupes sociaux un véritable processus de déculturation-acculturation : on sait ce que cela coûte psychiquement de passer de sa culture familiale d'origine à une culture scolaire lorsque l'écart est grand entre les deux. Je vous renvoie aux romans autobiographiques d'Annie Ernaux ou à la merveilleuse autobiographie de l'intellectuel anglais Richard Hoggart¹), si donc cette transmission des savoirs ne s'opère jamais sans violence symbolique, sans de multiples petites luttes quotidiennes au sein des salles de classes, sans souffrances (du côté des enseignants comme du côté des enseignés : la lutte peut être épuisante et peu gratifiante, au moins directement, immédiatement), malgré cela cette "transmission des savoirs" — mais il faudrait parler aussi de formation de *regards* scientifique, critique, réflexif, historique, géographique... — représente sans doute la fonction socialement la plus acceptable pour l'ensemble des groupes sociaux, et notamment pour les plus démunis culturellement d'entre eux, dans la mesure où elle permet d'éviter des exclusions et des situations de domination encore bien plus redoutables.

Du temps proprement scolaire

L'exercice du métier d'enseignant, et notamment à l'école élémentaire, devient de plus en plus difficile parce que les enseignants sont sous le feu d'injonctions multiples et parfois contradictoires. Ils sont, en effet, amenés à enseigner un métier dont ils ne perçoivent plus toujours les missions essentielles, les contours, et surtout les limites : il s'agit d'enseigner la lecture, l'écriture et le calcul pour lutter contre l'"échec scolaire" et l'"illettrisme", mais aussi d'ouvrir l'école sur l'extérieur, d'utiliser de nouveaux outils tels que les bibliothèques d'école ou l'informatique, de composer avec de nombreux intervenants extérieurs au sein même du temps scolaire, d'entrer souvent en dialogue avec les travailleurs sociaux, d'apprendre à travailler en équipe..., et tout cela avec le même nombre d'heures par semaine.

Bien sûr, ceux qui vivent le plus douloureusement ces sollicitations et contradictions sont ceux qui enseignent dans les quartiers populaires urbains, ceux qui courent après le temps pour tenter de boucler les programmes qui ne seront pas terminés, ceux qui vivent les moments arrachés au temps de la pratique au sein de la classe comme des ruptures dans la difficile et lente mise en condition de travail pédagogique avec des élèves qu'il s'agit bien souvent de "tenir" pour "instruire".

On sait, bien entendu, que l'école ne s'ouvre que pour mieux continuer à faire ce qu'elle faisait avant : on va au théâtre, au cinéma ou visiter une exposition, on part en classe verte ou en classe de neige pour mieux faire de l'expression

¹. R. Hoggart, *33 Newport street. Autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises*, Hautes études/Gallimard/Le Seuil, 1991, 288 p.

écrite, du calcul, de la grammaire, etc. L'école travaille depuis longtemps déjà dans la "ruse pédagogique". Il s'agit ainsi de faire passer des savoirs **jugés rébarbatifs** par d'autres voies, de manière stratégique (temps long) ou tactique (temps court). Faire de l'orthographe, de la grammaire, de la production écrite, du calcul ou de la géométrie "sans en avoir l'air", par le jeu, par l'appui sur une expérience préalable, par la sortie culturelle, etc.

Mais le problème est sans doute un problème d'"équilibre" entre le temps de mise en place des ruses pédagogiques et le temps proprement pédagogique où l'on exerce, où l'on forme, où l'on fait entrer systématiquement et durablement l'élève dans le savoir. À trop ruser (à trop occuper le temps par des ruses préparatoires) on risque bien de ne plus enseigner. L'école tend objectivement alors vers le centre culturel ou social. Mais surtout, cet équilibre entre les "activités préparatoires" et l'"action pédagogique" ne pose pas le même problème aux différents groupes sociaux.

Qu'il puisse aujourd'hui se dire en coulisses ou en public que s'ils n'apprennent pas grand chose du point de vue scolaire les enfants en difficulté scolaire ont ainsi au moins la possibilité de découvrir la culture et de s'épanouir, est révélateur de la dangereuse dérive vers une logique de l'épanouissement personnel (ou plus prosaïquement de l'occupation : il faut bien les occuper à quelque chose pour leur éviter de faire des bêtises) qui nous fait quitter les rives de l'égalité des compétences.

