

PERMANENCES ET TRANSFORMATIONS DE LA QUESTION DU SALUT DANS LA CONCEPTION DE L'ÉCOLE

Christophe Doré

Université de Nantes
IUFM des Pays de Loire
CREN, EA 2661
christophe.dore@univ-nantes.fr

Mots-clés : éducation, conversion, sécularisation, Durkheim, école

Résumé. Pour éclairer la question de l'éducation à l'école, nous avons choisi d'interroger le thème durkheimien de la « cellule germinative » de l'école. La lecture de ce noyau initial de la forme scolaire peut permettre de déterminer l'école à partir de trois pôles : le salut, un texte sacré et un texte profane. L'école germinative se définit alors comme le lieu où l'élève cherche son salut en s'appropriant un texte sacré dont la lecture renvoie nécessairement à celle d'un texte profane. L'hypothèse est que la permanence et les transformations de ce « triangle scolaire » peuvent permettre d'éclairer les difficultés que connaît l'école. Un premier moment de réflexion sur l'articulation texte sacré/texte profane offre une lecture de la première sécularisation et des difficultés de la seconde. Un second moment aborde les mutations du thème du salut et permet de concevoir l'école comme lieu de conversion à une lecture de textes référés les uns aux autres.

Sur cette question de la possibilité même de l'éducation, nous souhaiterions reprendre des éléments apportés par Durkheim, dans *L'évolution pédagogique en France* et dans *Éducation et sociologie*. Il nous semble en effet que l'éclairage proposé par ces textes sur la naissance de l'école et sur ses éléments constitutifs peut être regardé de près et apporter des éléments intéressants pour élaborer notre question. Nous nous pencherons plus particulièrement dans un premier temps sur la question de l'articulation entre le *salut*, le *texte sacré* et la *culture intellectuelle* qui nous semble particulièrement féconde, et que nous interpréterons comme une détermination essentielle, constitutive de la forme scolaire qui commande pour une bonne part ses évolutions et ses difficultés. Nous regarderons ensuite de plus près la question du salut.

1. La cellule germinative et ses trois pôles

Dans *L'évolution pédagogique en France*, Durkheim se pose la question de savoir où faire commencer son histoire de l'enseignement. Et il propose de remonter jusqu'à la « cellule germinative », jusqu'au « noyau » ou à « l'embryon » de l'école. Et voici comment il explique son choix : « Il en est des institutions sociales, quelles qu'elles soient, comme des êtres vivants. Leur avenir, le sens dans lequel elles se développent, la force qu'elles présentent dans la suite de leur devenir dépendent étroitement de la nature du premier germe dont elles sont sorties. (...) Donc, pour comprendre la manière dont s'est développé le système d'enseignement que nous nous proposons d'étudier, pour comprendre ce qu'il est devenu, il ne faut pas craindre de remonter jusqu'à ses origines les plus éloignées. »¹ Sans nier l'importance des circonstances et des influences du milieu, Durkheim pose donc la dimension cruciale du moment de la conception, de la création de l'école.

¹ *L'évolution pédagogique en France*, p. 29.

Notre propos n'est pas ici de discuter cette assimilation, justement très discutable, d'une institution à un être vivant. Il s'agit plutôt de se prêter à cette métaphore et de la faire jouer pour essayer de lire et de comprendre les difficultés que connaît l'école. Le premier point qui apparaît si l'on prend cette métaphore au sérieux, c'est que l'école telle que nous la connaissons, ou telle que la connaissait Durkheim, a une date de naissance, elle est née à un moment donné. Cela signifie qu'elle peut très bien mourir un jour, mais cela signifie aussi qu'il faut distinguer école et éducation. Car pour Durkheim, l'école n'est qu'une des formes que peut prendre cette nécessité anthropologique qu'est l'éducation. Autant l'éducation est nécessaire, autant l'école ne l'est pas. En effet, on sait que pour Durkheim « *L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale* ». ² Cette action est vitale pour la société, car « *La société ne peut vivre que s'il existe entre ses membres une suffisante homogénéité* », ou encore « *L'éducation n'est donc pour elle [la société] que le moyen par lequel elle prépare dans le cœur des enfants les conditions essentielles de sa propre existence.* » ³

Sur le fond de cette nécessité anthropologique, l'école apparaît donc comme une figure possible, mais une parmi d'autres. Les sociétés humaines peuvent en effet répondre de diverses manières à la nécessité vitale qui les presse d'éduquer les jeunes générations. On peut d'ailleurs penser, à lire Durkheim, que ces diverses manières se ramènent en fait à quatre types éducatifs possibles, qui sont aussi quatre formes sociales. C'est toujours dans *Éducation et sociologie*, dans le chapitre *Nature et méthode de la pédagogie*, pp.74-75, que Durkheim présente trois de ces types éducatifs, laissant de côté le quatrième, la forme scolaire proprement dite, ou l'école chrétienne primitive.

