

L'Ecole française entre l'Europe et la République : les origines idéologiques des difficultés de la formation des maîtres à se doter d'une dimension européenne.

Didier Moreau

IUFM, Université de Nantes

Laboratoire CREN.

La construction européenne s'appuie, parallèlement à l'édifice institutionnel et juridique qui la fonde, sur la genèse d'une citoyenneté dont le caractère peut être interprété comme transnational ou comme cosmopolitique. La citoyenneté européenne est une idée transnationale lorsqu'elle vise un horizon possible d'adhésion à un projet – culturel et politique, porté par cette construction elle-même. Mais c'est un donné cosmopolitique lorsque la citoyenneté est identifiée à des conditions de possibilité d'existence nouvelle pour les citoyens qui en bénéficient. Ces conditions sont explicitement énoncées dans les Traités en vigueur comme résultant de la libre installation des citoyens européens sur tout le territoire de l'Union, pour y exercer l'activité et la profession de leur choix. Mais si ce droit cosmopolitique a donné lieu, en France, à l'affligeante caricature concrétisée dans la « menace du plombier polonais », en revanche il est patent que nulle part dans l'Union, on n'en soit venu à redouter un « déferlement de l'enseignant français », et que la diffusion des idées philosophiques et politiques françaises en Europe par la médiation de maîtres révolutionnaires au XIXe siècle est un souvenir désormais éteint...

La cause principale, on le sait, ne résulte pas d'une hostilité du reste de l'Europe vis-à-vis de la culture française, mais d'un déficit extraordinaire de l'Ecole française relativement à la construction de la citoyenneté européenne. Certes, les textes officiels conviennent bien, d'une manière souvent vague et discrète, à participer à cette construction, mais ils suscitent généralement peu d'intérêt, et ne facilitent pas les initiatives des acteurs qui, malgré tout, s'y impliqueraient. Il serait intéressant d'entreprendre, avec un recul un peu plus grand, cette

histoire systématiquement réfléchi des rapports entre les instituts de formation des maîtres et la dimension européenne de l'exercice de l'enseignement. Mais dans l'attente de tels travaux, un regard empirique peut suffire à mettre en évidence une difficulté originelle.

Un constat empirique.

Si l'on veut bien accepter le cadre méthodologique qui sera justifié conceptuellement plus loin d'une double dimension de la citoyenneté européenne, philosophique au sens d'un projet transnational, et juridique, au sens d'un droit cosmopolitique, il faut bien reconnaître que la formation des maîtres n'est que très rarement orientée vers une telle construction, et si elle l'est, c'est de manière fragmentaire et contingente. S'il existe des outils, voulus par une législation européenne, leur mise en œuvre rencontre de telles difficultés qu'ils en perdent toute valeur.

Ainsi les stages Erasmus, dont l'adaptation à la formation en IUFM a donné lieu à des interprétations parfois étranges : la possibilité en était généralement écartée pour les Professeurs des Lycées et Collèges du fait de leur année en responsabilité dans un établissement du second degré. Placer ce séjour en première année risquait, pensait-on, d'aboutir à une préparation au concours élaguée, donc nécessairement à une formation disciplinaire de moins bonne qualité, en raison de l'équation bien connue qui relie la qualité de l'enseignement du maître à la quantité d'heures de formation qu'il a reçues. Le cas des Professeurs des Ecoles est tout à fait intéressant. Certains IUFM acceptaient l'idée d'un stage Erasmus pendant l'année de préparation et d'autres l'excluaient, au nom de la stricte égalité des conditions de préparation du concours dans l'Institut, survivance sans doute de l'enseignement simultané qui ouvrait l'accès aux Ecoles Normales. Mais c'est le statut des lauréats PE qui est le plus significatif : les impossibilités formelles des PLC étant ici absentes, d'autres motifs plus idéologiques ne pouvaient alors rester masqués. Tout d'abord était invoquée une asymétrie de statut : comment un fonctionnaire stagiaire pouvait-il reprendre un cursus universitaire « libre », en choisissant lui-même des enseignements, sans garantie ni contrôle des instances de formation ? (car, comme chacun le sait, les universités européennes ne sauraient rivaliser avec le sérieux d'une formation de fonctionnaires d'Etat...) Et cet argument était souvent relayé et amplifié par le stagiaire lui-même, décontenancé par sa liberté nouvelle, nostalgique du paternalisme de la formation vécue en IUFM et du pays natal. Un deuxième argument venait logiquement se greffer sur le premier : dans la mesure où l'activité du stagiaire en Erasmus était ainsi libérée de toute tutelle, le séjour était interprété

comme un « voyage d'apprentissage », intéressant certes sur le plan « humain », mais désastreux du point de vue de la formation. Il fallait donc y apporter des corrections : en aval par un « rattrapage » disciplinaire et didactique, en amont parfois par l'enfermement dans un projet de stage indigent ou irréalisable. Mais le pire a été assez fréquemment réalisé sur place, lorsque les conditions s'y prêtaient. Il s'agissait d'orienter le stagiaire Erasmus vers les classes élémentaires ou maternelles des Lycées français à l'étranger, de les placer sous la tutelle du maître-formateur directeur du primaire, et de leur demander d'enseigner à des élèves majoritairement français expatriés...L'intérêt du séjour, du point de vue des stagiaires, devenait alors extrêmement problématique, comme ils pouvaient en témoigner lors de la soutenance de leur mémoire professionnel, alimentant ainsi la virulence des critiques portées sur les stages Erasmus.

Or si ces stages ne concernaient que très peu d'enseignants, on peut se demander comment la construction de la citoyenneté européenne pouvait s'effectuer dans une formation sans séjour à l'étranger. Certes des initiatives ponctuelles pouvaient être prises, comme l'accueil de stagiaires ou de formateurs étrangers, des voyages individuels ou collectifs d'études sur des projets pédagogiques construits préalablement, l'accompagnement à des projets européens développés par des associations ou des communautés locales. Mais d'une manière générale, c'est le bénévolat des stagiaires, au pire sens du terme d'une activité gratuite, non financée et non prise en compte dans la validation de la formation, qui en était le moteur – rarement une politique d'établissement.

