

Sur la polyvalence dans l'enseignement scolaire

par Yves Chevallard

Le texte ci-après reprend les principaux points d'un exposé présenté dans le cadre du Séminaire codisciplinaire de recherche et de développement de l'IUFM d'Aix-Marseille, le mercredi 3 avril 1996.

1. L'idée encyclopédique et l'ordre des raisons

Le mot de polyvalence est, en français, d'introduction relativement récente : selon le *Dictionnaire historique de la langue française* (1993), « polyvalent » n'apparaît que vers 1902, et « polyvalence » dix ans plus tard environ. Mais la question de la polyvalence des instituteurs est sensiblement plus ancienne : son examen conduit à remonter au moins à la Révolution française. La doctrine révolutionnaire, en effet, envisage d'emblée un programme d'études primaires *délibérément encyclopédique*. Soulignons tout de suite que ce qualificatif, qui a pris aujourd'hui une coloration presque entièrement négative, doit être entendu, dans cette tradition, de manière toute *positive*, selon le modèle fixé par l'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert, œuvre qui, très vite dépassée dans son contenu, demeure une référence par son ambition et ses principes.

Quel sens positif doit-on attribuer à l'ambition d'un enseignement « encyclopédique » ? Celui qu'énonce le sous-titre même de l'*Encyclopédie*, qui se veut dictionnaire *raisonné* des sciences, des arts et des métiers. La philosophe Catherine Kinzler précise à cet égard (*La République en questions*, Minerve, 1996, pp. 50-51) :

« L'*Encyclopédie* est fondée sur la thèse selon laquelle toute connaissance, pour être exposée encyclopédiquement et faire l'objet d'un article, peut être reconstruite dans un ordre éclairant, dans un ordre qui la rend intelligible et appropriable. Cet ordre gouverne l'idée directrice qui inspire chaque article de l'*Encyclopédie*, rédigé de telle sorte que le lecteur puisse partir de ce qu'il y a de plus élémentaire pour parvenir à ce qu'il y a de plus complexe. »

Elle poursuit en ces termes :

« L'idée d'une organisation propre à l'*Encyclopédie* inspire aussi la notion de « cartographie » de la connaissance qu'expose d'Alembert dans le *Discours préliminaire*, cartographie qui suppose des points remarquables à partir desquels on peut embrasser du regard et rendre intelligibles une multiplicité d'objets. Ainsi, bien qu'aucune connaissance ne soit par elle-même inutile, il existe des points favorablement situés, des points privilégiés à partir desquels l'accès à d'autres connaissances est facilité. Telle est l'idée qui guidera Condorcet dans sa réflexion sur le concept d'un savoir élémentaire, vestibule des connaissances humaines. »

La pertinence de l'idée encyclopédique dans l'instruction scolaire s'ensuit :

« C'est pourquoi il est toujours bon de se référer à l'idée encyclopédique pour définir le savoir scolaire. Idée encyclopédique qui suppose à la fois une distribution organisée et scalaire des connaissances, faisant que les unes sont plus fondamentales que les autres, et un ordre éclairant qui gouverne chacune des connaissances, prise en particulier, ordre vers lequel l'exposé didactique s'efforce toujours de tendre. L'école instruit des raisons, elle ne se contente pas d'accumuler des informations. La critique actuelle de l'« encyclopédisme » scolaire est dénuée de sens ; ce qu'on peut reprocher à certains programmes scolaires, justement, c'est de n'être pas assez guidés par l'idée encyclopédique. »

L'instruction donnée par l'école de la République se veut donc arc-boutée à « l'idée encyclopédique », laquelle postule la possibilité d'élaborer une « grammaire génératrice » des savoirs et des connaissances : tel est le principe.

2. La polyvalence de l'instituteur

En pratique, que propose-t-on à titre de savoirs fondamentaux pour l'école primaire ? L'historien Dominique Julia le précise (*Les trois couleurs du tableau noir*, Belin, 1981, p. 227) :

« À la lecture et à l'écriture – qu'il souhaite d'ailleurs voir enseignées simultanément – Condorcet joint déjà « les règles de l'arithmétique, des méthodes simples de mesurer exactement un terrain, de toiser un édifice ; une description élémentaire des productions du pays et des procédés de l'agriculture et des arts », sans oublier la morale et les principes de l'ordre social. Dans le projet Lakanal du 26 juin 1793, on enseigne « l'art de se servir des dictionnaires, on donne les premières connaissances de géométrie, de physique, de géographie, de morale et d'ordre social ». Le décret du 30 vendémiaire an II [21 octobre 1793] est encore plus exigeant : outre « les traits de la Révolution les plus propres » à élever l'âme des jeunes élèves et à « les rendre dignes de la liberté et de l'égalité », on leur enseigne « quelques notions géographiques de la France..., les premières notions des objets naturels qui les environnent et de l'action naturelle des éléments... l'usage du compas, du niveau, des poids et mesures, du levier, de la poulie, et de la mesure du temps ». Le décret du 27 brumaire an III [17 novembre 1794] est tout aussi ambitieux et prévoit à peu de choses près les mêmes matières. »

