

Alain et l'éducation

Philippe Foray (1)

Article paru sous le titre : » Alain (1868-1951) » . Tiré de Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 1-2, 1993, p. 21-36. ©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000. Ce document peut être reproduit librement, à condition d'en mentionner la source :

<http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/Thinkers/ThinkersPdf/alainf.pdf>

Sommaire

[L'oeuvre d'Alain dans son temps](#) - [L'idée de nécessité](#) - [La finalité de l'éducation](#) - [La nature du sujet de l'éducation](#) - [Créativité et culture](#) - [Les moyens de la fin](#) - [Echec scolaire et méthodes pédagogiques](#) - [Conclusion](#)

Alain, de son vrai nom Émile Chartier, est né en Normandie, le 3 mars 1868. De sa vie, il y a peu à dire, Alain lui-même ne croyant pas qu'elle pouvait aider à mieux comprendre sa pensée. De 1893 à 1933, Alain a été professeur de philosophie dans l'enseignement secondaire. A en croire les témoignages de ses élèves, ce fut un grand professeur, mariant en permanence la singularité de sa pensée avec la pratique des grandes œuvres de la philosophie occidentale, de Platon à Hegel.

Engagé dans la première guerre mondiale, il est démobilisé en 1917. Après la guerre, il reprend son métier de professeur, tout en menant une activité de journaliste, amorcé une dizaine d'années plus tôt par une collaboration régulière à la Dépêche de Rouen. C'est principalement sous la forme journalistique des » propos » , (correspondant à ce que l'on appellerait aujourd'hui » tribune libre »), que nous est parvenue l'œuvre, quantitativement considérable d'Alain. De nombreux ouvrages ont cependant fait l'objet d'une publication séparée, dont les *Quatre-vingt-un chapitres sur l'Esprit et les Passions* (1917), le *Système des beaux-arts* (1920), *Mars ou la guerre jugée* (1921), ainsi que des commentaires d'œuvres philosophiques ou littéraires. Alain est mort au Vésinet le 2 juin 1951.

Il importe de noter que c'est en philosophe qu'il s'est intéressé à la question de l'éducation, Alain n'étant pas ce qu'on appelle couramment un « pédagogue » , quelqu'un dont l'histoire retient avant tout la dimension pratique de l'œuvre. Ses *Propos sur l'éducation*, édités pour la première fois en 1932, sont une œuvre philosophique et c'est cette philosophie que nous présentons ici.

L'œuvre d'Alain dans son temps

L'œuvre d'Alain, son travail de journaliste l'atteste suffisamment, gagne en intelligibilité, à être restituée dans son contexte historique. Du point de vue politique, la vie d'Alain coïncide presque exactement avec celle de la Troisième République, c'est-à-dire avec cette période de l'histoire de France qui, si l'on excepte l'intermède de Vichy pendant la Seconde guerre mondiale, a vu l'instauration durable d'un régime républicain et démocratique. Du point de vue social, cette période est marquée en France par le développement des mouvements ouvriers et du syndicalisme.

Alain a constamment manifesté de la sympathie pour de ces mouvements. Comme eux, il avait la volonté d'œuvrer à l'émancipation de l'homme. Mais alors que les mouvements syndicaux revendiquaient une émancipation sociale et politique, Alain considérait que la seule liberté réelle pour l'homme était celle de l'esprit. C'est pourquoi il n'a jamais adhéré au socialisme mais c'est aussi la raison pour laquelle il donna des cours dans les universités populaires.

Enfin du point de vue de l'éducation, il est clair qu'Alain a vécu pendant une période charnière de l'histoire de l'école en France. L'œuvre scolaire de la Troisième République est, de quelque manière qu'on la juge, considérable. Alors que l'Église et les partis monarchistes considéraient que l'éducation avait une finalité principalement religieuse, ne relevait que du devoir moral du père de famille à l'égard de ses enfants, bref, ne pouvait être qu'une affaire privée, la Troisième République institue au contraire l'école publique, tenant l'éducation pour un droit de l'homme et du citoyen et non pour une faveur consentie par la générosité privée. Elle est pour l'État un devoir auquel il ne peut se soustraire. Plus fondamentalement encore, l'école, si elle est publique, doit être indépendante de la religion, puisque l'État républicain est par définition laïc. L'œuvre scolaire de la Troisième République a donc été principalement une œuvre de création institutionnelle. Par les lois du 16 juin 1881 et du 28 mars 1882, elle a fondé l'école primaire, gratuite, laïque et obligatoire. De cette fondation de l'école publique et des débats qui l'ont accompagnée, Alain a été un témoin privilégié. C'est donc dans ce contexte d'ensemble qu'il convient de restituer sa pensée sur l'éducation.

Entre les Propos sur l'éducation et la doctrine scolaire de la Troisième République, on peut trouver plus d'un accord. Il serait cependant erroné de ne voir dans les Propos qu'une sorte de philosophie officielle de l'école républicaine. La philosophie d'Alain est une philosophie singulière et d'opposition. Dans le présent essai, nous aurons l'occasion de préciser ces relations entre la pensée d'Alain et la doctrine scolaire de la République. De manière générale, on verra que les Propos sur l'éducation convergent avec cette doctrine dans ses conséquences, mais divergent d'avec elle quant aux principes.

L'idée de nécessité

Il n'y a pas de philosophie de l'éducation qui ne pose et résolve au moins un triple problème : d'une part, le problème de la fin que doit viser l'éducation ; d'autre part, celui de la nature du sujet que l'on doit éduquer, celui des moyens par lesquels cette fin peut être atteinte. À partir des *Propos* sur l'éducation, on peut formuler les principes qui permettent de répondre à ces trois questions : principe de la liberté de l'esprit, principe de la singularité de l'individu, principe de l'instruction. Il faut noter que ces réponses ne concernent que la partie de l'éducation qui est assurée par l'institution scolaire.

Au-delà de ces principes, il est une idée qui les englobe tous, l'idée de la nécessité. » La principale de toutes les leçons, et de bien loin la plus importante, écrit Alain, c'est qu'on ne peut ruser devant la nécessité. Celui qui apprend le sens de ces petits mots « il faut » sait déjà beaucoup » (X, 20). Cette nécessité est d'abord extérieure. Elle est celle du monde des choses et du monde des hommes. Si s'éduquer, c'est faire l'apprentissage du monde, cet apprentissage est celui de la nécessité. Certes, l'éducation est aussi pour Alain un apprentissage de la liberté, mais entre liberté et nécessité, il n'y a pas de rapport d'exclusion. Il n'y a pas de liberté qui ne tienne compte de la nécessité extérieure et qui ne soit d'abord, selon le mot attribué à Spinoza, une « nécessité comprise ». De cette nécessité du monde découle celle de l'éducation elle-même : nécessité de ses tâches ; nécessité de ses instances (famille, école, vie active) et de leur ordre d'enchaînement ; nécessité des moyens par lesquels chaque instance accomplit sa fonction. C'est pour chacune des trois questions fondamentales de la philosophie de l'éducation que réapparaîtra le thème de la nécessité.

