

L'École, laboratoire de la fraternité

Contribution de *L'Anthropologie pour tous*
sur les bénéfices scolaires de l'enquête

Christian Baudelot
Pulchérie Gadmer
Raphaël Giromini
Nicolas Grimal
Jean-Loïc Le Quellec
Valérie Louys
Isabelle Richer
Catherine Robert

Introduction

«Il est donc impossible à l'Université, au moins dans sa conscience, de ne pas prendre parti, et j'ai à peine besoin de rappeler aux philosophes qui dirigent à cette heure l'enseignement public que toute idée forte passe nécessairement à l'acte et que, lorsque des maîtres ont une conviction énergique en ces questions décisives et troublantes, ils ne peuvent pas ne pas la produire. En dépit de la fausse et banale antithèse, l'homme de pensée est nécessairement un homme d'action. (...)

Et, je le répète, car toute la question est là, ou on contraindra l'Université à se désintéresser jusque dans sa conscience du problème politique et social, ou il faudra bien permettre à cette passion intérieure de se produire librement. Ou les professeurs seront libres d'affirmer nettement leurs convictions politiques et sociales, quelles qu'elles soient, ou il faudra ramener toute l'Université en arrière: il faudra la cloîtrer de nouveau dans l'étude morte des choses mortes.»

Jean Jaurès, « Université et politique »,
Revue bleue du 7 juillet 1894

Les récits des professeurs heureux ou malheureux sont pléthoriques et alimentent régulièrement les rentrées littéraires, selon que la mode est au désespoir face à une frange de la jeunesse supposée perdue pour la France¹ ou à la redécouverte de principes pédagogiques déjà anciens². Si les analyses sont légion, si la connaissance des enjeux et des acteurs scolaires est étayée par des travaux scientifiques, et s'il est admis que les sciences sociales ont la vertu d'éclairer les situations et leurs évolutions, manque encore le projet de faire de leur démarche un outil pédagogique à part entière, et de l'enquête une méthode. Alors que les sciences de la nature ont réussi à installer le modèle de la recherche au cœur des enseignements (le succès de *La Main à la pâte* en atteste), les sciences de l'homme et de la société peinent encore à y parvenir. Nous voudrions montrer qu'une telle démarche est possible et souhaitable³ puisqu'elle constitue une formation efficace de l'esprit autant qu'un exercice lucide et démocratique de la citoyenneté⁴.

Les analyses ici produites sont nées sur un terrain bien particulier : celui du lycée Le Corbusier à Aubervilliers, en Seine-Saint-Denis, dans l'Académie de Créteil. Nous réfléchissons donc à partir des expériences pédagogiques menées dans ce lieu, et notre connaissance de la réalité scolaire est nécessairement soumise aux limites de ce point de vue circonstancié. On ne saurait se contenter d'une démarche inductive prônant comme modèle universel ce qui ne fonctionne que dans

des conditions et des circonstances particulières. Cela étant, nous espérons qu'un dialogue entre approfondissement théorique et réalité scolaire locale pourra utilement contribuer aux débats, en dépassant les éternels conflits de méthode.

Nous défendons une position rationnelle : comprendre avant d'agir et tirer les leçons de l'action pour affermir la théorie. Cette compréhension d'une totalité diverse, complexe et apparemment contradictoire, nécessite de pratiquer les sciences de l'enquête, seules à même d'éclairer les difficultés que rencontre l'École, d'orienter les solutions pédagogiques qu'elles requièrent et d'informer les décisions politiques qui tâchent de les résoudre. Nous pensons fructueux le dialogue entre la compréhension et l'action.

L'actuel projet de L'Éducation nationale est de résoudre ces difficultés en usant de deux leviers : l'autonomie et l'expérimentation. Qui préférerait la soumission à l'autonomie ? Qui préférerait le dogmatisme aux leçons de l'expérience ? Pour positifs que paraissent *a priori* ces concepts, pour constructifs qu'ils sont, il convient néanmoins d'examiner ce qu'ils recouvrent, pour s'interroger sur leurs possibles insuffisances⁵. Des mesures prises au nom du pragmatisme et de la liberté ne risquent-elles pas de renforcer les inégalités dont souffre déjà l'école ?

Une école de l'autonomie et de l'expérimentation gagnerait sans doute à être aussi une école de la fraternité et de l'enquête.

Sommaire

1. Évolution des représentations p.6

- 1.1. Diversification sociale
- 1.2. Diversification culturelle
- 1.3. Fantasme d'une unité religieuse
- 1.4. Confirmation de l'enquête TeO
- 1.5. L'impensé de l'altérité

2. Le point de vue de Sirius p.11

- 2.1. Voyager entre les ontologies
- 2.2. Maintenir le cap sur l'universel
- 2.3. Aborder les mythes pour enseigner les cultures

3. Les bénéfices de l'enquête p.14

- 3.1. Intérêts pratiques
- 3.2. Intérêts pédagogiques
- 3.3. Intérêts théoriques

4. Pour une École de la fraternité p.18

- 4.1. *Phrater* plutôt que *frater*
- 4.2. Les attributs de la fraternité
- 4.3. Histoire de la devise républicaine
- 4.4. Condition plutôt qu'addition
- 4.5. L'École, lieu idéal de la réalisation républicaine

5. Pour une autonomie et une expérimentation solidaires p.24

- 5.1. Éloge du compagnonnage
- 5.2. Insuffisance des fondamentaux
- 5.3. Oral-pratique et scriptural-scolaire
- 5.4. La langue et la culture comme objets
- 5.5. Les risques de la reproduction sociale
- 5.6. Se comprendre pour apprendre

Notes p.34

1. Évolution des représentations

«J'en ai connu beaucoup de ces maîtres d'autrefois. Ils avaient une foi totale dans la beauté de leur mission, une confiance radieuse dans l'avenir de la race humaine. Ils méprisaient l'argent et le luxe, ils refusaient un avancement pour laisser la place à un autre ou pour continuer la tâche commencée dans un village déshérité.»

Marcel Pagnol, *La Gloire de mon père*

Le public scolaire français s'est beaucoup diversifié depuis trente ans⁶. Au niveau national, la démocratisation de l'accès au secondaire et au supérieur a accru son hétérogénéité sociale. Les enfants des classes populaires vont plus longtemps à l'école : la sélection a désormais lieu à l'Université, où les enfants les moins dotés réussissent moins bien que ceux des classes privilégiées⁷. Cette diversification sociale s'est accompagnée d'une diversification culturelle. Dans le même temps, l'écart s'est creusé entre les représentations des enseignants et celles de leurs élèves, du fait de l'évolution socioculturelle des maîtres.

1.1. DIVERSIFICATION SOCIALE

La modification de la composition sociale des élèves s'est accompagnée de celle des enseignants. On est désormais loin de l'image d'Épinal faisant de l'instituteur une espèce de saint laïque, «à bout de force, souvent, à bout de courage jamais»⁸, perdu au fond des campagnes françaises où l'on alphabétise comme on vaccine, partageant la condition populaire, et se voyant récompensé, au soir d'une vie difficile, par la reconnaissance des chères têtes blondes devenues de robustes et honnêtes citoyens. La bibliothèque laïque et la fantasmagorie républicaine abondent de

ces hommages au maître d'école et au professeur : c'est le Petit Chose de Daudet, obscur répétiteur qui se voit remettre un cahier de bâtons bien droits calligraphiés par le plus cancre de ses élèves ; c'est le père de Pagnol à la belle écriture moulée et à l'âme droite ; c'est Émile Chartier corrigeant allègrement des dissertations supplémentaires confiées par ses élèves du lycée Henri IV ; ce sont les institutrices dont parle Colette, vouées au célibat et au sacrifice ; et tous les héros d'une littérature vantant les combats de ces hussards noirs qui consacrent leurs vies à de petits Émile en sarrau.

Les travaux des historiens Mona et Jacques Ozouf⁹ décrivent remarquablement les vies sacerdotales

de ces « prolétaires en jaquette »¹⁰, qui croyaient aux vertus de la science, des herbiers patients et des chorales enfantines, qui méprisaient les plaisirs de ce monde et se contentaient, en austères missionnaires¹¹ du sens, de la reconnaissance symbolique de leurs ouailles. Les « jeunes Bara de la République »¹², comme les surnommait Péguy¹³, « ne s'étaient aucunement ni retranchés ni sortis du peuple. Du monde ouvrier et paysan. Ni ils ne boudaient aucunement le peuple. Ni ils n'entendaient aucunement le gouverner. À peine le conduire. Il faut dire qu'ils entendaient le former. » Ceux qui leur succédèrent sur les bancs des écoles normales d'instituteurs jusque dans les années 1970, et qui trouvaient souvent, par cet engagement, le moyen de continuer gratuitement leurs études, étaient également issus de milieux identiques à ceux de leurs élèves.

La situation est aujourd'hui très différente. En 2007, plus de la moitié des enseignants du second degré sont enfants de cadres supérieurs ou de membres des professions intermédiaires, rapporte Fabien Truong dans *Jeunesses françaises, bac + 5 made in banlieue*¹⁴. Cette évolution du recrutement sociologique (dont Nadine Esquieu synthétise les caractéristiques dans le n°78 d'*Éducation et formations*¹⁵) a une conséquence évidente : il y a désormais un hiatus entre les représentations et les comportements des enseignants et ceux de leurs élèves. En majorité, les professeurs sont d'anciens bons élèves

et sont issus des catégories favorisées. Les élèves, quand ils sont originaires de familles populaires, sont regroupés dans certains établissements où l'absence de mixité, voire la ségrégation sociale, conforte l'incompréhension entre enseignants et élèves. Ces différences culturelles ne sont pas rédhibitoires, mais on ne s'étonnera pas qu'elles deviennent des facteurs de conflit si elles ne sont pas élucidées.

1.2. DIVERSIFICATION CULTURELLE

Les différentes vagues d'immigration dont s'est enrichie la France au cours du xx^e siècle ont également entraîné une modification de la composition du public scolaire. Aux différences de comportements et de représentations liées à l'origine sociale, il faut ajouter cette autre différence, plus difficile à mesurer puisque la loi française interdit les statistiques ethniques, mais que l'on peut évaluer empiriquement à l'échelle d'un établissement scolaire comme le lycée Le Corbusier d'Aubervilliers.

La population albertivillarienne, très mouvante et très mêlée, a évolué au fil du temps : présence de l'immigration espagnole dans le quartier de la Petite Espagne après la guerre civile espagnole, immigration nord-africaine, puis immigration chinoise depuis que le secteur de vente en gros du sud de la ville constitue la plus grande

zone d'import-export d'Europe, immigration kurde du refuge politique, etc. Un recensement effectué sur les inscrits au lycée en 2010-2011 à partir des noms des élèves compte environ 80 % de noms à consonance étrangère, contre 20 % à consonance française.

De même, les territoires dont proviennent les élèves inscrits en 2016 au Projet Thélème¹⁶ ou leurs parents, sont par ordre alphabétique : Algérie, Bangladesh, Brésil, Bulgarie, Cambodge, Cameroun, Chine (surtout du sud-ouest, région de Wenzhou), Comores, Congo-Brazzaville, Congo-Kinshasa, Côte d'Ivoire, Egypte, France, Guyane, Haïti, Île Maurice, Inde, Jordanie, Kazakhstan, Kurdistan, Madagascar, Mali, Maroc, Martinique-Guadeloupe, Mayotte, Pakistan, Palestine, Portugal, Réunion, Roumanie, Russie, Sénégal, Serbie, Soudan, Sri Lanka, Syrie, Tunisie, Turquie. Cette liste est à peu près la même lorsque l'on demande, en 2017, quels sont les pays où vit la famille proche des élèves¹⁷.