Les familles dotées de ressources culturelles livrent à l'école en grande partie des enfants "autonomes", déjà porteurs d'une grande habileté langagière, d'une maîtrise de soi et de son corps et de connaissances pédagogiques non négligeables (par exemple, nombre d'enfants apprennent aujourd'hui à lire autant chez eux qu'à l'école ; ils apprennent cela, pourrait-on dire, au biberon, dans les interactions précoces, ordinaires et fréquentes autour de l'écrit — produit ou lu — qui impose sa présence et son évidence culturelle au sein du foyer). Pour eux, l'école élémentaire ne développera jamais assez les ouvertures culturelles, les visites de musée, etc. Mais pour les familles les plus dépourvues de ressources et d'expériences scolaires, **seule l'école est en mesure de faire ce qui ailleurs a été partiellement, voire parfois totalement, fait dans l'intimité du foyer**. L'école a une responsabilité pédagogique et politique considérable vis-à-vis de ces enfants qui n'ont que l'école, qui n'ont que **le temps passé à l'école** pour entrer dans la culture scolaire et se l'approprier. Or, pour ces enfants-là, tous les moments retirés à l'action pédagogique, au travail pédagogique et à l'entraînement des élèves constituent autant de remises en cause de la progression dans l'appropriation des savoirs scolaires. Il faut du temps pour "transmettre" un capital de connaissances, pour faire acquérir des techniques ou des manières de penser, de sentir ou d'agir.

On peut légitimement s'interroger sur les effets de la réduction du temps spécifiquement scolaire au bénéfice d'autres activités (événements culturels,

sorties culturelles, etc.). Un grand nombre d'expériences scolaires faites au nom de la lutte contre l'"échec scolaire" tendent ainsi à diminuer ou à fractionner le temps proprement pédagogique paradoxalement du côté de ceux qui ont déjà les plus grandes difficultés à pénétrer un univers étranger, ceux pour qui les points de connivence avec l'univers scolaire sont rares et parfois même inexistants. Ce que l'on appelle parfois "l'ouverture de l'école" est au fond un luxe historique que l'institution se paie aujourd'hui après plus de cent ans d'obligation scolaire et une population de plus en plus fortement scolarisée. Mais il s'agit peut-être d'un trop grand luxe pour une partie de la population scolarisée qui n'a pas bénéficié de cette longue histoire (une partie des populations immigrées, une grande partie des milieux populaires dont l'accès à la culture scolaire est familialement encore très récent et mal assuré, populations sous-prolétariennes issues des nouvelles conditions économiques liées au chômage et à la précarité de l'emploi...).

De l'école élémentaire à l'enseignement supérieur, c'est souvent à ceux qui en auraient le plus besoin à qui on donne le moins (et notamment de temps, de conseils, d'explicitations, d'orientations, de consignes, de techniques...). La diminution et le fractionnement du temps proprement scolaire a souvent été expérimenté dans le cadre des Zones d'Éducation Prioritaire et c'est aussi dans les Universités que les étudiants les plus éloignés de la culture savante sont les moins encadrés pédagogiquement (contrairement aux élèves des classes préparatoires ou des grandes écoles²).

La critique de l'école par l'école

On trouve au sein même de l'école une critique ambiguë du scolaire, de l'exercice, des savoirs ou des contraintes scolaires. Très concrètement, une manière de se sentir pédagogiquement novateur et anti-académique consiste à faire la critique de tout ce qui pourrait ressembler à l'exercice d'un pouvoir pédagogique. Pédagogies spontanéistes ou libertaires, anti-autoritaires ou romantiques attirent ainsi bien souvent les enseignants, notamment les plus jeunes d'entre eux, qui entendent se distinguer des routines de leurs prédécesseurs ou de leurs collègues plus "traditionnels".

