

ALAIN ET LA RÉFLEXION RÉPUBLICAINE SUR L'ÉCOLE

[Baptiste Jacomino](#)

ADRESE/CIRNEF | « Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle »

2010/1 Vol. 43 | pages 63 à 79

ISSN 0755-9593

ISBN 9782918337034

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2010-1-page-63.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour ADRESE/CIRNEF.

© ADRESE/CIRNEF. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Alain et la réflexion républicaine sur l'école

Baptiste JACOMINO*

Résumé : En se référant à Alain pour défendre « l'école républicaine », de nombreux « néo-républicains » ont méconnu certains aspects essentiels de sa réflexion sur l'école qui le distinguent fortement d'autres conceptions « républicaines » de l'éducation scolaire. S'éloignant en cela de Condorcet, Alain met en avant une éducation de la volonté s'appuyant sur l'éducation du

corps. Il s'oppose ainsi à la fois à la figure d'un pédagogue formé à la « science de l'éducation » telle que Compayré et Marion la concevaient et à celle de sociologues ralliés aux positions durkheimiennes. Fidèle à l'héritage d'Auguste Comte, il privilégie l'abstraction et la mémorisation sur la pédagogie de l'expérience vivante.

Mots-clés : Alain. École. Républicain. Néo-républicain. Éducation.

* Doctorant, Université de Nantes, CREN EA 2661.

Il y a, chez Alain, un éloge de la clôture de l'école qui semble annoncer le discours « néo-républicain » (FABRE, 2002 ; DENIS & KAHN, 2006 ; CADY, 2006). Il y a chez lui une critique virulente de la figure du « pédagogue ». De nombreux « néo-républicains » ont cru y reconnaître leurs thèses. L'héritage d'Alain est ainsi revendiqué par Henri Pena-Ruiz (2005), par Régis Debray (2000), par Jacques Muglioni et par Yves Lorvellec (2001). Le philosophe se trouve ainsi propulsé au cœur de la bouillonnante controverse française sur l'école.

Cette querelle prend naissance dans les années 1980. *De l'école* (MILNER, 1984) en marque l'avènement. Inaugurant l'argumentation néo-républicaine, Milner propose une dénonciation virulente de « la pédagogie ». C'est dans cette perspective que la référence à Alain est souvent utilisée. La filiation revendiquée par les « néo-républicains » conduit à troubler l'image que l'on se fait de la philosophie de l'éducation d'Alain. *Les Propos sur l'éducation* (ALAIN, 1986) sont sortis du contexte dans lequel ils prennent sens. Le retour d'Alain sur le devant de la scène mouvementée du débat français sur l'école est une invitation à redécouvrir sa pensée, mais, dans le même temps, il fait obstacle à une lecture pertinente de ses propos.

En se référant à Alain pour défendre « l'école républicaine », on en vient à masquer ce qui sépare Alain de Condorcet, de Ferry, de Duruy, de Compayré et de nombreux « néo-républicains », etc.

Ce qui distingue les propos sur l'éducation d'Alain, c'est, d'une part, l'entremêlement singulier entre instruction et éducation. D'autre part, la philosophie de l'éducation d'Alain se fonde sur une dénonciation virulente des pratiques pédagogiques dominantes de son époque. Celles-ci nous semblent largement correspondre à un certain modèle républicain, hérité, dans ses grandes lignes, de la « science de l'éducation » promue dans de nombreux manuels de pédagogie des années 1880 à 1920. Alain critique, dans le même temps, l'influence de la sociologie durkheimienne sur l'enseignement de son temps. Non seulement Alain s'écarte de ces courants de pensée républicains, mais il en prend même le contre-pied. Il les présente sur bien des points comme des repoussoirs.

La réflexion républicaine sur l'école est loin de constituer un ensemble unifié qui pourrait servir de modèle. Les débats récents opposant « néo-républicains » et « pédagogues » masquent un paysage réel complexe. Nous voulons contribuer à l'analyse de cette complexité en mettant en évidence certaines singularités des propos sur l'éducation d'Alain.

1. L'école doit-elle éduquer ?

Michel Fabre (2002) a mis en évidence l'imaginaire diurne qui fonde globalement le discours « néo-républicain » et conduit à dessiner des oppositions radicales entre clôture et ouverture de l'école, instruction et éducation, savoir et pédagogie, etc.

Analysant à son tour l'argumentation « néo-républicaine », Philippe Foray (2008, p. 158) note que « (...) la polémique vise la dimension éducative de l'école. Pour les néo-républicains, celle-ci est à peu près entièrement prise en charge par l'instruction. De là, leur critique de ceux qui considèrent que le développement intellectuel ne constitue pas la seule mission de l'école (...) ».

Michel Fabre et Philippe Foray soulignent que l'école républicaine a toujours eu une dimension éducative plus large et que le discours « néo-républicain » ne peut se présenter que comme l'éloge d'une école qui n'a jamais véritablement existé.