Sans doute une telle « encyclopédie » paraîtra-t-elle aujourd'hui bien modeste. À l'époque, pourtant, d'aucuns n'hésitent pas à taxer ces propositions d'*encyclopédisme*. Ainsi, en juillet 1793, dans ses *Réflexions sommaires sur l'éducation publique*, Jean-Henri Hassenfratz n'hésite-t-il pas à écrire (cité in Julia, *op. cit.*, p. 228) :

« On exige de chaque instituteur toutes les connaissances humaines, donc des connaissances imparfaites et conséquemment propres à donner des idées fausses à leurs élèves et on les surcharge tellement d'occupations qu'il paraît impossible qu'ils puissent soigner aucun objet. »

La question de la polyvalence est d'emblée posée ! La discussion de l'article 2 du décret du 27 brumaire an III est à cet égard révélatrice des positions en présence. Le rapporteur, Lakanal, lit d'abord le contenu de l'article :

« Dans l'une et l'autre section de chaque école on enseignera :

1° À lire et à écrire, et les exemples de lecture rappelleront leurs droits et leurs devoirs ; 2° La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, et la constitution de la République française ; 3° On donnera des instructions élémentaires sur la morale républicaine ; 4° Les éléments de la langue française, soit parlée, soit écrite ; 5° Les règles du calcul simple et de l'arpentage ; 6° Des instructions sur les principaux phénomènes et les productions les plus usuelles de la nature ; on fera apprendre le Recueil des actions héroïques et les chants de triomphe. »

Puis Lakanal ouvre le débat. À une objection qui a beaucoup circulé avant même la discussion du projet de décret, il oppose alors l'argument clé de la doctrine républicaine en matière d'instruction primaire :

« On a dit qu'il n'était pas possible que les élèves puissent apprendre ni les instituteurs enseigner tant de choses à la fois. Je commence par déclarer que ces objets sont d'une nécessité absolue, car il est évident qu'il faut que les enfants connaissent leurs droits, leurs devoirs, la constitution de leur pays, leur langue, les règles du calcul. Il est évident qu'il faut qu'ils sachent assez de physique pour n'être plus ni trompés ni effrayés sur les phénomènes de la nature. Ensuite, je fais une observation, c'est que toutes ces connaissances seront bientôt élucidées dans les livres élémentaires, qui paraîtront avant deux mois. »

On reviendra sur la question des livres « élémentaires ». La déclaration de Lakanal suscite un tir de barrage dont le contenu est sans surprise. Barailon s'écrit ainsi :

« Car, je demande, où trouvera-t-on quarante instituteurs au moins par district, qui sachent la physique, la botanique ? »

Un autre intervenant, Massieu, réplique alors en reprenant le motif avancé par Lakanal :

« Tous ces objets de l'article sont indispensables, si vous ne voulez pas que les demi-savants des villes despotisent les habitants des campagnes. »

Et, dans une autre intervention au cours du même débat, il ajoute :

« Les enfants sont susceptibles de toutes ces connaissances. Je voudrais qu'on leur enseignât aussi les premiers principes de la musique. Quand tous ces objets seront traités dans des livres élémentaires faits par des hommes de génie, rien ne sera plus facile. »

Le décret va être adopté. Mais le débat qui précède le vote aura bien été un dialogue de sourds. D'un côté, on brandit des arguments aujourd'hui encore florissants, qui mélangent des considérations de fait (où trouver les instituteurs capables de servir un tel projet ?) à de perfides accusations, telle celle-ci, qu'avance Michel-Edme Petit le 9 décembre 1793, et qui n'est donc pas toute neuve :

« Un des grands torts des gens d'esprit est de croire que tout le monde en a ; ils mettent toujours leurs idées dans la tête des autres, et peuplant ainsi, à leur gré, tout un pays de leurs pareils, ils font des utopies tout à fait divertissantes. »

D'un autre côté, on martèle le principe républicain, on se prévaut d'une « nécessité absolue », on se persuade que, moyennant des livres élémentaires adaptés, l'intendance suivra.