Les trois moments ou les trois modèles éducatifs que dégage Durkheim sont : la tribu, les sociétés avec caste sacerdotale et la cité antique. Reprenons-les rapidement. Le régime de la tribu présente deux caractéristiques essentielles au regard de la question éducative : c'est d'abord le fait que l'éducation y est diffuse, qu'elle ne donne pas lieu à la mise en place de l'institution scolaire, « *elle est donnée pour tous les membres du clan indistinctement. Il n'y a pas de maîtres déterminés, pas de surveillants spéciaux préposés à la formation de la jeunesse ; c'est tous les anciens, c'est l'ensemble des générations antérieures qui joue ce rôle.* » On est là dans le régime de l'incorporation des pratiques et des rituels, il s'agit de veiller « *à inculquer à l'enfant des pratiques, à le dresser à certaines manières d'agir.* »

Les choses changent quand une caste sacerdotale se constitue et donc quand le religieux n'est plus diffusé dans l'ensemble du corps social mais réservé à des prêtres chargés de l'administrer. D'une part cela va avoir un effet sur le développement de la connaissance, sur l'apparition d'une pensée spéculative car « *quand il se forme une classe ou une caste sacerdotale, ce qu'il y a de proprement spéculatif et intellectuel dans la religion prend un développement jusqu'alors inconnu. C'est dans ces milieux sacerdotaux que sont apparus les premiers prodromes, les formes premières et rudiments de la science : astronomie, mathématiques, cosmologie.* » Du coup l'éducation change, elle se détache de l'incorporation de gestes ou d'attitudes pour se centrer sur des contenus spéculatifs : « *Il y a dès lors de la matière pour une certaine instruction. Le prêtre enseigne les éléments de ces sciences qui sont en train de se former.* » Toutefois Durkheim insiste sur le fait que ces sciences restent marquées par leur ancrage religieux : « *... elles ont un caractère sacré, elles sont toutes pleines d'éléments proprement religieux, parce qu'elles se sont formées au sein même de la religion et en sont inséparables.* »

Enfin, troisième moment, troisième « arrangement éducatif » : celui des cités grecques et latines. La religion civique signe la disparition des prérogatives de la caste sacerdotale : « *C'est l'État qui est préposé à la vie religieuse. Par suite, comme il n'a pas de besoins spéculatifs, comme il est avant tout orienté vers l'action et la pratique, c'est en dehors de lui, par conséquent aussi en dehors de la religion, que la science prend naissance quand le besoin s'en fait sentir.* » C'est ce qui permet à la science et à la spéculation de se libérer de la commande religieuse : « *Les*

² *Éducation et sociologie*, p. 51.

³ Ibid.

philosophes, les savants de la Grèce, sont des particuliers et des laïcs. La science même y a très vite une tendance anti-religieuse. » Et donc ils peuvent se consacrer « réellement » à leur objet, dans une visée spéculative débarrassée de la tutelle religieuse et de ses exigences. Enfin cela signe le « double régime » de l'éducation antique : civique et centrée sur l'intériorisation des prescriptions de la cité, elle renoue avec l'incorporation d'attitudes et de gestes, elle renvoie à une « obéissance aveugle ». Mais en même temps elle s'ouvre, mais de façon aléatoire et toute privée et arbitraire aux joies et aux risques de la spéculation et de la connaissance : « ... l'instruction, elle aussi, dès qu'elle apparaît, a un caractère laïc et privé. Le « grammateus » d'Athènes est un simple citoyen, sans attaches officielles et sans caractère religieux. »

Nous sommes donc en présence des trois moments qui précèdent le moment chrétien, mais qui peuvent aussi se concevoir comme trois paradigmes ou trois schèmes éducatifs, trois façons d'équilibrer les exigences de socialisation de la génération montante avec l'état de la société et l'état des savoirs. Mais quelles seraient les caractéristiques du quatrième paradigme dans lequel peut venir s'inscrire l'éducation ? Qu'est-ce qui définit cette école chrétienne, cet embryon d'où est sortie l'école moderne ? On serait tenté, bien entendu, de ranger l'école chrétienne du côté de l'école sacerdotale, mais c'est précisément ce que ne fait pas Durkheim. En effet, il y a une différence essentielle entre l'école sacerdotale et l'école chrétienne, différence que Durkheim pointe dans chacun des textes sur lesquels nous nous appuyons, et différence qui sera lourde de conséquence pour l'école chrétienne, et qui sera même la cause et le vecteur de la sécularisation, rien de moins ! Dans *Nature et méthode de la pédagogie*, Durkheim indique bien en effet ce qui à ses yeux pose problème quant au statut de l'idéalité et de la culture intellectuelle sous le régime de la caste sacerdotale : c'est que la science est tronquée, la spéculation sous influence et le savoir soumis aux exigences du religieux : « ... cette instruction, ces connaissances spéculatives ne sont pas enseignées pour elles-mêmes, mais en raison des rapports qu'elles soutiennent avec les croyances religieuses ; elles ont un caractère sacré, elles sont toutes pleines d'éléments proprement religieux, parce qu'elles se sont formées au sein même de la religion et en sont inséparables. »

Mais les choses vont être tout à fait différentes pour l'école chrétienne : la culture intellectuelle qu'elle met en œuvre pour promouvoir sa doctrine n'est pas soumise à ses propres exigences, bien au contraire : elle est issue d'un monde, le monde antique, qui cultivait la science pour elle-même, qui avait développé des écoles échappant à la tutelle religieuse et politique, où l'esprit de recherche pouvait donc donner libre cours à ses exigences et à ses démarches. De ce point de vue l'école chrétienne trouve à sa disposition une culture intellectuelle qui n'est pas soucieuse du Bien, du salut, mais du vrai, de la connaissance et de la recherche théorique. C'est cette spécificité qui fait de l'école chrétienne un type éducatif original et unique, et qui permet de la distinguer de l'école sacerdotale, aussi bien d'ailleurs que de l'école antique. Et c'est cette relation problématique (cette tension...) entre le savoir et le salut qui constitue l'élément germinatif décisif qui va se déployer quand l'école grandira.