En nous penchant sur l'histoire des idées plutôt que sur l'histoire de l'école républicaine réelle, nous soulignerons ici qu'au sein même des « néo-républicains », certains, avec Alain, considèrent que le développement intellectuel n'est pas la seule mission de l'école. L'école doit, selon eux, être un lieu où l'instruction se fait éducation de la volonté. Il s'agit de conduire l'élève à la maîtrise de lui-même, à un développement moral au-delà du développement intellectuel. Ces auteurs échappent ainsi aux descriptions globales du « néo-républicanisme » proposées, par exemple, par Michel Fabre (2002) et Philippe Foray (2008).

La question « l'école doit-elle éduquer ? » est au cœur du débat qui a conduit à l'élaboration d'un discours dit « néo-républicain ». Mais cela ne doit pas masquer que républicains et « néo-républicains » ne répondent pas tous de la même façon à cette question.

L'une des réponses avancées est très simple. Il s'agit de refuser toute éducation à l'école. C'est une thèse que nous rencontrons chez certains « néo-républicains », chez Milner en particulier. Il écrit ceci :

(...) nul ne devrait croire que l'éducation soit un métier : c'est bien plutôt une mission, où, n'est-ce pas, sont convoqués tous les hommes de bonne volonté, mais que seuls sauront mener à bien quelques saints. L'éducation invalide donc tout enseignant ordinaire : qui, en effet, peut se persuader d'être un saint ; qui du reste doit désirer d'en être un ? (Milner, 1984, p. 58).

La thèse de Milner se fonde sur une conception selon laquelle l'école des années 1970-1980 serait sous l'emprise de forces occultes. L'influence de l'idéal éducatif

chrétien serait une de ces forces qui conduiraient à l'avènement d'une école conçue comme espace d'éducation. Aucune nuance n'est apportée. Milner semble considérer que toute forme d'éducation est à exclure de l'école, parce que l'éducation est l'affaire des saints et non des professeurs.

Ce n'est là ni une position d'Alain, ni une des conceptions de ceux qui sont, sur ce point, ses héritiers. En s'appuyant sur l'héritage alinien, Henri Pena-Ruiz (2005) déconstruit l'opposition entre éducation et instruction. Cette déconstruction diffère de celle proposée par Michel Fabre (2002) ou par Philippe Foray (2008). Elle ne consiste pas à voir comment éducation et instruction peuvent s'articuler (FORAY, 2008, pp. 163-164). Il ne s'agit pas non plus de distinguer différents sens d'« éduquer » pour susciter une réflexion apaisée et complexifiée sur l'acceptabilité de l'éducation à l'école (FABRE, 2002). Henri Pena-Ruiz, après Alain, définit l'instruction comme une éducation. Citant Jean-Michel Muglioni, il écrit ceci : « (...) suivre un cours d'arithmétique est en soi-même déjà un apprentissage de la maîtrise de soi et l'instruction ainsi comprise une véritable éducation morale. Le seul dessein d'instruire comprend déjà tout ce qu'on appelle généralement éducation. » (PENA-RUIZ, 2005, p. 49)

Nous retrouvons chez Jean-Michel Muglioni et Henri-Pena Ruiz l'héritage de la pensée d'Alain. Comme Alain, ils voient dans les exercices scolaires des contraintes libératrices qui permettent d'accéder à la maîtrise de soi en formant la volonté. L'instruction est une éducation morale.

Chez Alain, l'entremêlement entre éducation et instruction prend plus précisément la forme de ce que nous appellerons un « dressage noble ». Retrouvant le modèle chrétien proposé par Jean-Baptiste de La Salle (VINCENT, 1980), Alain fait des contraintes de l'instruction le tremplin d'une éducation qui élève l'élève. Cependant, chez lui, il ne s'agit pas d'élever en vue du salut, mais de soumettre le corps à une mécanique humanisante. Parce que je me soumetts à des normes inflexibles, je m'affranchis de ce qui en moi demeure instable, mes humeurs, mes passions. J'échappe à l'univers capricieux de l'enfance.

Dans *Idées* (ALAIN, 1983), Alain paraphrase Descartes en écrivant ceci (ALAIN, 1983, p. 122) : « Au vrai, la peur, la colère, les mouvements de l'amour, le rire, les larmes, font sentir à chacun de nous, de la façon la moins équivoque, que nos pensées sont liées, dans le fait, à des mouvements qui ne dépendent pas plus de nous que les mouvements de la vie. » J'échappe d'abord à ma volonté. Les passions naissent de mouvements mécaniques du corps. C'est à cette agitation spontanée, à ce désordre premier, qu'il faut échapper.

Alain ajoute ceci :

Et, comme dit Descartes avec force, et non sans le mépris qui convient, puisque l'on arrive bien à dresser un chien de chasse, contre ses instincts naturels, à ne point fuir au coup de fusil et à ne point se jeter sur le gibier, qui nous empêche d'employer la même industrie et les mêmes ruses à nous dresser nous-mêmes? (ALAIN, 1983, p. 161)

C'est par l'habitude que le corps-machine peut ainsi être dressé. Comme on dresse un chien par la répétition, je peux me rendre maître de moi-même en me soumettant à une coutume, à des exercices.