3. Élémentation des savoirs et livres élémentaires

Comment peut-on penser, du côté des Lakanal et des Condorcet, qu'il soit possible, concrètement, de résoudre le problème soulevé par Barailon et consorts ? Une réponse a été plusieurs fois énoncée : la composition de livres élémentaires permettra de résoudre la difficulté de trouver toutes faites et toutes prêtes les compétences requises. L'idée est déjà ancienne. Dès 1763, dans son célèbre *Essai sur l'éducation nationale*, La Chalotais y voit le levier par lequel une régénération de l'enseignement est possible. « Ces livres, écrit-il, seraient la meilleure instruction que les maîtres puissent donner et tiendraient lieu de toute autre méthode. ». En 1791, le physicien Etienne Barruel souligne que de tels ouvrages sont l'unique moyen permettant que les jeunes Français puissent faire « d'aussi bonnes études dans le fond du Béarn qu'à Paris ». De tels livres doivent être écrits par les meilleurs savants, car, ainsi que l'écrit La Chalotais, « ce n'est pas rabaisser la philosophie que de lui faire parler le langage des enfants ; c'est en faire l'usage le plus digne d'elle ». Il y a là un élément essentiel du dispositif envisagé, qui fait espérer beaucoup. Ce que Grégoire, en 1794, formulera ainsi :

« Jusqu'ici, la plupart des livres élémentaires ont été très médiocres, parce qu'ils étaient le fruit de la médiocrité. Le génie qui forme des conceptions hardies, qui enfante des ouvrages sublimes, qui saisit un grand ensemble, est seul capable de présenter des analyses où l'on trouve tout ce qui compose les éléments d'une science, et de les approprier aux facultés des individus auxquels on les destine. »

Le 28 janvier 1794, la Convention ouvre donc un concours de livres élémentaires. Un jury est formé, la liste des matières à traiter est dressée, une date limite est fixée. Les concurrents disposent de moins de cinq mois pour agir. Mais les résultats ne seront pas ceux escomptés : il n'est pas facile de trouver des « génies » qui entrent dans les vues proposées ! La date limite est plusieurs fois repoussée : on prend plus d'un an de retard. Malgré cela, il faut déchanter. En nombre de cas, les auteurs des ouvrages soumis au jury n'ont pas même compris ce qu'est un livre *élémentaire*. Le 28 octobre 1795, présentant le projet de loi sur les écoles primaires, Lakanal en rend compte en ces termes :

« Les citoyens qui ont travaillé pour ce concours ont généralement confondu deux objets très différents, des *élémentaires* avec des *abrégés*. Resserrer, coarcter [= rendre plus étroit] un long ouvrage, c'est l'abrégé ; présenter les premiers germes et en quelque sorte la matrice d'une science, c'est l'élémentaire ; il est facile de faire un abrégé de Mézeray, tandis qu'il faudrait un Condillac pour faire des éléments de l'histoire. Ainsi, l'abrégé, c'est précisément l'opposé de l'élémentaire ; et c'est cette confusion de deux idées bien distinctes

qui a rendu inutiles pour l'instruction les travaux d'un très grand nombre d'hommes estimables, qui se sont livrés, en exécution de vos décrets, à la composition des livres élémentaires. »

À l'adjectif *élémentaire* correspondent le verbe *élever* et le substantif *élévation*. La possibilité d'un enseignement *élémentaire* est fondée sur la possibilité d'élever les savoirs, de les décomposer en leurs éléments essentiels, à partir desquels ces savoirs peuvent être reconstruits, et grâce auxquels même les enfants pourront accéder à ces savoirs selon l'ordre des raisons, qui est l'ordre des intelligibilités. Ce principe, que d'Alembert avait développé, quelques décennies plus tôt, dans l'article *Éléments des sciences* de l'*Encyclopédie*, est l'indispensable corrélat de l'idée encyclopédique. Au demeurant, il remonte à la science grecque : les *Éléments* d'Euclide en sont la parfaite illustration, qui ne prétendent point enfermer toutes les mathématiques de leur temps, mais bien en proposer une élévation rigoureuse ; et on sait que ce projet sera repris, plus près de nous, par le « mathématicien collectif » Nicolas Bourbaki, qui rédige ses *Éléments de mathématique*, et, parallèlement, des *Éléments d'histoire des mathématiques*.

La composition de livres élémentaires doit donc apporter réponse à la pénurie d'instituteurs, et en même temps permettre la vigilance tout à la fois épistémologique et didactique nécessaire à la régénération de l'instruction publique. Le 29 octobre 1792, en présentant à la Convention le rapport et projet de décret « sur la composition des livres élémentaires destinés à l'instruction publique », le mathématicien L.F.A. Arbogast le souligne d'une formule :

« Les instituteurs ne manqueront pas à l'instruction, lorsque de bons ouvrages à enseigner ne manqueront plus aux instituteurs. »

Cette formule, au vrai, vaut aussi pour les deuxième et troisième degrés de l'instruction publique, qui correspondent *grosso modo* à nos collèges et lycées. Arbogast l'explique en ces termes :