La finalité de l'éducation

En ce qui concerne la question des fins de l'éducation, Alain est l'héritier de tout le rationalisme occidental, et notamment de Condorcet, qu'il indique, dans son journal, avoir lu avec attention.

Sans doute, Alain sait que l'éducation assume des fonctions sociales, liées à une exigence de reproduction de la société. Cela signifie assurément qu'elle doit permettre à chacun de s'insérer professionnellement dans la société où il vit. Mais Alain sait tout aussi bien que l'inégalité sociale des conditions - et il doute qu'une société réellement égalitaire soit jamais possible - a pour conséquence une institution scolaire nécessairement inégalitaire si cette dernière n'est vouée qu'à la fonction de reproduction sociale : « L'enseignement a pour fin de distinguer quelques sujets d'élite [...] car il est vrai que l'on n'a pas de grandes places pour tous » (XXXVII, 95). Aussi, quand il réfléchit sur les finalités de l'éducation, c'est sur un tout autre aspect qu'il insiste, celui de la liberté individuelle que, quelle que soit la position sociale, l'éducation et notamment l'école a pour tâche de permettre à chacun de développer en lui-même. Une telle liberté est bien sûr un idéal à atteindre ; mais en même temps,

pour Alain, cet idéal ne saurait être visé que parce que la réalité elle-même ne lui est pas entièrement étrangère : « Il n'y a point d'homme, évidemment, dont je puisse annoncer qu'il ne pensera pas au-delà de son métier. Quand il serait esclave comme Esope, il pensera encore. Or il ne sera pas esclave. Non seulement il pensera aux choses divines et humaines, tant bien que mal, comme chacun fait, mais bien plus, il décidera de la paix et de la guerre, du juste et de l'injuste, de noblesse, de bassesse, et enfin de tout, follement peut-être, de tout son poids d'homme certainement » (XX, 54). En ce sens proprement humaniste, l'inégalité admise jusqu'alors pour les aptitudes professionnelles et le statut social n'est plus acceptable. La finalité humaniste de l'éducation, selon Alain, a pour corrélat l'assomption résolue du principe de l'égalité de tous devant l'éducation. Elle trouve même sa traduction la plus juste dans une éducation inégalitaire, à contre-courant des inégalités sociales :

Qu'un garçon ne fasse voir aucune aptitude pour les mathématiques, cela avertit qu'il faut les lui enseigner obstinément et ingénieusement [...]. Évidemment le plus simple est de s'en tenir à ce jugement sommaire que l'on entend encore trop : « ce garçon n'est pas intelligent ». Mais ce n'est point permis. Tout au contraire, c'est la faute capitale à l'égard de l'homme [...]. Ceux qui s'accrochent partout et se trompent sur tout, ceux qui sont sujets à perdre courage et à désespérer de leur esprit, c'est ceux-là qu'il faut aider (XX, 53).

Seule l'exigence d'efficacité et de productivité radicalise l'inégalité sociale ; la finalité humaniste de l'école, en revanche, sauve en droit un principe d'égalité bafoué en fait. La conséquence n'en est pas purement verbale. C'est l'ensemble des pratiques d'enseignement qui devrait s'en trouver affecté. En assignant pour fin à l'éducation le développement et la culture de l'esprit libre, Alain retrouve certes une idée centrale de la pensée républicaine de l'éducation, celle qui veut que l'État ne soit réellement républicain qu'à la condition qu'il soit composé d'êtres libres ; il y a cependant entre la pensée d'Alain et cette philosophie républicaine une divergence fondamentale. C'est qu'Alain ne considère pas l'État comme l'ensemble des institutions qu'un peuple se donne pour prendre en main son destin et organiser la prise de décision collective. Il n'a jamais pensé que l'organisation politique puisse concourir à la libération de l'homme. De fait, sa philosophie politique n'est pas une philosophie de l'État mais une philosophie du pouvoir, autrement dit de l'ensemble des phénomènes qui concernent le rapport des individus entre eux et qui ne sont pas contrôlés par la raison. Pour Alain, le pouvoir est inévitable dès lors que les hommes vivent en société et qu'il n'est pas de société sans ordre ni règle, et donc sans pouvoir. Mais ce pouvoir ne tient pas sa justification d'un État qui serait en lui-même un bien. C'est l'État, au contraire, qui n'est qu'une des formes par laquelle s'exerce le pouvoir dans l'ordre politique. L'État n'a pas de valeur en lui-même ; il n'a que celle d'un moyen nécessaire pour rendre possible la coexistence des hommes. Le pouvoir n'a qu'un but : se conserver et s'étendre et tout homme qui l'exerce tend inévitablement à en abuser. Aussi bien, l'idée d'une liberté spécifiquement politique est-elle pour Alain dénuée de signification. La seule liberté possible est celle de l'esprit qui juge et il n'y a pour

lui d'autre liberté politique que celle-là. De là la position d'Alain sur la question de l'éducation civique, laquelle recouvre la question de la finalité de l'éducation en général. Cette position se résume en deux concepts : obéissance physique et résistance intellectuelle. « J'enseigne l'obéissance », écrit Alain (LXXXIII, 208) et cet enseignement est nécessaire dès lors que le pouvoir est nécessaire. Mais obéir au pouvoir ne force pas à son respect. Le pouvoir ne doit pas être aimé mais jugé en permanence. Telle est la vocation du citoyen. Même si la servitude véhiculée par le pouvoir provient en grande partie de l'aura d'irrationalité dont l'entourent les hommes, alors la démystification permanente à laquelle Alain convie le citoyen pourrait faire espérer la réduction du pouvoir à ce qu'il devrait être : une nécessité consubstantielle à l'existence des sociétés humaines.

Fondamentalement la politique d'Alain est une politique du refus. Elle entend faire coexister l'autorité et la liberté, l'exercice du pouvoir par l'État et le droit de contrôle et de critique du citoyen. Ainsi, quand Alain assigne à l'éducation pour finalité suprême le développement de la liberté de l'esprit, cette finalité a beau être la même que celle mise en avant par la pensée politique républicaine, son sens n'en est pas moins radicalement différent. Il s'agit de donner au citoyen le pouvoir de juger l'État, non le forcer à le soutenir.