Ce qui fait défaut au sot, c'est la volonté et non l'intelligence. Ce qu'il faut développer, ce n'est pas le bon sens, qui ne manque pas, mais la volonté et la méthode. Dans le propos sur l'éducation où il présente cette thèse, Alain (1986, XXIV) cite la célèbre formule du *Discours de la méthode* : « Le bon sens est la chose du monde la mieux partagée. » Il ajoute que Descartes « (...) a éclairé plus directement cette idée en disant en ses *Méditations* que le jugement est affaire de volonté et non point d'entendement (...)¹. » Or, cette volonté se forme par l'intériorisation de la norme libératrice, qui affranchit de l'agitation des passions en dressant le corps².

L'instruction suppose et permet l'éducation du corps, la domination des passions, l'affirmation de la volonté par le dressage. On ne permet à l'enfant de s'instruire qu'en l'affranchissant de lui-même, des mouvements intempestifs qui l'agitent et troublent ses pensées. Alain (1986, LV) écrit ceci : « Lire et relire; réciter; encore mieux écrire, non point vite, mais au contraire avec la précaution d'un graveur; tracer de belles marges sur un beau cahier; copier des formules pleines, équilibrées, belles, voilà le travail heureux, assoupli, qui fait le nid pour l'idée. » L'élève se dénoue, son corps se délie, quand les règles qu'il respecte le conduisent à se libérer de la tension spontanée qui le hante et le menace toujours. Ce n'est que dans ces conditions que la pensée véritable peut apparaître. C'est alors que peut naître une réflexion qui ne sera plus le simple symptôme d'une passion.

La pensée d'Alain diffère, sur ce point, de celle de Condorcet, autre grande référence de l'argumentation « néo-républicaine ». Cette divergence apparaît sur

1. Remarquons qu'Alain s'éloigne ici de la signification véritable des propos de Descartes. Henri Gouhier (1987) a noté que cette phrase était en réalité ironique, sans être antiphrastique.

2. L'expression de « dressage noble » et celle d' « éducation du corps » ou de « dressage humanisant » n'apparaissent pas chez Alain mais nous semblent justifiées par l'argumentation que nous développons ici.

un fond de ressemblance. Alain a lu Condorcet et a fait l'éloge de ses projets pour l'enseignement primaire (ALAIN, 1986, p. 352 ; PIGNO-RICHARD, 2006, p. 11). Mais il ne s'appuie pas sur la pensée de Condorcet pour construire sa propre philosophie de l'éducation.

Les deux auteurs ont en commun de promouvoir vigoureusement l'instruction du peuple, comme l'a souligné explicitement Alain (1986, pp. 354-357). D'autre part, si Condorcet oppose « instruction » et « éducation », il n'a pas refusé à l'école tout rôle éducatif. Certes, il s'oppose à un certain idéal éducatif révolutionnaire. Il ne veut pas de l'éducation nationale défendue par Rabaud Saint-Etienne et lui préfère une instruction publique. Selon lui, une éducation nationale porterait atteinte aux droits des parents et à l'indépendance des opinions. C'est dans ce contexte que Condorcet oppose la notion d'éducation et celle d'instruction. Il refuse ainsi qu'entre dans l'école l'enthousiasme dangereux qui hante la Révolution française. Il lui préfère une école de la raison. La Révolution ne peut libérer en remplaçant un enthousiasme par un autre. Elle doit affranchir de l'enthousiasme lui-même, c'est-à-dire non seulement du contenu ancien des croyances, mais aussi du fait même de croire sans se fonder sur la seule raison. C'est par l'instruction, par l'enseignement des sciences en particulier, que l'école pourra atteindre cet objectif. Cependant, Condorcet n'est pas hostile à toute forme d'éducation à l'école. Il ne le dit pas en ces termes, mais l'instruction qu'il propose s'inscrit bien dans une certaine perspective éducative. Il présente (CONDORCET, 1994, p. 50) l'instruction commune des deux sexes comme un moyen de faire naître une émulation qui « (...) a pour principe des sentiments de bienveillance, et non des sentiments personnels, comme l'émulation des collègues ». D'autre part, il défend l'idée d'un enseignement moral. Il écrit, par exemple, ceci (CONDORCET, 1989, p. 115) : « Les principes de la morale enseignés dans les écoles et dans les instituts seront ceux qui, fondés sur nos sentiments naturels et sur la raison, appartiennent également à tous les hommes. »

Alain propose, lui aussi, des leçons de morale en classe. Nos deux auteurs se retrouvent sur ce point, dépassant l'un et l'autre toute opposition absolue entre éducation et instruction. Mais ils ne répondent pas de la même façon à la question que nous leur posons : l'école doit-elle éduquer ? L'un et l'autre se retrouvent pour inscrire l'instruction dans une visée éducative. Ils refusent également de faire de l'enthousiasme un pivot pédagogique. Cependant, Alain propose de lutter contre l'enthousiasme par un dressage noble du corps auquel Condorcet ne laisse nulle place dans « l'école de la raison » (KAHN, 2001) qu'il défend. Alain s'inscrit dans un certain héritage du cartésianisme en proposant une mécanique libératrice.

L'éducation qu'il théorise est sur ce point bien différente de celle suggérée chez Condorcet.

Remarquons que l'éducation proposée par Alain ou celle qu'envisage Condorcet ne sont pas du même ordre que l'éducation scolaire défendue par l'Education Nouvelle, par exemple. Nous ne nous attarderons pas ici sur ce qui les différencie, car nous voulons avant tout montrer ce qui fait éclater l'unité de la « pédagogie républicaine » et du « modèle scolaire républicain ».