Ainsi, en fin de formation, un professeur des écoles et un professeur du second degré n'ont reçu que peu d'outils leur permettant de se professionnaliser dans cette double dimension de la citoyenneté européenne. La dimension philosophique leur paraît aussi nébuleuse que les hésitations de la classe politique française sur le problème, et quant à la dimension cosmopolitique, les quelques stagiaires qui ont choisi de se fixer dans un autre pays européen l'ont fait le plus souvent en changeant de profession.

La recherche des origines idéologiques.

Il serait vain d'incriminer les acteurs, qu'ils soient formateurs, pour les inquiétudes qu'ils manifestent, ou stagiaires, pour le peu de zèle qu'ils semblent souvent montrer. Un acteur ne prend des décisions, le plus souvent, que parce qu'il se représente qu'elles sont bonnes. Il est donc plus pertinent d'interroger le contexte des idées qui sont à sa disposition pour interpréter sa pratique et orienter ses choix d'action. Le réseau de diffusion des idées nécessite pour son

étude sociologique une modélisation extrêmement complexe, mais il est plus aisé de s'appuyer sur la démarche que R. Koselleck a initiée en Histoire des idées : la sémantique conceptuelle (Koselleck, 1979, 1990). Celle-ci consiste à montrer comment des concepts anciens reçoivent une signification nouvelle et à comprendre comment cette sémantique permet de structurer une expérience historique autour de ce qu'il nomme un « horizon d'attente » (Koselleck, 1990, pp. 307-327). L'horizon d'attente que nous distinguons ici est celui de la citoyenneté européenne, dont on a vu qu'il était absent de l'expérience concrète des enseignants en formation mais pas nécessairement de leur engagement personnel. Cette absence, c'est notre hypothèse, est l'effet d'une sémantique produite dans le champ de la pensée, et dont les échos, affaiblis, déformés, altérés peut-être, sont communiqués par les canaux de leur diffusion de masse dont on sait qu'elle reste cependant fidèle aux partages, aux exclusions et aux rapprochements sémantiques originels¹. Le principal producteur de la sémantique conceptuelle relative à la citoyenneté européenne est la philosophie politique. Or la philosophie politique française présente une singularité tout à fait étonnante sur la question européenne qui la distingue de ses voisines. Cette singularité a fait l'objet du travail de Justine Lacroix, professeur de sciences politiques à l'Université libre de Bruxelles ; elle a mis en évidence un certain nombre de rencontres et de proximités intellectuelles qui ne peuvent qu'échapper à un interprète français, faute de la distanciation nécessaire que Justine Lacroix nomme « ironie » : « une interrogation qui suppose la possibilité d'une forme de distanciation critique » (Lacroix, 2008, p. 120). Notre méthode ici sera de prolonger les croisements qu'elle met en évidence par une mise en relation avec ce que les mêmes auteurs de philosophie politique disent de l'Ecole en France. Et l'on découvre alors une totale convergence entre les analyses qu'ils font de l'Ecole et les diagnostics qu'ils portent sur la construction européenne. Ces convergences permettent d'établir, non une typologie véritable qui demanderait un travail plus précis, mais un classement d'attitudes. Justine Lacroix distingue trois conceptions françaises : « L'Europe désincarnée, l'Europe rêvée et l'Europe manquée » (Lacroix, p. 19). Si l'on prolonge les croisements par les analyses sur l'Ecole, nous pouvons faire apparaître deux attitudes : la nostalgie et l'attente critique. Nostalgie de l'Etat-nation appuyé sur une Ecole républicaine pour les premiers, attente critique d'un espace démocratique qui ne soit pas une forteresse close, pour les seconds. Mais ces deux attitudes ont une racine commune,

¹ Cette diffusion de masse, tentative ou illusion de démocratie, prend la forme de « débats » dans lesquels les profanes peuvent puiser des concepts, selon un subtil jeu d'affinité avec les discours proposés. Ces débats sont engagés entre des intellectuels spécialisés dans les tâches du journalisme, ou des hommes politiques.

qui est la réflexion portée sur la nature de la démocratie après l'effondrement des Etats totalitaires.

Nature de la démocratie.

C'est Claude Lefort qui ouvre cette perspective dans un ouvrage devenu un classique de la philosophie politique : *L'invention démocratique* (Lefort, 1994). Pour Lefort, la démocratie libérale occidentale trouve sa force de résistance aux mouvements totalitaires dans son pari sur les droits fondamentaux de l'homme qui sont la barrière infranchissable par l'Etat et qui permettent concrètement de lier les hommes les uns aux autres, sans la médiation de la contrainte politique :

« A partir du moment où les droits sont posés comme l'ultime référence, le droit établi est voué au questionnement. Il fait toujours plus question, à mesure que (...) des agents sociaux porteurs de revendications nouvelles mobilisent une force en opposition à celle qui tend à contenir les effets des droits reconnus (...). L'Etat démocratique excède les limites traditionnellement assignées à l'Etat de droit. Il fait l'épreuve de droits qui ne lui sont pas déjà incorporés, il est le théâtre d'une contestation, dont l'objet ne se réduit pas à la conservation d'un pacte tacitement établi, mais qui se forme depuis des foyers que le pouvoir ne peut entièrement maîtriser (Lefort, 1994, p. 67). »

Cet « excès » que représente l'Etat démocratique est d'abord la source d'une dynamique qui empêche l'Etat de droit de se cristalliser et qui autorise la montée de revendication de droits de groupes pensant être l'objet d'un traitement injuste. D'autre part il est l'origine d'une désubstantialisation du pouvoir politique, qui ne peut plus être incarné, ni par un parti, ni par un groupe homogène, comme une nation par exemple. Cette conséquence, déduite par Lefort est une thématique qui va prendre une place centrale dans la philosophie politique en France : « En d'autres termes la démocratie fait tacitement du pouvoir un lieu vide, elle établit qu'il n'appartient en droit à personne (Lefort, 1994, p. 149). »

Pour Lefort, l'Etat-nation ne peut plus clore le processus démocratique, dont il n'a été qu'un moment historique : l'ouverture d'un espace public permet l'action de sujets qui se reconnaissent parce qu'ils sont porteurs de droits fondamentaux et de déficits de droits positifs – donc par un manque structurel, et non plus parce qu'il appartient à une communauté close – par l'effet d'une marque dont les autres sont privés.

La perte d'une corporéité.