Il faut bien voir que cette articulation, cette tension entre deux univers de textes n'est pas un élément parmi d'autres, mais au cœur du projet de l'école chrétienne, voire de l'Eglise elle-même. Voyons la lecture qu'en propose Durkheim. En effet, Durkheim souligne dans *L'évolution Pédagogique en France* (pp. 33-34) la contradiction dans laquelle l'Eglise « s'est débattue pendant des siècles sans jamais pouvoir en sortir ».

D'un côté l'Eglise en effet ne peut pas se passer de la culture antique : « ... le latin était par la force des choses la langue de l'Eglise, la langue sacrée dans laquelle étaient rédigés les canons de la foi. Or, où apprendre le latin, sinon dans les monuments de la littérature latine ? » Et ce recours aux trésors de la culture antique et de la langue latine est d'autant plus fort que l'Eglise a vocation à prêcher, à professer, à enseigner : pour gagner des fidèles, et plus essentiellement encore pour les sauver. « Or, l'enseignement suppose une culture, et il n'y avait pas d'autre culture alors que la culture païenne. Il fallait donc bien que l'Eglise se l'appropriât. L'enseignement, la prédication supposent chez celui qui enseigne ou qui prêche une certaine pratique de la langue, une certaine

dialectique, une certaine connaissance de l'homme et de l'histoire. Or, ces connaissances, où les trouver, sinon dans les oeuvres des Anciens ? »

Mais de l'autre côté cette culture dont elle ne peut se passer pour accomplir sa mission, l'Eglise la rejette et la refuse : « ...dans ces monuments littéraires et artistiques de l'Antiquité vivait et respirait cet esprit païen que l'Église s'était donné pour tâche de détruire ; sans compter que, d'une manière générale, l'art, la littérature et la science ne peuvent inspirer au fidèle que des idées profanes et le détourner de la seule pensée à laquelle il doit se donner tout entier, la pensée de son salut. L'Église ne pouvait donc pas faire de place aux lettres anciennes sans scrupule et sans inquiétude. Aussi les Pères insistent-ils sur les dangers auxquels s'expose le chrétien qui se donne sans mesure aux études profanes. Ils multiplient les recommandations pour qu'on les réduise au minimum. »

On voit donc ici plus précisément cette contradiction entre la doctrine chrétienne et l'exigence du salut d'une part et les monuments de la culture antique d'autre part. Entre la recherche du seul salut et la nécessité d'une culture intellectuelle. Celle-ci n'a beau être qu'au service de celle-là, il n'empêche : le ver est dans le fruit, et le serviteur risque de prendre la place du maître, l'outil dicter ses finalités propres. « Et ainsi s'explique un fait qui domine tout notre développement scolaire et pédagogique : c'est que, si l'école a commencé par être essentiellement religieuse, d'un autre côté, dès qu'elle fut constituée, on la vit tendre d'elle-même à prendre un caractère de plus en plus laïque. C'est que, dès le moment où elle apparaît dans l'histoire, elle portait en elle un principe de laïcité. Ce principe, elle ne le reçoit pas du dehors, on ne sait comment, au cours de son évolution ; il lui était congénital. De faible et rudimentaire qu'il était d'abord, il grandit et se développa ; du second plan, il passa peu à peu au premier, mais il existait dès l'origine. Dès l'origine, l'école portait en elle le germe de cette grande lutte entre le sacré et le profane, le laïque et le religieux... »

Autrement dit, l'école se présente d'emblée comme le lieu d'une articulation pour le moins tendue et problématique entre les dimensions de savoir, de culture intellectuelle, et les dimensions de salut, d'échappement au mal et à la mort. Il se joue à l'école et dans toute éducation liée à ce modèle initial une affaire proprement vitale, puisqu'il s'agit de sauver un être humain. Mais cela se joue en mobilisant des œuvres ou une culture intellectuelle qui s'inscrivent en faux contre cette perspective de salut, ou qui la déplacent, et qui d'ailleurs finissent par la mettre radicalement en cause. Radicalité qui se traduit par la première sécularisation (le salut n'est plus dans l'autre monde mais dans celui-ci, la culture intellectuelle semble devenir le cœur et la visée ultime de l'école).

On doit toutefois prendre garde à la complexité de ce qui est en jeu dans cette question, et opérer des distinctions pour clarifier les choses. En effet, dans ce qu'avance Durkheim il y a trois termes en jeu plutôt que deux : le salut et la culture intellectuelle ne sont pas seuls. En effet le salut n'est qu'un résultat, il concerne la personne humaine, et il doit être distingué bien nettement du *corps de doctrine* que professe l'église – et qui constitue justement le troisième terme. C'est ce corps de doctrine, ce système de croyances, ce *texte religieux*, qui appellent d'autres doctrines, d'autres *textes*, pour être porté à la connaissance de tous, compris, prêché, *professé*. Il s'agit de convertir les hommes à ce texte religieux, de faire en sorte qu'ils se l'approprient, et c'est bien cette opération d'appropriation d'un corpus religieux qui appelle un autre corpus à son service.