2. Alain et la pédagogie des inspecteurs

Alain s'écarte aussi de certaines conceptions pédagogiques dominantes de son temps. Les *Propos sur l'éducation* sont pris dans une perspective polémique. Alain y dénonce la figure du « pédagogue ». Il ne s'agit pas du maître. Au contraire, celui-ci a le plus souvent le beau rôle dans les petites scènes proposées par Alain. Le « pédagogue », chez Alain, c'est plutôt l'inspecteur de l'enseignement primaire, toujours ridiculisé par Alain. Celui-ci apparaît comme le représentant d'une certaine « science de l'éducation » officielle qu'Alain condamne radicalement et dont les conceptions sont présentées dans de nombreux manuels de pédagogie, des années 1880 aux années 1920 (ROULLET, 2001).

2.1. Alain et la leçon vivante

Le « pédagogue » est, tout d'abord, un partisan de la leçon vivante. Il veut faire appliquer l'exigence exprimée par les manuels de pédagogie des années 1880 à 1920 (ROULLET, 2001) et résumée en ces termes par Compayré : « Le vieil enseignement doit être remplacé par des leçons vivantes. » (COMPAYRE, 1885, p. 313). C'est un idéal qui apparaissait déjà très explicitement dans les discours de Jules Ferry (LELIEVRE, 1999).

Alain voit dans ce modèle pédagogique un repoussoir. Enseigner de façon « vivante », c'est refuser aux enfants ce à quoi ils aspirent profondément : s'élever. Ils ne veulent pas être enfermés dans le monde enfantin, ils ne veulent pas qu'on enrobe les savoirs de sucre... Ce sont là des intérêts vils auxquels ils ont tendance à céder mais qu'ils méprisent en réalité. Ils aspirent plutôt à la difficulté qui exercera leur volonté et fera d'eux des hommes. Alain, contrairement à de nombreux auteurs de manuels de pédagogie de l'époque (ROULLET, 2001, p. 141), rompt avec l'héritage rousseauiste en refusant de « (...) déguiser la contrainte sous des allures riantes (...) ».

Ce qui le conduit à s'opposer à la pratique de la leçon vivante, ce n'est pas seulement ce refus du « vivant », du sucré, de la facilité avilissante. Alain regarde aussi avec beaucoup de méfiance la leçon elle-même. Pour que l'élève développe sa volonté, il ne faut pas lui imposer une posture passive. De manière générale, la leçon tend à faire de l'élève un simple spectateur. Au contraire, la lecture, les exercices géométriques, les travaux d'écriture, de copie... lui permettent d'apprendre véritablement.

L'élève agit alors, et c'est dans l'action que sont le bonheur et la liberté. Celui qui subit seulement est condamné à souffrir les effets de ses humeurs et de ses passions. Il n'est pas maître de lui-même. Alain écrit ceci au sujet du bonheur (ALAIN, 1956, p. 635) : « Faire et non pas subir, tel est le fond de l'agréable. Mais parce que les sucreries donnent un petit plaisir sans qu'on ait autre chose à faire qu'à les laisser fondre, beaucoup de gens voudraient goûter le bonheur de la même manière, et sont bien trompés. » On s'éloigne du bonheur en se perdant dans les plaisirs reçus, ce dont nous ne sommes pas les auteurs. C'est une illusion de bonheur qui nous détourne du bonheur véritable. L'auteur des *Propos sur le bonheur* (ALAIN, 1925) ne peut, dès lors, qu'insister sur les dangers de la leçon. Imposer une leçon revient souvent à refuser à l'élève toute posture active, toute difficulté à surmonter, tout bonheur véritable. « En d'autres termes, dit Alain, il faut travailler, et conquérir par là un bonheur que le désir n'apercevait pas. » (ALAIN, 1986, LVI). Alain propose une pédagogie et une école austères qui, de façon apparemment paradoxale, parce qu'elles plongent l'élève dans un travail difficile, lui permettent d'accéder à un bonheur nouveau, qui n'est pas reçu, mais conquis.

Au spectacle vain du cours magistral, Alain préfère les aridités de la lecture. « Non point donc de ces leçons qui tombent comme la pluie, et que l'enfant écoute les bras croisés. Mais les enfants lisant, écrivant, calculant, dessinant, récitant, copiant et recopiant. » (ALAIN, 1986, XXXIII). L'inspecteur, lui, veut plutôt voir le maître travailler devant les élèves passifs (ALAIN, 1986, XXXV).

2.2. La mécanique

Les manuels de pédagogie des années 1880 à 1920 (ROULLET, 2001) demandent aussi au maître d'adapter son enseignement à chacun de ses élèves. Il y parviendra, disent les auteurs, en observant attentivement ces enfants. Voilà encore une thèse que combat vigoureusement Alain. Selon lui, il faut l'élever pour le connaître et non le connaître pour l'élever. Le caractère ne peut être décelé tant que les moyens nécessaires pour qu'il se manifeste ne sont pas disponibles. Dès lors, il conviendra

d'éduquer tous les enfants selon une même norme. C'est au cours de cet apprentissage que le style de chacun s'affirmera. Alain écrit ceci :

Je dirais même que la méthode commune n'a point pour fin de les rendre semblables, mais au contraire de les rendre encore plus différents ; car, entre deux hommes qui savent le violon, une différence nouvelle s'est développée, qui est le son propre à chacun. De même chacun aura son escrime ; mais il faut qu'ils apprennent la commune escrime. Ces exemples aident à comprendre comment la commune culture fait fleurir les différences. (ALAIN, 1986, XXII)

Alain veut bien accompagner la différenciation naturelle des caractères. Mais c'est dans l'indifférenciation pédagogique, dans la normativité, qu'il voit le meilleur instrument de différenciation.