« Des livres composés ainsi auront le double avantage d'exciter l'émulation des jeunes gens, et de soutenir le travail des professeurs, en le leur facilitant ; car avec un bon ouvrage, qui sert de base aux leçons, un homme à talents, quand même il ne serait pas profond dans toutes les branches de la science ou de l'art qu'il doit enseigner, acquerra bientôt ce qui peut lui manquer encore. N'étant pas obligé de composer des cahiers, il consacre à se perfectionner, dans la partie à laquelle il se voue, le temps qu'il aurait employé à compiler des écrits médiocres ou pleins d'erreurs. Tout, dans la génération de l'enseignement, dépend de la première impulsion, de la direction que vous imprimerez ; et le même homme, qui aurait inutilement passé sa vie aux sophismes et aux frivoles subtilités de la scholastique, en dirigeant ses travaux vers un but utile, concourra au perfectionnement de la raison humaine et à la prospérité de la nation. »

4. L'instruction obligatoire et le citoyen

Grâce aux livres élémentaires, l'instituteur et le professeur *compétents* deviennent des figures possibles. Mais pourquoi veut-on, au premier degré, un maître *polyvalent*, quand la chose n'est pas demandée aux degrés suivants ? La problématique dans laquelle sont engagés Lakanal, Condorcet, Arbogast, et qui les conduit de fait à minorer la question de la formation des instituteurs, n'est qu'en partie propre au temps qu'ils vivent. Il s'agit en vérité de construire cet être nouveau, *le citoyen*. Or celui-ci, constitutivement, est un être *instruit*, et c'est bien à cela que doit concourir le système scolaire qui se dessine dans les travaux du Comité d'Instruction publique. Tout citoyen a *droit* à l'instruction, certes. Mais tout citoyen a aussi le *devoir* de s'instruire. *Vouloir être citoyen, c'est vouloir s'instruire*. Trouver des citoyens assez instruits pour servir d'instituteurs aux jeunes générations n'est, dans cette perspective, qu'une affaire de temps. La régénération de la nation que l'école de la

République doit promouvoir produira des citoyens instruits, et donc pourvoira aux besoins du pays en maîtres instruits.

Il y a là un point de vue que l'on a sans doute quelque peu oublié aujourd'hui, parce que la notion d'*instruction* obligatoire a été recouverte, dans la culture scolaire contemporaine, par l'expression de *scolarité* obligatoire (ou d'*obligation scolaire*). Rappelons donc les données essentielles sur ce point. L'article 4 de la loi du 28 mars 1882, modifié par la loi du 9 août 1936, indique :

« L'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes, français et étrangers, âgés de six ans à quatorze ans révolus ; elle peut être donnée soit dans les établissements d'instruction primaire ou secondaire, soit dans les écoles publiques ou libres, soit dans les familles, par le père de famille lui-même ou par toute personne qu'il aura choisie. »

L'ordonnance n° 59-45 du 6 janvier 1959, sous le titre *Scolarité obligatoire - Prolongation*, énonce :

« *Article premier.* - L'instruction est obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans révolus pour les enfants des deux sexes français et étrangers qui atteindront l'âge de six ans à partir du 1^{er} janvier 1959.

La présente disposition ne fait pas obstacle à l'application des prescriptions particulières imposant une scolarité plus longue.

Art. 2. - L'instruction obligatoire a pour objet l'éducation et les connaissances de base, les éléments de la culture générale et, selon les choix, de formation professionnelle et technique.

Art. 3. - Elle peut être donnée soit dans les établissements ou écoles publics ou libres, soit dans les familles par les parents, ou l'un d'entre eux, ou toute personne de leur choix.

Art. 4. - Le contrôle du respect de cette obligation s'exerce dans des conditions fixées par décret.

Art. 5. - Les manquements à cette obligation constituent des contraventions. Ils peuvent entraîner la suspension ou la suppression du versement aux parents des prestations familiales dans des conditions fixées par décret. »

Les textes cités parlent donc clairement d'*instruction* obligatoire, même si l'expression de *scolarité* obligatoire n'en est pas absente. Cette coprésence et cette quasi-synonymie découlent de ce que les notions d'école et de scolarité sont à l'origine très large. Le terme grec *skholê*, en effet, désigne d'abord le temps de loisir que l'on distrait du temps de l'activité laborieuse pour le consacrer à l'étude. Et il est certain que l'idée de scolarité comme temps *soustrait au temps du labeur et voué à l'étude* a donné alors forme concrète à la volonté de changer la réalité sociale et politique en y redessinant le processus de formation des citoyens. Outre les nombreux articles relatifs au contrôle de la scolarité obligatoire (et aux sanctions prévues en cas de non-respect de cette obligation), on peut citer à cet égard le passage suivant de l'article 5 de la loi du 28 mars 1882, modifié par la loi du 22 mai 1946, où apparaissent en filigrane des pratiques un peu oubliées aujourd'hui :