En conclusion, on peut donc dire que *le germe de l'école contient donc essentiellement un dialogue entre deux textes en vue du salut*. Formulée autrement cette articulation renvoie à celle entre Bien et Vérité, ou entre morale ou éthique d'un côté et connaissance de l'autre. Ou pour le dire dans des termes plus proches de ceux de la réflexion éducative, entre éducation et instruction. Mais ce qu'il faut retenir, si l'on prend au sérieux la métaphore durkheimienne du germe et de la cellule primitive, c'est donc cette dimension triple :

- De salut,
- De « Grand Récit » ou de corps de doctrine ouvrant les portes du salut (le texte biblique),

- et de petit récit (deviendra grand), qui joue double jeu : d'abord de serviteur, de moyen de compréhension et de propagation du texte biblique, puis d'outil critique, et de récit central, (première sécularisation).

2. Le jeu entre les deux textes

Notre propos c'est de « faire fonctionner » cette tripartition originelle, d'en faire une clé de lecture des situations éducatives *scolaires*. L'hypothèse c'est qu'il n'y a école que dans ce cadre là, *assomption d'un sujet par un jeu de textes qui se renvoient les uns aux autres malgré la grande distance qui les sépare*. C'est cette structure spécifique qui distingue l'école des autres formes éducatives que nous avons évoquées. Toute la question est de savoir si cette forme scolaire telle que nous essayons de la déterminer en nous appuyant sur Durkheim, est encore pertinente ou viable. Dans cette perspective il s'agit de voir comment cette structure a pu évoluer, comment jouent entre eux les termes qui la composent. Quels sont les développements, les glissements qui se sont opérés dans ce noyau qui expliquent les difficultés ou les nouveautés face auxquelles nous nous trouvons ?

La première chose que l'on peut noter c'est que si l'école se définit principalement comme un lieu où dialoguent (de façon musclée), deux textes en vue du salut de ceux qui les lisent, alors la première sécularisation a nécessairement ouvert une crise grave. Car si cette sécularisation se définit par la « victoire » du texte philosophique et scientifique sur le texte biblique, et si l'un prend en quelque sorte la place de l'autre, alors il y a une place vide : le nouveau promu, le nouveau Grand Récit n'a plus personne pour le questionner, il n'est plus confronté à une *altérité discursive* qui viendrait à la fois l'étayer et l'interroger. On peut émettre l'hypothèse que c'est cette place vide qui a structurellement impliqué le passage à la seconde sécularisation et donc à la crise scolaire que nous traversons.

Et on peut voir à cela deux raisons majeures. La première c'est que l'école se retrouve rapidement si elle n'a personne en elle qui la questionne sur son « texte sacré », dans la situation de l'école sacerdotale, où la réflexion et la recherche sont soumises aux impératifs du Grand Récit dominant. On court ici le risque d'une réification, d'une dogmatisation des contenus, puisqu'ils ne sont plus réellement remis en cause par un corpus consistant. Bref, la victoire de l'esprit de recherche, cela risque d'être sa défaite. L'école s'est vidée de sa vie propre, a perdu le sel de la pensée critique pour se complaire dans le culte d'un savoir endormi, momifié et déproblématisé. Il y a là le danger ou la réalité d'une mort de l'école puisqu'il lui manque un des éléments essentiels de sa « cellule germinative » l'*autre* texte. C'est la dérive sacerdotale faute d'un réel aiguillon discursif.

Mais par ailleurs et corrélativement, on peut avancer l'idée que cette place vide a été occupée par des formes *infra discursives*, et ce dès le XVIII^e siècle. Pour faire vite disons que le nouveau Grand Récit a été mis en cause non plus par le truchement d'un autre récit, ou d'un autre discours, mais par des instances comme la nature, les choses, l'enfant, le bonheur etc. Bien sûr cette mise en cause ne peut se faire que dans un ... discours, un récit, et donc cela revient à rebâtir de la discursivité. Sans doute, mais l'essentiel de cette affaire reste une mise en cause de la discursivité en tant que telle. « C'est une folie visible que d'avoir plus d'attention à enseigner les langues que les choses mêmes ». ⁴ La formule comme le note Marcel Grandière sera « appelée à une grande fortune dans le cours du siècle ». Et dans les siècles qui suivirent ! Cette fortune de la disqualification des langues au profit des choses mêmes, ou de l'enfance, a été à la fois la chance de l'école, le signe qu'elle restait vivante, et une menace pour sa pérennité. Une chance car est ainsi maintenue la dimension centrale de tension forte entre deux instances qui la caractérisent. Autrement dit on échappe à l'école sacerdotale. Le Grand Récit a quelqu'un à qui parler. D'autant plus que ces formes *infra discursives*, comme nous l'indiquions, sont toujours discursives. Jamais les enfants n'ont si bien parlé qu'avec Rousseau, et la remise en cause du savoir savant ou de la rationalité est une remise en cause bien savante, et doit bien se prêter aux exigences de la

⁴ Castel de Saint-Pierre, cité par Marcel Grandière, p. 66.

rationalité. Mais une menace aussi car cette mise en cause de la langue, du rapport réflexif à celles-ci, cette valorisation du contact direct avec les choses ou de la spontanéité de l'enfant, peuvent très rapidement devenir des vecteurs de refus de la spécificité de la forme scolaire comme lieu où l'écrit renvoie à de l'écrit.