Deux interprétations de la thèse de Lefort ont été développées. Pour la première, les droits de l'homme se retournent finalement contre la démocratie par la dissolution qu'ils entraînent des cadres de la socialisation démocratique que sont l'Etat, la nation et l'Ecole de la République. Cette interprétation conduit à l'attitude nostalgique. La seconde prend cette désubstantialisation du pouvoir politique comme l'essence même de la démocratie, et prend une attitude critique vis-à-vis de la construction européenne comme de l'évolution du système éducatif quant à leur réelle intention démocratique.

L'attitude nostalgique est adoptée par les auteurs qui se proclament, en France, « républicains ». Elle s'autorise de la lecture de l'ouvrage de Tocqueville, *De la démocratie en Amérique* (Tocqueville, 1992) à travers la vision pessimiste de Léo Strauss (Strauss, 2005) et de Hannah Arendt (Arendt, 1972). Cette vision pessimiste permet de réduire tout l'ouvrage de Tocqueville en une seule formule, bien connue : « L'individualisme est un sentiment réfléchi et paisible qui dispose chaque citoyen à s'isoler de la masse de ses semblables de telle sorte que, après s'être créé une petite société à son usage, il abandonne volontiers la grande société à elle-même (Tocqueville, 1992, p. 612). »

De fait les « républicains », comme Pierre Manent et Marcel Gauchet, sont pris dans une contradiction initiale : en lisant Tocqueville à partir de thèses comme celles de Strauss et Arendt, dont le premier pour le moins se déclare antimoderne, ils sont condamnés à voir l'évolution démocratique comme une perversion individualiste de ce qui, pour Tocqueville comme pour Strauss, est une communauté pré-républicaine, une nation dont les liens sociaux sont fortement hiérarchisés. Pierre Manent en vient ainsi à défendre une république non démocratique, comme seule réalisation possible de l'idéal démocratique :

« Comment peut-on définir le mieux l'ordre pré-démocratique ? Si nous lui cherchons un trait synthétique, nous le définirons alors comme un ordre fondé sur la filiation. La place de chacun ou chacune dans la société était en principe déterminée par sa « naissance ». Le nom et les biens de quelqu'un étaient déterminés par héritage. Il n'y avait que des familles, pauvres ou riches, roturières ou nobles, mais chacune gouvernée par le chef de famille. À l'opposé des cités antiques, dans lesquelles les chefs de famille étaient à peu près égaux sur le plan politique et participaient au même « espace public », il n'y avait pas d'espace public dans les sociétés pré-démocratiques occidentales. Ou plutôt, c'est l'analogie de la famille qui était publique, la logique de la filiation et de la paternité : la même représentation des liens

humains circulait partout. De façon ultime, ce qui était public, c'est-à-dire sacré, était la personne du roi, c'est-à-dire *le corps du roi* (Manent, 2003, pp. 2-3). »

C'est cette corporéité que Manent veut opposer à la désubstantialisation analysée par Lefort. Or, il ne s'agit nullement de revenir à un état prédémocratique, mais de comprendre comment le corps de l'unité du peuple peut être reconstitué. Pour Manent, c'est la notion de représentation populaire qui y parvient le mieux :

« Nous devons capturer à nouveau ce que la démocratie a laissé derrière elle dans sa marche vers l'hégémonie. La démocratie moderne a réussi à réaliser l'homogénéité de la vie humaine. Mais il est maintenant nécessaire de tenter de récupérer et de sauvegarder l'hétérogénéité intrinsèque des expériences humaines. L'expérience du citoyen est différente de celle de l'artiste, laquelle est différente à son tour de celle de la personne religieuse, et ainsi de suite. Ces articulations décisives de la vie humaine seraient brouillées à jamais si l'idée selon laquelle chaque être humain, en tant que « créateur de ses propres valeurs », est à la fois un artiste, un citoyen et une personne religieuse— toutes ces choses et d'autres encore — si cette idée si répandue, donc, prévalait pour toujours. Les philosophes politiques devraient entreprendre de mettre à nouveau en lumière l'hétérogénéité de la vie humaine précisément pour lutter contre cette confusion (Manent, *ibid.*). »

Cette hétérogénéité, pour Manent, ne peut être réalisée que par l'Etat-nation, appuyé sur la volonté populaire exprimée par la représentation nationale. On conçoit alors à rebours que la construction européenne est un processus qui vise l'homogénéisation et détruit la filiation nationale. Mais ce processus de délégitimation du corps politique de l'Etat, que l'Europe ne fait qu'accentuer, aurait connu véritablement son point d'explosion en mai 68, que Manent interprète comme une volonté d'abolir toutes les différences entre hommes et femmes, entre élèves et maîtres, entre gouvernés et gouvernants², conformément à l'annonce que faisait Tocqueville, qu'une société démocratique ne supporte pas les différences dans l'égalité.

L'Europe devient alors le principe de dissolution de l'Etat souverain, dont l'effacement s'était engagé par l'érosion de l'Ecole républicaine. Les Etats européens sont désarmés au profit d'instances juridiques qui les dépassent.

La perte d'une transcendance.

² On retrouve dans ces différences les principes hiérarchiques d'une société holiste, décrits par Louis Dumont (Dumont, 1983). Le problème, dit Dumont, est que la réintégration des principes holistes dans une société individualiste produit l'autoritarisme ou le terrorisme...

L'analyse de Marcel Gauchet est parallèle à celle de Pierre Manent mais procède, en quelque sorte, de manière inverse. A la perte de la corporéité de la nation diagnostiquée par Manent, Gauchet oppose l'effacement de la structure religieuse qui, après le mouvement de sécularisation de la modernité, aurait investi la sphère politique (Gauchet, 1988). Ainsi, la démocratie initiée par la Révolution française aurait conservé cette forme de structuration transcendante : foi en un idéal démocratique, communion dans une communauté politique et pouvoir transcendant de l'Etat. Cette analyse, inspirée par celle de Karl Löwith (Löwith, 2002), s'en démarque cependant par sa conclusion : là où Löwith y trouvait l'idée hégélienne de l'Etat rationnel, et l'origine de l'Etat totalitaire produisant ses propres sujets, Gauchet n'y trouve que le fondement légitime de la démocratie moderne³. Mais cette structure religieuse n'a pas résisté à mai 68, déclare Marcel Gauchet, qui a fait perdre à la sphère politique toute transcendance⁴. Désormais, le seul enjeu démocratique capable de fédérer les individus serait la préservation des libertés individuelles : la foi démocratique a abandonné l'idée d'un gouvernement en commun, et s'est transformée en une « foi dans le droit qui arbitre les aspirations des individualités (Gauchet, 1988, p. viii). » La plus solide objection opposée à Gauchet est formulée par Marc Crépon : les usages politiques de la peur ne permettent plus, à l'heure actuelle, d'établir une démarcation précise entre les régimes totalitaires et les démocraties, surtout lorsque la revendication sécuritaire atteint la figure de l'Etranger (Crépon, 2008). Les Etats sont toujours aptes à reconstruire une transcendance pour se présenter en pourvoyeurs de salut collectif.