« ... des autorisations d'absence n'excédant pas huit semaines par an peuvent être accordées par l'inspecteur d'académie, sur la demande des personnes responsables, aux enfants ayant au moins douze ans qui sont occupés à des travaux agricoles ou embarqués pour la pêche maritime. »

L'exigence de base est donc qu'un temps propre soit consacré à l'instruction, que ce temps de « scolarité » se réalise dans la famille – institution non spécifique des activités « scolaires » – ou « à l'école ». C'est sur cette obligation d'instruction faite à tout citoyen que repose alors la doctrine traditionnelle de la polyvalence des instituteurs. À cet égard, le citoyen-instituteur apparaît comme une figure moderne de l'honnête homme. Et on peut répéter ici la formule – due à Octave Gréard, mais que reprennent les instructions officielles de 1887 et 1923 – qui définit l'école primaire : il ne s'agit pas d'y apprendre tout ce qu'on peut savoir, mais seulement « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer ».

5. Enseigner la *res publica*

Tout ce qui s'enseigne à l'école primaire doit être connu du citoyen, de tout citoyen. Un texte fort connu de Jules Ferry, la lettre qu'il adresse le 17 novembre 1883 à tous les instituteurs de France, offre de cette exigence une illustration exemplaire, même s'il n'y est question que d'instruction « morale » :

« Les uns vous disent : “Votre tâche d'éducation morale est impossible à remplir.” Les autres : “Elle est banale et insignifiante.” C'est placer le but ou trop haut ou trop bas. Laissez-moi vous expliquer que la tâche n'est ni au-dessus de vos forces, ni au-dessous de votre estime ; elle est très limitée, et pourtant d'une grande importance ; extrêmement simple, mais extrêmement difficile.

J'ai dit que votre rôle, en matière d'éducation morale, est très limité. Vous n'avez rien à enseigner, à proprement parler, rien de nouveau, rien qui ne vous soit familier comme à tous les honnêtes gens. Et, quand on vous parle de mission et d'apostolat, n'allez pas vous y méprendre : vous n'êtes point l'apôtre d'un nouvel Évangile : le législateur n'a voulu faire de vous ni un philosophe, ni un théologien improvisé. Il ne vous demande rien qu'on ne puisse demander à tout homme de cœur et de bien. »

Cette « définition » de l'instituteur semble toute négative. Elle a pourtant une valeur éminemment positive, qu'il importe de souligner. Homme de bien et de cœur, l'instituteur doit *s'interdire d'être beaucoup plus qu'un citoyen instruit*. La chose peut surprendre, et il convient donc de l'explicitier. Supposez un instituteur qui soit aussi, par ailleurs, un peintre de talent, reconnu comme tel. En tant qu'instituteur il a mission d'instruire ses élèves des premiers éléments des arts plastiques. Mais, dans cet enseignement, rien de ce qui fait proprement son talent de peintre ne doit transparaître : ce serait outrepasser sa mission, et même outrepasser ses droits. L'instituteur n'est pas un maître qui formerait des disciples : car un maître choisit ses disciples et est choisi d'eux, selon un contrat qui excède celui qui rassemble l'instituteur et ses élèves. Telle est la rude exigence qui fonde l'école de la République : mes talents personnels, ma personnalité ne sauraient influencer sciemment le *contenu* de mon enseignement : je ne dois enseigner que la chose commune, la chose publique, la *res publica*, la République. Cette exigence, au demeurant, ne s'impose pas qu'à l'école primaire : elle règle toute l'école publique, jusqu'au plus haut niveau. (Au sommet, dans ce que Condorcet nommait la « société des savants », les choses vont un peu autrement ; car il n'y a plus alors d'élèves ni de professeurs : seulement des pairs, entre lesquels la relation d'enseignement cède le pas au débat scientifique.) Ainsi, qu'un professeur d'éducation physique et sportive ait été par ailleurs un sportif de haut niveau, voire un champion olympique, ne saurait justifier que l'enseignement qu'il prodigue déroge à la règle générale : il doit *s'interdire* de faire entendre ce particularisme du talent que rien ne l'autorise à afficher.