Bref, la place vide laissée par le discours rationnel a permis la naissance du *discours pédagogique* qui s'est chargé de mettre en forme et en parole les remises en cause de l'école. Ce faisant le discours pédagogique a en quelque sorte joué le double jeu de celui qui à la fois sauve l'école tout en la menaçant, maintient le jeu de renvois et de références des discours les uns aux autres tout en condamnant les discours, le caractère verbeux de l'école, au profit des choses, du réel, de la vraie vie.

Où l'on voit que la crise actuelle de l'école, et le sentiment de l'impossibilité d'éduquer dans la forme scolaire peuvent être dépassés si le discours pédagogique s'élabore et dépasse son statut de porte parole des thèmes infra discursifs que nous évoquions pour leur donner toute leur épaisseur langagière et conceptuelle, et pour prendre conscience de sa place dans les évolutions de l'école. La spécificité de l'école comme lieu d'assomption d'un sujet par et dans l'appropriation de textes qui s'éclairent mutuellement peut devenir non plus ce qu'elle subit ou vit, mais l'objet conscient de son projet. Bref, la structure ternaire que Durkheim nous indique comme étant le germe de l'école, et qui a été en quelque sorte le moteur de ses métamorphoses, peut se constituer comme *idéal éducatif réfléchi*.

Si ce mouvement n'a pas lieu, le risque est grave de voir la forme scolaire proprement dite prendre une place aléatoire parmi d'autres formes éducatives qui nous semblent moins prometteuses. Les quatre schèmes éducatifs que Durkheim dégage et que nous avons indiqués sont ici éclairants pour penser ce qui peut arriver ou ce qui existe déjà. C'est par exemple la prévalence mise sur des formes primitives d'éducation, où l'incorporation de gestes, d'attitudes, d'automatismes sociaux sont en première ligne. C'est ce qui se dessine ou se produit quand l'école n'a plus d'autre ambition que de socialiser. Et c'est ce qui pose de graves problèmes quand les élèves qui « jouent le jeu » social qu'on leur a appris se retrouvent en échec sur les contenus et ne comprennent pas ce qui leur arrive. C'est aussi les éléments d'école sacerdotale que nous évoquions plus haut, quand l'exigence scolaire est vidée de toute dimension de questionnement et d'appropriation effective pour se limiter à un savoir réifié. C'est enfin la floraison actuelle des officines où les élèves viennent chercher au gré de leurs besoins les savoirs qu'ils jugent utiles ou nécessaires.

Cela n'empêche pas la forme scolaire de rester en bien des endroits un lieu décisif d'éducation, mais on le voit on éduque aussi ailleurs qu'à l'école. Mais l'éducation n'a pas le même sens dans ces différentes formes. La forme scolaire délivre une éducation spécifique : *assomption d'un sujet par un jeu de textes qui se renvoient les uns aux autres malgré la grande distance qui les sépare*. Celle-ci peut devenir un idéal pédagogique conscient et revendiqué.

3. La question du salut

Nous avons mis jusqu'ici l'accent sur la nécessaire tension, constitutive de l'école, entre un texte sacré, un Grand Récit, et un texte outil, nécessaire à la compréhension et à la propagation du premier. Et nous avons essayé de comprendre les évolutions et les problèmes de l'école à partir des relations entre ces deux termes. Nous voudrions maintenant regarder de façon plus spécifique du côté du *salut*, l'autre terme de cette structure germinative ternaire que nous pensons pouvoir lire chez Durkheim. Nous allons essayer d'en dégager des éléments qui nous semblent pertinents pour lire la situation contemporaine de l'école.

Or, s'il y a une perspective qui semble, en première lecture obsolète pour comprendre l'école actuelle, c'est bien celle du salut. Ce paradigme du salut a pu survivre lors de la première sécularisation, sous les auspices du salut métaphysique ou du salut politique, à travers les figures du sage ou du citoyen, qui tous deux réalisent l'idéal d'autonomie, par l'appropriation du grand

récit philosophique et du grand récit national. L'école moderne, dans son idéal ou son projet, est de ce point de vue une école du salut, de la conversion. Elle permet à chacun, en s'appropriant les œuvres et en développant une pensée éclairée par les savoirs, de s'arracher aux particularismes et aux aliénations, et d'entrer pleinement en humanité. (Dubet, 2002). Dans cette perspective l'école moderne reprend de façon très fidèle le schème chrétien de la conversion et du salut, tel qu'il est pointé par Durkheim. (Fabre, 2004). Mais l'école actuelle ne semble plus réellement concernée par ce type d'approche ou de modèle.

Nous avons essayé d'avancer plus haut l'hypothèse qu'au sein de l'école ce paradigme du salut avait souffert de l'absence d'une instance *questionneuse*, de l'aiguillon d'un « contre texte ». Perte qui avait fait perdre en quelque sorte à l'école son âme de lieu de confrontation entre des textes. D'où les cahots et les remous de la seconde sécularisation, ou disons plutôt la difficulté de l'école à rester fidèle à son « noyau », et donc à rester vivante. Nous avons indiqué une porte de sortie possible du côté d'une prise de conscience par la réflexion pédagogique de la spécificité de l'école, et de la promotion de cette spécificité comme idéal éducatif.