La pédagogie d'Alain est une « sottie méthode », pour reprendre les mots du philosophe (ALAIN, 1986, XXXVI). Il suffit de respecter des normes pédagogiques ancestrales. La meilleure des pédagogies est sottie, aveugle, mécanique, parce que l'indifférence est le meilleur moyen de différenciation, de libération des caractères singuliers. Alain défend ainsi des pratiques mécaniques, répétitives, qu'il a connues quand il était élève. Il écrit ceci : « Il n'y a qu'une manière d'imprimer l'orthographe et la grammaire dans une tête d'enfant ; c'est de répéter et de faire répéter, c'est de corriger et de faire corriger ». (ALAIN, 1986, XXXVI). Pour accéder à la maîtrise de la langue, il est nécessaire d'en passer par des pratiques mécaniques. D'autre part, comme nous l'avons vu, Alain défend, sans le nommer, un dressage noble qui suppose une forte normativité scolaire.

Cette mécanique scolaire, Alain n'en est pas l'inventeur. Thierry Leterre (2006, p. 93) décrit ainsi l'univers scolaire que le jeune Emile Chartier a connu :

Dans cet univers scolaire et exclusivement masculin, écrit-il, il n'y a que des règles : règles de grammaire quand on apprend les langues mortes, règles de rhétorique pour le français, règles d'internat pour l'essentiel de la vie et, en toute matière, règles du maître qui dicte ses cahiers et qu'il faut reproduire. Nous sommes très loin de ce qu'Alain lui-même, sans s'en expliquer, et parfois même en expliquant le contraire, met en place dans ses propres classes : une réelle liberté et une pédagogie de la lecture et de la réflexion en lieu et place d'une pédagogie de l'écriture et de la répétition.

Thierry Leterre souligne que l'enseignement du professeur Alain, adressé aux élèves des lycées et des classes préparatoires, n'était pas centré sur l'écriture et la

répétition. De ce point de vue, en effet, il s'éloigne des pratiques pédagogiques qu'il avait connues, enfant, à Mortagne ou à Alençon, dans l'enseignement secondaire. Cependant, quand Alain propose une pédagogie pour l'enseignement primaire, celle-ci accorde une place centrale à la mécanique, à la répétition, aux règles, etc.

Si nous distinguons ainsi l'enseignement primaire qu'Alain théorise et l'enseignement secondaire qu'il a connu comme élève et comme professeur, nous sommes conduits à nous éloigner de la lecture proposée sur ce point par Thierry Leterre. Globalement, Alain fait du secondaire le modèle du primaire. Le philosophe déclare d'ailleurs ceci en 1931 (ALAIN, 2000) : « En France, l'enseignement secondaire, par une tradition irréfléchie, est celui qui approche le plus de ce que je crois idéal ». La mécanique humanisante qu'il défend pour l'enseignement primaire est loin de rompre avec les pratiques de l'enseignement secondaire qu'il connaît et apprécie.

Alain s'écarte radicalement de l'idéal proposé par Duruy et Ferry qui défendent, pour l'enseignement primaire, une pédagogie de l'intelligence, largement libérée des travaux de mémoire et des exercices mécaniques (KAHN, 2002, p. 47 ; LELIEVRE, 1999).

2.3. Le concret et l'abstrait

Alain s'oppose aussi à l'idée selon laquelle l'enseignement scolaire devrait partir du concret. Alors que les manuels de pédagogie de la Belle Époque prônent la méthode intuitive, la leçon de choses, le passage du simple concret au complexe abstrait (KAHN, 2002 ; ROULLET, 2001 ; LELIEVRE, 1999), Alain veut que l'on commence par la géométrie plutôt que par les sciences expérimentales. Il s'agit bien de commencer par le simple. Mais, chez Alain, ce qui est simple, c'est l'abstrait.

La réalité concrète est trop complexe pour qu'on y plonge le jeune enfant. Il ne pourrait rien y comprendre. Il faut avoir vu d'abord les rapports les plus simples pour pouvoir ensuite en observer de plus composés. Le détour initial par la géométrie est indispensable pour que la connaissance expérimentale soit ensuite possible. « (...) l'histoire des sciences fait voir que l'on n'a pu vaincre les apparences sans avoir suivi d'abord la préparation géométrique. » (ALAIN, 1986, LXII). C'est par la géométrie que je me libère de la superstition dans laquelle tout enfant est d'abord naturellement plongé. Je découvre un monde qui obéit à des lois générales, impersonnelles et inflexibles : le monde de la nécessité. Il me devient alors possible de chercher partout des lois de ce type. Apprendre à penser, c'est apprendre à ne pas plaquer sur le réel le reflet de ses émotions, c'est comprendre que les choses

ne dépendent ni de mes caprices ni de ceux de divinités obscures. «La géométrie est la clef de la nature. Qui n'est point géomètre ne percevra jamais bien ce monde où il vit et dont il dépend.» (ALAIN, 1986, XIX).