Mentionnons ici, à titre d'illustration, un souvenir d'adolescence que rapportait naguère le journaliste et écrivain Alain Jaubert (*Magazine littéraire*, n° 179, décembre 1981, pp. 30-31). Élève au lycée Claude-Bernard à la fin des années cinquante, il y eut pour professeur d'histoire et de géographie un certain Monsieur Poirier. Avec trois ou quatre camarades, il partage alors la connaissance du secret derrière lequel, à leurs yeux, Monsieur Poirier se dissimule. Ami d'André Breton (des photos parues dans la presse en sont la preuve...), délicieusement soupçonné par eux de prendre part à des « orgies surréalistes » qu'ils se plaisent à imaginer, Monsieur Poirier – les anciens le confirment – a refusé le prix Goncourt 1951 au nom d'une certaine idée de la littérature. Monsieur Poirier est, en littérature, Julien Gracq ! Mais rien de cela ne transparaît dans le comportement, mystérieux à force d'apparent conformisme, du « prof d'histoire-géo » Louis Poirier. « Jamais il ne fit la moindre allusion, note son ancien élève, jamais il ne révéla son autre activité. Et même, obligé de traiter le chapitre du cours d'histoire consacré au mouvement des idées de la fin du XIX^e siècle, il se contenta d'aligner quelques généralités sur la littérature, la peinture et la science [...]. Jamais

Gracq-Poirier ne nous adressa la parole, à nous qui étions si avides de communiquer avec lui. Totalement frustrés, nous l'écoutions, décortiquant les phrases de son cours pour y déceler quelque message secret, surréaliste... » Julien Gracq professeur de lycée ? Le tableau qu'en peint son ancien élève nous est familier comme une vieille gravure ; mais il n'est plus guère compris aujourd'hui : « Les événements historiques que nous vivions alors – Budapest, la guerre d'Algérie, le 13 mai 1958 – et qui nous agitaient tant, ne provoquaient chez lui pas le moindre commentaire. Et, de toute façon, même s'il improvisait pour nous à partir de ses notes un cours bien à lui, distinct du livre officiel, il ne débordait jamais du programme. » Comme tout professeur qui respecte l'ordre républicain des savoirs, Louis Poirier instruisait ses élèves des raisons des choses, non de l'événement – dont l'intelligibilité doit d'abord être « instruite ».

6. Idiotie disciplinaire et codisciplinarité

L'exigence d'élémentation et d'intelligibilité est consubstantielle au métier de professeur. En même temps qu'elle suppose un lien organique unissant la société des savants au plus humble enseignement, elle fonde l'obligation d'*instruction continuée* qui s'impose à tout professeur. Dans son rapport à la Convention, notons-le au passage, Arbogast indiquait à cet égard :

« L'enseignement, devant marcher d'un pas égal avec le progrès des connaissances, doit donc recevoir les perfectionnements que celles-ci acquerront. Ainsi les livres destinés à servir de base à l'instruction devront être souvent retouchés, et toujours perfectionnés. »

En ce sens, un professeur n'est jamais assez instruit de cet ordre des raisons qu'il doit enseigner ! Mais il ne doit pourtant enseigner que la « chose commune ». C'est là que se loge la question de la polyvalence. Il ne doit enseigner que cela, mais il doit aussi enseigner *tout cela*. Le peut-il ? Est-on en droit de l'exiger de lui ? La réponse, on le sait, n'est pas uniforme. Au primaire, elle est, traditionnellement, positive, car ce qui s'y enseigne n'est rien d'autre que ce que tout citoyen « ne peut ignorer » : en assumant l'ensemble de ces savoirs élémentaires, l'instituteur porte témoignage de ce que la figure du citoyen est non seulement désirable, mais aussi *possible*. Au secondaire, les choses vont autrement. Ainsi, lorsqu'il trace le plan de ces établissements qu'il nomme instituts (en gros, nos lycées actuels), Condorcet y prévoit-il une *quinzaine* de professeurs « spécialisés », dont, par exemple, un professeur *de mathématiques* et un professeur *de mathématiques appliquées* ! La chose, pourtant, ne va pas sans problème. À la longue, elle ouvre la porte à l'*idiotie disciplinaire*, cette attitude parfois revendiquée comme un signe de distinction épistémologique, voire comme un signe de distinction tout court, selon laquelle chacun prétend ne connaître que le domaine dont il se regarde comme « spécialiste ». Les élèves, qui sont contraints, en droit comme en fait, à la plus large polyvalence, voient alors paraître devant eux une succession d'idiots – au sens grec du terme, s'entend.