Des enseignants peuvent, par exemple, vouloir éviter l'approche jugée "dictatoriale" ou "coercitive" d'enseignants du temps passé, perçues comme rigides et sévères, en se pensant comme des mystagogues plus ou moins charismatiques. Ils peuvent même s'appuyer sur les théories sociologiques de la violence symbolique pour dénoncer le pouvoir de l'enseignant et la violence institutionnelle ou de classe exercée sur les enfants du peuple. Ce sont aussi toutes les formes de savoir un peu codifiées, théoriques ou formelles qui sont parfois censées détruire les capacités d'imagination naturelles des enfants ou des adolescents ou bien tous les exercices désormais jugés "mécaniques", "bêtes" (copie, apprentissage par

². B. Lahire, *Les Manières d'étudier*, Paris, La Documentation française, Collection "Cahiers de l'OVE", 1997, 175 p. (avec la collaboration de M. Millet et E. Pardell).

cœur, etc.). Le savoir scolaire peut alors être critiqué diversement comme un savoir de classe, comme un savoir artificiel, inauthentique...

Or, poussés au bout de leur logique libertaire et en grande partie libérale, ces discours conduiraient à décider d'abdiquer toute action d'enseignement, toute action pédagogique sous prétexte de ne pas opprimer les élèves. Arrêter tout enseignement et ne plus imposer des savoirs, c'est en effet choisir de ne pas exercer son pouvoir ! Mais ne rien faire, c'est encore faire et notamment rester inerte face aux réalités de la domination culturelle. Confondre "structuration" et "tyrannie", "domination" et "oppression", "rigueur" et "rigidité", "ordre" et "totalitarisme"... comme le font nombre de raisonnements ordinaires qui composent une critique romantique de l'école peut avoir des conséquences sociales et politiques tout à fait désastreuses.

L'enseignant romantique — dont l'un des modèles est partiellement livré dans le film de Peter Weir *Le Cercle des poètes disparus* — ne fait en définitive que jouer le rôle bien connu des lecteurs de Max Weber, rôle du "prophète" face au "prêtre" comme "fonctionnaire du culte". Ce modèle d'enseignant privilégie l'expérience événementielle vécue par rapport à l'exercice quotidien, la spontanéité ou le happening pédagogique par rapport à la progression continue dans un corps de savoirs et, au fond, la démarche intérieure et volontaire par rapport à l'action extérieure et imposée. Il privilégie ainsi, sans s'en rendre compte, ceux qui ont déjà constitué au cours de leur socialisation antérieure les démarches et les motivations internes par rapport à ceux qui ne les ont pas encore constitués et qui ont besoin pour cela d'une action pédagogique spécifique. De même, l'enseignant comme "personne ressource" ou comme simple *facilitator* (comme disent les nord-américains) est censé n'intervenir que très peu dans le travail autonome des élèves. Certaines pédagogies s'appuyant sur l'autonomie ou la libre-expressivité reposent ainsi sur une loi tacite : "Que celui qui entre à l'école porte en lui des dispositions à agir et à penser dans le sens scolairement attendu".

On sait qu'une partie de la communauté enseignante est tout à fait prête à accueillir un discours anti-scolaire, anti-académique, anti-institutionnel proche de celui que peuvent tenir à l'extérieur certains travailleurs sociaux ou éducateurs. Le discours romantique a des conditions sociales de réception et je crains bien que ce soit notamment parmi les enseignants les moins maîtres de leur métier, les plus insécurisés face à leur tâche d'enseignement que le discours romantique, anti-oppressif, anti-pédagogique a le plus de chance d'être positivement accueilli comme un discours justifiant l'abandon de toute technique, de tout métier, de toute transmission explicite ou de tout entraînement régulier au profit d'une attitude plus naturaliste, plus spontanéiste, plus charismatique, etc. Tout cela varie bien sûr en intensité selon le niveau d'enseignement auquel on se trouve : par exemple, les enseignants de l'école élémentaire, peuvent moins que les enseignants du secondaire et infiniment moins que ceux des Universités laisser s'exprimer des dispositions purement charismatiques.