Comme Duruy et Ferry, Alain fait de la science un fondement de l'école qu'il imagine, et il refuse de réduire l'enseignement des sciences à la rudimentaire aptitude à compter. Cependant, chez Alain, il ne s'agit pas d'initier aux sciences par le biais de la leçon de choses. Il veut plutôt former l'esprit scientifique par la géométrie, qui en est le premier moment fondateur. Alain est pleinement un républicain et, comme de nombreux républicains de son temps, il cherche à combattre la superstition par la science et veut développer le jugement personnel de chaque élève. Il prétend cependant y parvenir par des voies bien différentes de celles proposées par les inspecteurs, les manuels et les Écoles normales. Sur ce point encore, l'enseignement secondaire apparaît comme un modèle pour l'enseignement primaire. La méthode intuitive n'y est pas autant prisee.

3. Alain et Durkheim

Parmi les références théoriques contemporaines qu'il condamne, Alain en cite explicitement une : l'enseignement de Durkheim (ALAIN, 1986, LXXVII), alors qu'il ne nomme jamais Ferry, Compayré ou Marion dans ses propos sur l'éducation. La critique de la sociologie durkheimienne et de son influence sur l'enseignement primaire se fonde, chez Alain, sur trois axes argumentatifs.

– 1. Ce qu'Alain dénonce le plus clairement, chez Durkheim, c'est son ton, dont il critique le caractère prophétique. Alain Kerlan (1998, p. 28) a souligné cette singularité des cours de Durkheim. «Abordant (...), devant le public des futurs professeurs réunis dans l'amphithéâtre de la Sorbonne, les dernières leçons de son cours, Durkheim ose quelques formules à demi prophétiques. Une ère nouvelle de la pédagogie a commencé, dit-il en substance (...). » Alain ne veut pas ouvrir une ère nouvelle. Il n'hésite pas à faire l'éloge de procédés traditionnels. Contrairement à Durkheim (1938, p. 15), il ne considère pas que «la vieille foi dans la vertu persistante des lettres classiques est définitivement ébranlée.» Alain propose un éloge appuyé de l'enseignement des Humanités classiques et il manifeste beaucoup de méfiance à l'égard des innovations pédagogiques.

– 2. Alain oppose une sociologie qu'il condamne à une sociologie qu'il défend. Il y a un personnage de sociologue, dans *Propos sur l'éducation*, qui est le porte-parole d'Alain. C'est lui qui défend l'idée selon laquelle il ne faut pas chercher à

transposer à l'école le modèle familial d'éducation. C'est aussi un personnage de sociologue, dans les propos, qui critique la méthode intuitive.

Alain se présente très explicitement comme un héritier de la sociologie de Comte, quand il soutient que l'enfant doit faire un détour par l'abstraction, et quand il veut inscrire l'élève dans le « tissu humain » par l'enseignement des humanités (ALAIN, 1932, XXV).

En disant s'appuyer sur l'héritage de Comte, Alain s'attaque à Durkheim qui, lui aussi, a été fortement marqué par l'influence de Comte, comme l'a souligné Alain Kerlan (1998, p. 177), Alain condamne une sociologie qui masque l'Humanité universelle derrière la description des particularités. Le personnage du lecteur, porte-parole d'Alain, parle ainsi au personnage du sociologue, qui, lui, semble être un représentant de la sociologie durkheimienne :

« Ainsi, vous, mon cher sociologue, qui appartenez par chance à la variété joyeuse, vous ne m'écoutez point; vous tirez votre montre; c'est l'heure, je le vois bien, où vous allez faire une leçon de plus sur la famille, le bâtiment, le costume, l'agriculture, ou n'importe quoi à travers les âges. Un conseil encore, avant que la porte soit fermée. La dynamique toute seule est d'abord facile, mais aussitôt impossible. Commencez par la statique ». (ALAIN, 1986, LXXII)

Le personnage du sociologue qui apparaît dans ce texte s'agite. Le lecteur regarde avec distance les divergences superficielles, parce qu'il recherche plutôt une unité profonde dans laquelle l'enfant est appelé à trouver sa place. Le philosophe ne veut pas d'une science d'historiens qui distingue radicalement la famille romaine et la famille actuelle, les vérités d'autrefois et celles d'aujourd'hui. La sociologie que défend Alain ne pointe pas des divergences historiques mais des convergences. Elle permet de révéler ce qu'est l'humanité, ce que sont certaines institutions comme la famille indépendamment des variations historiques superficielles. C'est ainsi qu'Alain prétend être fidèle à l'héritage de Comte.