Marcel Gauchet achève son analyse par la mise en doute de la dynamique des droits de l'homme, et évoque une « utopie » qui aboutit au « fondamentalisme démocratique » (Gauchet, 2005, p. 541) ; cette critique, on le sait, aura des répercussions dans le « débat français » : « après le risque de l'Etat total, voici venu celui de l'individu total ne devant rien à la société, mais exigeant tout d'elle » (Gauchet, 2001, p. 314). La construction européenne est ainsi pour Gauchet le phénomène le plus visible de l'affaiblissement des Etats et de la dissolution de l'idée nationale.

Une perversion originelle.

³ Il y a chez P. Manent le même souci de découpler l'Etat-nation démocratique de l'Etat totalitaire, pour préserver en quelque sorte la pureté de son essence ; ce qui conduit Manent à une critique souvent injuste de la thèse arendtienne du totalitarisme.

⁴ C'est en ce sens, bien sûr, qu'il faut interpréter le slogan politique d'une « liquidation de l'héritage de 68 ».

La position de Marcel Gauchet n'est pas aussi radicale que celle de Pierre Manent sur l'Ecole ; si la nostalgie de la République est puissante pour lui, il n'entend pas cependant prôner un retour à l'Ecole de la IIIe République, mais insiste pour que l'on refonde de manière critique les conditions d'un enseignement démocratique (Gauchet, Blais & Ottavi, 2008). Or, c'est précisément ce dont s'écarte rigoureusement l'auteur le plus radical dans son opposition à l'Europe comme à l'Ecole contemporaine : Jean-Claude Milner.

Dans son ouvrage *De l'école*, Milner soutient que : « les hommes politiques, ayant tendance à prendre les élèves pour des citoyens et à traiter les citoyens comme des élèves, avaient fini par confondre éduquer et gouverner et que leur rêve secret, de quelque bord qu'ils soient, était de devenir un jour pédagogues » (Milner, 1984). Contre cette volonté secrète des « hommes politiques », Milner oppose une force qui doit résister à ce penchant caché de l'exécutif : l'Etat. Il faut s'opposer résolument à tout projet de modernisation de l'Ecole qui, au fond cherche à la détruire en la rendant omniprésente dans la vie politique. L'argument que présente Milner est que l'instruction, sous sa forme traditionnelle de la transmission magistrale, peut éviter à la démocratie de devenir un régime démagogique. Le savoir est la seule garantie contre un pouvoir exécutif capable d'organiser à ses fins la volonté générale. Mais il ne peut y parvenir qu'en dissolvant précisément la volonté générale comme une somme de volontés particulières entraînées par les désirs des démagogues. L'éducation est donc cette perversion originelle de la démocratie, et seul l'Etat instructeur permet de s'en préserver. La République est cet Etat-instructeur qui transforme l'homme en citoyen, en l'élevant par l'abstraction du savoir à l'intérêt collectif qui transcende l'intérêt particulier. On retrouve une analyse parallèle chez Bernard Bourgeois, à partir du concept hégélien de l'Etat (Bourgeois, 1983). Le diagnostic de Milner aboutit à deux effets importants : d'une part réinvestir l'Etat comme formateur du citoyen – et c'est la référence nostalgique bien connue à l'Ecole de la IIIe République, mais d'autre part, effet moins visible, réaffirmer une vision strictement élitiste du savoir. C'est ainsi que le 13 janvier 2007, dans une émission de France Culture animée par Alain Finkielkraut, Jean-Claude Milner déclarait que *Les Héritiers* de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron était un « livre antisémite ».⁵ Ce que Milner présenta lui-même ultérieurement comme « provocation » se construit pourtant sur cette vision que toute tentative de réformer l'école en France était une atteinte à l'autorité légitime des élites

⁵ « Interrogé par *Libération*, Jean-Claude Milner se justifie en critiquant l'analyse bourdieusienne de l'école et des concours comme mécanisme de reproduction des élites. « Les Héritiers m'ont toujours fait penser à une anecdote que Sartre rapporte dans la Question juive. Un jeune Français "de souche" qui vient de rater l'agrégation s'étonne qu'un dénommé Bloch soit, lui, arrivé premier. Je pense que tout le fil de la pensée de Bourdieu sur l'école et le collège vise à ce que plus jamais un Bloch ne puisse arriver premier à l'agrégation. » (source acrimed, 2007<http://www.acrimed.org/article2572.html>)

intellectuelles, et qu'elle ne pouvait poursuivre que l'égalitarisation et l'homogénéification des individus. On verra bientôt comment Milner inclut la construction européenne dans sa thématique.

La critique milnérienne de l'école fut reprise par Alain Finkielkraut dans *La défaite de la pensée* (Finkielkraut, 1987) ; Dans une vision très schématique des Lumières, Finkielkraut pense que la modernité correspond à l'émancipation de l'individu vis-à-vis de ses pulsions, de ses opinions et de ses intérêts particuliers, mais que les réformateurs de l'école, inspirés par la sociologie de Bourdieu, en provoquent sa destruction : « « L'école est née des Lumières et meurt de leur remise en cause » (Finkielkraut, 1987). Le diagnostic que porte Finkielkraut est inspiré par ce chapitre auquel on réduit volontiers en France l'ouvrage d'Hannah Arendt : « la crise de l'école⁶ », dans *La crise de la culture* (Arendt, 1972). Hannah Arendt distinguait trois idées qui avaient précipité la crise de l'éducation : la conception d'un monde de l'enfant coupé du monde des adultes et des relations intergénérationnelles, le primat accordé dans la formation des enseignants à la psychologie sur les savoirs des disciplines ruinant l'autorité éducative, et enfin l'emprise de la pensée pragmatiste de Dewey, qui ferait de tout apprentissage une démarche de construction de savoirs.