Dans les réseaux d'associations sémantiques qui font nos mythologies contemporaines l'opposition romantique/scolaire entre au fond en résonance avec l'opposition gauche/droite... C'est-à-dire que le romantisme pédagogique est au travail scolaire ce que la gauche est à la droite. Tout cela est évidemment "flou", non raisonné, ça rime plus que ça ne raisonne, mais c'est avec une grande générosité et sensibilité de gauche que l'on fait en matière pédagogique beaucoup de choses qui posent en définitive problème du point de vue de l'appropriation des savoirs par ceux qui en sont les plus éloignés. Et ce n'est pas un hasard si ce sont des "rescapés" ou des "miraculés" scolaires (comme Richard Hoggart) qui décèlent ou détectent derrière les bonnes intentions "romantiques" le libéralisme qui s'y cache et qui perçoivent, en revanche, le côté libérateur et émancipateur de l'exercice ou des techniques et de la structuration des situations pédagogiques.

Il y a beaucoup de scientifiques dans cette salle, et ceux-ci savent ce que progresser dans un savoir, se l'approprier, maîtriser une technique, une méthode ou une théorie, la développer ou la modifier suppose en termes de discipline intellectuelle, de méthode de travail et, au fond, de discipline de vie. Combien d'étudiants en thèse découvrent en cours de route que la réalisation d'une thèse implique de leur part une série de *sacrifices sociaux*, de rythmes de vie, d'ascèse, d'exercices, de régularité, d'effort, etc., c'est-à-dire au bout du compte tout un *style de vie* ! La première chose que nous devons faire collectivement c'est donc de nous interroger sur ces associations automatiques d'idées qui nous conduiraient à penser que le romantisme pédagogique est la seule manière d'être "de gauche" dans notre métier d'enseignant et que le rappel de la nécessité des exercices, de l'entraînement, de l'enseignement de techniques intellectuelles et de savoirs est une injonction droitrière.

En fait, il faudrait défaire les oppositions pédagogiques et montrer que l'enseignement de savoirs et de techniques intellectuelles, l'entraînement continu, l'exercice répété, etc., tout cela n'a rien d'incompatible avec des caractéristiques "dispositionnelles" qui font l'enseignant charismatique : l'intérêt visible pour les élèves ou les étudiants, la patience ou l'écoute, l'enthousiasme ou la passion, l'humour ou la provocation, etc., peuvent insuffler une vitalité à la pratique pédagogique. Ces dispositions ne sont cependant pas suffisantes à l'enseignement et ne peuvent pas non plus être véritablement tenues pour nécessaires (ces différentes dispositions peuvent varier selon le moment dans la carrière de l'enseignant, selon les périodes de son existence, etc.).

La technique contre le génie

Depuis très longtemps, la critique de l'exercice et de la transmission de techniques intellectuelles est fondée sur l'idée selon laquelle il ne saurait exister de génie laborieux, c'est-à-dire de génie constitué dans l'entraînement répété et le maniement continu de techniques.

Ainsi, les débats autour de la rhétorique depuis son invention ont toujours tourné autour de l'opposition de l'inné et de l'acquis. La transmission de techniques rhétoriques, c'est-à-dire de techniques de construction et de mises en forme du discours et de la pensée remet profondément en question l'idée d'un "don naturel pour la parole persuasive"³. Dès le début, la rhétorique a été condamnée par certains pour des raisons politiques : la rhétorique qui s'enseigne sape les fondements de l'idéologie des talents naturels et de l'innéité sur laquelle repose alors l'ordre social et culturel ; elle a partie liée avec le combat contre cette idéologie. Il n'y a donc pas de surprise alors à ce que le romantisme condamne durant tout le 19^{ème} siècle la sécheresse de ces savoirs : **on pourrait presque dire que le charme discret des savoirs implicites et des pédagogies invisibles est le charme discret de la bourgeoisie**. Mais on peut préférer à la fascination et au mystère, la transmission explicite et réglée des savoirs, à la mystagogie, la pédagogie. Il faut se méfier des discours qui condamnent l'austérité des règles, la sécheresse des techniques, l'aridité des procédés techniques, la rigidité des principes et des consignes clairement énoncés et enseignés... Car au programme d'austérité, on prétend substituer la liberté de l'élève, qui est, pour une grande partie d'entre eux, la liberté de perdre pied et de couler.