C'est cette même finalité qui explique le refus permanent d'Alain de tenir compte d'une objection opposée à l'école : son inadaptation aux exigences de la vie professionnelle. Cette objection remarque-t-il, émane toujours du pouvoir, non sans raison puisque le pouvoir n'a jamais intérêt à avoir en face de lui des hommes libres : « On demande, non sans hauteur, à quoi peut servir l'esprit s'il ne fabrique, s'il ne vend, s'il n'invente des armes ; et la technique s'insurge contre la sagesse [...]. Il n'y a plus de juge, alors, ni de juges du juge, mais bientôt de furieux insectes merveilleusement doués pour percer les rochers et pour se percer les uns les autres » (3). Alain cependant n'est pas loin d'être opposé à l'idée d'une formation professionnelle. Cette formation qui constitue ce qu'il appelle le moment de l'atelier ou encore de l'apprentissage, il la présente comme le passage obligé vers l'âge adulte : « l'homme qui n'a point été apprenti est un grand enfant » (XXIX, 77). Mais il est clair que pour lui, le temps de l'école dans la vie d'un enfant ne saurait être occulté par le moment de l'atelier. L'atelier en effet ne développe que des compétences proprement techniques (XXVI, 68). Or, l'esprit dont le développement est la finalité de l'école, est absent de la technique. Ce qui distingue l'opération effectuée par le comptable et celle effectuée par l'écolier, c'est que l'une est ressortit à l'acte mécanique et l'autre à l'acte intelligent (XXIX, 77). Certes, le mécanique est nécessaire au comptable ; mais il est nocif à l'écolier qui a besoin de pensée et d'esprit. L'atelier vise à la réussite ; l'école vise à l'exercice du jugement ; c'est pourquoi à l'atelier, le temps est toujours compté, alors que l'école est le lieu d'une « pensée qui prend son temps » (XXVI, 69). Ou encore, à l'atelier, l'erreur est condamnée comme une faute professionnelle, alors qu'à l'école, elle doit être autorisée comme le droit à se corriger soi-même. En outre, c'est à l'école, non à l'atelier, que s'acquiert une capacité fort utile pour le monde du travail : la capacité d'innover. « Un gamin qui

gagne sa vie, écrit Alain, fait une mauvaise expérience. Il apprend la prudence trop tôt ; il apprend à ne plus oser » (XXIX, 76). En définitive, l'essentiel est de ne pas confondre ce que l'on pourrait appeler les différents ordres éducatifs. Il y a pour l'enfant le moment du jeu dans la famille ; bien plus tard, viendra le moment du travail et de la vie active. L'école est entre ces deux moments. « Elle participe du travail par le sérieux ; mais, d'un autre côté, elle échappe à la sévère loi du travail ; ici l'on se trompe, l'on recommence » (XXIX, 77).

Certes, on peut comprendre de nos jours qu'une certaine urgence d'ordre économique pousse à introduire les exigences de la vie active plus tôt dans la sphère scolaire. Mais pour Alain ce serait trahir la fonction éducative de l'école ; ce serait ne lui assigner qu'une simple fonction sociale et sacrifier l'exigence de la culture de l'esprit, sans laquelle il n'y a pas pour Alain de liberté possible.

La nature du sujet de l'éducation

Le deuxième problème, celui de la nature du sujet de l'éducation, nous place d'emblée face au principe de la singularité de l'individu. Alain on l'a vu, fait du développement de l'individu la finalité de toute organisation sociale et politique, et donc aussi de toute école. Rien ne lui est plus étranger que la thèse de la sociologie alors naissante, notamment celle de Durkheim, qui conçoit l'éducation comme un processus de production de l'individu conformément à un système de normes sociales. « Qui observe les natures individuelles arrive bientôt à cette idée que chacune d'elle se développe suivant sa loi interne » (Avant-Propos, 1).

Insistons sur ce point. D'une part, la singularité des individus ne signifie pas une inégalité des aptitudes mais une diversité des manières d'être et de comprendre. Tous sont capables d'accéder au savoir, mais chacun aura sa manière propre de comprendre, de la même manière que chacun a sa propre écriture. D'autre part, cette singularité défie la connaissance psychologique ; elle est pour Alain irréductible à une catégorisation d'ordre plus général et c'est pourquoi l'éducateur ne saurait se fonder sur une connaissance scientifique préalable de l'homme pour agir : » Vous dites qu'il faut connaître l'enfant pour l'instruire ; mais ce n'est point vrai ; je dirais plutôt qu'il faut l'instruire pour le connaître » (XVI, 45). Enfin, la singularité de l'individu n'est pas un idéal à atteindre ; elle ne constitue un principe de l'éducation que parce que, tout d'abord, elle est un fait. Aussi, si l'éducation doit respecter cette singularité, si elle ne doit pas « prendre comme fin de donner à l'un les sentiments de l'autre » (ibid.), ce n'est pas parce qu'une telle politique éducative serait blâmable, c'est parce qu'elle est impossible : » On ne change pas une nature » (ibid.).

Sans doute Alain n'ignore pas que, par l'éducation, s'exercent de multiples influences ; mais il rappelle simplement que ces influences ne s'exercent pas, au gré de l'éducateur, sur une matière malléable. Pour Alain, c'est plutôt le contraire qui est vrai : au lieu de croire que les normes sociales façonnent les individus selon un

modèle unique, il faut voir que c'est l'individualité de chacun qui détermine dans quelle mesure une norme quelconque exerce son influence sur lui. « Cette contradiction que vous voulez voir entre l'idéal humain des sentiments et la nature strictement individuelle, cette contradiction n'est pas extérieure à l'individu, elle est logée en lui. À chaque instant elle est résolue en lui. En chacun la commune nature humaine se réalise par des moyens qui sont propres à lui » (*ibid.*). Chacun fera donc l'apprentissage des mêmes valeurs ou des mêmes savoirs universels ou simplement généraux mais cette universalité ne sera que ce que chacun en fera par lui-même.

Dans la philosophie d'Alain, le thème de la singularité coexiste avec un second thème tout aussi fondamental : alors même que chaque enfant que l'école reçoit est singulier, il y a cependant une condition naturelle de l'enfance qui est nécessairement la même pour tous et qui peut se résumer en deux points.

D'une part, contrairement à ce que pensaient les pédagogues influencés par le sensualisme, Alain affirme que l'enfant n'est pas d'abord en rapport avec le monde des choses, mais avec celui des hommes, et que c'est seulement par l'intermédiaire des hommes qu'il rencontre les choses (XXXI, 81). Ce point est capital, car il signifie que le premier apprentissage que fait l'enfant est celui du langage. L'enfant ne connaît le monde qu'aussi loin que s'étendent ses moyens d'expression. De cette thèse, on pourra tirer une critique de l'ensemble des approches pédagogiques qui considèrent que la connaissance naît au contact des choses. Pour Alain, c'est plutôt l'inverse qui est juste : ce n'est pas en voyant les objets alentour que j'en fais l'apprentissage, c'est une fois que l'apprentissage sera fait que je saurai enfin les voir.