Considérer que la diversité est un défaut, voire un obstacle, laisse supposer que l'uniformité serait une valeur et un but. Une classe, un lycée homogènes seraient, idéalement, composés d'individus identiques ou interchangeable, qui, comme un seul homme, tireraient bénéfice d'un enseignement commun. On sait depuis longtemps que l'école, quand elle est émancipatrice plutôt que normalisatrice, s'accommode très bien de la diversité des niveaux, à condition d'adapter

la pédagogie aux différences et aux spécificités individuelles des élèves. Dans la société plurielle qui est aujourd'hui la nôtre, la diversité culturelle est présentée comme un frein à la réussite scolaire : l'antienne de la déploration trouve, à cet égard, nombre de pleureuses pour regretter l'unité fantasmagorique d'une école républicaine pour tous. Le vocabulaire est symptomatique : au lieu de diversité, on parle d'hétérogénéité, qu'on suppose être une entrave à l'identité.

1.3. FANTASME D'UNE UNITÉ RELIGIEUSE

Cette pluralité des origines géographiques engendre une forte diversité culturelle au sein de notre établissement, laquelle se traduit aussi par une grande diversité des croyances et des représentations, que l'on ne saurait réduire à une conception unifiée.

En plus de leurs origines culturelles très diverses, nos élèves ne sont pas tous religieux¹⁸ ni tous musulmans. Les cultes chinois sont polythéistes, panthéistes ou non-théistes. Le taoïsme, le bouddhisme, le culte des ancêtres, le confucianisme sont autant de formes possibles de croyance pour les élèves d'origine chinoise. Ajoutons à cela des athées, des agnostiques, des représentants de l'hindouisme, des coptes orthodoxes, des Éthiopiens orthodoxes, des protestants évangélistes, des pratiquants du Vaudou, des adeptes

du kemitisme panafricain, des juifs, des chrétiens, des alévis, des animistes, etc. Cette liste, qui ne saurait être exhaustive (la loi française interdit de relever ces données), oblige néanmoins à rompre avec la représentation dominante qui fait de l'islam la référence religieuse unique en banlieue, à supposer d'ailleurs que l'islam soit un système de pratiques unifié, ce qui n'est absolument pas le cas. Là encore, les élèves l'illustrent : rien de commun entre l'islam de Mayotte, celui du Pakistan, celui des descendants des paysannes des Aurès qui racontent le pouvoir des djinns à leurs petits-enfants, celui du Mali, etc.

Cette situation diffère du contexte de la Troisième République, où existait en France une religion largement dominante, particulièrement active dans le champ scolaire : le catholicisme¹⁹. L'État a désormais affaire à plusieurs religions, mais aussi à des systèmes de représentations qui ne sont pas religieux et qui n'adhèrent pas aux récits messianiques, à la linéarité eschatologique ou à la conception occidentale de l'Histoire.

1.4. CONFIRMATION DE L'ENQUÊTE TeO

Le lycée Le Corbusier, terrain de nos observations et de nos projets, n'est pas une exception. L'enquête réalisée par l'Insee et l'Ined sur les trajectoires et les origines des personnes venues en France au fil des

sept grandes vagues d'émigration de la seconde moitié du xx^e siècle (enquête TeO²⁰) montre que près d'un tiers de la population française est aujourd'hui issue d'une immigration, soit de première, soit de seconde génération. Cette proportion augmente considérablement (beaucoup plus que de moitié) si l'on prend en compte les immigrations des grands-parents et ascendants²¹ : Italiens, Polonais, Espagnols, Russes, etc.

L'intégration sociale des migrants les plus récents est beaucoup plus réussie que pourrait le laisser croire son image médiatique déformée, notamment dans le domaine de l'éducation et des mariages mixtes (qui concernent 67 % des fils et 62 % des filles de migrants). Les filles issues de la deuxième génération sont aussi souvent bachelières que celles de la population générale, les filles d'origine asiatique réussissant mieux (de 70 à 80 % de bachelières). Si l'intégration sociale fonctionne, l'intégration socioéconomique est plus difficile, et c'est souvent là que le bât blesse, notamment en banlieue. Le chômage (en particulier celui des jeunes) y est plus important qu'au niveau national, et un même diplôme n'a pas le même rendement. De plus, mariées ou non à des conjoints non-immigrés, diplômées ou non, les personnes issues de l'immigration restent exposées à des actes de racisme, matériels ou symboliques, qui entraînent la persistance d'un fort sentiment de discrimination.

1.5. L'IMPENSÉ DE L'ALTERITÉ

La connaissance de l'altérité sociologique demeure un impensé pour bien des enseignants. Nombreux sont ceux qui continuent de croire que si les élèves peinent à apprendre et à respecter les conditions de la bienséance scolaire, ce n'est pas tant qu'ils en ignorent tout, mais qu'ils sont de mauvaise volonté. On admet alors très volontiers que « le niveau baisse » en même temps que se perd le respect... Ces aprioris des enseignants répondent à ceux des élèves, incapables de comprendre que ce qu'ils prennent pour des caprices professoraux résulte d'*habitus* dont ni les uns ni les autres ne saisissent la relativité.

Voilà pourquoi il paraît indispensable de former les enseignants à la connaissance des publics auxquels ils s'adressent. Chaque enseignant doit apprendre à connaître ses élèves tels qu'ils sont, tout en tâchant d'élucider ses propres postures ontologiques et sociales, en s'aidant des outils livrés par deux des principales sciences de l'enquête : l'anthropologie et la sociologie. Mais cette formation est aussi indispensable aux parents et aux élèves. Dans la mesure où la rencontre avec l'autre est le meilleur terrain d'élucidation de son propre point de vue, les différences précédemment indiquées peuvent alors devenir l'occasion d'un enrichissement et d'un éclairage mutuels, au lieu d'être facteurs d'incompréhensions et de conflits perpétués par l'ignorance et confortés par un eth-

nocentrisme délétère. « Le penseur moderne, et encore moins le pédagogue, ne peuvent plus se réfugier dans une tour d'ivoire d'où tombent les oracles ; ils doivent vivre avec leur temps, penser et souffrir avec leurs congénères, sentir et comprendre les situations individuelles et sociales telles qu'elles sont, dans leur inextricable brutalité parfois, voir ce qui est, et, sur ces données effectives, construire une technique de vie. C'est méconnaître totalement le fonds de la nature humaine que de négliger ainsi toutes les préoccupations qui, nobles ou non, n'en constituent pas moins la trame normale de nos dures existences. », disait Célestin Freinet²².

Il faut aussi insister sur le fait que l'exposé ne saurait remplacer l'enquête, conçue comme méthode collective et démocratique, et outil pédagogique émancipateur. On comprend dès lors pourquoi un tel projet s'adresse à tous les élèves, quel que soit leur milieu social d'origine : les sciences sociales ne sont pas le baume cicatrisant qu'on dépose sur les plaies des plus défavorisés. Elles sont l'outil dont tous les citoyens doivent savoir se servir pour comprendre que l'altérité n'est qu'une différence et que toute différence est compréhensible à qui veut faire corps avec les autres sans pour autant renoncer à lui-même.

2. Le point de vue de Sirius

« Nous avons plus de matière qu'il ne nous en faut, dit-il, pour faire beaucoup de mal, si le mal vient de la matière; et trop d'esprit, si le mal vient de l'esprit. Savez-vous bien, par exemple, qu'à l'heure que je vous parle, il y a cent mille fous de notre espèce, couverts de chapeaux, qui tuent cent mille autres animaux couverts d'un turban, ou qui sont massacrés par eux, et que, presque par toute la terre, c'est ainsi qu'on en use de temps immémorial? »

Voltaire, *Micromégas*

2.1. VOYAGER ENTRE LES ONTOLOGIES

Nous empruntons à Barbara Cassin ses analyses sur le « géométral des différences », les « intraduisibles du patrimoine »²³ et la nécessité d'une « déterritorialisation » que l'on peut appliquer à l'enseignement des cultures : « c'est depuis ailleurs que l'on voit sa langue, sa culture, comme une, entre autres, et non comme le vecteur de l'universel – il faut au moins deux langues pour savoir qu'on en parle une. Du coup, son horizon est un relativisme conséquent, non pas subjectiviste (...), ni communautariste (avec menace de replis identitaires) ». Chaque culture, y compris la culture scolaire, qui bien souvent s'autoproclame « culture générale », tire toujours bénéfice de la rencontre avec un autre système de représentations.

Tous les éléments de la culture scolaire pourraient donc être présentés comme des objets relevant d'un système particulier, inté-

ressant en soi, mais incapable de valoir universellement. Une visite au Louvre, dès lors, n'est plus le pèlerinage dans le temple qui regroupe ce qu'il faut connaître pour être cultivé, mais une aventure exploratoire, qui permet d'aller de monde en monde, des Antiques aux peintres de la Renaissance italienne, des collections des maîtres du Nord à celles de l'Égypte pharaonique. On découvre à chaque fois des cultures, des ontologies, des façons de considérer le monde et l'homme, et l'on se fait anthropologue, comme on peut aussi le devenir en circulant entre toutes les théories créées pour rendre compte de la condition humaine. Cela suppose évidemment de former les enseignants à l'épistémologie de la discipline qu'ils enseignent (ce qui est encore trop rare). Cette démarche est intellectuellement plus profitable que de considérer que certaines intelligences demeurent incapables d'investir tel ou tel domaine, au prétexte qu'elles n'y sont pas destinées.

2.2. MAINTENIR LE CAP SUR L'UNIVERSEL

Ce « relativisme conséquent » évite les égarements de la sectorisation des enseignements, autant que ceux du sectarisme des valeurs. Il est un universel méthodique qui n'entre pas en conflit avec les valeurs de l'École républicaine. S'intéresser aux différences et les connaître n'interdit pas que l'on discute de la meilleure façon de vivre ensemble, sans pour autant imposer une manière d'être plutôt qu'une autre, ou confondre le particulier avec l'universel. L'explication ne fonde pas l'excuse²⁴. Le comparatisme informé et antidogmatique n'est pas un relativisme culturel, encore moins le ferment multiculturel de la juxtaposition des ghettos. Certains usages, même si on les comprend, ne sauraient être permis dans le cadre d'une société fondée sur des principes de vie commune. La fermeté sur les principes républicains demeure indéfectible.

Quitter le point de vue limité que nous avons du monde dans lequel nous vivons, apprendre le travail citoyen d'écoute de l'autre, de délibération, de réflexion et d'esprit critique, conditionne mais ne remplace pas la réflexion sur le vivre-ensemble. À chaque fois, il s'agit d'aller de la pratique à la théorie qui l'éclaire. Bien des ignorances tombent alors, et avec elles, bien des incompréhensions. On peut débattre à l'infini sur la comparaison entre les pratiques, mais on peut réussir à faire cesser le conflit quand on élucide les raisons

de ces pratiques. De même que l'on pourrait débattre à l'infini sur les différences entre croyances, que seule la raison permet d'exposer sereinement, et de comparer pour les replacer dans le statut d'adhésion qui est le leur : improuvable mais explicable.

Pour ces raisons, aborder l'immense variété du répertoire des mythes (c'est-à-dire des manières dont l'humanité représente et explique le monde et la condition humaine) est la seule manière de rendre effectif un enseignement laïque des cultures. Choisir, comme proposé par les programmes, d'enseigner le « fait religieux » reviendrait au contraire à réduire la diversité mythologique aux seuls trois monothéismes, en ignorant, du fait d'un ethnocentrisme domageable, que toute explication mythique n'est pas nécessairement religieuse.

2.3. ABORDER LES MYTHES POUR ENSEIGNER LES CULTURES

Si la République française « respecte toutes les croyances », comme l'indique l'article premier de sa constitution, il est évident qu'elle ne peut pas réduire l'enseignement de ces croyances à celui des trois monothéismes. Comment décemment admettre que l'enseignement du « fait religieux » puisse rendre compte de la diversité culturelle, notamment pour les cultures dans lesquelles la religion n'est pas

un fait²⁵ ? Croire que les hommes ne croient pas, au prétexte qu'ils n'ont pas de religion, serait commettre une erreur intellectuelle en même temps qu'une faute morale fondée sur le mépris et la méconnaissance. L'exploration de la *terra incognita* culturelle suppose des explorateurs sans œillères...