Ce que retient Finkielkraut est cette idée centrale que l'école tente de rendre la formation attrayante en la rapprochant de la consommation des jeunes, ce qui a pour effet de maintenir les élèves dans le monde de l'enfance. L'exemple qu'il en donne est l'introduction de l'ordinateur dans les classes, concession aux goûts des jeunes pour les activités ludiques (!), substituts arendtiens aux efforts pour apprendre. Ainsi conduite à sa perte, l'école participe d'une « fin de la culture », thème de la critique d'Adorno (Adorno & Horkheimer, 1974), parce qu'elle maintient dans l'enfance les élèves d'une société elle-même infantilisée par l'industrie des loisirs, et qu'elle renforce les identifications communautaires par la dissolution de la nation éducatrice. Ce sera le mot d'ordre des « républicains » : l'école accélère la désagrégation de la République et la décadence des esprits. Il sera nécessaire de revenir en arrière, vers l'école de Jules Ferry. On le sait, des travaux historiques ont montré ce que cette nostalgie avait de fallacieux⁷ (Kahn & Denis, 2003 ; Nique, 2003).

Au procès d'une école destructrice, Jean-Claude Milner va adjoindre quelques années plus tard, une condamnation sans appel de la construction européenne et de la citoyenneté

⁶ Ce chapitre n'est pas le plus pertinent de l'œuvre d'Hannah Arendt ; son caractère polémique et peu fondé sur la réalité éducative qu'elle entend décrire est manifeste.

⁷ Au reste, comme l'a souligné A. Prost, les lois Ferry ne font qu'institutionnaliser l'évolution sociale de 1802 à 1880 ; la division politique qu'elles provoquent est liée à la conception même qui les soutient des rapports de l'école à l'Etat, plutôt qu'à leur incidence sur la réalité éducative (Prost, 1968, p. 105).

qu'elle instaurerait. Dans *Les penchants criminels de l'Europe démocratique* (Milner, 2003) il développe la thèse que le génocide du peuple juif a été la condition initiale de la réalisation européenne, par l'éviction du seul peuple qui se fondait sur la filiation et sur la transmission. Dès lors, le rêve d'une Europe démocratique est celui d'une forme politique inédite se caractérisant par une illimitation du territoire et une multiplication infinie des pouvoirs éclatés, du fait de la disparition des Etats-nations. C'est la société moderne qui se transpose dans la construction européenne, parce qu'elle ne connaît de limite « ni dans le temps, ni dans l'espace, ni dans les objets, ni dans les personnes » (Milner, 2003, p. 83). Justine Lacroix rapproche l'origine de cette thèse – et la condamnation de l'Europe à laquelle elle aboutit, de la position de Pierre Manent, relativement à la question de la filiation, seule source de légitimité, et de l'illimité, mouvement de dissolution de la corporéité (Lacroix, 2008, p. 45). Mais la thèse de Manent ne possède pas l'outrance de celle que développe Milner. On le voit, c'est le même procès qui est fait à l'Ecole et à l'Europe, au nom du projet paradoxal d'un Etat instructeur qui, en socialisant les individus, maintient cependant les élites et l'hétérogénéité nécessaire pour que s'exerce le consentement de ceux qui ne savent pas aux décisions politiques de ceux qui savent. Un Etat homogène qui vise à maintenir une hétérogénéité sociale grâce au repli sur un nationalisme communautariste, c'est bien de nostalgie dont il s'agit ici...

La démocratie et l'égalité.

Parmi les critiques des néo-républicains, celle portée par Jacques Rancière mérite d'être examinée attentivement, car elle montre une cohérence remarquable entre sa face politique et sa face éducative. Dans *La haine de la démocratie*, il déclare :

« La démocratie pour eux [les « porte-parole de la haine de la démocratie »] n'est pas une forme de gouvernement corrompue, c'est une crise de la civilisation qui affecte la société et l'Etat à travers elle. D'où des chassés-croisés qui peuvent à première vue paraître étonnants. Les mêmes critiques qui dénoncent sans relâche cette Amérique démocratique d'où nous viendrait tout le mal du respect des différences, du droit des minorités et de *l'affirmative action* sapant notre universalisme républicain sont les premiers à applaudir quand la même Amérique entreprend de répandre sa démocratie à travers le monde par la force des armes (Rancière, 2005, p. 9). »

Rancière analyse dans son ouvrage les réseaux conceptuels qui ont conduit à de tels paradoxes. Ainsi la critique par Furet (Furet, 1978) de la terreur révolutionnaire s'appuie sur

une critique de l'individualisme : « Selon cette perspective, la Révolution française a été terroriste non pour avoir méconnu les droits des individus mais au contraire pour les avoir consacrés (Rancière, 2005, p. 21). » Jacques Rancière analyse alors que « le libéralisme affiché par l'intelligentsia française depuis les années 1980 est une doctrine à double-fond. Derrière la révérence aux Lumières et à la tradition anglo-américaine de la démocratie libérale, on reconnaît la dénonciation très française de la révolution individualiste déchirant le corps social (Rancière, 2005, p. 22). »

Cette dénonciation commence, argumente-t-il, dès la publication de l'ouvrage de Milner *De l'école* dont la thèse principale est la restauration des « élites savantes » de Renan. Ainsi : « L'ennemi que l'école républicaine affrontait n'était plus alors la société inégale à laquelle elle devait arracher l'élève, c'était l'élève lui-même, qui devenait le représentant par excellence de l'homme démocratique (Rancière, 2005, p. 33). »

La critique que les néo-républicains portaient contre l'école se concentrait sur cette seule idée que le mal était l'Égalité (ibid.), et que le seul remède que l'on pouvait y apporter était le retour à un « gouvernement pastoral », fondé comme le voulait Milner sur les lois de la filiation (Milner, 2003).