Or, nous voudrions montrer que le schème de la conversion/salut a continué à fonctionner à plein régime malgré la crise du *renvoi* entre les récits et les textes qui le rendait possible. Autrement dit le modèle du salut garde une force remarquable quand bien même les conditions initiales de sa réalisation ont disparu.

En effet, si nous regardons la situation contemporaine, nous pouvons la lire comme une situation où le thème du salut garde toute sa pertinence. Scolairement et socialement il se décline sous la forme de la *réussite*, scolaire et sociale, qui permettent à l'individu de mener une vie d'individu. C'est seulement par la réussite, en tout cas au moins par une réelle inclusion sociale que l'individu a la possibilité de choix personnels. (Castel, 2009). Dans cette perspective, on peut faire fonctionner l'analogie entre les différentes déclinaisons du paradigme du salut : là où le salut se décide c'est pour un chrétien au moment de la mort, c'est l'épreuve du jugement : la justice divine tranche. Pour le salut métaphysique et politique (première sécularisation) c'est la capacité de la volonté à s'autonomiser, à se vouloir et à se construire libre qui s'éprouve à chaque moment de la vie, et plus particulièrement à des moments cruciaux (choix moraux délicats et exigeants, choix politiques). Il s'agit de savoir si la volonté peut s'universaliser ou pas, *veut* s'universaliser ou pas – *se* veut-elle vraiment comme volonté libre ? Enfin pour nous, dans le cadre de la seconde sécularisation, l'épreuve décisive est l'épreuve socio-économique, et l'inclusion ou pas dans le marché du travail. Ce n'est certes pas la seule épreuve, il y en a d'autres, réussir sa vie affective, familiale, etc., mais ces dernières sont tributaires de la première, qui est le nécessaire support social aux autres inclusions dans la société des individus (Castel, 2009). De ce point de vue, l'enfer s'appelle désormais *exclusion socio-économique*. Ceux qui la subissent sont regardés avec beaucoup de compassion, et ceux qui participent à la prononcer, qui ne font pas tout ce qui est en leur pouvoir pour l'empêcher sont regardés comme commettant sans doute une des plus grandes fautes possibles. En conséquence le moment de l'entrée dans la vie active, de la rencontre avec le marché du travail fait figure de jugement dernier, d'épreuve décisive.

On voit dans cette perspective que le schème de la conversion/salut reste prégnant, non seulement dans l'ensemble du corps social, mais également et en conséquence à l'école. On voit également que celle-ci est appelée à jouer un rôle essentiel en vue de l'épreuve décisive de l'entrée sur le marché du travail : c'est elle qui pose les éléments constitutifs qui permettent à l'individu de franchir les portes de l'inclusion sociale – notre nouveau paradis.

L'erreur ici serait de croire que l'on a affaire à une simple reprise du modèle primitif, où il s'agit de préparer les nouveaux venus à la vie sociale qui les attend, et où le « salut » consiste justement en une inclusion aussi ajustée que possible à la vie sociale. Certes le souci prégnant de l'inclusion sociale et la crainte d'être hors de la société qui caractérisent l'individu moderne peuvent faire penser à ce schème de l'éducation primitive. Dans la même perspective, on est très loin des figures cardinales de la sainteté, de la sagesse ou de la citoyenneté, qui toutes se définissent par une rupture avec le monde social. La conversion et le salut ouvrent à l'entrée dans un autre monde, qui

n'est pas ce monde, ou qui n'est pas de ce monde. Certes, cet arrachement au monde commun qui est au cœur de la conversion et du salut, implique toujours un retour au monde. Le saint revient vers ses frères humains, et c'est bien dans ce retour vers les autres, et ce sacrifice pour eux qu'il atteint réellement à la sainteté – et au salut. De même pour le sage, qui redescend dans la caverne, et tente d'éclairer ses concitoyens. Donc même s'il y a toujours dans la conversion l'idée d'un retour vers le monde tel qu'il est, il s'agit bien toujours d'abord d'en partir. Et si l'on revient c'est pour transformer ce monde, à tout le moins y apporter du sel. Or c'est tout le contraire avec l'individu moderne : il s'agit avant tout de s'inclure, d'en être, et le malheur contemporain commence quand on *n'est plus dans le coup*. On est donc très proche du modèle primitif ou tribal.