Aborder les mythes en adoptant la position comparatiste, ni subjectiviste, ni communautariste, est la condition *sine qua non* d'une laïcité en acte. Sa conséquence est une tolérance identitaire : comment admettre en effet qu'on puisse construire une identité universelle sur une seule interprétation du monde ? Nos élèves le savent, puisqu'ils croisent des cultures et des identités différentes en leurs représentations et leurs actions ; et tous gagneraient à l'apprendre : c'est depuis l'autre qu'on se connaît mieux soi-même. On comprend dès lors pourquoi la morale laïque est une contradiction dans les termes, et pourquoi la République gagnerait à lui préférer un enseignement des cultures.

3. Les bénéfices de l'enquête

«Un peuple est d'autant plus démocratique que la délibération, que la réflexion, que l'esprit critique jouent un rôle plus considérable dans la marche des affaires publiques. Il l'est d'autant moins que l'inconscience, les habitudes inavouées, les sentiments obscurs, les préjugés en un mot soustraits à l'examen, y sont au contraire prépondérants.»

Émile Durkheim, *Leçons de sociologie*

Pourquoi prendre en compte la diversité culturelle de nos élèves, et pourquoi leur proposer d'en faire un objet d'étude ? Dans certains discours particulièrement médiatisés depuis quelques années, ainsi que dans les analyses des spécialistes autoproclamés qui expriment plus des fantasmes qu'ils ne raisonnent sur des faits ou des chiffres, on considère la banlieue comme un territoire hostile aux valeurs républicaines et aux joies de l'étude, rétif aux forces de l'esprit, et composé de communautés incapables de surmonter leurs différences au nom d'un idéal régulateur pacifique et tolérant. Contre ces discours, leurs dérives racistes et leur mépris de classe, nous pensons que l'étude de la réalité permet de saper les constructions fantasmatiques dont se nourrit la peur de l'autre²⁶.

Les exemples qui suivent s'appuient sur des enquêtes réalisées au lycée Le Corbusier dans le cadre du Projet Thélème. Outre une enquête sur les mythes racontés dans les familles des élèves, les participants ont interrogé leurs pairs, entre 2015 et 2017, sur « le choix du partenaire idéal », « les langues et leurs usages », « les vacances ». Collecte de récits, réalisation d'entretiens et de questionnaires, conférences, visites et présentations publiques ont constitué les étapes du travail collectif, la progression de l'analyse appelant d'elle-même des compléments et des éclairages théoriques.

3.1. INTÉRÊTS PRATIQUES

Tout travail en groupe suppose solidarité, écoute et attention à l'autre. Le travail d'enquête auquel s'emploie le Projet Thélème²⁷ correspond à ce que nous savons être pédagogiquement profitable, et

pourrait être mené dans n'importe quel établissement scolaire²⁸. Il réunit des enquêteurs qui ignorent *a priori* les caractéristiques de leur objet. Élèves, enseignants et savants qui participent à l'enquête n'ont évidemment pas tous les mêmes connaissances théo-

riques, et le savoir des uns éclaire les autres. Tous les élèves, quelles que soient leurs performances académiques, sont donc sollicités pour faire preuve d'intelligence, et tous en sont capables. Égalité et modestie sont de mise au cours des phases d'élaboration d'un questionnaire, puisque tous les participants ignorent les futurs résultats de l'enquête. Le rapport magistral habituel est ainsi réaménagé. On cherche ensemble, parce que personne ne pourra trouver tout seul, pas même le professeur ni le sociologue ou l'anthropologue.

Parce que la théorie est utile à l'analyse, on apprend quand on a besoin du savoir pour comprendre des situations concrètes. Une littérature scientifique existe sur les objets d'étude choisis : sa découverte et sa lecture deviennent nécessaires quand elles permettent de répondre aux questions qu'on se pose ensemble. Le professeur peut alors indiquer des pistes bibliographiques : les élèves se découvrent lecteurs des travaux de sciences sociales qui ont traité avant eux de leur objet d'enquête. Plus généralement, ils éprouvent la nécessité d'ouvrir des livres et développent le goût de l'étude.

Pour être efficace, le questionnaire doit être réalisé avec les pairs des enquêtés : il faut trouver le vocabulaire adéquat²⁹ et trouver les bonnes questions³⁰, ce que seul un travail collectif permet de faire.

3.2. INTÉRÊTS PÉDAGOGIQUES

Soucieux de familiariser les élèves avec les éléments d'un capital culturel qu'ils savent socialement discriminant, les enseignants – toujours bienveillants – mènent les élèves vers les œuvres en les présentant comme esthétiquement et socialement légitimes. Si cette légitimité est présentée de façon dogmatique, elle risque d'humilier ceux qui ne connaissaient pas ces œuvres et pensent se le voir reprocher. Notre propos n'est pas de disqualifier la culture classique mais de dépasser le rapport de domination qui la présente habituellement. Considérer tout objet intellectuel ou culturel comme d'objet d'enquête possible ouvre la curiosité à tous les systèmes de représentation, à ceux dont les élèves ont l'habitude comme à ceux auxquels ils sont étrangers.

S'intéresser, entre autres représentations, à celles des cultures d'origine des élèves rompt avec cette hiérarchie des normes et renouvelle les perspectives d'apprentissage. Cette démarche est souvent mal comprise : il ne s'agit pas d'offrir les élèves en sacrifice aux fantasmagories identitaires. Les cultures d'origine sont intéressantes en elles-mêmes, pour les élèves autant que pour leurs professeurs qui bien souvent les ignorent. Et si elles intéressent les professeurs, ce n'est pas seulement parce que leur connaissance aurait des vertus psychologiques ou empathiques. Demander aux élèves de

raconter les histoires et les mythes que rapportent leurs aïeux a un intérêt d'abord et avant tout scientifique : les grands-parents et les parents savent des choses qu'on ne pourrait pas connaître sans les interroger. Il ne s'agit pas d'enquêter pour panser, il s'agit d'enquêter pour penser. Le projet intellectuel des sciences sociales n'est pas de transformer les représentations en drapeau communautaire. De même que l'Histoire ne vise pas à constituer le mémorial du pathos, l'enquête anthropologique et sociologique n'a pas pour but la revendication d'une identité exclusive. Elle vise plutôt à établir combien ces identités sont plurielles, diverses et hétérogènes. Les jeunes ayant grandi en banlieue empruntent des éléments parfois disparates pour se « bricoler »³¹ une identité mouvante, comme l'est celle de tout être social. Et il y a fort à parier qu'il en va à Guéret comme à Aubervilliers...

3.3. INTÉRÊTS THÉORIQUES

Confiance, complicité et humour : telles sont les qualités du partenaire idéal selon les élèves du lycée Le Corbusier, à l'issue de l'enquête menée en mai 2015. Pour eux, le couple doit s'organiser selon des principes d'égalité (partage des tâches, un emploi pour l'un comme pour l'autre) et l'exogamie culturelle est une vertu. Le partenaire idéal doit aussi faire preuve de tolérance tout en ayant des principes. La conclusion s'impose : le lycéen albertivillarien ressemble à

ce que la société considère comme normal. « Vous êtes donc banals ! » remarque le journaliste Edouard Zambeaux en interviewant Marie³², sur France Inter, le 14 octobre 2016. « Banals, non, mais normaux ! » répond Marie. Le bombardement médiatique de stéréotypes tendant à dévaloriser les jeunes de banlieue réussit parfois à leur faire intérioriser le stigmate. Le bénéfice de ces enquêtes pour les élèves est alors évident : en relativisant les comportements et les représentations, ils comprennent que toute identité homogène ouvre le risque d'une assignation, voire d'une discrimination. Le bénéfice pour les enseignants et pour tous est également patent : les résultats de l'enquête permettent le dépassement des préjugés souvent tenaces.

Les sciences sociales constituent, pour tous et pour chacun, un outil stratégique permettant de progresser en se réappropriant le monde à sa manière, dans le respect de l'autre, en comprenant ce qui fonde ses représentations et ses comportements, et en trouvant bien souvent du commun derrière la diversité. Comme dans un organisme vivant, les composantes du corps social peuvent être de nature différente : cela ne les empêche pas de fonctionner ensemble.

Le 15 avril 2015, Françoise Héritier accordait un entretien à l'équipe de *L'Anthropologie pour tous*, dans le cadre de la préparation de son colloque fondateur de juin 2015. Nous en reproduisons deux extraits³³ :

« Il y a eu aussi, aux États-Unis, une expérimentation que j'avais trouvée intéressante. Elle consistait à diviser une classe pour un temps entre bleus et rouges. Ceux qui sont rouges sont tout-puissants pendant un temps : ils peuvent se moquer des bleus, ce sont eux qu'on félicite, à qui l'on donne la parole. Ils s'en donnent à cœur joie ! La première semaine, ceux qui sont de l'autre côté s'en prennent vraiment plein la figure ! Et puis, au bout de huit jours, on change : les bleus deviennent les préférés et les rouges deviennent les honnis ; et au bout de huit jours on change à nouveau. Il ne faut pas très longtemps pour que les enfants apprennent à se parler mutuellement, à comprendre que tout est dans le rôle qu'on vous assigne, et que si on veut une bonne place, il faut admettre que les autres puissent l'avoir aussi. Il est peut-être un peu difficile de faire cela de façon systématique dans les écoles primaires, mais il n'empêche : on peut s'inspirer de formules de ce genre, peut-être moins drastiquement. La chose importante, c'est de faire comprendre que les autres ont la même valeur aux yeux des tiers. Parce que chaque enfant expérimente ce que nous croyons tous : que le monde n'existe que pour lui. »

« Le simple fait de savoir l'usage des autres et de s'y initier transforme tout. Il y a quelques années de cela, j'ai donné des cours à Grenoble à des élèves de cours préparatoire et cours moyen. Je venais pour leur faire un cours d'anthropologie d'ouverture à l'autre, mais je leur faisais un cours très pratique. Je disais : tout ce qui est nécessaire à la vie peut posséder des usages différents. On faisait alors des cours expérimentaux. Par exemple, pour manger : on mange avec une fourchette, un couteau, une cuillère chez nous ; on mange avec ses doigts en Afrique. Eh bien, comment fait-on pour manger avec ses doigts ? On faisait de la bouillie, avec une sauce, et puis je leur montrais comme faire. On invitait les petits Africains à montrer leur compétence s'ils savaient le faire. Cela les rendait fiers de montrer, et les autres ne demandaient qu'à faire la même chose, ils essayaient, et on riait beaucoup. Comment s'assied-on ? Comment une femme s'assied-elle en Afrique ? Le dos bien droit contre un mur et les jambes droit devant elle : pas si facile que ça ! Comment se tient un berger peul ? Sur une jambe, la plante du pied opposé contre le genou, et le bâton en travers des épaules : pas si facile ! Tout le monde essayait. Il y avait des choses qu'on ne pouvait pas faire : ainsi les maisons. Mais on les dessinait, et j'ai eu un public enthousiaste. Au début ils n'osaient pas lever le doigt mais à la fin, ils voulaient tous participer aux expériences. On peut, si on veut trouver des moyens qui attirent l'attention des enfants, leur faire comprendre que les usages des autres sont les mêmes que les nôtres. Nous avons chacun nos manières ; elles sont aussi bonnes les unes que les autres, puisque nous pouvons tous les faire. Puisque nous sommes capables de les faire, c'est qu'elles sont propres au genre humain, c'est tout. Évidemment, on ne va pas faire une maison en glace à Paris sous le soleil, ou en Afrique, mais l'igloo sera chez les Esquimaux. Il y a des variantes qui sont imposées par le milieu, mais c'est justement le plaisir de découvrir ce qui vient de l'imagination humaine sans limite. Et les représentations aussi sont sans limite : c'est cela qui donne de l'intérêt à la vie. S'il n'y avait pas d'innovation, de découverte, de temps en temps quelqu'un qui dit « Euréka ! J'ai compris ! », la vie serait vraiment d'une fadeur extrême ! »

4. Pour une École de la fraternité

«La devise de la République est: Liberté, Égalité, Fraternité. S'il n'y avait que liberté, l'inégalité irait toujours croissant et l'État périrait par l'aristocratie; car les plus riches et les plus forts finiraient toujours par l'emporter sur les plus pauvres et les plus faibles. S'il n'y avait qu'égalité, le citoyen ne serait plus rien, ne pourrait plus rien par lui-même, la liberté serait détruite, et l'État périrait par la trop grande domination de tout le monde sur chacun. Mais la liberté et l'égalité réunies composeront une République parfaite, grâce à la fraternité. C'est la fraternité qui portera les citoyens réunis en Assemblée de représentants à concilier tous leurs droits, de manière à demeurer des hommes libres et à devenir, autant qu'il est possible, des égaux.»

