



TANDIS QUE Claude Allègre reconnaît « des maladroites » dans sa gestion du dossier de la Seine-Saint-Denis, où le mouvement de grève des enseignants continue (lire page 9), le débat sur sa politique se prolonge dans nos pages « Horizons ». En réponse à Régis Debray, qui, s'adressant dans nos colonnes à M. Allègre (*Le Monde* du 3 mars), lui reprochait de jouer l'opinion contre l'institution, Michel Wieviorka soupçonne le philosophe de se projeter « vers l'avenir à reculons » et d'opposer « le bien, l'Etat, au mal, la société ». Nelson Vallejo Gomez surenchérit en défendant la démarche d'Edgar Morin, mise en cause par Régis Debray.

lire page 17

Une critique dérisoire par Nelson Vallejo Gomez

AFIN d'aiguillonner sa thèse : changer l'enseignement reviendrait à faire du libéralisme - ce qui imputerait à Claude Allègre des penchants politiques cachés voire manipulateurs - Régis Debray s'inquiète, dans le point de vue que *Le Monde* a publié le 3 mars, de la place accordée aux idées de « l'excellent Edgar Morin », dans la réflexion sur le thème « Quels savoirs enseigner dans les lycées ? ».

L'inquiétude se veut critique et, avant trêve, ironique. La critique est certes utile et nécessaire, mais il est bon qu'elle sache se distinguer d'une simple offensive médiologique. Quant à la réduire à de l'ironie, en confondant articuler les savoirs avec des confitures culturelles dans le supermarché de la connaissance scolaire, cela ne revient, en somme, qu'à faire un porridge de seules inquiétudes épistémiques - aussi justifiées soient-elles - et à rendre dérisoire sa propre critique.

On connaît un axe central de la réflexion d'Edgar Morin : articuler les savoirs. Là-dessus, on entend des voix qui lui reprochent, en substance, de faire le lit du libéralisme. Elles prétendent que cette articulation suit un itinéraire pédagogique destiné à faire des esprits polyvalents, très monnayables dans un « marché aux disciplines », soit, en fait, dans un marché du travail. Ce n'est pas la pertinence de cette critique qu'il conviendrait tout de suite d'examiner, ce sont plutôt ses présupposés :

- Une articulation des savoirs produit inmanquablement une polyvalence et une superficialité des esprits. Nietzsche n'écrivait-il pas déjà que les Grecs étaient « *superficiels par profondeur* ? »

- La pertinence des critères d'évaluation d'un enseignement ne pourrait porter que sur son degré de polyvalence ou de monovalence. Dans le second présupposé, on voit que le sens de cette critique repose sur la question : comment le savoir va-t-il se monnayer sur le marché

du travail d'une économie mondialisée ? Dans le premier présupposé, on peut percevoir une crainte : que des savoirs chassés de leurs champs disciplinaires respectifs, et sommés de s'articuler, soient tous également coupés des exigences et des méthodes qui sont propres à chacun d'eux et qui font leur sérieux. Bref, on craint une sorte de hold-up, de détournement généralisé. Et ce soupçon de superficialité, naturellement, aura poussé à se demander : à qui profite le crime ?

La nouveauté, aujourd'hui, serait donc qu'on impose cette alternative : ou bien le respect des savoirs compartimentés, ou bien des esprits qui, comme des couteaux

« *technicisation* », une « *commercialisation* » des esprits.

Toute une tradition philosophique, servie généralement par les savants eux-mêmes, enseigne qu'on reste encore dans les savoirs (voire qu'on y est plus que jamais) quand on s'inquiète, justement, de les articuler ou d'organiser les connaissances. Si la connaissance, dans sa définition la plus simple, consiste à « *mettre en rapport* », si expliquer consiste à articuler, on n'aura jamais compris (et on ne pourra jamais faire comprendre à quiconque) en quoi il y a bien un savoir en mathématiques, un savoir en biologie, un savoir en philosophie, en histoire... si l'on omet de

mathématiques ? Veut-on des esprits qui ne sauraient pas se gouverner ni s'orienter dans le champ du savoir ? Qui ne seraient jamais capables de s'élever au-dessus des réalités et d'y revenir dans leur complexité ?

Il y a du mathématique, du musical dans un poème : c'est pourquoi on peut sentir son harmonie. Comprendons donc que maintenir des champs disciplinaires dans leurs barrières propres n'est pas vraiment favoriser la vie de l'esprit ; c'est au contraire l'instrumentaliser, le rendre servile ; et c'est alors, plus que jamais, qu'une économie libérale y trouverait son compte.

Comprenons enfin qu'il ne s'agit pas non plus de gommer les différences dans lesquelles les savoirs trouvent le ressort de leurs évolutions propres, pas davantage de conditionner le devoir du maître à la logique interne d'une discipline, fût-ce la sienne. Car c'est un autre temps du travail intellectuel et du devoir de la vie de l'esprit, qui fait trouver d'autres lieux et d'autres objets de connaissances.

Et ce temps requiert de la constance et, justement, de la discipline. Tout savoir commande en ce sens une spécialisation, une différenciation. Mais on ne se spécialise jamais mieux que lorsque l'on est capable de dire en quoi il y a une différence ou une singularité.

Il serait fâcheux, en tout cas, que la spécialisation comme la discipline ne soient encore évaluées que par le pouvoir et la compétence qui s'ensuivent et qui feront s'ouvrir les bourses sur le marché. Car il n'y aurait plus de désir de connaître, mais seulement de l'intérêt de connaître. Il n'y aurait plus non plus de poésie, ni d'amour dans la mission d'enseigner les savoirs eux-mêmes.

Maintenir des champs disciplinaires dans leurs barrières propres n'est pas vraiment favoriser la vie de l'esprit ; c'est au contraire l'instrumentaliser, le rendre servile

suisses, devront rester dans la poche et se plier sous la main des entrepreneurs.

Il est bien légitime de craindre un amalgame « *première droite - le souci consumériste* » avec « *deuxième gauche - la tendre écoute des âmes* » dans la mission de l'enseignement. Ce serait effectivement le cas si l'on résumait l'enseignement à un apprentissage technique, fût-il polyvalent.

Il est tout aussi légitime de s'inquiéter du respect des exigences, des méthodes et des principes particuliers à chaque discipline. Mais l'on s'aveugle en s'imaginant que l'entreprise de relier les savoirs a fatalement une telle issue. Au contraire, on pourrait indiquer aussi bien qu'une présentation de savoirs compartimentés et leur transmission sous cette forme aboutiraient mieux qu'une autre à ce qu'on pourrait appeler une

mettre en lumière quelle articulation de la connaissance s'opère dans chacun de ces domaines, quelle stratégie organisatrice articulerait les uns avec les autres.

En revanche, refuser cette perspective et l'interdire aux élèves, c'est renvoyer l'esprit à accepter passivement les principes et les méthodes dans lesquels un savoir se différencie. Or, une telle soumission intellectuelle, n'est-ce pas cela précisément qui destinerait déjà l'élève, quand bien même il deviendrait un spécialiste brillant, à n'être qu'un pur serviteur d'un savoir ?

C'est ainsi que l'on décèle, chez certains élèves, cette pente fâcheuse qui consiste à croire que pour connaître bien une discipline, il faut faire de son esprit l'instrument de cette discipline. Comment se fait-il que l'on trouve des élèves qui, pour soi-disant garder leur « *sensibilité* » littéraire, ignorent les

Nelson Vallejo Gomez est chargé de mission au conseil scientifique de la consultation nationale du ministère de l'éducation « Quels savoirs enseigner dans les lycées ? ».