On retrouverait ainsi dans la plus haute antiquité les racines de l'opposition entre romantisme et travail scolaire. Comme l'écrit Francis Goyet dans son Introduction au *Traité du sublime* de Longin :

"Depuis la plus haute Antiquité, enseigner l'art de la parole peut se concevoir ou bien comme un mystère, ou bien comme une gymnastique. Dans le premier cas, l'acquisition des techniques est vue comme une initiation menée par des «mystagogues», qui conduisent au cœur du mystère. Seule une élite peut se voir révéler les secrets de l'Art, et ceux-ci ne doivent pas être divulgués au profane. (...) Aucune loi des séries ne garantit la réussite, aucune règle ne produit le Sublime à coup sûr, toute qualité peut dégénérer en défaut. Ainsi est protégé le mystère sacré. Mais l'autre métaphore vise tout au contraire à divulguer les secrets de l'art. Au mystère s'oppose la gymnastique. Au mystagogue le pédagogue. À la révélation passive par «enthousiasme», l'acquisition active par sueur et entraînement, en grec «ascèse» ou en latin «exercice». (...) La tradition est au sens propre un moyen de *transmettre* les secrets. À la Renaissance, c'est l'ambition de la pédagogie humaniste. Les élèves pratiquent l'*exercitatio* dans un *gymnasium*, mot qu'a conservé l'allemand pour désigner ce que le français appelle lycée. Selon la formule de Macrobie, «les secrets ou *penetralia* du

³. F. Desbordes, *La Rhétorique antique : l'art de persuader*, Paris, Hachette Supérieur, 1991, p. 12.

poème sacré doivent être ouverts ; la poésie doit être démystifiée et rendue accessible par *diligentia*» (*Saturnalia*, I, 7, 5)."⁴

Alors qu'on a l'habitude de distinguer le virtuose du génie, le technicien sans âme du créateur, le génie ou le créateur est selon toute évidence un technicien hors pair, un super-technicien qui maîtrise plus et mieux les techniques intellectuelles que les autres : question de temps de travail, de précocité du travail d'entraînement, de variété des techniques maîtrisées, etc. En fait la critique de l'écrivain sans génie que va entamer contre la rhétorique le romantisme est une critique élitiste et conservatrice d'écrivains qui regardent avec mépris ceux qui s'essaient à ces techniques. «Rhéteurs embarrassés dans votre toge neuve...» écrivait Victor Hugo en fustigeant les "parvenus" ou les "nouveaux riches" en matière de capital littéraire. Il y a des fondements sociaux très élitistes et naturalistes dans ces critiques de l'enseignement explicite de techniques intellectuelles et de leurs managements réguliers.

Commentant l'élimination progressive de la rhétorique depuis la fin du 18ème siècle et son remplacement par un enseignement moins explicite de la dissertation, Marie-Madeleine Compère écrivait :

"Et l'élève dans tout cela ? A-t-il tant gagné à troquer contre le plat discours une dissertation aussi ésotérique ? Ce dernier exercice bénéficie un peu des mêmes préjugés illusoire que jadis le français introduit à côté du latin : sa maîtrise était supposée aussi naturelle que ne l'est ici l'aptitude à fonder un jugement littéraire. **Pourtant rien n'est plus dangereux que l'implicite en matière scolaire.** Quand une discipline prétend s'abstraire des règles communes, quand elle dissimule ses procédures, ceux qui en déjouent le mieux ses pièges ont mis à profit leurs acquisitions extra-scolaires. Par son mode d'introduction et d'enseignement, la nouvelle rhétorique, symbolisée par la dissertation, porte en germe plus d'inégalités que l'ancienne."⁵

Le cas de l'Université

J'ai parlé jusqu'ici plus ou moins indistinctement de l'École, du primaire à l'enseignement supérieur. Mais la situation est particulièrement préoccupante en ce qui concerne l'Université.

On peut tout d'abord noter que les universitaires sont les plus mal placés, socialement, pour réfléchir sur les manières de transmettre leurs savoirs et leurs techniques intellectuelles, sur les façons dont les étudiants perçoivent leurs

⁴ F. Goyet, "Introduction", *Traité du sublime*, Longin, Paris, LGF, Livre de poche, Bibliothèque classique, p. 55.