D'autre part, ainsi introduit d'abord dans le monde des hommes, la première expérience que fait l'enfant est celle du pouvoir. La condition où il se trouve de devoir être pris en charge par son entourage et son ignorance des raisons de cette prise en charge, sont inévitablement génératrices d'illusions pour lui : L'enfant éprouve « l'expérience du gouvernement avant toute autre ; il connaît la puissance des passions avant de soupçonner les strictes lois du travail ; il pense d'abord en roi » (XXXI, 81-82). Sa première expérience étant celle du pouvoir, la seconde sera celle de la désillusion, à partir du moment où l'entourage ne répond plus à ses sollicitations.

En bref, l'expérience première du monde des hommes est celle de l'instabilité et de l'arbitraire, l'enfant se faisant une représentation erronée des motivations adultes. Quant à l'expérience du monde des choses, elle est d'abord perçue à partir du modèle de celle du monde des hommes. De là, l'animisme et l'anthropocentrisme spontanés de l'enfant, de là aussi, cette conséquence fondamentale pour le pédagogue : si « toutes nos conceptions, sans en excepter aucune, doivent porter la double marque de l'ordre humain et de l'abstraction préliminaire », cela signifie que toujours, « l'erreur [...] marche la première » (XXXI, 82). En ce sens, l'éducation n'est que développement, car c'est toujours un individu singulier qui doit s'éduquer lui-même, sans que personne ne puisse le faire à sa place. Reste que cette éducation devra s'atteler à une tâche précise : redresser la représentation spontanée que l'enfant se fait

du monde des choses et des hommes. On verra au point suivant comment Alain définit les contenus propres du travail scolaire en relation avec cette exigence.

Créativité et culture

Avant d'aborder ce point, quelles conséquences tirer des développements précédents en relation avec la créativité et le statut de la culture ? Pour Alain, il est clair qu'il ne saurait y avoir d'asservissement de l'individu dans l'apprentissage de la culture. D'une part, le principe de la singularité indique assez que l'idée d'un conditionnement culturel par l'école repose sur une représentation inadéquate de l'éducation en tant que processus de production de l'individu. Si la singularité de chacun résiste toujours, il faut en déduire que ce que l'individu pense à un moment donné, c'est ce qu'il a fait par lui-même de ce que l'école lui a appris. D'autre part, la condition naturelle de l'enfance que nous venons de présenter permet de comprendre à quel point l'apprentissage de la culture est nécessaire. Si, en effet, le degré de perception que l'enfant a du monde dépend fondamentalement de sa maîtrise du langage, alors sa créativité est elle aussi fonction de cette maîtrise. Aussi, quand on reproche à l'école de brider la créativité enfantine par une imposition de normes culturelles, Alain ne peut voir dans ce reproche qu'une naïveté pédagogique. Soutenir que « l'originalité de l'enfant est précieuse par-dessus tout, et qu'il faut se garder de lui dicter des pensées, mais au contraire le laisser rêver devant une page blanche, de façon que ce qu'il écrira soit spontané et de lui, non pas du maître », c'est risquer que « ce qu'il écrira, laissé ainsi à lui-même, ce sera justement le lieu commun, comme cet écolier qui, ayant à décrire une tour ancienne, n'oublia point « les pierres noircies par le temps », alors qu'il pouvait voir d'un coup d'œil que la tour en question est sensiblement plus claire de couleurs que les bâtiments qui l'entourent » (LIV, 137). « Cela fait voir, ajoute Alain, qu'on n'observe jamais qu'à travers les idées qu'on a, ou, autrement dit que les moyens d'expression règnent tyranniquement sur les opinions » (*ibid.*). Si la condition naturelle de l'enfance est telle que l'être humain commence son existence dans la dépendance, imprégné de représentations communes, alors l'originalité de la pensée est une conquête à faire, non un don à préserver.

Or, pour Alain, ce qui caractérise la culture, c'est l'exemple qu'elle peut offrir d'un langage qui a su s'élever au-dessus des représentations communes pour conquérir une originalité propre. Pour lui, la culture n'est pas un ensemble de normes impersonnelles, mais un archipel de pensées libres. C'est pourquoi Alain lie étroitement culture et singularité. Quand il écrit qu'« il n'y a qu'une méthode pour bien penser, qui est de continuer quelque pensée ancienne et éprouvée » (LIV, 136), ou encore que « la culture commune fait fleurir les différences » (XXII, 59), il laisse entendre que plus l'on sait de choses et plus l'on affermit sa singularité, et à l'inverse, que c'est toujours chez ceux qui savent le moins que les opinions sont les plus semblables. L'apprentissage de la culture est donc pensé par Alain comme la meilleure école de la création, et cela parce que l'on doit s'y livrer, non pas pour y apprendre ce qu'il faut penser mais pour y découvrir le modèle de la liberté.

Les moyens de la fin

La troisième question, celle des moyens par lesquels l'institution scolaire doit accomplir sa mission éducative nous conduit à l'idée d'instruction, de l'école comme lieu d'édification du savoir, mais un lieu spécifique et qui n'a pas à se confondre avec la vie elle-même. Le principe des courants de rénovation pédagogiques en Europe, au vingtième siècle, celui de l'éducation pour la vie et par la vie, est étranger à la pensée d'Alain, alors même qu'il pouvait se sentir proche de ces mouvements dans certains aspects de leur critique de l'institution scolaire. Alain n'admet pas l'opposition que l'on trouve par exemple chez Freinet, entre des savoirs abstraits, coupés de la vie, que sont les savoirs scolaires, et des savoirs concrets, ancrés dans la vie. Jamais les critiques qu'il adresse à l'école ne l'ont mené au projet d'une réforme tendant à ouvrir l'école sur la vie. La raison de cette intransigeance est claire : le discours pédagogique sur la « vie » est invalidé par la naïveté qui consiste à prendre l'idée que l'on se fait d'une chose pour cette chose elle-même. Cela est d'ailleurs inévitable car la vie, au sens non pas biologique mais culturel du terme, n'est tout au plus qu'une idée. Or, « il n'y a point d'idée qui égale la nature des choses » (XXX, 78). Pas plus les pédagogues que quiconque, nul n'a le privilège de pouvoir dire ce qu'est la « vie ». C'est pourquoi, dans l'impossibilité où se trouve l'homme d'échapper au point de vue, Alain opte pour celui qui lui paraît le moins subjectif, c'est-à-dire le choix du savoir, validé par l'histoire, par la société des hommes.