Charles Renouvier, *Manuel républicain de l'homme et du citoyen*

Préférer la solidarité comme valeur tutélaire fondamentale permet de dépasser le débat entre liberté et égalité, en rappelant qu'une troisième valeur se lit au fronton des écoles: la fraternité. Le libéralisme se caractérise toujours par l'évacuation de cette troisième notion, considérée à tort comme le supplément d'âme d'une devise dont on peine alors à comprendre le sens. Le choix n'est pas entre liberté et égalité. Souvenons-nous de Calliclès³⁴ et de son éloge de la liberté, réservée aux forts. Reste à savoir avec qui Calliclès compte-t-il faire société.

4.1. PHRATER PLUTÔT QUE FRATER

En consultant les dictionnaires étymologiques, on s'aperçoit que la fraternité, contrairement à ce que pourrait laisser supposer le rapprochement entre ce mot et «frère», en français, ne concerne pas ceux qui sont fils d'un même géniteur. La fraternité n'est pas une vertu familiale et consanguine. Elle ne sup-

pose pas de considérer ses concitoyens comme les enfants de ses propres parents, de même souche ou de même sang que soi.

Ernout et Meillet, dans leur *Dictionnaire étymologique de la langue latine*³⁵, remarquent que *frater* désigne en latin «les membres de la famille, qui sont au même niveau par rapport au chef, le *pater*, ce qui n'implique sans doute pas qu'ils

étaient tous ses enfants (de même *soror*)», et que, en grec, *phrater* ne s'est conservé qu'au sens de «membre d'une même *phratría*».

Pierre Chantraine, dans son *Dictionnaire étymologique de la langue grecque*³⁶, confirme qu'en grec le mot *phrater* ne désigne pas le frère de sang. En grec, «Cette notion est exprimée par *kasignêtos* et surtout par *adelph(é)os*. C'est que dès Homère, (...) le terme *phrater* désignait le membre d'une association d'entraide et de solidarité, association constituée de gens qui appartenaient sans doute à des familles alliées ou simplement voisines et qui se considéraient entre eux comme des "frères".»

Oscar Bloch et Walther von Wartburg, dans leur *Dictionnaire étymologique de la langue française*³⁷ explicitent le sens du mot *phratría*: il désignait les «douze groupes dans lesquels étaient organisés les citoyens d'Athènes et qui ne se réunissaient plus que pour le culte et les agapes». Les deux philologues ajoutent que *frairie*, mot aujourd'hui désuet, signifiait «confrérie» au Moyen Âge.

Émile Benveniste³⁸ le confirme. Dans le vocabulaire de la parenté, on utilise *adelphos* pour désigner le frère (*adelphê* pour désigner la sœur), et non pas *phrater*. «Une substitution comme celle-là ne saurait être un accident de vocabulaire; elle répond à une nécessité qui intéresse l'ensemble des désignations de parenté. Le *phrater* désigne le membre d'une *phratría*.

Phrater ne désigne pas le frère de sang; il s'applique à ceux qui sont reliés par une parenté mystique et se considèrent comme les descendants d'un même père». Cela n'est pas spécifique au grec. «En latin, pour le frère consanguin, on dit *frater germanus*, ou simplement *germanus* (espagnol *hermano*, portugais *irmão*), frère de souche, en quelque sorte. De même en vieuxperse, quand Darius, dans les proclamations royales, veut parler de son frère consanguin, il ajoute *hamapita*, *hamata* "de même père, de même mère", comme en grec *homo-patrios*, *homo-matrios*). En effet, «frère se définit par rapport à "père" qui ne désigne pas nécessairement le "géniteur".»³⁹

Plus qu'un lien affectif, la fraternité est donc un lien axiologique, à la fois politique et moral: on peut être fraternel avec ceux qui ne sont pas de la même famille que soi. En allemand, la distinction est plus explicite. *Bruder* désigne le frère consanguin, *Mitmensch* la personne considérée selon les liens qui l'unissent aux autres membres de l'humanité.

N'importe quelle assemblée qui se met d'accord sur des principes de vie communs peut donc être considérée comme une fratrie, comme au sens chrétien où les frères sont les membres d'une communauté religieuse. Par fidélité à l'étymologie grecque, la fraternité est une vertu politique.

4.2. LES ATTRIBUTS DE LA FRATERNITE

L'amitié n'est pas une condition de la fraternité. Fondée sur l'intérêt plutôt que sur l'affection, la société fraternelle peut compter en son sein des gens qui s'aiment, mais l'amour est en plus : il n'est pas une condition nécessaire à la vie commune. En revanche, apparaissent comme conditions de la fraternité, la solidarité et l'entraide, l'unité (même quand elle s'accommode du débat et de la discussion), des valeurs ou une cause communes, et la conviction que le groupe est nécessaire à l'individu en même temps que l'individu a intérêt au groupe : un pour tous, tous pour un !

On pourrait même préciser ainsi : la fraternité est un lien dont la modalité est la solidarité. Les valeurs et causes communes dictent sa raison et son but, et ceux qu'elle réunit y ont intérêt. Ce lien est donc fondamentalement pragmatique et organisationnel, ce pourquoi on doit pouvoir penser, en particulier dans le cadre de l'École, les conditions de sa réalisation et de son efficacité.

4.3. HISTOIRE DE LA DEVISE REPUBLICAINE

La notion de fraternité est citée dans le premier article de la Déclaration universelle des droits de l'homme : « Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de rai-

son et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité. » La Constitution de 1958 consacre la triade axiologique dans son article 2 à travers la devise de la République : « La devise de la République est Liberté, Égalité, Fraternité ».

Contrairement à ce que l'on croit souvent, cette unique devise ne vient pas de la Révolution française de 1789, même si Voltaire associe ces trois idées dès 1755, dans une ode à la gloire du gouvernement helvétique : « La liberté ! J'ai vu cette déesse altière avec égalité répandant tous ses biens (...) Les États sont égaux et les hommes sont frères. » La notion de fraternité est développée dans la Déclaration des droits et devoirs du citoyen figurant en tête de la Constitution de l'an III (1795) : « Ne faites pas à autrui ce que vous ne voudriez pas qu'on vous fit ; faites constamment aux autres le bien que vous voudriez en recevoir », mais le mot « fraternité » n'est pas utilisé. Il faut attendre la révolution de 1830 pour voir apparaître la devise nationale. La République l'adopte comme devise officielle le 27 février 1848, sous l'influence des députés catholiques, selon certains historiens, sous celle des francs-maçons, selon d'autres.

4.4. CONDITION PLUTÔT QU'ADDITION

Les composantes de la devise républicaine ne s'organisent pas sous la modalité de l'addition mais sous

celle de la condition logique : la fraternité suppose l'égalité, comme l'égalité est le fondement de la liberté. On peut dire que cette valeur est unique, même si elle est composée de trois notions dialectiquement liées : comme en mathématiques, le triplet ainsi défini est un seul ensemble, même s'il comporte trois éléments.

- Liberté et égalité

L'association de la liberté et de l'égalité est, en ses fondements, rousseauiste. Pour le comprendre, il est bon de faire retour à deux textes fondateurs pour les comparer : la *Lettre sur la tolérance* (1689) de Locke et *Du contrat social* (1762) de Rousseau.

Locke affirme que « le soin des âmes ne saurait appartenir au magistrat civil ». On a l'impression de lire là les principes de la laïcité quand on la limite à la séparation des pouvoirs spirituels et temporels. Mais encore faut-il comprendre pourquoi Locke affirme cette séparation. Pourquoi le soin des âmes ne relève-t-il pas de l'État ? Parce que « L'État, selon mes idées, est une société d'hommes instituée dans la seule vue de l'établissement, de la conservation et de l'avancement de leurs INTÉRÊTS CIVILS. J'appelle intérêts civils, la vie, la liberté, la santé du corps ; la possession des biens extérieurs, tels que sont l'argent, les terres, les maisons, les meubles, et autres choses de cette nature. » Locke ne pose pas l'égalité comme principe de l'État : chacun vaque à ses affaires selon ses capacités, et l'État en préserve

les conditions : la vie, la liberté, la santé, la propriété. L'État n'instaure pas l'égalité : il soutient les initiatives et les plus dynamiques en tirent nécessairement le plus de bénéfices.

Selon Locke, et après lui toutes les philosophies politiques libérales, l'État préserve la liberté de chacun, quelle soit liberté d'entreprendre ou liberté de penser. L'État n'impose donc pas une religion et fait en sorte que chacun soit libre d'exercer la sienne hors de la sphère publique. L'État n'a pas d'autre rôle que de préserver la liberté individuelle et la propriété privée, de garantir leur plein exercice.

Mais Rousseau ajoute autre chose : selon lui, la liberté n'est entière que si elle est fondée sur l'égalité. Il ne peut y avoir de citoyens libres que si tous les citoyens sont égaux et également disposés à ce que certains ne soient pas privilégiés. Pour cela, Rousseau préconise deux choses qui vont ensemble : une réforme des institutions (donc une solution politique) et une réforme des individus (donc une réforme pédagogique). *Du contrat social* et *L'Émile* sont publiés la même année : pour Rousseau et pour les tenants de cette conception de la République (qui n'est pas une conception libérale), l'éducation – disons l'École – est le moyen de la réalisation de l'égalité, elle-même moyen de la réalisation de la liberté.

Liberté et égalité, et mieux encore liberté parce qu'égalité : tous sont libres parce que tous sont égaux ;

celui qui refuse l'égalité devient dominant et amoindrit la liberté des autres. Faire tenir ensemble ces deux piliers est la condition inaliénable d'une République française fidèle à ses principes. L'École est le lieu où l'on forme le citoyen à ces principes⁴⁰.

- Liberté, égalité, fraternité

Dans le chapitre 6 du *Contrat social*, Rousseau écrit, à propos des clauses du pacte social :

« Ces clauses bien entendues se réduisent toutes à une seule, savoir l'aliénation totale de chaque associé avec tous ses droits à toute la communauté. Car, premièrement, chacun se donnant tout entier, la condition est égale pour tous, et la condition étant égale pour tous, nul n'a intérêt de la rendre onéreuse aux autres.

De plus, l'aliénation se faisant sans réserve, l'union est aussi parfaite qu'elle peut l'être et nul associé n'a plus rien à réclamer car s'il restait quelques droits aux particuliers, comme il n'y aurait aucun supérieur commun qui pût prononcer entre eux et le public, chacun étant en quelque point son propre juge prétendrait bientôt l'être en tous, l'état de nature subsisterait, et l'association deviendrait nécessairement tyrannique ou vaine.

Enfin chacun se donnant à tous ne se donne à personne, et comme il n'y a pas un associé sur lequel on n'acquière le même droit qu'on lui cède sur soi, on gagne l'équivalent de tout ce qu'on perd, et plus de force pour conserver ce qu'on a. »

Cela signifie d'abord que chacun donne tout et sans réserve pour l'œuvre commune. Celui qui a peu donne tout, celui qui a beaucoup donne tout : voilà à quoi tient la véritable égalité entre les citoyens. Tous ne donnent pas autant, puisque tous n'ont pas les mêmes forces et les mêmes capacités. Mais la véritable solidarité suppose que chacun participe complètement à l'œuvre commune, de toutes ses forces. Telle est la fraternité, et elle suppose l'égalité : sa modalité est la solidarité, elle vise la réalisation d'une œuvre commune et tous ceux qu'elle engage y ont intérêt.