⁵ M.-M. Compère (présenté par), *Du collège au lycée (1500-1850)*, Paris, Gallimard/Julliard, 1985, p. 21.

messages, leurs enseignements, les ouvrages conseillés ou imposés, etc. Ils sont les plus mal placés parce qu'historiquement, la pédagogie a été constituée comme une affaire "primaire" dans les deux sens du terme : 1) la pédagogie est une question qui se pose à l'école primaire et 2) c'est une question qui est peu digne d'intérêt pour ceux qui sont censés maîtriser des savoirs. La ligne de séparation existe déjà fondamentalement dans l'histoire entre l'école primaire et le lycée. Pour les enseignants de lycée en France au début du siècle, il est inconcevable de suivre des cours de pédagogie, de suivre des stages, etc., et la pédagogie n'a aucune place dans une véritable formation intellectuelle⁶. Or, la question de la "pédagogie" se pose d'autant plus que l'enseignement se démocratise ou se massifie. Comment faire entrer dans des savoirs savants des populations qui en sont très éloignées ? Or c'est bien la situation que connaissent les Universités aujourd'hui. Dès lors qu'on quitte l'Université chargée de former des élites pour l'Université qui forme des cadres supérieurs et, de plus en plus, des cadres moyens, on est amené à se poser des questions nouvelles sur les manières de transmettre les connaissances ou d'aider les étudiants à construire leur savoir.

Une de mes convictions pédagogiques est que plus les enseignants (des instituteurs aux professeurs d'Universités) explicitent leurs exigences ainsi que les moyens concrets pour y arriver et plus ils donnent la possibilité à ceux qui ne partagent pas les implicites culturels par leur milieu familial de s'appropriier les savoirs scolaires. L'enseignant doit alors avoir pour objectif de transmettre *explicitement* mais aussi *pratiquement* les techniques matérielles et intellectuelles les plus infimes, les plus ordinaires qui permettent aux élèves de construire leurs savoirs. Les élèves ou les étudiants sont inégalement dotés des capacités de mettre en œuvre une organisation du travail scolairement efficace parce qu'ils ne saisissent pas tous 1) la nature des exigences scolaires et 2) les moyens matériels et intellectuels à employer pour parvenir à les satisfaire.

Une pédagogie explicite et pratique devrait viser à transmettre les techniques matérielles et intellectuelles du travail scolaire qui font souvent partie de la "cuisine" de la réflexion. De même que, comme vous le savez, dans les grandes familles bourgeoises la cuisine est un lieu qui ne se montre pas, les enseignants rechignent à faire entrer les élèves ou les étudiants dans les "cuisines" où se fabrique le travail intellectuel. L'idéologie du don ou des talents naturels repose toujours sur l'effacement des conditions sociales de production des capacités intellectuelles. De même que le tour réussi du magicien, l'exécution d'une pièce musicale ou l'exercice de haute voltige donnent l'impression du "naturel" parce que les "ratés" ont été peu à peu éliminés au cours des multiples répétitions, les performances orales des enseignants, les textes littéraires ou les ouvrages scientifiques peuvent désarmer ceux qui sont dépourvus des moyens les plus ordinaires pour se les approprier ou les imiter.

⁶. Voir F. Muel-Dreyfus, *Le Métier d'éducateur*, Paris, Minuit, 1983, p. 42-46.

En définitive, l'explicitation de ces actes non-conscients, les plus anodins du travail intellectuel est nécessaire si l'on veut dissiper le *mystère de la production intellectuelle* (mystère qui apparaît davantage aux yeux de ceux qui sont les plus étrangers au monde scolaire, qui n'ont jamais assisté dans leur famille à des échanges argumentatifs, qui n'ont jamais vu leurs parents ou leurs frères et sœurs prendre des notes sur leurs livres, se constituer des fiches de lecture personnelle ou des cahiers de citation, et ainsi de suite).