Contre ces thèses qui selon lui manifestent une aversion pour la démocratie dans son fondement véritable, Rancière reprend le cœur de la thèse de Lefort : « Le scandale démocratique consiste simplement à révéler ceci : il n'y aura jamais, sous le nom de politique, un principe un de la communauté, légitimant l'action des gouvernants à partir des lois inhérentes au rassemblement des communautés humaines (Rancière, 2005, p. 58). » Le fondement réel de la démocratie est bien une rupture avec la filiation du pouvoir, qui est en fait, comme l'analysait Lefort, une place vide, et le « gouvernement de n'importe qui », contre la transmission des élites savantes. Rancière conclut alors : « la dénonciation de l'« individualisme démocratique » est simplement la haine de l'égalité par laquelle une intelligentsia dominante se confirme qu'elle est bien l'élite qualifiée pour diriger l'aveugle troupeau (Rancière, 2005, p. 76). »

La relation entre la critique de l'École et celle de l'État-Providence, qui accentuent tous deux l'« individualisme démocratique » dans les discours néo-républicains, peut alors être recherchée dans la même hantise de la démocratie comme « lieu vide » : l'école ne fabriquant plus d'élites « légitimes » apparaît comme un facteur de dissolution ; la critique de l'État-Providence est celle « des institutions de prévoyance et de solidarité nées des combats ouvriers et démocratiques et gérées ou cogérées par des représentants des cotisants. En luttant contre cet État mythique, on attaque précisément des institutions de solidarités non étatiques

qui étaient aussi des lieux de formation et d'exercice d'autres compétences, d'autres capacités à s'occuper du commun et de l'avenir commun que celles des élites gouvernementales (Rancière, 2005, p. 91). »

Le maître ignorant européen.

Il n'y a pas dans l'œuvre de Jacques Rancière – à notre connaissance - de prise de position relative à la construction européenne. Mais l'analyse de son ouvrage pédagogique peut éclairer notre réflexion. Dans *Le maître ignorant* (Rancière, 1987), il présente l'« aventure intellectuelle » de Joseph Jacotot en 1818, lorsqu'il obtint un poste de professeur à Louvain, avec la charge d'enseigner le français à des étudiants néerlandophones dont il ignorait la langue. Il eut recours, on le sait, à une édition bilingue du *Télémaque* de Fénelon, dont les étudiants devaient apprendre le texte français en s'aidant de la traduction. Les résultats furent prodigieux et Jacotot tira de son expérience l'idée de l'« enseignement universel » qui reposait sur le principe que « tous les hommes étaient virtuellement capables de comprendre ce que d'autres avaient fait et compris » (Rancière, citant F. & V. Ratier, 1987, p. 9). Deux conséquences pédagogiques essentielles s'ensuivaient, pour Jacotot : la thèse de l'égalité des intelligences, et celle qu'« un maître n'est jamais nécessaire à l'homme » (Jacotot, cité par Garcia, 1997, p. 99).

Ces deux thèses permettent à Rancière de développer la structure d'une pédagogie de l'émancipation intellectuelle, en opposition avec la pratique de la pédagogie de l'explication, qui, elle, suppose l'inégalité et le mépris de la démocratie : « Jamais l'élève ne rattrapera le maître ni le peuple son élite éclairée, mais l'espoir d'y arriver les fait avancer dans le bon chemin, celui des explications perfectionnées. Le siècle du Progrès est celui des explicateurs triomphants, de l'humanité pédagogisée. La force redoutable de cet abrutissement nouveau, c'est qu'il mime encore la démarche des hommes de progrès à l'ancienne manière, qu'il attaque l'ancien abrutissement en des termes propres à donner le change et à faire trébucher à la moindre distraction des esprits tout juste avertis de l'émancipation (Rancière, 1987 ; p. 199). »

Cette « fiction de l'inégalité comme retard », comme le dit Rancière, est le pilier des sociétés oligarchiques. Cette étude sur Jacotot, comme le reconnaît son auteur, fut mal

comprise en France, mais sa traduction portugaise eut beaucoup d'échos au Brésil, où on y vit un appui aux thèses de Paolo Freire⁸.

Il est permis de penser que le fait que Jacotot fut un étranger parmi ses étudiants n'est pas anecdotique, mais éclaire bien sur cette dimension émancipatrice que réalise la décentration linguistique : si, à l'étranger, un maître peut être ignorant impunément, c'est qu'il n'est plus à l'abri dans la structure inégalitaire qui lui confère son prestige et son autorité, et si les étudiants peuvent, sous sa direction, apprendre, c'est que cette structure inégalitaire n'est pas nécessaire à l'accomplissement de la relation pédagogique. C'est cette subversion que souligne Alain Vergnoux (Vergnoux, 2005) et que l'enseignement « cosmopolitique », pour reprendre le terme de Kant, manifeste en toute clarté. On peut alors comprendre qu'il soit tenu pour inutile, voire dangereux ; en tout état de cause, il provoque le scandale. Qu'ont donc, les futurs maîtres français à faire ailleurs en Europe ? Leur place est dans l'école de la République - telle pourrait être la plainte des néo-républicains ...

Entre l'Europe et la République : l'expérience éthique des jeunes enseignants.

Le débat politique français n'a pas facilité, de toute évidence, la clarification des engagements personnels des acteurs de l'éducation dans la construction européenne. Les clivages traditionnels s'y sont trouvés brouillés, comme l'a montré le résultat du référendum français sur la Constitution européenne. Il paraît donc plus pertinent d'approcher cette question du point de vue éthique, qui est l'horizon final du projet juridique de l'unification de l'espace communautaire. Or du point de vue éthique, l'exercice quotidien de la profession d'enseignant du premier et du second degré rencontre la question de la citoyenneté européenne principalement sous l'aspect du problème de l'Altérité.

Au-delà du désarroi que les acteurs de l'école peuvent ressentir d'une absence de volonté institutionnelle, il s'est greffé un sentiment de culpabilité engendré par le soupçon dans lequel ils se sont trouvés plongés de « trahir la République » en favorisant l'individualisme démocratique et, partant, le communautarisme qui lui succéderait nécessairement. Entre la citoyenneté européenne, rendue opaque par les discours contradictoires et l'identité nationale, brusquement éclaircie par les penseurs qui s'en réclament, il leur faut choisir. Or, en réalité, contrairement aux annonces des néo-républicains, les premières étapes de l'unification européenne ne se sont pas traduites par un dépérissement du pouvoir des Etats (Milward,

⁸ Cf. *Le Télémaque* n°27, 2005.