Ainsi, il apparaît que l'égalité est la condition de la liberté et de la fraternité. La fraternité suppose des égaux : argument supplémentaire pour la détacher d'un modèle familial qui, de la loi salique au droit d'aînesse, est toujours inégalitaire (ou ridicule quand elle se réclame d'une souche commune⁴¹).

4.5. L'ÉCOLE, LIEU IDÉAL DE LA RÉALISATION RÉPUBLICAINE

Fraternité entre les élèves : leur apprendre à travailler en groupe et de façon solidaire. Fraternité entre les enseignants : interdisciplinarité et travail en commun. Fraternité entre les élèves et les enseignants : que chacun donne tout ce qu'il a et tout ce qu'il peut. Fraternité entre les enseignants et la direction : un proviseur n'est pas plus un chef

d'entreprise que les membres de la communauté éducative ne sont ses employés. Tous travaillent ensemble à réaliser une œuvre commune au service du bien commun, ce qui est exactement la définition du service public d'éducation. À cet égard, la fraternité suppose la fin de la supériorité hiérarchique dans tous les établissements scolaires, comme c'est déjà le cas dans les écoles primaires et maternelles. Fraternité universelle, enfin, entre tous les adultes de la communauté éducative (personnels administratifs, agents de service, parents d'élèves) : voilà ce qui s'appelle faire société.

*L'Anthropologie pour tous*⁴² affirme que l'anthropologie et les sciences sociales sont le moyen d'une meilleure connaissance de soi-même et des autres, et d'un dialogue pacifique entre ceux qui, même s'ils sont différents, vivent ensemble. Nous soutenons que l'enquête, telle que pratiquée en anthropologie et en sociologie, a des vertus méthodiques essentielles et qu'elle est le moyen de mettre en œuvre une École de la fraternité. Nous soutenons que les bénéfices d'une telle entreprise sont pédagogiques et politiques : ils concernent autant l'École que la société.

5. Pour une autonomie et une expérimentation solidaires

«Aux anciens procédés qui consomment tant de temps en vain, à la vieille méthode grammaticale, à la dictée – à l’abus de la dictée –, il faut substituer un enseignement plus libre, plus vivant, plus substantiel.»

Discours de Jules Ferry, *Congrès pédagogique des inspecteurs primaires du 2 avril 1880*

«Nous avons la prétention de réduire considérablement toute la grammaire formelle, de ramener peut-être à rien l’objet des leçons spéciales de grammaire parce que nous avons à notre disposition une technique de rédaction, d’expression et de recherche qu’il nous suffit d’exploiter pédagogiquement pour lui faire rendre, sans dogmatisme, ce qu’on a demandé en vain aux manuels de grammaire.»

Célestin Freinet, *Brochure d’Éducation Nouvelle Populaire n°2*, octobre 1937

Jean-Michel Blanquer, ministre de l’Éducation nationale, entend développer l’autonomie des établissements scolaires, permettant ainsi de soutenir les initiatives des équipes pédagogiques, pilotées par des chefs d’établissement dotés de pouvoirs accrus et d’une plus grande liberté d’organisation administrative et pédagogique, aidés en cela par des équipes élargies⁴³. «Le vrai ennemi du service public, c’est l’égalitarisme ; son ami, la liberté. La liberté bien conçue favorise l’égalité.», affirme-t-il dans *Le Journal du dimanche* du 23 juillet 2017. L’autonomie apparaît donc comme l’expression la plus aboutie de la liberté quand elle est le fait d’individus rationnels et responsables : qui est capable d’obéir à ses propres lois est libre de les choisir. La pétition de principe libérale à laquelle obéit une telle déclaration laisse de côté l’analyse rousseauiste, fondatrice du contrat républicain, selon laquelle l’égalité est la condition de possibilité d’une liberté véritable. La revendication d’égalité (caricaturée comme «égalitarisme»⁴⁴) et la lutte contre les inégalités (qu’on pourrait considérer comme les véritables adversaires du service public) sont amoindries.

Qu’est-ce qu’une liberté «bien conçue», supposée favoriser l’égalité ? L’autonomie, telle que Jean-Michel Blanquer la conçoit, se décline en trois points, que l’on retrouve dans les préconisations formulées dès novembre 2001 par l’Institut Montaigne⁴⁵. Autonomie pédagogique, d’abord, laissant aux équipes le choix des méthodes, des horaires et des disciplines, hors un socle commun en français et en mathématiques⁴⁶ ; autonomie financière ensuite, permettant à chaque établissement de décider de la répartition du budget qui lui est alloué ; autonomie de recrutement, enfin, offrant, par la cooptation et l’entretien de motivation, les moyens de constituer des équipes homogènes au service d’un projet commun.

5.1. ÉLOGE DU COMPAGNONNAGE

L’École de demain présente plusieurs propositions constructives, notamment pour ce qui concerne la formation des enseignants, conçue comme mêlant davantage théorie et pratique, selon «un modèle qui pourrait s’inspirer de l’internat en médecine, avec un temps d’externat, suivi d’un temps d’internat (...) le temps de l’externat pourrait correspondre, pour les futurs professeurs, à celui de la licence. La formation académique est alors dominante. L’étudiant a pour mission d’encadrer l’accompagnement éducatif au collège, l’accompagnement personnalisé à l’école élémentaire ou encore, après une formation spécifique, de favoriser l’immersion langagière à la maternelle en suivant une méthode précise. L’internat correspond à la période qui mène au concours, c’est-à-dire au temps de la L3 et du M1. À ce moment-là, l’étudiant expérimente l’enseignement, mais toujours sous le regard attentif de professeurs expérimentés, dans une logique

de compagnonnage. Ces étudiants pourraient également jouer un rôle dans le remplacement et suppléer immédiatement les professeurs en cas d’absence. Après le concours et jusqu’à la titularisation, le jeune professeur est pleinement en responsabilité, avec l’appui d’un professeur tuteur, qui lui transmet ses conseils. Cette approche porte en outre une ambition sociale et permettra d’attirer vers l’enseignement des étudiants issus de milieux modestes, ce qui est de moins en moins le cas actuellement⁴⁷. »

Cette proposition, qui s’inspire assez largement de la formation des écoles normales d’instituteurs d’antan, ouvre des pistes pour régler le problème du hiatus entre les représentations des professeurs et de leurs élèves, et mieux habituer les enseignants aux attentes et aux conditions d’un métier dans lequel ils entrent aujourd’hui sans préparation véritablement efficace. L’idée de compagnonnage suppose la solidarité, indispensable à toute transmission et à toute formation⁴⁸.

5.2. INSUFFISANCE DES FONDAMENTAUX

Reste que réduire les fondamentaux aux mathématiques et au français (lire, écrire et compter constituant le bagage minimal d'un citoyen éclairé, *dixit*, à condition d'y ajouter l'apprentissage du respect⁴⁹) ne prend pas assez en compte les conditions sociologiques des apprentissages.

Que les enfants sachent lire, écrire et compter est une des conditions de leur développement et de leur autonomie intellectuels. Nul ne nierait une telle évidence. Mais le savoir ne se réduit pas à la maîtrise de ces outils, et la langue, même la mieux affûtée, est vaine si elle est sans contenu. Tête bien faite contre tête bien pleine : le débat est stérile et repose sur la confusion entre condition nécessaire et condition suffisante, entraînant, si on s'y laisse aller, la mise en place d'une école au rabais. Un homme accompli doit connaître le monde et les autres : autre évidence qu'il serait bon de ne pas oublier. Les sciences de la nature lui apprennent comment s'organise le monde ; les sciences de l'homme lui apprennent qui sont les autres et l'éclairent, par détour, sur lui-même. L'École ne saurait se passer ni des unes ni des autres. Faire cours en français n'est pas seulement faire des cours de français : on peut savoir écrire « kangourou » et « asphodèle », mais à quoi bon si l'on ignore tout de la chose que le mot désigne ? Par ailleurs, cette volonté affichée de faire en sorte que les élèves du primaire

sachent compter, lire sans heurt et écrire sans faute repose non seulement sur une réduction des mathématiques à la numération⁵⁰, mais également sur une conception assez floue de la maîtrise du français.

La notion de maîtrise de la langue est extrêmement confuse et souvent idéologisée, ne serait-ce que par cet autre truisme, largement répandu, selon lequel l'étendue du vocabulaire garantirait le respect mutuel et la paix sociale, comme si l'Histoire n'avait pas déjà largement prouvé que la culture n'était pas nécessairement gage de moralité.

La mesure de la maîtrise de la langue est très difficile. Pour déterminer le niveau de maîtrise des élèves en français ou d'autres langues, il faudrait connaître précisément le lexique qu'ils possèdent et pouvoir mesurer leur capacité à tenir une conversation simple, lire le journal, comprendre les dialogues d'un film, suivre un cours, etc. Le nombre de mots en français est de l'ordre du million si l'on compte toutes les formes conjuguées ou accordées ainsi que les variantes orthographiques. En éliminant ces redondances, on tombe à quelques centaines de milliers de mots, dont beaucoup sont archaïques ou très techniques. Le Grand Robert de la langue française comporte 100 000 entrées sur son site officiel. En se concentrant sur les termes les plus courants, on tourne autour de plusieurs dizaines de milliers. Mais, en français, quelques centaines de mots suffisent pour s'exprimer⁵¹. La plupart des Français utiliseraient

environ 5 000 mots dans leur vie quotidienne, dont 600 de manière très récurrente. Environ 10 % de la population française compose avec un vocabulaire courant d'environ 500 mots. Rappelons ici les travaux, datant des années 1950, et visant à établir, sous le nom de français fondamental, le noyau lexical et grammatical de l'usage du français. Le français fondamental comprend environ 270 mots grammaticaux, 380 substantifs, 200 verbes, 100 adjectifs qualificatifs et 50 mots de diverses sortes, soit un total d'un millier.

5.3. ORAL-PRATIQUE ET SCRIPTURAL-SCOLAIRE

Il ne s'agit évidemment pas de se contenter d'apprendre 500 mots aux écoliers pour considérer que l'école aurait rempli sa mission. Mais si l'on veut éclairer cette question de manière plus précise et infiniment plus féconde, il faut rappeler les analyses de Bernard Lahire et la distinction qu'il pose entre le rapport « scriptural-scolaire » et le rapport « oral-pratique »

au langage. Dans *La Raison scolaire, École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, il écrit : « On sait que dans des univers sociaux à faible objectivation où le savoir n'est pas séparé des pratiques sociales mais se transmet au sein de la pratique, par *mimesis*, les individus sont pris dans le langage et sont sans prise sur lui. Happés par les choses à dire (les fonctions pratiques de la communication) et à faire, ils ne séparent pas aussi aisément l'activité langagière différenciante et classifiante de ce qu'elle différencie et classe. Sans parler de science du langage, c'est un retour réflexif sur le langage qui est rendu plus difficile du fait de son imbrication dans chaque situation, chaque action sur le monde et sur les autres. »

La pédagogie repose sur une objectivation écrite des savoirs et suppose la maîtrise d'un rapport métalinguistique à la production du sens. L'écriture et la grammaire, remarque Bernard Lahire, « sont au centre de la constitution historique d'un rapport plus distancé au langage ».

« Le langage étant objectivé, mis à distance, les élèves vont apprendre à le considérer de façon autonome, du point de vue de ses diverses structures internes : phonétiques, orthographiques, grammaticales, sémantiques, textuelles, etc. Alors que, dans des productions orales de sens en situation, l'enfant use la plupart du temps de ces différentes structures sans le savoir, sans en être conscient. (...) »

L'objectivation écrite entraîne une série de transformations conjointes en matière de rapport au langage, de mode de connaissance (savoir objectivé vs savoir incorporé), de mode de régulation des activités (règles et normes explicites vs régularité pratique des *habitus*) et de mode d'ap-

prentissage (forme scolaire *vs mimesis*). On peut donc se demander si l'inégale réussite scolaire des élèves issus des différents groupes sociaux ne met pas fondamentalement en jeu le rapport de ces groupes sociaux aux formes objectivées de culture et si les dispositions « méta » (le rapport scriptural-scolaire au langage), socialement constituées au sein de ces formes objectivées de culture, ne sont pas au centre des processus d'échec scolaire. (...)