Le paradoxe de l'enseignement des techniques intellectuelles

Le paradoxe de la pédagogie explicite, c'est que la simple description exhaustive de techniques intellectuelles dé-contextualisées et surtout dé-temporalisées (qui est utile aux enseignants) les fait apparaître comme des consignes effrayantes et décourageantes. En effet, en objectivant l'ensemble des actes anodins, qui font l'ordinaire du travail de construction intellectuelle, on retire ces gestes du cours réel des choses. Les enseigner comme tels pourrait conduire à un méthodologisme formel et abstrait tout à fait catastrophique du point de vue des effets pédagogiques sur les élèves. Il s'agit donc d'enseigner ces techniques en veillant à ne jamais les détacher de **contenus de savoir** et d'**exemples concrets**.

Outre le fait qu'il y a toujours une difficulté à expliciter ce type de "méthodes", ces techniques de travail intellectuel, parce qu'on se sent toujours gêné de généraliser une expérience supposée singulière, intime, etc. (mais qui n'apparaît, en fait, comme singulière et intime que parce qu'on est obligé de la conquérir dans le bricolage privé du fait d'un univers qui n'explique jamais ces choses-là), l'énonciation même de l'ensemble de ces procédés, de ces manières de faire, qui sont en fait amenés à se déployer successivement dans le temps, à s'accumuler et à produire leurs effets cognitifs progressivement, peut terroriser les élèves ou les étudiants : tout cela devient monstrueux, prenant l'allure d'un carcan scolaire, d'un encadrement scolastique rigide de la pensée.

Le paradoxe réside donc dans le fait que ces techniques intellectuelles qui constituent de véritables aides pour les élèves ou pour les étudiants perdus, qui ne savent pas comment s'y prendre, par quoi commencer, etc., apparaissent comme des techniques arbitraires, arbitrairement imposées, du fait même qu'elles soient explicitées. L'École et ses flous peuvent ainsi au moins donner l'impression aux élèves et aux étudiants de vivre une certaine "liberté", qui n'est bien souvent que la liberté d'échouer aux examens. Expliciter les techniques intellectuelles, détruire le mythe de l'aisance intellectuelle naturelle, c'est aussi (et il faut en prendre acte pour surmonter la difficulté) détruire l'illusion de liberté que procurent tout de même l'état actuel des choses aux élèves et aux étudiants, y compris à ceux qui sont les premières victimes des implicites de l'institution.

Pour éviter tout risque de *méthodologisme*, il ne faut donc pas livrer ces recettes de travail "d'un seul coup", comme un livre de sagesse méthodologique

dépourvu d'objet et fonctionnant à vide, mais bien plutôt introduire au bon moment, dans la progression de l'élève ou de l'étudiant, l'outil, la technique, le geste qui lui permettra de mieux avancer. Ces techniques intellectuelles doivent être soigneusement distillées, lentement diffusées aux moments propices dans le cours du développement de l'enfant, dans le cours du travail de réflexion ou de recherche de l'élève ou de l'étudiant, de manière à ce que chaque outil, chaque procédé réponde à un problème rencontré.

Il paraît évident, de ce point de vue, que ces techniques *ne doivent pas faire l'objet d'un enseignement séparé, autonomisé*, qui deviendrait alors extrêmement formel et manquerait ainsi totalement son objectif. C'est au cœur même des différents enseignements et articulées sur des exemples que doivent être insérées ces techniques de travail, à propos de tâches concrètes et de contenus spécifiques.

Pour conclure, je récapitulerai quelques réponses à des questions posées en début d'exposé.

* Oui, l'école, selon moi, doit bien se donner comme principal objectif la démocratisation de l'accès aux savoirs ; cet objectif suppose de disposer du temps nécessaire et d'une certaine continuité dans le travail scolaire.

* Oui, l'école peut contribuer dans son ordre propre à réduire les inégalités face à la culture scolaire en ne cédant pas aux charmes du spontanéisme, du romantisme, du pseudo-égalitarisme des enseignants et des enseignés, etc., en s'efforçant d'explicitier l'implicite, et en réfléchissant à tout ce que cache comme non-dits ou comme présupposés les demandes et injonctions scolaires les plus banales.

Outiller ou armer les élèves et les étudiants de techniques intellectuelles paraît constituer une tâche moins noble que celle que nous proposent nombre de discours mystagogiques. Elle est pourtant pédagogiquement plus efficace et politiquement plus utile.