– 3. Enfin, comme l'a noté Eric Dubreucq (2004, p. 51), « (...) Alain est le premier à avoir reproché à la pensée Durkheimienne de sacrifier l'autonomie individuelle au « grand organisme, dont [elle] n'est qu'une pauvre cellule »³, la société érigée en une sorte de dieu (...). » Alain fait l'éloge d'une posture solitaire qui préserve l'individu du grand et dangereux organisme social. Celui-ci menace toujours d'absorber tout et tous. Ce gros animal, Alain lui donne souvent le nom de « Léviathan ». La société se fait Léviathan en dévorant les âmes. Grand corps tyrannique et dangereux, il court en ondulant.

3. ALAIN, 1986, LXXVII.

Léviathan fait courir ses mille pattes ; il avance en colonne serrée. Ceux qui le composent n'en sont point maîtres ; au contraire ils reçoivent avec enthousiasme les signes de ce grand corps, et s'accordent à ses mouvements. Honte si on ne les devine ; honte si l'on commence à les rompre. (ALAIN, 2006, p. 316)

Léviathan est fait de ceux qu'il dévore. En lui, ils forment un même corps qui se dirige tout seul. Les libertés sont absorbées. Ce n'est plus moi qui pense. Ce n'est plus aucun de nous. C'est un animal qui agit et qui s'agite.

Le mouvement du monstre est rapide. La rumeur s'amplifie en un instant, on passe d'une mode à l'autre, d'un bouc émissaire à un autre. La honte fait ciment. Sa source est d'origine strictement sociale. Je n'ai pas honte d'être dans l'erreur ou dans la faute. J'ai honte de ne pas me conformer aux mouvements du grand corps qui échappent à ma volonté. Voilà le danger qui guette toujours la société. Voilà comment naît la guerre.

L'esprit démocratique consiste à s'élever contre l'élan infantile du gros animal. Le citoyen sait être et penser seul. Il ne cesse de considérer l'élan de l'opinion avec méfiance. « Le plus clair de l'esprit démocratique, c'est peut-être qu'il est antisocial. » (ALAIN, 2003, CXLVIII).

Or, Alain croit deviner chez Durkheim le geste opposé. Selon lui, le sociologue fait de la société un dieu. Alain écrit ceci (1986, LXXVII) : « Comme on a adoré longtemps le soleil et la lune, on risque aussi, par premier mouvement, d'adorer la société ». Et il suggère qu'on rencontre cette adoration chez Durkheim (ALAIN, 1986, LXXVII).

Cette lecture de Durkheim pourrait être nuancée. Les propos polémiques d'Alain laissent de côté la complexité de la conception de l'individu défendue par Durkheim. Alain Kerlan (1998) a souligné le sort et la valeur contradictoire que réservent la sociologie comme la pédagogie durkheimiennes à l'individu.

Certes, Durkheim regarde l'individualisme avec méfiance. Dans les sociétés modernes, l'individualisme fait peser sur la société une menace d'éclatement, face à laquelle il veut maintenir une conscience collective et une solidarité organique. Dans le même temps, Durkheim propose aussi un véritable éloge de l'individualisme. Il écrit, par exemple, ceci (DURKHEIM, 1923, p. 10) : « Tout développement de l'individualisme a pour effet d'ouvrir la conscience morale à des idées nouvelles et de la rendre plus exigeante ».

Parce qu'il veut former un sentiment démocratique « antisocial », Alain s'écarte radicalement de la conception de l'éducation défendue par Durkheim. Il n'est pas question d'élever l'individu en fonction des normes sociales du moment. La

norme est un instrument essentiel dans la pédagogie proposée par Alain. Mais il s'agit d'une norme scolaire qui ne doit rien à l'évolution de la société.

Conclusion

Les adversaires que désigne Alain et qu'il met en scène dans ses propos sur l'éducation sont les représentants de certains courants pédagogiques de l'époque. Le personnage du « psychologue » et du « pédagogue » qu'il construit incarnent globalement la « science de l'éducation » défendue dans les manuels de pédagogie des années 1880 à 1920. Celui des personnages de sociologues qu'Alain présente comme un adversaire incarne le courant durkheimien tel qu'Alain le conçoit.

On a souvent présenté Alain comme un adversaire de la « pédagogie moderne » en désignant globalement par cette expression l'Éducation Nouvelle, la pédagogie de Montessori, de Claparède, de Dewey, de Freinet... (PIGNO-RICHARD, 2004, p. 13 ; PASCAL, 1969, p. 48). Même si Alain est loin de partager toutes les conceptions défendues par le mouvement de l'Éducation Nouvelle, les adversaires principaux qu'il pointe dans ses propos sur l'éducation correspondent globalement plutôt à ce qu'il appelle la « pédagogie des inspecteurs », soit celle du *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson.

Ceux à qui s'oppose Alain sont des républicains. Comme le monde « républicain » durant l'entre-deux-guerres, le camp « néo-républicain » actuel est très hétérogène. Prises dans une visée polémique, certaines argumentations récentes ont conduit à masquer cette diversité des conceptions républicaines de l'école et de la pédagogie.