1992) et c'est au contraire à une re-théologisation de l'Etat à laquelle on assiste à l'heure actuelle, par exemple, dans le discours de l'exécutif français (Moreau, 2008).

Cette question de l'Altérité trouve d'abord une formulation juridique. La loi française fixe l'obligation scolaire, pour tout enfant résidant sur son territoire, quelque soit son titre à le faire. Cette obligation est opposable à l'institution comme un devoir de scolariser, que les enseignants du service public ont mission d'assumer. Or cette obligation entre formellement en contradiction avec la législation concernant la possibilité de séjourner dans l'espace européen pour un non-citoyen de l'Union. Les enseignants rencontrent cette contradiction dans les procédures d'expulsion qui frappent les familles des élèves en situation irrégulière sur le territoire français. Ils se trouvent placés, vis-à-vis des élèves qu'ils enseignent devant une responsabilité éthique professionnelle. L'Altérité se manifeste alors éthiquement dans la question du devoir d'hospitalité. Ce qui est remarquable est que, face à des situations concrètes problématisées du point de vue éthique, les enseignants apportent des solutions remarquablement convergentes et qui, en l'occurrence, s'opposent généralement aux décisions administratives d'expulsion.

On peut en retirer d'abord un certain nombre d'enseignements qui confirment des travaux antérieurs, et formuler ensuite des hypothèses à tester. Le premier enseignement est l'extrême sensibilité de la professionnalité enseignante à son expérience éthique (Moreau, 2008). Le second est que l'éthique professionnelle des enseignants est une éthique appliquée capable de produire des normes valides universellement à partir de la résolution de problèmes nouveaux (Moreau, 2007). Les hypothèses sont relatives à la vision de la citoyenneté européenne que les enseignants professionnels peuvent développer, du fait même de leur relation spécifique à cet autrui vulnérable que représente l'enfant à éduquer. En tant qu'acteurs professionnels confrontés sans médiation institutionnelle à cette question essentielle de la possession de droits, ils sont amenés à déplacer, selon la formule de Lefort, la question de la déclaration des droits en une pratique de l'espace public :

« Les droits de l'homme apparaissent comme ceux des individus, les individus apparaissent comme autant de petits souverains indépendants, régnant chacun sur son petit monde privé, comme autant de micro-unités défaites de l'ensemble social ; mais cette représentation en détruit une autre : celle d'une totalité transcendante à ses parties. Elle fait découvrir une dimension transversale des rapports sociaux, dont les individus sont des termes, mais qui confèrent à ceux-ci leur identité tout autant qu'ils sont produits par eux. (...) De nouveau il faut dire que se trouvent ainsi mises en échec la notion d'une société qui

engloberait tout, ou mieux inclurait les hommes comme des membres, et celle d'un organe qui déciderait de leurs propres mouvements (Lefort, 1994, p.66). »

En répondant par des décisions pratiques qui ont pour eux une valeur normative à ce qu'ils identifient comme des contradictions flagrantes entre le droit cosmopolitique et le droit positif élaboré par la Communauté, les enseignants posent ainsi dans l'espace public la question d'une citoyenneté qui serait une clôture sur un espace protégé. Comme l'écrit Etienne Tassin, la civilité européenne se structure autour d'une classe « de demi-exclus qui fait vivre la communauté sans être pourtant partie prenante à part entière de la société » (Tassin, 2003, p. 262). Il y aurait donc fondamentalement une contradiction entre le projet philosophique de la construction européenne, de définir une humanité émancipée se définissant dans l'exercice rationnel de droits fondamentaux en vue d'une dignité de l'existence, et sa mise en œuvre juridique qui se traduit par une aggravation de l'exclusion de l'autre qu'elle avait pour projet d'accueillir.

Gérard Mairet analyse que les Etats modernes se sont constitués, non par la fiction d'individus libres se rassemblant pour former un corps souverain, mais historiquement par la conquête et la guerre (Mairet, 2005). Dans cette genèse, la liberté politique –comme le montre encore l'histoire contemporaine, nécessite la guerre contre la figure de l'Etranger. Pour l'Etat moderne, l'universalisme de l'humanité présuppose la négation des autres parties du monde ou leur absorption dans l'humanité occidentalisée. Mais aucun Etat n'a pu parvenir à unifier l'humanité quels que furent les projets d'un Etat mondial porté par une souveraineté absolue, portée à la transcendance. Or, pour Mairet, la construction européenne est la première tentative historique de réaliser le projet de réaliser dans son aire un « état de paix », permettant l'exercice d'un principe de liberté affranchi de la souveraineté guerrière.

L'Europe ne peut plus, ni politiquement, ni historiquement, jouer le rôle d'un super-Etat-nation, qui s'étendrait par des conquêtes ou une politique impériale. Dès lors la construction de la citoyenneté devient effectivement le point focal où s'articulent toutes les tensions et contradictions de l'Union européenne. Cette citoyenneté doit être à la fois transnationale⁹ et cosmopolitique. Le principe de « non-discrimination » entre nationaux et européens, note Justine Lacroix, « induit bel et bien une source de décentration. Appliquer aux étrangers le même droit qu'à ses compatriotes suppose, en effet, de reconnaître l'illégitimité des pratiques d'exclusions. L'impératif de non-discrimination nous force à

⁹ Gadamer donne des raisons profondes qui rendent la recherche d'une « nationalité européenne » illusoire : la diversité linguistique constitue l'essence de l'Europe, en interdisant tout hégémonisme ou toute filiation à des « racines » historiques ; c'est dans la différence et non dans l'unité qu'elle réside : la compréhension de soi passe par autrui et la certitude de soi n'est que l'effet d'une auto-justification indifférente à l'Altérité (Gadamer, 1996)

intégrer dans notre compréhension du monde le point de vue d'un autre, d'un étranger (Lacroix, 2008, p. 113). »

Conclusion.