Certes, mais cette phobie de l'exclusion et cette recherche de l'inclusion ne doivent pas occulter le fait que le schème éducatif contemporain ne peut pas se calquer sur le schème éducatif primitif. Il y a en effet un obstacle majeur à une telle assimilation : il se situe du côté de la maîtrise du texte de la rationalité. Les sociétés contemporaines en appellent en effet à la maîtrise de connaissances et de capacités discursives qui impliquent que l'éducation aille au-delà de la simple incorporation de la civilité et de la citoyenneté ou des codes sociaux en vigueur. La mise en place d'une relation réflexive au langage, et non pas simplement pratique (Lahire, 2008), sont pour l'instant des nécessités socio-économiques. Et c'est précisément cela qui mobilise le schème de la conversion : l'inclusion sociale exige une entrée dans un rapport second à la langue et au monde (Bautier, 2009) qui n'est pas donné socialement – même si certaines familles l'anticipent très largement et le préparent activement. Autrement dit il est exigé de l'enfant actuel une conversion au monde de l'écrit réfléchi ou à un rapport second à la langue et au monde. Bref, il s'agit bien de passer d'un monde dans un autre, du monde de la vie quotidienne ou monde de la vie, à un monde interrogé et catégorisé, construit dans et par le discours rationnel. C'est bien cette conversion là qui est attendue des élèves contemporains, et même si elle n'est pas toujours formulée comme telle (Bautier, 2009), c'est bien elle qui reste l'enjeu et l'attente majeurs de l'école.

Et comme dans les autres figures de la conversion, celle qui est actuellement au cœur de l'école est suivie d'un retour vers le monde tel qu'il est. Si l'enfant se convertit à une relation réflexive et seconde au langage, c'est bien pour ensuite *revenir* vers la réalité sociale, technique, économique, non seulement pour s'y insérer, mais pour apporter sa pierre à l'œuvre commune. Ici comme ailleurs la conversion est un double mouvement, un double retournement, et c'est seulement la complétude du parcours (l'entrée effective dans l'emploi) qui ouvre les portes du salut.

On voit donc que le schème conversion/salut reste plus que jamais opérant. C'est bien lui qui commande la scène scolaire, qui fait de celle-ci un lieu où se joue une conversion absolument vitale pour les élèves, qui va leur ouvrir les portes du salut social. Ou les leur fermer au nez si elle n'a pas lieu.

C'est bien pourquoi d'ailleurs l'école est devenue « l'école de la réussite », ou « l'école de la réussite pour tous », et que les questions d'échec scolaire ou d'inégalités face à l'école sont devenues prégnantes seulement à partir des années soixante. Elles ne pouvaient se déployer qu'à partir du moment où le contenu du paradigme du salut changeait, où l'école moderne disparaissait au profit de l'école actuelle, de l'école des individus, de l'école de l'inclusion. Dans le projet même de cette école il ne s'agit plus de faire accéder l'élève à l'humanité ou à la citoyenneté comprises comme moment de l'universel et de l'autonomie, mais bien de lui permettre de s'outiller pour s'insérer socio économiquement. La conversion et le salut sont toujours là, mais sur un autre registre. Et le problème majeur de l'institution est bien devenu d'assurer la réussite de tous, de ne laisser personne en route, de ne condamner personne à la damnation sociale.

Pour terminer nous voudrions souligner la difficulté majeure que pose cette thématique du salut social. Le problème en effet, c'est l'impasse et la contradiction dans lesquelles cette persistance du schème du salut nous entraîne. Car dans la « cellule germinative » de l'école comme dans son déploiement moderne, il y a une unité, une homogénéité entre la fin poursuivie, la vie éternelle ou l'autonomie d'une volonté qui s'universalise, avec le Grand Récit travaillé à l'école. Dans un cas

comme dans l'autre le travail scolaire non seulement prépare mais préfigure les joies de la vie éternelle ou celles de la liberté. Mais avec la seconde sécularisation il y a une solution de continuité qui rend les choses tout à fait délicates : il y a passage d'un ordre à un autre. La finalité ou le salut c'est l'inclusion socio économique, et le moyen c'est l'appropriation d'un Grand Récit, celui de la rationalité. En d'autres termes, on vient à l'école pour réussir (le salut), et non pas pour apprendre. Les savoirs sont seconds, ou ne sont que des moyens. Ce n'est pas nouveau, bien au contraire, puisque dès sa conception l'école est celle du salut, qu'il soit chrétien ou laïc. Le problème c'est qu'il faut apprendre pour réussir, pour faire son salut. Et là aussi ce n'est pas nouveau. Mais ce qui est nouveau et qui pose de sérieux problèmes, c'est la disjonction entre le texte à apprendre et la fin visée, et cela rend l'appropriation des contenus particulièrement délicate. En tout cas l'articulation propre à l'école primitive et à l'école moderne entre le salut qu'elles promeuvent et les textes qu'elles proposent à l'étude est rompue. Ce que viennent chercher les élèves, le viatique qui leur permettra d'affronter le marché du travail est bien différent de ce qui leur est proposé.

Autrement dit, il s'agit ici de voir en quoi la logique actuelle de la position de l'élève comme porteur d'un projet d'insertion sociale ou de réussite, dont l'école doit être le lieu de réalisation, en vient à poser des difficultés assez redoutables sur le plan pédagogique. En effet le travail scolaire et sans doute le travail intellectuel, se spécifient, ou n'existent en tant que tels que dans la mesure où ils impliquent une mise à distance, et même une coupure assez nette avec les registres du sémantique et du contexte d'énonciation. La *décontextualisation* est au cœur de la pratique scolaire (Lahire, 2008, Bautier, 2004). Dès lors on voit bien les difficultés que pose le thème de la réussite quand il prétend prendre les commandes : il s'annule lui-même et devient impossible à mettre en œuvre. Car si le projet éducatif se construit comme réponse qui vise la satisfaction du projet de l'élève comme réussite, alors tout contenu, tout travail scolaire se trouvent d'emblée *contextualisés*, et ce, de manière radicale : l'élève n'est présent dans cette classe que pour saisir des éléments utiles ou nécessaires à la réalisation de ses aspirations. Dès lors c'est le nécessaire mouvement de décontextualisation et de secondarisation pour construire les savoirs qui est rendu impossible.