Dans sa *Défense de l'idée d'instruction*, Alain est sans doute plus proche de la philosophie de l'école républicaine que des mouvements de rénovation pédagogique. Mais cette proximité, ici encore, ne concerne que les conséquences car, pour les principes, Alain n'a jamais considéré que le savoir était un bien en soi. Beaucoup plus proche sur ce point du pragmatisme - qui, à bien des égards, sous-tend la philosophie des mouvements de rénovation pédagogique - Alain ne voit dans le savoir qu'un moyen, pour comprendre et agir dans le monde. Certes il refuse l'idée d'un apprentissage par les choses qui, parce qu'il est toujours incomplet est, sans paradoxe, l'apprentissage le plus abstrait qui soit : apprentissage de l'habileté technique au mieux, jamais de la liberté du jugement. C'est pourquoi il se fait le défenseur de l'instruction. Mais l'instruction, répétons-le, n'est pas une fin, mais un moyen : le moyen le plus efficace dont dispose l'esprit humain pour comprendre ce monde dont il a été, par sa condition naturelle, détourné.

De cette affirmation de principe, on peut tirer plusieurs conséquences.

D'une part, affirmer qu'il n'y a pas d'idée qui égale la nature des choses, c'est dire que toute connaissance se définit bien plus par son rapport aux autres connaissances qu'au réel qu'elle vise. Il y a une organisation autonome des savoirs, un enchaînement propre, une « marche d'idée en idée » (XVIII, 48-49) qui, bien plus qu'une impossible adéquation avec le réel sans cesse plus lointain, est l'objet même de

l'instruction. C'est pourquoi les savoirs appris à l'école doivent être élémentaires. L'élément, c'est le point de départ, celui qui à la fois est en lui-même complet et permet de continuer à s'instruire. En revanche, les savoirs les plus récents n'instruisent pas l'écolier, mais ne peuvent instruire que celui qui est déjà très savant puisqu'ils supposent précisément ces éléments du savoir. Il y a « savoir et savoir » (XVIII, 47). Pour celui qui commence à s'instruire, seuls les savoirs élémentaires sont des connaissances. Quant aux savoirs ultérieurs, s'ils sont bien des connaissances pour certains, ils ne sauraient constituer pour l'élève que des opinions ou des informations, autrement dit un savoir purement factuel dont on ne maîtrise pas les principes. La tâche de l'école n'est pas d'informer, mais d'instruire.

D'autre part, affirmer que les savoirs ont une organisation autonome, c'est dire qu'ils existent sous forme de disciplines, et c'est par suite sous cette forme qu'il convient de les faire apprendre à l'école. En un sens, Alain retrouve ici l'idéal encyclopédique du siècle des lumières, idéal que l'école de la République a repris à son compte. En même temps, Alain s'en tient ici à l'essentiel. Or l'essentiel, nous l'avons vu, c'est que l'enfant qui vient à l'école, est en contact avec deux mondes : le monde des hommes et le monde des choses. C'est pourquoi, selon Alain, il n'y a en principe que deux disciplines fondamentales : la connaissance scientifique, pour le monde des choses ; la littérature pour celui des hommes.

À propos de l'enseignement scientifique, il faut tout d'abord en mentionner la fin propre : l'enseignement des sciences ne doit pas viser une accumulation des savoirs, mais une éducation du regard que l'homme porte sur le monde. Tenant compte de la représentation spontanée du monde que l'enfant tire de sa condition naturelle, il s'agit de développer l'esprit scientifique dans ce qu'il a d'élémentaire : apprendre à regarder le monde des choses sans superstition ; nettoyer la perception de l'animisme et de l'anthropomorphisme, spontanément dominants chez l'enfant ; comprendre que le monde matériel n'est pas régi par le caprice des dieux, mais par la « nécessité », c'est-à-dire par un mécanisme déterminé, sans aucun mystère. Il ne s'agit pas « [d']enseigner toute la nature [...] mais [de] régler l'esprit selon l'objet d'après la nécessité clairement aperçue » (XIX, 50). Pour atteindre ce but, les sciences de la nature seraient naturellement appropriées. Cependant, l'ordre des savoirs fait que si celles-ci sont incompréhensibles « sans la préparation mathématique » (XXV, 67), alors au-delà des rudiments jamais inutiles d'éducation scientifique (PE, 9, 261), c'est principalement les mathématiques qui permettront d'atteindre le but assigné à l'enseignement scientifique.

Ces dernières présentent en effet un double avantage : d'une part, elles échappent à l'arbitraire humain. Dans la construction des figures géométriques ou dans l'opération des calculs arithmétiques, une nécessité se fait jour, qui pour être conventionnelle n'a cependant rien d'arbitraire. D'autre part, elles présentent l'avantage d'une intelligibilité totale pour l'enfant : « Dans la géométrie et dans l'arithmétique, il n'y a point d'apparence à vaincre, ni aucun mystère. Quand j'ajoute cinq à sept pour faire douze, l'opération est entièrement transparente ; il ne s'y passe rien que je ne

sache » (LXII, 157). En mathématique, le savoir élémentaire est aussi un savoir définitif. Un enfant qui a appris à faire une addition ne sait pas moins de choses sur ce point qu'un mathématicien de profession. Tous deux ont le même savoir rationnel.

Plus fondamental encore que l'enseignement scientifique est celui de la connaissance de l'homme que l'on acquiert par la lecture des œuvres littéraires. Là encore, il faut partir de la condition naturelle de l'enfance. Cette condition est telle que l'expérience enfantine du monde est celle de l'arbitraire et de l'instabilité. C'est pourquoi, « le plus pressé est de se donner de l'air, et de reporter les hommes qui nous entourent à distance de vue » (XXV, 66). En même temps, il est clair qu'on ne peut se mettre à l'écart. Tout le problème est donc de trouver un mode de vie en commun qui permette de pacifier et de comprendre le monde humain. Or tel est précisément ce qu'offre la lecture. Il faut que l'enfant lise car le livre a cette vertu de stabiliser son expérience du monde. Le texte écrit est toujours identique à lui-même. Les personnages d'un conte de fées sont clairs, entièrement bons ou entièrement mauvais, jamais ambivalents comme le sont les êtres du monde réel. Dans le livre aussi, les hommes sont précisément « à distance ». Les relations du lecteur à ses héros ne sont pas des relations de pouvoir. Elles rendent possibles un apprentissage du monde et des règles qui lui sont propres.

Trois précisions supplémentaires doivent ici être données. Tout d'abord, lire, ce n'est pas épeler. La dénonciation de l'épellation par Alain est célèbre. C'est que dans cette lecture ânonnante, rien n'est encore mis à distance. Tout comme le monde réel, le livre est alors maître de l'enfant bien plus que l'enfant n'en est le maître. Au contraire, lire avec les yeux, c'est ordonner sa pensée à un objet, sans être asservi par lui. Le lecteur peut s'en rendre maître et penser tout en suivant la pensée d'un autre. « Savoir lire », écrit Alain, c'est « acclamer sa propre pensée en un autre homme » (LXXIX, 200). On notera qu'avec la défense de la « lecture par les yeux », Alain ne prend pas position sur la question des méthodes d'apprentissage de la lecture, qui lui est indifférente. Ce qui le préoccupe, c'est un problème de finalité, non de méthode.