Bibliographie

- ALAIN. *Propos sur le bonheur*. Paris : Gallimard, 1925.
- ALAIN. *Propos*. Paris : Gallimard, 1956 (collection Bibliothèque de la Pléiade).
- ALAIN. *Propos sur l'éducation*. Paris : PUF, 1986.
- ALAIN. Réponses à une enquête internationale. *Bulletin de l'association des amis d'Alain*, 2000, n° 89, pp. 61-65.
- ALAIN. *Propos II*. Paris : Gallimard, 2003 (collection Bibliothèque de la Pléiade).
- ALAIN. *Propos sur les pouvoirs*. Paris : Gallimard, 2006 (collection Folio).
- CADY A. *Les discours des « républicains anti-pédagogues » (1923-2003). Étude critique d'une argumentation et de ses présupposés*. Thèse en sciences de l'éducation, dirigée par Michel Fabre. Nantes : Université de Nantes, 2006.
- COMPAYRE G. *Cours de pédagogie, théorique et pratique*. Paris : Delaphane, 1885.
- CONDORCET. *Rapport et projet de décret sur l'instruction publique*. Présentation, notes et commentaires par Charles Coutel. Paris : Edilig, 1989 (Texte de 1792).
- CONDORCET. *Réflexions et Notes sur l'éducation*. Saint-Etienne : CNRS/ Université de Saint-Etienne, 1992.
- CONDORCET. *Cinq Mémoires sur l'instruction publique*. Présentation, notes, bibliographie et chronologie par Charles Coutel et Catherine Kintzler. Paris : Garnier/Flammarion, 1994 (texte de 1791).
- DEBRAY R. *Par amour de l'art, une éducation intellectuelle*. Paris : Gallimard, 2000.
- DENIS D. & KAHN P. L'école de Ferdinand Buisson est-elle républicaine? In : DENIS D. & KAHN P. *L'école de la Troisième République en questions, Débats et controverses dans le « Dictionnaire de pédagogie » de Ferdinand Buisson*. Berne : Peter Lang, 2006, pp. 257-277.
- DUBREUCQ E. *Une éducation républicaine*. Paris : Vrin, 2004.
- DURKHEIM E. *L'éducation morale*. Paris : Alcan, 1923.
- FABRE M. Les controverses françaises sur l'école : la schizophrénie républicaine. *Éducation et francophonie*, 2002, Vol. 30, n° 1.

- FORAY P. *La laïcité scolaire, autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*. Berne : Peter Lang, 2008.
- GOUHIER H. *La pensée métaphysique de Descartes*. Paris : Vrin, 1987 (collection Bibliothèque d'histoire de la philosophie).
- KAHN P. *La leçon de choses, Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2002 (collection Éducation et didactiques).
- KAHN P. *Condorcet, l'école de la raison*. Paris : Hachette, 2001 (collection Portraits d'éducateurs).
- KAHN P. *La leçon de choses*. Lille : Presses universitaires du septentrion, 2002.
- KERLAN A. *La science n'éduquera pas, Comte, Durkheim, le modèle introuvable*. Berne : Peter Lang, 1998.
- LELIEVRE C. *Jules Ferry, La République éducatrice*. Paris : Hachette, 1999 (collection Portraits d'éducateurs).
- LETERRE T. *Alain, le premier intellectuel*. Paris : Stock, 2006 (collection Biographies).
- LORVELLEC Y. *Alain philosophe de l'instruction publique, éléments pour une critique de la pédagogie*. Paris : L'Harmattan, 2001.
- MILNER J.-C. *De l'école*. Paris : Seuil, 1984.
- PASCAL G. *Alain éducateur*. Paris : PUF, 1969 (collection Initiation Philosophique – Sup).
- PENA-RUIZ H. *Qu'est-ce que l'école?* Paris : Gallimard, 2005 (collection Folio).
- PIGNO-RICHARD C. *Condorcet, Jules Ferry et Alain : une histoire de la République*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, dirigée par Jean-Bernard Paturet. Montpellier : Université Paul Valéry, 2004.
- ROULLET M. *Les manuels de pédagogie. 1880-1920*. Paris : PUF, 2001.
- VINCENT G. *L'école primaire française*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1980.

Alain and the republican reflection on the school

Abstract: In referring to Alain to defend the “republican school” used by many “neo-republicans,” who have misunderstood certain essential aspects of his reflection on schooling which is strongly distinct from other “republican” concepts of schooling. In distancing himself from the position of Condorcet, Alain advances an education of the will applied to physical education. He opposes simultaneously the figure of a teacher trained according to the conceptions of “educational science” advanced by Compayré and Marion, and the Durkheimien positions of sociologists. Faithful to the heritage of Auguste Comte, Alain favours abstraction and memorisation above the pedagogy of direct experience.

Keywords: Alain. School. Republicanism. Neo-republicanism. Education.

Alain y la reflexión republicana sobre la escuela

Resumen : Al referirse a Alain para defender “la escuela republicana” numerosos “neorepublicanos” ignoraron ciertos aspectos esenciales de su reflexión sobre la escuela que le diferencian fuertemente de otras concepciones republicanas de la educación escolar. Alejándose de Condorcet, Alain pone de relieve una educación de la voluntad que se apoya sobre la educación del cuerpo. Se opone así tanto a la figura del pedagogo formado a la “ciencia de la educación” tal y como la concebían Compayré y Marion, como a la concepción de los sociólogos seguidores de Durkheim. Fiel a la herencia de de Augusto Comte, da preferencia a la abstracción y a la memorización sobre la pedagogía de la experiencia viva

Palabras claves : Alain. Escuela. Republicano. Neorepublicano. Educación.