On croise ici les recherches de l'équipe Escol (Bautier, Charlot, Rochex, 2000), qui mettent en lumière le fait que cette compréhension de l'école comme lieu de la réussite sociale et non pas lieu de rencontre avec des contenus théoriques est l'un des obstacles majeurs à l'appropriation de ces contenus. Plus on vient à l'école pour « passer » dans la classe supérieure, moins ça se passe bien en termes « d'apprendre », moins l'élève entre dans les savoirs. « ... nombre d'élèves ne peuvent conférer sens et valeur à leur présence à l'école et aux activités qu'on y exige d'eux que dans une logique du « niveau » et du cheminement, voire de la survie scolaire. Le sens de la scolarisation n'est guère lié pour eux à ce qu'ils sont censés y faire et y apprendre, mais semble se réduire à la course d'obstacles permettant de « passer » de classe en classe, d'aller ainsi « le plus loin possible » et de pouvoir prétendre *ipso facto* à « un bon métier », à une vie meilleure que celle de leurs parents ou de ceux qui ne sont pas allés « aussi loin ». (...) Une telle réduction de l'institution à sa fonction certifiante, et des parcours scolaires à leur supposée valeur d'échange censée garantir l'accès à l'emploi s'affirme souvent chez les élèves en difficultés au détriment de la reconnaissance (dans les deux sens du terme) de la scolarisation comme creuset possible d'apprentissages et de développement culturel. »

On voit donc que cette permanence du paradigme du salut nous met face à l'impasse redoutable d'une damnation assurée : plus on cherche son salut (social) à l'école, moins on peut le trouver, plus on se perd, plus on risque l'échec. C'est pourquoi nous pouvons émettre l'hypothèse qu'un des enjeux majeurs pour les responsables de l'institution et pour les professeurs est de desserrer l'étreinte que fait peser ce schème du salut compris comme *salut social*, sur l'école. La piste à explorer ici est peut-être de disjoindre le thème de la *conversion* de celui du *salut*. Dans l'école chrétienne comme dans l'école moderne ces deux dimensions se conjuguèrent, et se convertir c'était entrer dans une logique de salut. Le salut répondait à la conversion comme le berger à la bergère. Tout autre est sans doute la situation actuelle. La déconnexion entre les enjeux

proprement scolaires et les effets attendus en termes de salut social invitent à spécifier l'école comme lieu de *conversion au jeu du renvoi des textes les uns aux autres*, et à réserver, à suspendre la question du salut. Cela n'interdit pas d'articuler les deux, mais il faut d'abord bien les distinguer.

On voit donc que le travail auquel nous nous sommes prêté avec le thème durkheimien de la cellule germinative de l'école nous a permis de dégager quelques pistes d'interprétation des difficultés que connaît l'école. Le triangle scolaire initial, *texte, contre texte, salut*, a évolué, s'est développé, et la lecture des évolutions, des persistances et des transformations que nous avons essayé de faire nous permet peut-être de mieux comprendre la spécificité de l'école. Nous faisons l'hypothèse que l'école est avant tout un lieu de jeu avec les textes, où ceux-ci doivent se référer, se renvoyer les uns aux autres. A défaut de salut, c'est donc à une conversion de l'élève à ce jeu intellectuel de renvoi et de référence que doit se consacrer l'école.

4. Références et bibliographie

- Bautier, E., Goigoux R. (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. », *Revue Française de Pédagogie*, 2004, n° 148, juillet-août-septembre 2004, 89 – 100.
- Bautier, E., Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris : PUF.
- Bautier, É., Charlot, B., et Rochex, J.-Y. (2000) *Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir, dans l'école, l'état des savoirs*, La Découverte, 2000.
- Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes*, Paris : Le Seuil.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris : Le Seuil.
- Durkheim, É. (1922). *Éducation et sociologie*, Paris : PUF.
- Durkheim, É. (1938). *L'évolution pédagogique en France*, (Cours dispensé en 1904-1905). Paris : PUF.
- Fabre, M. (2009). « Quel vocabulaire pour penser la sécularisation de l'idée éducative ? », *Itinerarios de Filofia da Educaçao*, N°1, 2^{ème} semestre, Porto.
- Gauchet, M. (1998). *La religion dans la démocratie*, Paris : Gallimard.
- Gouhier, H. (1970). *Les Méditations métaphysiques de Jean-Jacques Rousseau*, Paris : Vrin.
- Grandière, M. (1998). *L'Idéal pédagogique en France au dix-huitième siècle*, Oxford : Voltaire foundation.
- Kerlan, A. (1998). *L'école à venir*, Paris : ESF.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes : Presses universitaires.
- Lahire, B. (2001). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris : Armand Colin.
- Martuccelli, D. (1999). *Sociologies de la modernité*, Paris : Gallimard
- Platon, *La République*, livre VII 518b-d
- Rousseau, J.-J. (1762), *Émile ou de l'éducation*, Paris : Gallimard, 1969.