Deuxième précision : à la question, que faut-il lire, la réponse d'Alain est sans équivoque : « de limites, je n'en vois point [...]. Je ne conçois point d'homme qui n'ait premièrement besoin de cette humanité autour, déposée dans les grands livres » (XXV, 66-67). Ici, la finalité humaniste de l'éducation a une application directe. Elle signifie qu'il n'y a pas de lecture spécifiquement scolaire ni de lecture qui serait réservée à une élite. Il faut que tous lisent ; et il faut tout lire. Pour Alain, il n'y a là aucune prétention à imposer des normes littéraires d'une culture de référence mais la conviction que le contenu de ces œuvres est à la fois suffisamment distancié et suffisamment proche de l'être humain pour lui offrir la possibilité d'une libération, par le savoir, de toutes les servitudes inhérentes à l'immersion de chacun dans le monde des hommes.

En se faisant le défenseur de l'idée d'instruction, Alain s'expose à une des objections traditionnellement adressées à l'école : celle d'être sans cœur, c'est-à-dire de laisser

de côté une dimension éducative fondamentale, celle de la prise en charge affective de l'enfant. A cette objection, la réponse d'Alain est double. D'une part, elle consiste à ôter au concept d'affectivité sa naïveté première. L'éducation fondée sur le sentiment se présente volontiers elle-même comme une éducation de l'amour ; mais elle peut être tout aussi facilement une éducation du dépit. » Le sentiment bientôt tyrannise » écrit Alain, et l'éducateur peut passer sans transition d'une affection positive à une affection négative. Il suffit pour cela d'une contrariété, d'indiscipline ou d'une difficulté d'apprentissage, ce qui ne peut manquer de se produire. D'autre part, sous de tels bons sentiments, Alain ne peut s'empêcher de soupçonner une volonté d'influence et de conditionnement individuel. Autrement dit, il y a une manière d'aimer l'enfant qui est une manière de nier son être propre. A l'inverse, il y a une manière de ne pas l'aimer, en apparence, mais qui est une manière de le respecter et de lui faire confiance. A la source de ces deux objections, on reconnaîtra sans peine la distinction entre le droit et la vertu héritée de la philosophie kantienne.

Pour Alain, comme pour tout rationalisme, la morale ne saurait concerner que la vie privée. Toute tentative de penser une organisation collective – et l'école en est une – sur le modèle des valeurs morales court le risque de dégénérer en terreur, voire en ce qu'on appelle aujourd'hui totalitarisme. L'éducation n'est pas affaire de morale mais de droit. La relation du maître à ses élèves ne saurait donc être réglée par un sentiment moral ; elle ne peut être que de nature juridique, de l'ordre du contrat et non du rapport affectif. L'éducateur pour Alain doit effectivement être sans cœur : mais ce n'est pas par indifférence à l'enfant mais bien au contraire selon une intention éducative qui place la libération de l'enfant au centre de ses exigences.

Échec scolaire et méthodes pédagogiques

Si les disciplines enseignées à l'école sont déterminées selon les nécessités éducatives qui visent à l'établissement d'une relation juste de l'individu avec le monde (celui des choses ou celui des hommes), alors il va de soi que cet enseignement doit être obligatoire pour tous : » Je trouve ridicule qu'on laisse le choix aux enfants ou aux familles d'apprendre ceci plutôt que cela. Ridicule aussi qu'on accuse l'État de vouloir leur imposer ceci et cela. Nul ne doit choisir et le choix est fait » (XIX, 49-50). Alain on le voit, se range ici aux côtés de l'école de la République : la scolarisation doit être obligatoire et ne pas être laissée à la discrétion du chef de famille. Reste que ces savoirs ne sont pas aisément accessibles. Se pose alors le problème des difficultés d'apprentissage et des remèdes à apporter à ces difficultés ; autrement dit, le problème de ce que l'on appelle aujourd'hui l'échec scolaire ainsi que celui des méthodes pédagogiques. C'est sans doute à propos de ces deux questions que la pensée d'Alain est le plus dépendante du contexte scolaire dans lequel elle s'est exprimée.

LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE

Abordant la question des difficultés d'apprentissage, Alain cherche tout d'abord à formuler un diagnostic juste de leurs causes. Alain fut l'un des premiers à fustiger l'explication des difficultés scolaires par l'inégalité des intelligences : « Il y a longtemps que je suis las d'entendre dire que l'un est intelligent et l'autre non » (XXIV, 62). Au regard de la seule intelligence, il n'y a pas une seule difficulté qui ne soit à son avis, surmontable : « Quel est l'homme, aussi médiocre qu'on le juge, qui ne se rendra maître de la géométrie, s'il va par ordre et s'il ne se rebute point ? De la géométrie aux plus hautes recherches et aux plus ardues, le passage est le même que de l'imagination errante à la géométrie ; les difficultés sont les mêmes ; insurmontables pour l' impatient, nulles pour celui qui a patience et n'en considère qu'une à la fois » (*ibid.*).

Réfléchissant sur les difficultés scolaires, Alain on le voit, raisonne en termes de « patience » et d'« impatience » et non pas de capacités intellectuelles. Autrement dit, il déplace l'accent du problème de l'intelligence vers celui du caractère : la réussite scolaire est pour lui, affaire de volonté. On saisira mieux la portée de cette thèse si on la rapporte, une fois encore, à la condition naturelle de l'enfance. Si l'on peut distinguer le désir et la volonté par le fait que le désir est exigence d'une satisfaction immédiate, alors que la volonté tient compte de l'ensemble des contraintes et des moyens qui lui permettront d'atteindre son but, il faut alors admettre que l'enfance est le règne du désir et non de la volonté. L'enfant est naturellement détourné de la volonté par l'illusion du pouvoir à laquelle il succombe. « Le sot ressemble à un âne qui secoue les oreilles et refuse d'aller » (XXIV, 64). C'est ce refus de vouloir, cette volonté de ne pas vouloir, héritée de la condition naturelle de l'enfance, qui expliquent pour Alain des difficultés scolaires qui, au départ, doivent être les mêmes pour tous. De là aussi le remède, qui est le renforcement de la volonté : « Les travaux d'écolier sont des épreuves pour le caractère et non point pour l'intelligence. Que ce soit orthographe, version ou calcul, il s'agit de surmonter l'humeur, il s'agit d'apprendre à vouloir » (XXIV, 65). Précisons que si, comme l'écrit Alain, « il n'y a point d'autre valeur humaine que la volonté » (II, 8), cette valeur n'est que d'un moyen et non pas d'une fin. La seule fin de l'école est la culture de l'esprit ; s'il faut apprendre à vouloir, c'est uniquement pour rendre cette dernière possible.