Contre cela, contre aussi les illusions faciles de ce qu'on a pu nommer l'interdisciplinarité, j'ai risqué naguère la notion de *codisciplinarité*, attitude de qui, dans des modalités diverses, manifeste un intérêt concret pour plusieurs disciplines en même temps – ce qui, soulignons-le encore, est en droit comme en fait l'attitude exigée des élèves en général. Pour un professeur du Secondaire, l'attitude codisciplinaire consistera par exemple à se tenir au courant des programmes d'étude des matières que ses élèves ont à étudier par ailleurs, à connaître les principales difficultés qu'ils ont à affronter dans ce cadre, à connaître aussi les principaux problèmes didactiques rencontrés par les professeurs chargés de l'enseignement de ces matières, et enfin, bien sûr, sans prétendre en rien se substituer à ceux-ci, à avoir quelques *rudiments* dans chacune de ces matières – ce qui est le lot des parents qui ont le loisir et la

volonté de « suivre » les études de leurs enfants. Cette attitude codisciplinaire, on le sait, est aujourd'hui officiellement sollicitée, au collège, par le dispositif des *études surveillées*. Dans la perspective évoquée jusqu'ici, aucun professeur ne saurait s'y refuser au motif de son « incompétence », feinte ou réelle. Car il ne s'agit pas d'y jouer à l'enseignant spécialiste – ce qui serait illégitime et faux –, mais d'y assumer le rôle d'un *aide à l'étude* (en désignant ainsi quiconque apporte aux élèves une certaine « aide à l'étude »), *ce pour quoi notre qualité de citoyen nous qualifie et ce à quoi elle nous oblige*. Ainsi un professeur de français ne pourrait-il, sans minorer sa qualité de citoyen et s'éloigner de l'École de la République, refuser aux élèves une *certaine* aide en mathématiques ou en biologie; et un professeur de mathématiques, en grammaire ou en arts plastiques, etc. Si, par quelque effet de l'idiotie disciplinaire, ils avaient oublié les rudiments de ces savoirs, il serait de leur devoir de citoyens-professeurs d'y revenir, pour se rendre capables d'une tâche dont leur spécialisation disciplinaire ne saurait justifier qu'ils s'y soustraient.

7. La rétraction disciplinaire

Ce qui précède peut heurter une vision aujourd'hui répandue, qui se fonde sur un argument souvent mal compris : il n'y a pas, dit-on hautement, *le* savoir, mais *des* savoirs, avec, pour chacun, ses objets, ses concepts, ses méthodes. Parler d'interdisciplinarité, déjà, serait suspect, parce qu'une telle notion contiendrait en germe la négation de la pluralité différenciée des savoirs et de leur irréductible spécificité. Certes ! Observons au passage que la notion de codisciplinarité n'offense en rien une telle vision des choses. Notons aussi que cette vision, à être formulée sans nuance, renvoie de manière mécanique à un fixisme épistémologique qui semble n'avoir guère entendu les leçons de l'histoire – laquelle montre pourtant une cartographie des savoirs éminemment changeante ! Ce fixisme repose, au vrai, sur une confusion, ou, du moins, sur une identification abusive : celle des savoirs savants et des disciplines scolaires (qui, sauf exception, dérivent des premiers par ce complexe processus de recréation déformante qu'est la transposition didactique des savoirs). Or, sur quelques décennies seulement, il y a une vie propre des disciplines scolaires, et qui peut fort bien les éloigner des savoirs savants dont pourtant elles se réclament. L'une de ces formes d'évolution quasi autonome des « matières » scolaires mérite entre toutes une vigilance appropriée : le phénomène de *rétraction disciplinaire*, qui procède par un mécanisme de *purification épistémologique*, et qui, loin d'assurer la fidélité au savoir savant fondateur, tend à promouvoir certains *particularismes épistémologiques* des disciplines scolaires au rang d'emblèmes de leur prétendue authenticité.

On prendra ici pour exemple le cas des mathématiques, où, sur une courte période historique, le phénomène de rétraction disciplinaire par purification épistémologique est patent. Longtemps la discipline mathématique enseignée au Secondaire a inclus des savoirs que beaucoup de professeurs d'aujourd'hui regarderaient comme ne faisant pas partie des mathématiques, c'est-à-dire de *leurs* mathématiques – de ce qu'ils *considèrent* comme étant des mathématiques, par l'effet d'un particularisme de formation et de culture institutionnelle. Longtemps, le professeur de mathématiques enseignant en Terminale scientifique eut par exemple à traiter des « machines simples » – levier, treuil, cabestan, poulie, etc. –, dont l'étude relève de la *statique*, domaine autrefois assigné au mathématicien. Ainsi le programme de 1925 pour la Terminale scientifique (que l'on appelait alors « classe de mathématiques ») incluait-il encore, à côté de l'arithmétique, de l'algèbre, de la trigonométrie et de la géométrie, la géométrie descriptive, la géométrie cotée, la cinématique, la statique, la cosmographie – toutes disciplines « mathématiques » qui ont disparu du curriculum secondaire sans y être remplacées (la dernière à disparaître étant la cinématique, qui survivra

jusqu'au milieu des années 1980). Par contraste, songeons ici que le professeur de « mathématiques appliquées » de Condorcet était aussi censé enseigner les applications des mathématiques *aux sciences morales et politiques* (chose qui, sauf erreur, ne s'est jamais faite), et on comprendra qu'on ait parlé plus haut de purification épistémologique ! Le phénomène, qui frappe d'abord les « applications » des mathématiques, ronge aujourd'hui le cœur même des mathématiques « pures ». Si, par exemple, on veut demain que les élèves des collèges et des lycées continuent à étudier la géométrie de l'espace, partie des programmes que nombre de professeurs délaissent, faudra-t-il se décider à créer un corps spécialisé en cette matière ?