Dans chaque domaine, les comportements des élèves les plus faibles scolairement sont les comportements de ceux qui ne parviennent pas à prendre le langage comme un objet étudiable (en lui-même et pour lui-même), à le mettre à distance. Pour dresser un tableau un peu caricatural de l'élève « en échec », on peut dire qu'il s'agit d'un élève ayant des difficultés à analyser la chaîne sonore lors des premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture, qui a des problèmes de compréhension en lecture, qui connaît par la suite de grandes difficultés dans le domaine de l'analyse grammaticale et se réapproprie pragmatiquement les demandes grammaticales, qui parvient difficilement à maîtriser métalinguistiquement des mots de vocabulaire qu'il utilise pourtant fort bien en situation de communication, qui commet de nombreuses fautes d'orthographe (surtout en matière d'accords), qui possède une expression orale où prédominent l'implicite, le geste, les mimiques, les postures, les intonations, et qui apparaît donc comme « pauvre » aux yeux de l'enseignant privilégiant l'explicite (la richesse lexicale et syntaxique), et, enfin, qui produit des textes extrêmement implicites et apparemment incohérents car ne se centrant pas sur la forme textuelle (juxtaposition plutôt qu'organisation textuelle des « idées »).

Ce qui sous-tend l'ensemble de ces manifestations de l'échec scolaire effectif, c'est la difficulté générale à considérer le langage comme un objet étudiable en lui-même et pour lui-même. Les élèves n'échouent donc pas parce qu'ils n'auraient pas l'esprit assez « abstrait » ou parce qu'ils seraient trop « concrets », mais parce qu'ils ne parviennent pas à adopter la bonne orientation vis-à-vis du langage et, du même coup, à repérer les « bons » contextes (*i.e.* scolairement adéquats) d'usage du langage. »

Bernard Lahire « L'Inscription sociale des dispositions métalangagières » dans *La Raison scolaire, École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*

Ces analyses sont confirmées par le récent rapport de l'Insee⁵², établi par Jean-Paul Caille, Ariane Cosquéric, Émilie Miranda et Louise Viard-Guillot, *La Réussite scolaire*

des enfants d'immigrés au collège est plus liée au capital culturel de leur famille qu'à leur passé migratoire (paru le 22 novembre 2016).

5.4. LA LANGUE ET LA CULTURE COMME OBJETS

Nous avons étudié cette question dans le premier des *Carnets de L'Anthropologie pour tous*⁵³. Exploiter la plasticité linguistique des élèves et les connaissances, même partielles, qu'ils possèdent autrement qu'en français, pourrait être le moyen de renforcer leur maîtrise de la langue en renforçant leur usage objectif du langage. La diversité culturelle peut, à cet égard, être le moyen de surmonter le handicap d'un rapport socialement discriminant et scolairement dévalué au langage. Ce n'est pas tant en renforçant l'apprentissage du français de manière uniforme que l'on peut efficacement faire progresser les élèves en français. L'apprentissage des langues (langues maternelles pour certains, langues étrangères pour tous) est en effet un outil indispensable pour envisager la langue comme objet d'étude possible et pas seulement comme vecteur unique du sens et de l'expression⁵⁴.

Si la langue peut être prise comme objet, et pas seulement comme outil, il en va de même pour la culture, autant dans le domaine scientifique que dans celui des humanités.

Pour que les élèves apprennent à se familiariser avec la démarche scientifique, il faut qu'ils apprennent à recueillir et à analyser leurs objets. La science n'est plus considérée alors comme une somme de choses à connaître mais comme une démarche particulière, qui se sai-

sit des phénomènes comme autant d'objets d'investigation possible. Les sciences sociales, quant à elles, permettent de se réapproprier le monde dans le respect de l'autre (et pas seulement sous la modalité de l'obéissance aux injonctions morales) et de comprendre ce qui fonde les représentations et les comportements, qui, bien souvent, relèvent d'invariants communs sous une apparente diversité. On comprend incidemment pourquoi l'apprentissage du respect de l'autre, posé par Jean-Michel Blanquer comme un des fondamentaux de l'apprentissage primaire, ne saurait se passer d'une élucidation critique et d'une connaissance anthropologique de la culture qui en formule les impératifs, à moins de n'apparaître que sous l'aspect d'un catéchisme sécularisé dont le dogmatisme suppose une soumission aveugle plutôt qu'une adhésion réfléchie⁵⁵.

Voilà pourquoi, comme *La Main à la pâte* dans le domaine des sciences et des technologies, *L'Anthropologie pour tous* propose un laboratoire d'initiation aux sciences humaines, qui associe élèves, étudiants, enseignants, parents, intellectuels et savants, pour mener ensemble un travail citoyen d'écoute de l'autre, de délibération et de réflexion. Il ne s'agit pas de former des professionnels des sciences de l'homme dès l'école – ce qui serait aussi prétentieux que de croire que l'on y forme des spécialistes des sciences de la nature – mais de familiariser les élèves avec l'enquête scientifique, quand celle-ci s'intéresse aux phénomènes sociaux.

La réécriture de l'Histoire est souvent de mauvais conseil et l'on a tendance à oublier que l'École républicaine n'a jamais limité ses exigences à la triade réductrice du lire-écrire-compter. Jules Ferry n'a de cesse, dans ses différents discours, de rappeler l'importance de l'apprentissage de la culture dans l'éducation.

« C'est autour du problème de la constitution d'un enseignement vraiment éducateur que tous les efforts du ministère de l'Instruction publique se sont portés (...). C'est cette préoccupation dominante qui explique, rallie, harmonise un très grand nombre de mesures qui (...) lorsqu'on n'en a pas la clef pourraient donner prétexte à des reproches d'excès dans les nouveaux programmes, d'accessoires exagérés, d'études très variées et qui ne paraissent pas, au premier abord, suffisamment convergentes : tous ces accessoires auxquels nous attachons tant de prix, que nous groupons autour de l'enseignement fondamental et traditionnel du « lire, écrire, compter » : les leçons de choses, l'enseignement du dessin, les notions d'histoire naturelle, les musées scolaires, la gymnastique, les promenades scolaires, le travail manuel de l'atelier placé à côté de l'école, le chant, la musique chorale. Pourquoi tous ces accessoires ? Parce qu'ils sont à nos yeux la chose principale, parce que ces accessoires feront de l'école primaire une école d'éducation libérale. Telle est la grande distinction, la grande ligne de séparation entre l'ancien régime, le régime traditionnel, et le nouveau. »

« Les hommes d'ancien régime dans l'enseignement primaire sont un peu surpris de ce que nous entreprenons ; ils sont même un peu choqués ! Mais, disent-ils, est-ce que, autrefois, avec les anciennes méthodes, avec le programme restreint à lire, à écrire et à compter, on ne faisait pas des élèves sachant bien lire, écrivant correctement, comptant à merveille, comptant et écrivant peut-être mieux que ceux d'aujourd'hui, au bout d'un an ou deux d'école ? Cela est possible ; il se peut que l'éducation que nous voulons donner dès la petite classe nuise un peu à ce que j'appelais tout à l'heure la discipline mécanique de l'esprit. Oui, il est possible qu'au bout d'un an ou deux, nos petits enfants soient un peu moins familiers avec certaines difficultés de lecture ; seulement, entre eux et les autres, il y a cette différence : c'est que ceux qui sont plus forts sur le mécanisme ne comprennent rien à ce qu'ils lisent, tandis que les nôtres comprennent. Voilà l'esprit de nos réformes. »

Discours de Jules Ferry, Congrès pédagogique des instituteurs de France du 19 avril 1881.

« Mettre l'orthographe, qui est une des grandes prétentions de la langue française, mais prétention parfois excessive, au premier rang de toutes les connaissances, ce n'est pas faire de la bonne pédagogie : il vaut mieux être capable d'écrire une lettre, de rédiger un récit, de faire n'importe quelle composition française, dût-on même la semer de quelques fautes d'orthographe. »

Discours de Jules Ferry, Sénat, le 31 mars 1881, à propos de l'examen du brevet.

Le problème n'est donc pas celui du choix des matières enseignées, mais de la manière de les enseigner. On peut faire du français en histoire, on compte aussi en physique, on utilise des outils mathématiques en sociologie... L'essentiel est de faire en sorte que tous les élèves apprennent ce qu'il en est du rapport scriptural-scolaire au savoir, et se l'approprient. Pour ce faire, il est indispensable que les enseignants (pour lesquels ce rapport est très souvent devenu naturel) en prennent conscience, et il est fondamental qu'ils l'expliquent à tous leurs élèves. En effet, il est très difficile, voire impossible, quand on est familier d'un seul de ces types de rapport à la langue, et plus généralement à la culture, de deviner seul qu'il en existe un autre.

Cela conduit à reconsidérer l'éloge inconditionnel et très à la mode de l'explication psychocognitive de l'échec scolaire⁵⁶. Non pas qu'il s'agisse de refuser par principe les leçons de la psychologie⁵⁷. Mais il est utile de rappeler que les élèves ne sont pas seulement des individus. Ils appartiennent à des familles

et à des classes sociales qui, même si elles ne déterminent pas strictement leurs parcours scolaires, les orientent. Notons en complément que l'échec scolaire des enfants des milieux populaires n'est pas seulement lié au niveau de vie des familles. Naïveté là encore, et grande brutalité, quand tout cela porte à croire qu'il suffirait d'arracher les enfants à leurs parents en les scolarisant dans les conditions matérielles favorables d'internats confortables pour les rendre scolairement plus efficaces⁵⁸. Les raisons économiques et psychologiques ne sauraient suffire à rendre raison de l'échec scolaire et à dicter les conditions de la réussite de tous. Il est tout aussi réducteur de considérer que l'École devrait se borner à enseigner des fondamentaux que de croire en des conditions fondamentales de l'apprentissage, qu'il suffirait d'imposer sans connaître la réalité empirique de la vie des familles.

5.5. LES RISQUES DE LA REPRODUCTION SOCIALE

L'expérimentation est recommandée dans un souci d'efficacité : elle est supposée permettre l'adéquation entre l'offre pédagogique et le public particulier d'un établissement. Elle est également conseillée pour renouveler les pratiques, en supposant que chaque élève, doté d'une intelligence spécifique⁵⁹, nécessite un environnement, une méthode et une orientation propres.

Le risque le plus évident est celui de la reconduction sociale justifiée par une psychologie de bazar : lycées d'ingénieurs d'une part, lycées de manœuvres d'autre part, en fonction de typologies classant les individus sur la base de hiérarchies farfelues (manuel / intellectuel, hyperactif / concentré, contemplatif / actif, etc.). Les dérives possibles d'une telle conception sont évidemment inquiétantes⁶⁰... Lorsque Célestin Freinet introduit l'imprimerie dans sa pédagogie, il ne distingue pas entre intellectuels et manuels : tous les enfants sont à la fois auteurs, éditeurs, imprimeurs, illustrateurs, diffuseurs de l'œuvre commune. L'intelligence ne s'oppose pas à la dextérité physique et toutes les capacités, intellectuelles et corporelles, se développent ensemble et harmonieusement. « La main à plume vaut la main à charrue », disait Rimbaud.

5.6. SE COMPRENDRE POUR APPRENDRE

Un diagnostic efficace, qui permettrait de déterminer les besoins des terrains d'enseignement, suppose qu'on connaisse les représentations de ceux qui les occupent. Nombreuses sont les études qui éclairent déjà cette situation. Mais rarissimes sont les enquêtes menées par les membres des communautés éducatives, enseignants ou élèves. Or la prise de conscience du rapport que chacun entretient au savoir ne peut être opérée que par lui-même. Il ne s'agit pas seulement de faire des cours de sociologie aux élèves ni des stages permettant aux professeurs de comprendre à qui ils s'adressent. Il faut faire en sorte que tous ensemble se saisissent de l'outil de l'enquête pour se comprendre eux-mêmes et mutuellement.