Dans la mesure où l'analyse qu'Alain propose de l'échec scolaire fait appel à une explication d'ordre moral (l'absence de volonté), on peut penser que son champ d'application est limité, notamment au regard de l'évolution ultérieure du phénomène de l'échec scolaire. Alain réfléchit sur l'échec scolaire comme d'un phénomène individuel, dont les conséquences n'affectent que marginalement l'existence ultérieure de l'individu (XX, 52). Or, on peut penser que le phénomène de l'échec scolaire change radicalement, dès lors que d'une part, il s'est généralisé jusqu'à prendre dans la conscience collective une dimension dramatique, et d'autre part, qu'il devient clair, à la lumière d'analyses statistiques, qu'il n'est plus exclusivement un

phénomène individuel mais un phénomène social. Quand la corrélation est incontestable entre l'appartenance socio-professionnelle des parents et la réussite de l'enfant, l'échec scolaire ne peut plus être expliqué par des facteurs d'ordre uniquement individuel. Il requiert une analyse confrontant les exigences propres de l'école et les attentes de scolarisation des enfants issues des catégories socio-professionnelles touchées en profondeur par ce phénomène. Pour mener à bien cette analyse, il faut avouer que les Propos d'Alain ne sauraient aider que de manière marginale. S'il faut en retenir le refus d'admettre une inégalité des aptitudes intellectuelles, il reste que l'essentiel du phénomène appelle un autre ordre d'analyse.

LES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES

Concernant le problème des méthodes pédagogiques, nous serons conduits à une conclusion semblable. Tout d'abord, il faut porter au crédit d'Alain sa critique des leçons magistrales et sa défense d'une pédagogie de l'activité. On ne comprend bien sa critique des leçons qu'en revenant une fois de plus à la condition naturelle de l'enfance. Si l'enfant n'apprend rien en écoutant un maître parler, c'est parce que la leçon magistrale le maintient dans cette condition d'un être voué au discours et à l'abstraction. La leçon relève de cet usage magique du langage d'où les choses sont absentes, où tout est possible, mais où rien n'est réel. Autrement dit, elle ne lui procure jamais un objet susceptible de stabiliser son expérience du monde comme peut l'être un texte écrit. Elle ne lui permet pas de sortir du monde-spectacle de l'enfance.

De cette analyse initiale, il faut tirer une double conséquence. D'une part, Alain se fait le défenseur d'une pédagogie de l'activité : « Il n'y a de progrès, pour nul écolier au monde, ni en ce qu'il entend, ni en ce qu'il voit, mais seulement en ce qu'il fait » (VI, 20). De là, la description de la classe d'école primaire comme un véritable atelier de l'esprit : « Un lieu où l'instituteur ne travaille guère et où l'enfant travaille beaucoup. Non point donc de ces leçons qui tombent comme la pluie, et que l'enfant écoute les bras croisés. Mais les enfants lisant, écrivant, calculant, dessinant, récitant, copiant et recopiant [...]. Beaucoup d'exercices au tableau noir, mais toujours répétés à l'ardoise, et surtout lents et revenants, et occupant de larges tranches de temps [...]. Beaucoup d'heures aussi passées à mettre au net sur de beaux cahiers [...]. Et toujours écriture, récitation, lecture, dessin, calcul ; travail de chantier [...] » (XXXIII, 86-87). De là aussi la définition des tâches du maître, dont le travail ne consiste pas à préparer et à faire des leçons, mais à organiser l'étude et à « graduer les épreuves » (II, 9). En ce sens, le maître n'est rien d'autre qu'un médiateur du savoir, c'est-à-dire un adjoint du livre. D'où la seconde conséquence, qui est la primauté de la lecture dans l'ensemble du travail scolaire : « Qu'il apprenne à lire et encore à lire. Qu'il se forme par les poètes, les orateurs, les conteurs. Le temps ne manquerait pas si l'on ne voulait tout faire à la fois. L'école primaire offre ce spectacle ridicule d'un homme qui fait des cours. Je hais ces petites Sorbonnes. J'en jugerais à l'oreille, et seulement par une fenêtre ouverte. Si le maître se tait, et si les enfants lisent, tout va bien. » (XXV, 67).

Cependant, on n'a pas encore tout dit en qualifiant la pédagogie défendue par Alain de pédagogie de l'activité. Le terme d'activité est en lui-même vague et demande à être précisé. Il est ici capital de noter le point suivant : pour Alain, les activités scolaires ne permettent d'œuvrer à la liberté de l'esprit que dans la mesure où elles insistent d'abord sur la discipline du corps. Cette affirmation a une valeur de principe qui va bien au-delà de la question de l'éducation : de manière générale, c'est seulement en s'adossant au monde que l'esprit peut prendre son envol. Jamais la liberté ne peut être effective loin du monde des choses ou de celui des hommes. L'esprit n'est réel que s'il parvient à se donner un corps. C'est pourquoi à l'école, il faut d'abord une « favorable disposition du corps » (XXII, 58). C'est ainsi que « copier est une action qui fait penser » (XXXIII, 87), puisqu'elle « dispose le corps selon les pensées que l'on veut suivre » (XXXIV, 89).

C'est ainsi, de même, que l'apprentissage du langage par la récitation de poésies vient donner un corps aux pensées errantes de l'enfant (XIX, 51). C'est enfin la raison pour laquelle Alain récuse la pédagogie des réformateurs de l'école qui, inattentive à cette nécessité des disciplines corporelles, prétend « développer d'abord l'intelligence au lieu d'éveiller et de discipliner le sentiment » (PE, 31, 347).

Au fond, Alain, fidèle en cela aux pratiques pédagogiques de l'école républicaine, compte sur le mécanisme et la répétition pour favoriser le développement de l'esprit. Il ne considère pas la compréhension préalable comme une condition de l'apprentissage, mais pose à l'inverse l'apprentissage comme condition de l'acte de comprendre. Alain défend une pédagogie de l'habitude, laquelle, bien différente de la simple routine, prépare la disposition du corps qui est devenu « fluide, c'est-à-dire propre à traduire exactement la pensée » (PE, 18, 301-302), le corps qui n'est au fond que le vestibule de l'esprit.

Sur cette approche, il y aurait lieu de relever une seconde limitation des *Propos sur l'éducation*, semblable à celle observée précédemment. Cette limitation concerne ce que l'on a appelé le « problème de l'adhésion » (4). S'interrogeant sur la question de la motivation de l'apprentissage, Alain a formulé de vives critiques à l'égard de la pédagogie du jeu ou de l'intérêt qui prétend motiver l'élève par un plaisir ou un intérêt immédiat ou à venir.