La conclusion est claire : il n'appartient pas aux professeurs de décider, à partir de leur position particulière, ce qui est mathématiques, ou grammaire, ou histoire. Leur vision des choses, en elle-même légitime, n'est en rien le garant de la fidélité épistémologique aux savoirs dont ils se réclament. Voici, par contraste, un ouvrage récemment publié par un mathématicien (George A. Jennings, *Modern Geometry with Applications*, Springer-Verlag, 1994), que son auteur présente comme une « introduction à la théorie et aux applications de la géométrie moderne » – *grosso modo*, la géométrie développée depuis Euclide. On y trouve bien sûr un chapitre sur la géométrie euclidienne, qui n'oublie ni la théorie des transformations ni certaines applications des plus classiques (telle le planimètre) ; mais aussi un chapitre sur la géométrie *sphérique*, où sont abordés des problèmes de navigation, de cartographie, etc. À cela s'ajoutent un chapitre sur les coniques, où l'on retrouve certains problèmes de navigation, et où une place est faite à la question du mouvement des planètes ; un chapitre sur la géométrie projective ; et enfin un chapitre sur la géométrie de la relativité restreinte (contraction de Lorentz-FitzGerald, géométrie de Minkowski, etc.). *Livre élémentaire de géométrie moderne*, dit l'auteur, qui nous offre là, en vérité, un fragment possible d'une encyclopédie mathématique – à retoucher souvent et toujours à perfectionner, selon la formule d'Arbogast. Qui donc a raison, de ce mathématicien qui ne veut rien ignorer de ce qu'on ne peut ignorer, ou de ces professeurs de mathématiques qui font l'impasse sur la géométrie dans l'espace ? La question mérite au moins d'être posée.

8. Tous polyvalents !

En un sens que les exemples précédents devraient avoir permis de préciser, *tout professeur peut se regarder comme polyvalent*. Il y a ainsi une généralité du concept de polyvalence, et l'emploi de ce concept peut être reconduit à chaque niveau de spécialisation. Mais cet usage élargi bute sur une illusion commune, qui s'attache précisément à l'idée de spécialisation. Si l'on ne peut confondre la mission traditionnelle de l'instituteur, qui doit parcourir d'un premier labour un champ vaste et divers, avec l'activité du savant qui creuse au long de plusieurs décennies une même parcelle, on ne peut oublier – et aucun « savant » ne l'ignore – que, pour creuser profond, il faut creuser large ! L'attitude critique, diversement motivée mais en elle-même légitime, face à l'extension de la masse des savoirs qu'une même personne devrait assumer comme professeur peut ainsi, si l'on n'y prend garde, nous éloigner de la réalité et, pour ainsi dire, de la *vérité* des savoirs – et, du même coup, de la *vérité* des pratiques du monde dont ces savoirs énoncent l'ordre des raisons. La rétraction disciplinaire est en fait un processus *sans fin*, à effet de dénaturation au plan épistémologique, et qui fait bon marché de l'idée encyclopédique, pourtant consubstantielle, aujourd'hui comme hier, à la formation de citoyens, c'est-à-dire de *non-idiots*.

Par delà l'opinion de tel ou tel, toutefois, notre système scolaire reste heureusement fidèle à l'idée encyclopédique entendue dans sa rigueur. Dans le temps même où certaines disciplines

scolaires semblent travailler à leur propre réduction, d'autres naissent et croissent qui ignorent ces afféteries de vieilles lignées. Ainsi en va-t-il, au collège, de la technologie – laquelle, chaque fois que le travail d'élémentation nécessaire s'y accomplit et que l'ordre des raisons y est rendu sensible, rejoint la grande tradition de formation qui fonde l'école de la République. Ainsi en va-t-il encore, au lycée, des sciences économiques et sociales. Dans la longue chronique des disciplines scolaires, on le voit, le nouveau se conforme à l'ancien, et retrouve comme spontanément l'inspiration des origines. Malheur donc aux disciplines scolaires qui auraient perdu la vigueur de leurs commencements ! Leur gloire d'hier ne suffira pas à cacher leur inconséquence d'aujourd'hui, et leur infidélité à la *res publica*.