On comprend alors pourquoi l'enquête est un outil démocratique qui permet aux élèves de s'approprier la connaissance d'eux-mêmes⁶¹. S'emparer du langage comme objet étudiable : voilà ce qui fait la différence entre un cours de littérature et un cours de français (ce qu'on a tendance à oublier quand on appelle les professeurs de lettres « professeurs de français »). S'emparer des représentations comme objets étudiés : voilà ce que font les sciences humaines et voilà pourquoi elles sont les outils indispensables d'une mise à distance critique. On ne peut pas considérer le savoir autrement qu'on a l'habitude de le faire, tant qu'on n'a pas compris que d'autres manières de

le considérer sont possibles. Pareillement, on peine à enseigner à ceux qui ne considèrent pas le savoir comme on a soi-même l'habitude de le faire, tant qu'on n'a pas compris que leur manière de le considérer est autre, mais pas nécessairement hostile.

Le bénéfice d'une telle prise de conscience serait considérable pour l'École : en montrant que les difficultés rencontrées sont sociales et non pas culturelles, on suppose qu'elles sont surmontables. Le hiatus entre les représentations des enseignants et des élèves en serait pour le coup, sinon immédiatement réduit, au moins éclairé, et la peur des uns et des autres par conséquent atténuée.

Notes

¹ Voir *Les Territoires perdus de la République - antisémitisme, racisme et sexisme en milieu scolaire*, ouvrage collectif paru en 2002 aux Éditions Mille et une nuits, sous la direction de Georges Bensoussan, sous le pseudonyme d'Emmanuel Brenner.

² Voir *Les Lois naturelles de l'enfant*, livre où Céline Alvarez relate une expérimentation, menée entre septembre 2011 et juin 2014 dans une école maternelle de Gennevilliers, s'appuyant à la fois sur les principes pédagogiques formulés en 1907 par Maria Montessori et sur les travaux les plus récents des neurosciences.

³ Voir la conclusion de la postface de Nicolas Grimal au n°3 des *Carnets de L'Anthropologie pour tous* : « L'enquête devrait permettre aux élèves d'aborder des terres qui leur sont le plus souvent totalement inconnues mais qui resteront pour eux des espaces étrangers s'ils sont cartographiés sous la contrainte. Ce travail concerne, bien évidemment les élèves, mais également les enseignants. »

⁴ Célestin Freinet définit, en 1964, trente invariants pédagogiques. Retenons-en deux, particulièrement éclairants : « Invariant n° 11 : La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiel de l'École, mais le tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle. (...) Invariant n° 27 : On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'École. Un régime autoritaire à l'École ne saurait être formateur de citoyens démocrates. »

⁵ Jean-Michel Blanquer le reconnaît dans *L'École de demain*, Éditions Odile Jacob, juin 2017 : « L'autonomie n'est pas une solution magique. Elle doit s'accompagner d'un travail sur la formation des professeurs ("effet-maître") et sur la régulation de l'autonomie par des repères nationaux et un système de responsabilisation. » (p. 126)

⁶ Parmi les objectifs de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 (dite aussi loi Jospin) figure celui de conduire 80 % de la même classe d'âge au baccalauréat.

⁷ Voir *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Stéphane Beaud, La Découverte, 2002.

⁸ Telle est l'épithète gravée par ses anciens élèves sur la tombe d'un instituteur de Saône-et-Loire à la fin du XIX^e siècle (Jacques et Mona Ozouf, *La République des instituteurs*, Folio, p. 17).

⁹ Notamment, *Nous les maîtres d'écoles, Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*, Gallimard-Julliard, 1973 et Folio 1993 et *La République des instituteurs*, Le Seuil, 1992 et Folio, 2001.

¹⁰ *La République des instituteurs*, Folio, p. 54.

¹¹ Jacques et Mona Ozouf notent « Cette mention de la vocation appartient au registre des "professions fermées", qu'elles soient héritières des corporations d'Ancien Régime (artisanat), instituées en corps (médecine, armée, Église, enseignement) ou soudées par une expérience hors du commun (gens de la mine). Et plus qu'un facteur explicatif, elle apparaît comme une justification *a posteriori*, qui intériorise des contraintes transmises en choix par le travail d'imprégnation de la communauté. » (*La République des instituteurs*, Folio, pp. 84-85)

¹² Charles Péguy, *L'Argent, Œuvres en prose complètes*, III, Paris, Gallimard, 1913, coll. « Bibliothèque de La Pléiade », p. 787 et pp. 800-803.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ « L'élévation du niveau de recrutement social des enseignants (plus de 50 % de ceux du second degré sont enfants de

"cadres supérieurs" ou de membres des "professions intermédiaires" en 2007) et la forte reproduction professionnelle du métier aboutissent à un embourgeoisement de la profession, accentuant la distance sociale, raciale et territoriale entre "élèves de banlieue" et "profs de banlieue". Le fossé sociologique qui les sépare est devenu la règle. » Fabien Truong, *Jeunes françaises, bac + 5 made in banlieue*, La Découverte, 2015, p. 16.

¹⁵ Voir www.education.gouv.fr/pid20674/sommaire-numero.html

¹⁶ Le Projet Thélème est un projet culturel proposé aux élèves volontaires du lycée Le Corbusier.

¹⁷ Voir le n°2 des *Carnets de L'Anthropologie pour tous*.

¹⁸ La banlieue n'est pas épargnée par le processus de sécularisation que connaît la France. Voir Gérard Desportes (*Médiapart*, 30 décembre 2009), « Le désert catholique français et l'arroseur arrosé » : « D'abord, la France continue son processus de sécularisation. Sans être obnubilé par l'affaire, c'est un pays sans Dieu qui se profile au vu des résultats. Il n'y a plus que 64 % des Français qui s'admettent catholiques. Ils étaient plus de 80 % il y a un demi-siècle. Cette érosion ne profite pas aux autres religions. En 1987, 3 % des sondés se déclaraient d'une autre confession que chrétienne (dans la terminologie de *La Croix*, cette catégorie recouvre les catholiques romains et les protestants rassemblés dans la fédération protestante, à l'exclusion des différentes chapelles évangélistes), ils sont 5 % sur la période 2005-2009. On peut certes objecter qu'une personne de religion juive ou musulmane répugne davantage qu'un chrétien à livrer au sondeur la nature de sa foi, mais il n'y a pas beaucoup d'arguments solides pour étayer cette thèse. D'autant que les chiffres régulièrement avancés, par l'Insee comme par les associations culturelles et culturelles font état de chiffres qui correspondent à ce que trouve l'Ifop : autour de quatre millions de musulmans, un peu moins du demi-million pour les juifs. »

¹⁹ « On le souligne fréquemment : l'islam est devenu aujourd'hui la deuxième religion de France, loin certes après le catholicisme, mais désormais devant le protestantisme. Les estimations existantes situent le nombre des musulmans en France à l'intérieur d'une fourchette de 3,5 à 5 millions de personnes, le chiffre le plus courant pour les dernières années du XX^e siècle étant un peu supérieur à 4 millions. » (Claude Dargent, *Cahiers du Cevipof*, février 2003). Notons que le recensement de 1872 est le dernier à s'intéresser à la religion des Français, puisque la Troisième République supprime cette question en invoquant le caractère privé de ce sujet.

²⁰ L'enquête TeO vise à identifier l'impact des origines sur les conditions de vie et les trajectoires sociales, tout en prenant en considération les autres caractéristiques sociodémographiques que sont le milieu social, le quartier, l'âge, la génération, le sexe, le niveau d'études. Voir www.teo.site.ined.fr

²¹ « Au rythme actuel de l'immigration, on peut calculer qu'à la prochaine génération, la proportion de naissances issues du mélange des immigrés et des non-immigrés dépasse 50 %. (...) Ce que l'on constate en France est aussi vrai dans la plupart des nations. (...) Le grand remplacement en cours n'est donc pas celui d'une race par une autre, mais la généralisation du métissage, ce qui procure une plus grande diversité biologique et une meilleure chance de survie à l'espèce humaine. Si l'identité de la France devait être décrite en termes biologiques, ce serait par le métissage. » Hervé Le Bras, *Malaise dans l'identité*, Actes Sud, mars 2017.

²² *L'Éducation du travail*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1967.

²³ Voir l'entretien avec Hélène Quiniou sur <http://ifverso.com/fr/content/les-pluriels-de-barbara-cassin-suite-aux-intraduisibles>

²⁴ Voir à ce propos *Pour la sociologie*, de Bernard Lahire, La Découverte, 2016.

²⁵ Voir « La religion et le fait religieux, deux notions obsolètes » (Jean-Loïc Le Quellec), dans les actes du colloque de juin 2015 (en ligne sur www.anthropologiepourtous.com)

²⁶ « Comme en toute science, les conflits d'écoles ou de courants théoriques (signes le plus souvent d'une bonne santé critique de ces disciplines) n'empêchent pas l'existence d'un fonds de références et d'acquis communs auquel tout le monde se réfère pour pratiquer ordinairement son métier. Acquis théoriques (l'exigence d'un mode de pensée relationnel contre les modes de pensée essentialistes, la vertu de la comparaison ou le relativisme méthodologique); acquis méthodologiques (observations, entretiens, questionnaires et modes de traitements des données quantitatives). Et c'est grâce à toute cette tradition et aux contraintes de preuves empiriques qui pèsent sur elles que les sciences du monde social ne sont pas réductibles à de « pures idéologies » comme voudraient le faire croire tous ceux qui ont un quelconque intérêt à ne pas voir ces sciences se développer. La peur que certains éprouvent à l'idée de voir entrer dans le cursus officiel des thèmes idéologiques (controversés ou polémiques) ou des questions sociales, conduit paradoxalement à laisser les élèves démunis face à tous les pourvoyeurs d'idéologie. Le rôle des spécialistes de la communication politique (mais il faudrait plutôt parler de manipulation politique) ou du marketing, des publicistes, des demi-savants, bref, de tous les sophistes des temps modernes, n'a cessé de croître, et il est crucial de transmettre, le plus rationnellement possible et auprès du plus grand nombre, les moyens de déchiffrer et de contester les discours d'illusion tenus sur le monde social. » (Bernard Lahire, « À quoi sert l'enseignement des sciences du monde social ? », à retrouver dans le n° 3 des *Carnets de L'Anthropologie pour tous*.)

²⁷ Voir les n° 1 et 2 des *Carnets de L'Anthropologie pour tous*.

²⁸ Voir le n° 3 des *Carnets de L'Anthropologie pour tous* et le compte rendu de la formation à l'École de l'enquête, organisée dans le cadre du Plan de Formation Académique de l'Académie de Créteil.

²⁹ Ainsi, en préparant l'enquête sur le partenaire idéal, nous avons appris que, dans le lexique de la jeunesse actuelle,

« choqué » signifie « surpris » plutôt que « scandalisé », et « afficher » veut dire « moquer publiquement » : comment l'aurions-nous su, nous qui avons l'âge de leurs parents voire de leurs grands-parents ?

³⁰ Nous avons ainsi pensé interroger les élèves sur l'usage d'un compte bancaire commun pour tester la conception égalitaire du couple. Lourde erreur, car cette pratique a fait son temps.

³¹ Voir la métaphore du bricolage, avancée par Lévi-Strauss au premier chapitre de *La Pensée sauvage*, en 1962.

³² Voir www.franceinter.fr/emissions/peripheries/peripheries-14-octobre-2016

³³ À retrouver en intégralité sur www.anthropologiepourtous.com

³⁴ « Comment en effet un homme pourrait-il être heureux, s'il est esclave de quelqu'un ? Mais voici ce qui est beau et juste suivant la nature, je te le dis en toute franchise, c'est que, pour bien vivre, il faut laisser prendre à ses passions tout l'accroissement possible, au lieu de les réprimer, et, quand elles ont atteint toute leur force, être capable de leur donner satisfaction par son courage et son intelligence et de remplir tous ses desirs à mesure qu'ils éclorent. (...) La vérité, que tu prétends chercher, Socrate, la voici : le luxe, l'incontinence et la liberté, quand ils sont soutenus par la force constituent la vertu et le bonheur ; le reste, toutes ces belles idées, ces conventions contraires à la nature, ne sont que niaiseries et néant. » (Platon, *Gorgias*, 492b sqq.) Intelligent et courageux, tel est l'homme qui exècre l'« égalitarisme ». Est-il besoin de rappeler qu'il est rare ? Est-il besoin, de surcroît, de rappeler ce que remarque Rousseau, à savoir que « le plus fort n'est jamais assez fort pour être toujours le maître, s'il ne transforme sa force en droit et l'obéissance en devoir » (*Du Contrat social*, livre 1, 3) ?