Cette critique est à coup sûr pertinente en ce qu'une telle pédagogie ne s'adresse qu'au désir et ne fortifie en rien la volonté d'apprendre (II, 10). Par ailleurs, elle est inadéquate dans la mesure où le plaisir du sentiment que l'esprit a de lui-même est étranger aux intérêts spontanés de l'enfant (IV, 14). Autrement dit, il y a une contrainte inévitable aux apprentissages scolaires qui ne saurait être évacuée par des motivations à court terme. Si la culture de l'esprit demande un long travail, elle ne peut se conquérir que par le biais des résolutions quotidiennes de la volonté, jamais par les élans éphémères du désir. Reste que cette contrainte inhérente aux disciplines scolaires, est telle que leur inculcation ne peut porter ses fruits qu'à la condition d'une acceptation fondamentale des exigences scolaires de la part de l'élève. En d'autres

termes, il est nécessaire que l'élève ne refuse pas de faire au maître crédit d'une satisfaction intellectuelle qui ne lui sera procurée qu'ultérieurement. On peut supposer que cette condition reste sans conséquence tant que la scolarisation est perçue par la société, et donc par la population scolaire comme une évidence dont il n'y a lieu de contester ni l'existence, ni les méthodes, ni les contenus. Ce que la famille attend de l'école coïncide alors avec ce que l'école exige de ses élèves et il n'y a guère de difficulté à mettre au point une définition commune des finalités de l'école. Mais ce consensus se rompt lorsque la société dans son ensemble, ou seulement certaines catégories sociales, perdent confiance dans l'école. C'est alors la volonté d'apprendre qui peut disparaître, et avec elle l'autorisation implicite que l'on accordait à l'école d'imposer des tâches dont on ne percevait pas l'utilité immédiate. Il est possible qu'il y ait toujours eu, du moins en France, un malentendu profond entre l'école et la société. Alors que la demande scolaire émanant de la société est une demande utilitaire, l'offre d'enseignement émanant de l'école, est avant tout une offre de culture générale. La société attend de l'école qu'elle remplisse d'abord des fonctions sociales, alors que l'école se propose principalement d'oeuvrer à la culture de l'esprit.

Ce malentendu reste imperceptible tant que l'école peut, en n'obéissant qu'à ses propres exigences, satisfaire aussi aux demandes sociales de scolarisation. Tel était le cas à l'époque où Alain réfléchissait sur une école qui n'était pas remise en question dans ses principes, et à propos de laquelle il suffisait de postuler la volonté comme condition principale de la réussite scolaire. Cela n'est plus le cas quand l'école se voit assigner explicitement une tâche centrale de préparation à la vie professionnelle. L'offre d'une culture générale propre à l'école est alors perçue comme non-satisfaisante au regard des demandes utilitaires émanant de la société. C'est alors qu'on peut mettre en évidence, sous la condition précédente de la seule volonté, ce qui conditionne cette volonté même, c'est-à-dire cet accord plus fondamental entre l'être éduqué et l'institution scolaire, accord relatif aux finalités et aux méthodes de l'école. Aujourd'hui, il est vraisemblable que, dans les sociétés industrielles et pour une partie de la population scolaire, cet accord est très ébranlé, voire rompu, et pour laquelle les exigences de l'école sont devenues fondamentalement contestables.

L'école ne saurait donc plus compter, avec l'ensemble de ses élèves, sur cette adhésion initiale qui lui permettait de faire accepter, sans heurts, ses méthodes de travail. Pour nous, il ne s'agit pas de dire ici que l'école doit changer ; il s'agit simplement d'identifier un problème qu'Alain ne pouvait que méconnaître et pour la résolution pratique duquel ses conseils pédagogiques ne sont sans doute pas suffisants.

Au terme de cet exposé de la pensée sur l'éducation d'Alain, nous proposerons une double conclusion. D'une part, il est vraisemblable que la pensée proprement pédagogique d'Alain est historiquement datée comme nous avons pu le voir à propos de l'échec scolaire ou des méthodes pédagogiques. Nous pensons que les propositions d'Alain sont inscrites dans leur temps et ne valent plus que marginalement dans un contexte scolaire qui a vu apparaître de nouveaux phénomènes tels la dimension sociale de l'échec scolaire et la rupture de l'accord implicite qui liait l'élève à l'école et qu'Alain ne pouvait que méconnaître.

Mais d'autre part, autant sa pédagogie, c'est-à-dire ses conseils d'action, peuvent être datés, autant nous croyons que sa philosophie de l'éducation, c'est-à-dire son engagement à l'égard des principes de l'éducation, ne l'est pas. À une époque où l'entreprise publique d'éducation est de plus en plus interpellée par les exigences du milieu social, en particulier les milieux économiques, on peut trouver dans les Propos sur l'éducation, une philosophie de la vigilance critique salutaire. D'une part, aux réformateurs trop pressés de transformer l'école en entreprise, Alain rappelle qu'il y a un ordre des instances éducatives, et qu'il faut donc se garder de détruire l'école, sous prétexte de l'urgence à l'ouvrir sur la vie active, puisque sans l'exigence de la culture de l'esprit, il n'y a pas d'humanité accomplie, ni probablement d'ailleurs de formation professionnelle véritablement efficace.

D'autre part, Alain nous rappelle que l'homme en général, et par conséquent aussi l'enfant, n'est jamais un produit façonnable au gré de normes extérieures. Il y a une consistance irréductible de l'individu qui fait que l'éducation ne saurait se comparer à un processus technique de production de l'individu par le biais d'actions extérieures, mais plutôt à un processus de développement de l'individu par lui-même.

Cela dit, il est clair que cette philosophie de l'éducation n'est pas une philosophie révolutionnaire. Alain s'en défendait d'ailleurs explicitement en considérant que toute révolution avait bien plus pour effet de renforcer l'emprise des pouvoirs sur l'homme plutôt que de libérer l'individu des pouvoirs. En ce sens, on peut parler d'un réalisme pédagogique chez Alain.

Cela signifie qu'il se défie de tout projet éducatif trop volontariste. L'éducation pour Alain n'a pas fondamentalement vocation à inventer un homme nouveau ou un monde nouveau, elle doit bien plutôt composer avec le réel. Cela ne signifie pas pour autant qu'Alain soit un esprit conservateur ; simplement, il ne compte pas sur les éducateurs pour changer l'homme, mais seulement sur l'homme lui-même.

Notes

1. Philosophe de formation. Enseigne à l'Institut universitaire de formation des maîtres de l'Académie de Lyon. Auteur de plusieurs essais sur Kant, auquel il consacre une thèse, et sur Alain et l'éducation.
2. Alain, *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF, collection « Quadrige », 1986. Le même ouvrage contient aussi les leçons de Pédagogie enfantine. Dans le corps de notre essai, les *Propos sur l'éducation* sont cités avec l'indication du numéro de propos suivie du numéro de la page. Les références à *Pédagogie enfantine* sont précédées de la mention PE.
3. Alain, *Politique*, Paris, PUF, 1951, p. 270.
4. J.S. Bruner, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983, p. 78.