Ce dont l'histoire récente témoigne est bien une incapacité structurelle de l'Etat-nation à organiser sa propre société de manière démocratique : la thèse souverainiste est bien la nostalgie d'un autoritarisme de l'Etat qui s'exprimait à travers la forme rigide d'intégration sociale que représentait le modèle de l' « Ecole républicaine ». La prise en compte de cette histoire suppose l'affranchissement des modes de formation paternaliste de la volonté politique qui ont fonctionné longtemps dans les institutions et en particulier dans la formation des maîtres. Récemment encore, Miner déclarait, relativement aux IUFM: « j'en avais dénoncé les prémices, il y a vingt ans : on a brouillé les esprits de ceux qui enseignent, au point qu'ils ne savent littéralement plus quoi faire - enseigner des connaissances ou pas, accepter l'ignorance dans une admiration béate ou bien la combattre, respecter leurs élèves ou servir les puissants, on leur a dit tout et son contraire, mais au fond on ne leur a dit qu'une seule chose : si vous faites ce que vous savez faire et si vous le faites bien, vous avez tort ; convertissez-vous à l'appel des temps nouveaux et acceptez de faire très mal ce que non seulement vous ne savez pas faire, mais qu'il est de votre devoir de ne pas savoir faire (Milner, 2004). »

Le procès politique fait aux IUFM depuis leur création n'a pas d'autre origine que la déploration d'une fin de l'autorité de l'Etat¹⁰, au profit d'une prise en compte de la société civile et des familles, porte ouverte au communautarisme (Bourgeois, 1983) Or, comme l'analyse Jean-Marc Ferry, le communautarisme est bien du côté du souverainisme¹¹ (Ferry, 2005).

Il y a donc, pour que la construction européenne trouve son sens véritable une nécessité de faire vivre l'idéal démocratique, et elle ne peut être portée que par un projet éducatif. Les enseignants français, dans leur désarroi face aux injonctions contradictoires où ils se trouvent placés, d'être des enseignants nationaux et universalistes, éducateurs responsables mais soumis à l'autoritarisme de l'Etat, esquissent dans leurs pratiques professionnelles quotidiennes, par l'éthicité concrète qu'ils donnent à leur mission, une

¹⁰ On se souvient que les écoles normales, instituées par la loi Guizot en 1833 ont été l'objet d'une polémique de la part des conservateurs dès 1838, et que l'Assemblée élue en 1849 demanda leur suppression sous l'argument qu'elles étaient la source de la Révolution de 1848. La loi Falloux autorisa les départements à les remplacer par des stages auprès de maîtres modèles...Mais cette disposition ne fut guère suivie d'effet.

¹¹ La position d'un Max Gallo l'illustre tout à fait.

direction dont on pourrait souhaiter que ceux qui les accablent d'une culpabilité injustifiée puissent s'instruire.

Jan Patočka s'interrogeait, après la Première Guerre mondiale, sur l'héritage européen (Patočka, 2007). Il concluait que l'identité de l'Europe ne résidait ni en une appartenance, ni en une spécificité mythique, mais dans « un rapport essentiel et explicite à l'impérissable », c'est-à-dire un projet éthique élaboré à partir de la question socratique initiale : comment devons-nous vivre ? C'est aussi la question qui est ontologiquement au cœur de l'acte éducatif.

Bibliographie.

- Adorno T. & Horkheimer (1974) *La dialectique de la Raison*, Paris, Gallimard.
- Arendt H. (1972) *La crise de la culture*, Paris, Gallimard.
- Bourgeois B. (1983) « L'école sans sa république ? », *Le Monde*, 7 Octobre 1983.
- Crépon M. (2008) *La culture de la peur*, t. 1, Paris, Galilée.
- Ferry J.M. (2005) *Europe, la voie kantienne*, Paris, Cerf.
- Finkielkraut A. (1987) *La défaite de la pensée*, Paris, Gallimard
- Furet F. (1985) *Penser la Révolution française*, Paris, Le Livre de Poche.
- Gadamer H. G. (1996) *L'héritage de l'Europe*, Paris, Payot-Rivages.
- Gauchet M. (1988), *La religion dans la démocratie*, Paris, Gallimard.
- Gauchet M. (2001) *La condition historique*, Paris, Gallimard.
- Gauchet M. (2005) *La condition politique*, Paris, Gallimard.
- Gauchet M., Blais M.C. & Ottavi D. (2008), *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock.
- Kahn P. & Denis D. (2003) *L'école républicaine et la question des savoirs*, Paris, CNRS.
- Koselleck R. (1979) *Le règne de la critique*, Paris, Minit.
- Koselleck R. (1990) *Le futur passé*, Paris, EHESS
- Lacroix J. (2008) *La pensée française à l'épreuve de l'Europe*, Paris, Grasset.
- Lefort C. (1981, 1994) *L'invention démocratique*, Paris, Fayard.
- Löwith K. (2002) *Histoire et salut*, Paris, Gallimard.
- Mairet G. (2005) *La fable du monde. Enquête philosophique sur la liberté de notre temps*, Paris, Gallimard.
- Manent P. (2003), « le retour de la philosophie politique » in : *Politique et Sociétés*, vol. 22, no 3.
- Milner J. C. (1984) *De l'école*, Paris, Seuil.

- Milner J. C. (2003) *Les penchants criminels de l'Europe démocratique*, Paris, Verdier.
- Milner J. C. (2005) « Le retour des « classes dangereuses » », article paru dans l'Humanité, le 13 janvier 2004
- Milward A. (1992) *The European rescue of the Nation-States*, Londres, Routledge.
- Moreau D. (2007) « L'éthique professionnelle des enseignants », *Les Sciences de l'éducation*, vol. 40, n°2.
- Moreau D. (2008) « L'expérience éthique des enseignants débutants : à la recherche de structures de confiance. » *Recherches et Formation* (en cours de parution).
- Nique C. (2003) *Comment l'école devint une affaire d'Etat*, Paris, Nathan.
- Patocka J. (2007) *L'Europe après l'Europe*, Paris, Verdier.
- Prost A. (1968) *Histoire de l'enseignement en France*, Paris, A. Colin.
- Rancière J. (1987) *Le maître ignorant, Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, A. Fayard.
- Rancière J. (2005) *La haine de la démocratie*, Paris, La Fabrique.
- Strauss L. (2005) *La Cité et l'Homme*, Paris, Le Livre de Poche.
- Tassin E. (2003) *Un monde commun. Pour une cosmo-politique des conflits*, Paris, Seuil.
- Tocqueville de A. (1992) *De la démocratie en Amérique, Œuvres II*, Paris, La Pléiade Gallimard.
- Vergnioux A. (2005) « Dossier : le Maître ignorant ; présentation », *Le Télémaque*, n°27.