³⁵ Alfred Ernout & Alfred Meillet. *Dictionnaire étymologique de la langue latine*. Paris, Klincksieck, 2001.

³⁶ Pierre Chantraine. *Dictionnaire*

étymologique de la langue grecque. Histoire des mots. Paris, Klincksieck, 1968.

³⁷ Oscar Bloch et Walther von Wartburg. *Dictionnaire étymologique de la langue française*. Paris, Quadrige, 2008.

³⁸ Émile Benveniste. *Le Vocabulaire des institutions indo-européennes*. 1. Économie, parenté, société. Paris, Éditions de Minuit, 1969.

³⁹ « L'idée contemporaine de famille, qu'on pense consistante, se dissout dans l'Antiquité. Cette notion rassemble aujourd'hui des pratiques qui, dans d'autres cultures, passées ou présentes, sont pensées séparément : le mariage, la filiation, la parenté, l'héritage. Par exemple, à Rome, la filiation passe par le père qui seul reconnaît son enfant. Un homme peut donc adopter et être père sans être marié. En revanche, il n'a le statut de père (*pater*) qu'à la condition que son propre père soit mort. Filiation, mariage et paternité sont disjoints. » Florence Dupont, entretien paru dans *Sciences Humaines*, décembre 2013.

⁴⁰ « L'École est à la fois le lieu de la transmission des connaissances et celui de l'apprentissage à la citoyenneté et du partage des valeurs de la République, telles que la liberté, l'égalité, la laïcité, la fraternité, le refus de toutes les discriminations, la justice. » Ministère de l'Éducation nationale, « Refondons l'École de la République », octobre 2012.

⁴¹ Rappelons l'ironie plaisante de Molière. Lorsque, dans *L'École des femmes*, Arnolphe change son nom en celui de « Monsieur de la Souche », Chrysalde le moque : « Qui diable vous a fait aussi vous aviser, À quarante et deux ans de vous débaptiser, Et d'un vieux tronc pourri de votre métairie Vous faire dans le monde un nom de seigneurie ? (...) Je sais un paysan qu'on appelait Gros-Pierre, Qui n'ayant pour tout bien qu'un seul quartier de terre, Y fit tout à l'entour faire un fossé bourbeux, Et de Monsieur de l'Isle en prit le nom pompeux. »

⁴² Voir le site de *L'Anthropologie pour tous* www.anthropologiepourtous.com sur lequel on trouve les actes fondateurs du colloque du 6 juin 2015, ainsi que la collection des *Carnets de L'Anthropologie pour tous*. Voir aussi *Comment vivre ensemble quand on ne vit pas pareil?*, paru en mai 2016 aux éditions La Ville brûle.

⁴³ Au lycée, comme au collège, « positionner le chef d'établissement en véritable responsable, à la tête d'une équipe rapprochée, composée de cinq à dix personnes, travaillant ensemble sur les problématiques et le fonctionnement de l'établissement. » (*L'École de demain*, p. 88)

⁴⁴ Cette critique dudit « égalitarisme » vise essentiellement, dans *L'École de demain*, le collège unique : « La dernière réforme illustre la dérive d'une conception du collège unique vers l'uniformisation par l'égalitarisme. Cet égalitarisme joue en vérité contre la véritable égalité. Il conduit à supprimer les éléments de différenciation qui peuvent tirer l'ensemble des élèves vers le haut, combattant ainsi l'excellence et le mérite. » (p. 55)

⁴⁵ Au début de *L'École de demain* (p. 13), Jean-Michel Blanquer rend hommage aux analyses de ce *think tank* libéral : « Innovation et expérimentation sont en effet les conditions de la recherche d'équilibre pour l'École. C'est à cette tâche que nous nous sommes attelés dans le cadre de l'Institut Montaigne et avec le soutien d'un groupe d'acteurs et d'experts des questions éducatives animés par le souci commun de faire progresser l'École. Leur expérience, leur vision et leur enthousiasme ont nourri ce texte. Ils doivent en être remerciés. »

⁴⁶ « Finalement, la grande révolution est donc de donner aux établissements l'autonomie en matière d'affectation des horaires. Ainsi un volume horaire minimal pourrait être fixé pour les français et les mathématiques (au moins 10 heures par semaine tout au long du collège), en laissant aux établissements la liberté de définir, sous la direction du chef d'établissement et au terme d'une réflexion collective, des parcours de réussite ainsi que les objectifs

leur étant associés – ancrés dans le projet d'établissement, qui indique les priorités pédagogiques de l'établissement, l'utilisation de la partie modulable des horaires, les plans d'action pour répondre aux difficultés des élèves et nourrir leurs parcours par des enseignements académiques exigeants. » (*L'École de demain*, p. 68)

⁴⁷ *L'École de demain*, p. 104.

⁴⁸ On ne redira jamais assez combien l'enseignement agricole, en France, a pu être pionnier en matière de compagnonnage pédagogique et d'interdisciplinarité, et combien l'enseignement général et technologique aurait pu tirer bénéfice de ses leçons...

⁴⁹ « Notre priorité, c'est de voir 100 % des élèves réussir leur CP. Aujourd'hui, plus de 20 % sortent de l'école primaire sans savoir correctement lire, écrire, compter et respecter autrui. Nous allons concentrer notre attention sur ces 750 000 élèves. » *Journal du dimanche*, 23 juillet 2017. Rien n'est dit sur la manière de mesurer que 20 % des enfants ne respectent pas autrui à la sortie du CM2.

⁵⁰ Voir, à cet égard, la contribution de Raphaël Giromini dans le n°1 des *Carnets de L'Anthropologie pour tous* (en ligne sur www.anthropologiepourtous.com): « Il serait faux de croire que les mathématiques sont un langage, c'est-à-dire un outil de communication. Il est ainsi impossible de commander un repas au restaurant uniquement avec des équations. Fondamentalement, les mathématiques sont une série d'objets abstraits, liés entre eux par des règles abstraites, indépendamment de la langue dans laquelle ces objets sont formulés. Dans ce cadre, la confrontation – le frottement – de plusieurs langues autour d'un même objet mathématique permet de décanter le commun : l'objet mathématique en tant que tel. Pour le dire autrement : le signifié (l'objet mathématique) va résister aux différents signifiants (les langues dans lesquelles sont formulées l'objet), même si on sait que le signifié est intimement lié au signifiant (les recherches actuelles en mathématiques

montrent que l'image mentale engendrée par le signifiant permet une meilleure compréhension du signifié mathématique). »

⁵¹ Le Journal en français facile, diffusé sur RFI, fait usage de 300 mots pour éclairer l'actualité : <https://savoirs.rfi.fr/fr/apprendre-enseigner/langue-francaise/journal-enfrancais-facile-2211-20h00-gmt>

⁵² Voir www.insee.fr/fr/statistiques/2492183?sommaire=2492313

⁵³ À lire, en ligne, sur www.anthropologiepourtous.com

⁵⁴ Jean-Michel Blanquer l'admet implicitement lorsqu'il dit (*Journal du dimanche* du 23 juillet 2017) : « Les cours de latin et de grec sont restaurés chaque fois que c'est possible. C'est un enjeu de civilisation : quelles que soient nos origines, nous ne venons pas de nulle part. Nos racines gréco-latines structurent notre langage, donc notre vie. » On peut néanmoins regretter que seul l'enseignement du latin et du grec bénéficie d'une telle lucidité anthropologique.

⁵⁵ « On a dit que l'enseignement de la constitution de chaque pays devait y faire partie de l'instruction nationale. Cela est vrai, sans doute, si on en parle comme d'un fait ; si on se contente de l'expliquer et de la développer ; si, en l'enseignant, on se borne à dire : telle est la constitution établie dans l'État et à laquelle tous les citoyens doivent se soumettre. Mais si on entend qu'il faut l'enseigner comme une doctrine conforme aux principes de la raison universelle, ou exciter en sa faveur un aveugle enthousiasme qui rende les citoyens incapables de la juger ; si on leur dit : voilà ce que vous devez adorer et croire, alors c'est une espèce de religion politique que l'on veut créer ; c'est une chaîne que l'on prépare aux esprits, et on viole la liberté dans ses droits les plus sacrés, sous prétexte d'apprendre à la chérir. Le but de l'instruction n'est pas de faire admirer aux hommes une législation toute faite, mais de les rendre capables de l'apprécier et de la corriger. Il ne s'agit pas de soumettre chaque génération aux opinions comme à la

volonté de celle qui la précède, mais de les éclairer de plus en plus, afin que chacune devienne de plus en plus digne de se gouverner par sa propre raison. » Condorcet, *Cinq Mémoires sur l'instruction publique*.

⁵⁶ Voir Laurence De Cock, *Revue du Crieur* n°6, « Céline Alvarez, une pédagogie business compatible ». Article également disponible sur le site de Médiapart : www.mediapart.fr/tools/pdf/690658

⁵⁷ Voir cependant les accointances idéologiques entre cette science et le libéralisme dans le récent ouvrage de Bruno Karsenti et Cyril Lemieux, *Socialisme et sociologie*, EHESS, mars 2017.

⁵⁸ « Nous voulons donner envie aux familles d'envoyer leurs enfants dans les écoles rurales. La relance d'une politique volontariste des internats à la rentrée 2018 participe de cette dynamique. Il faut passer de l'internat prison tel qu'il est perçu à l'internat liberté, qui allie rigueur (usage raisonné des écrans, temps de sommeil respectés...) et bonheur (épanouissement personnel et activités culturelles et sportives). C'est une clé pour redevenir un modèle éducatif attractif à l'échelle internationale. » Jean-Michel Blanquer, *Journal du dimanche* du 23 juillet 2017.

⁵⁹ Dans *L'École de demain* (p. 66), Jean-Michel Blanquer considère que le collège idéal doit « affirmer la diversité des formes d'intelligence et repenser l'organisation du collège pour permettre l'expression des talents spécifiques de chaque élève. » Rappelons que la théorie des intelligences multiples, formulée par Howard Gardner en 1983, est infalsifiable, largement contestée par la communauté scientifique et n'a jamais été validée par la confirmation expérimentale.

⁶⁰ À moins de vouloir reconduire ce que constatait déjà Condorcet : « Parmi nous, les emplois pénibles de la société sont confiés à des hommes libres qui, obligés de travailler pour satisfaire à leurs besoins, ont cependant les mêmes droits et sont les égaux de ceux que leur fortune en a dispensés. Une grande portion des enfants des citoyens

sont destinés à des occupations dures dont l'apprentissage doit commencer de bonne heure, dont l'exercice occupera tout leur temps : leur travail devient une partie de la ressource de leur famille, même avant qu'ils soient absolument sortis de l'enfance ; tandis qu'un grand nombre à qui l'aisance de leurs parents permet d'employer plus de temps, et de consacrer même quelque dépense à une éducation plus étendue, se préparent, par cette éducation, à des professions plus lucratives ; et que pour d'autres enfin, nés avec une fortune indépendante, l'éducation a pour objet unique de leur assurer les moyens de vivre heureux et d'acquérir la richesse ou la considération que donnent les places, les services ou les talents. » Condorcet, *Cinq Mémoires sur l'instruction publique*.

⁶¹ On peut regretter que la formulation de la première des mesures clés pour le lycée (*L'École de demain*, p. 87) évacue les sciences sociales des programmes du lycée : « Faire de la transmission des humanités du XXI^e siècle la finalité du lycée général avec deux filières : une filière scientifique, d'une part, et une filière littéraire-économique, d'autre part. »



