



## Les sciences humaines et l'éducation selon Alain

Yves Lorvellec

► **To cite this version:**

Yves Lorvellec. Les sciences humaines et l'éducation selon Alain. Expressions, Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) Réunion, 2002, pp.51-79. hal-02406241

**HAL Id: hal-02406241**

**<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406241>**

Submitted on 12 Dec 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# LES SCIENCES HUMAINES ET L'ÉDUCATION SELON ALAIN<sup>1</sup>

Yves LORVELLEC  
Ambassade de France à Cuba

Résumé. – Alain a été le témoin, dans le premier quart du XX<sup>e</sup> siècle, des premiers pas de ce qu'on allait appeler bientôt les « sciences humaines ». Il a vu aussi se dessiner les premières pédagogies dont les méthodes se revendiquent de ces sciences nouvelles. Les prétentions des unes et des autres à fonder une éducation inédite lui semblent une pure imposture. Sa critique de la psychologie se place d'un point de vue cartésien ; sa critique de la sociologie, d'un point de vue comtien. Elles visent à montrer l'inconsistance de théories qui ne comprennent ni ce qu'est l'esprit, ni ce qu'est la culture, et postulent des déterminismes simplistes qui manquent leur objet. Leurs fausses audaces sont un masque commode de l'obscurantisme intellectuel et du conservatisme social.

*Abstract. – During the first quarter of the XX<sup>th</sup> century, the philosopher Alain appears as the careful witness of the progress of the « human sciences » and the severe censor of their naive application to education. The pretensions of psychology and sociology to rule over education seem to him a kind of scientist teachery. Both are unable to describe spiritual and cultural life because they postulate a simplistic determinism which fail their object. More, their apparent boldness hides a real conservatism. These objections are paradoxically based on A. Comte's sociological theory and Descartes's psychological conception.*

D'une façon générale, la pensée éducative d'Alain se veut résolument polémique. La première raison tient à la forme : le *Propos*, tel qu'il le conçoit, est un genre littéraire vif et concis, destiné au journal ; il part du lieu commun, du bien connu, avant d'en prendre le contre-pied et de chercher une échappée vers l'idée. La seconde est de fond : la pédagogie n'est, pour Alain, qu'un tissu de pauvretés adossées à des sciences incertaines ; il faut leur déclarer la guerre. L'adversaire, largement stylisé, c'est le Pédagogue – et la majuscule marque l'ironie. Le Pédagogue n'est pas celui qui enseigne, c'est celui qui dit comment il faut enseigner. Ce n'est ni l'instituteur ni le professeur – le *maître*, dans le vocabulaire d'Alain – mais le représentant abstrait du discours et des institutions qui conseillent, prescrivent, évaluent. Tout comme son double, le Psychologue, il déborde d'une sollicitude

encombrante, notamment pour instruire le maître : « Si les Pédagogues ne sont pas détournés vers d'autres proies, il arrivera que les instituteurs sauront beaucoup de choses et que les écoliers ne sauront plus rien du tout » (XXXVI). Il s'éploie à loisir dans « ces ridicules entretiens pédagogiques, où l'on ressasse au lieu d'acquérir » (XXXIII). Discourant « suivant la pente, comme un ruisseau » (XVI) il ne fonde pas ses préceptes éducatifs sur la stabilité d'une idée de l'homme, mais sur l'état, par définition changeant, de connaissances erratiques, psychologiques et sociologiques essentiellement, qui ne convergent vers aucune unité. Que la « connaissance de l'enfant » fasse chaque jour des progrès, c'est bien possible, mais cela ne nous donne pas la moindre lumière sur ce que nous devons vouloir que cet enfant devienne. Sans l'indication de la fin, que vaut une science des moyens, à supposer qu'elle existe ? Bien mieux, lorsqu'il s'agit d'éduquer, les moyens ne sont pas détachables de la fin. Ainsi, peut-on former un esprit à la liberté sans présupposer comme moyen l'appel à sa volonté ? C'est sur ce point précis qu'il faut interroger les sciences dont se réclame le Pédagogue.

Alain a été le témoin, dans le premier quart du XX<sup>e</sup> siècle, des premiers pas de ce qu'on allait appeler bientôt les « sciences humaines », autour de Freud, Durkheim ou Lévy-Bruhl, pour ne citer que quelques noms parmi les plus célèbres. Il a vu aussi se dessiner les premières pédagogies dont les méthodes en appellent avec détermination à ces sciences nouvelles : « Psychologie et sociologie s'abattent ensemble sur l'enseignement primaire », écrit-il dès 1921 (LXXIV). Alain n'est pas l'ennemi des savoirs positifs, il s'en faut ; mais il se réserve, en philosophe, un droit d'examen sur leurs titres de scientificité. Pour lui, la chose est claire, ces sciences sont, soit de fausses sciences (psychanalyse), soit des inventaires sans méthode, mais non sans préjugés, de faits épars soumis à des interprétations arbitraires (sociologie, ethnologie). Sa critique de la psychologie se place d'un point de vue cartésien ; sa critique de la sociologie, d'un point de vue comtien<sup>2</sup>. Elles visent à montrer l'inconsistance de théories qui ne comprennent ni ce qu'est l'esprit, ni ce qu'est la culture, et postulent des déterminismes simplistes qui manquent leur objet.

## I

Alain ne traite pas de la « psychologie de l'enfant », mais de la psychologie en général<sup>3</sup>. Nous ignorons s'il a connu, par exemple, les premiers travaux de Piaget ou de Wallon. Il évoque à plusieurs reprises Dewey dans son cours sur *La Pédagogie enfantine*, et d'une façon qui n'est pas défavorable. Mais c'est

tout au plus pour donner un exemple, une illustration, en se référant à un auteur qui faisait probablement partie du bagage des futures « jardinières d'enfants » à qui était destiné cet enseignement ; à aucun moment, il n'examine la doctrine. Son refus de la psychologie de l'enfant n'est pas le fait de l'ignorance ou du dédain ; il est philosophiquement fondé. La première leçon de *La Pédagogie infantine* commence par une définition : « J'appelle enfant l'être humain en pleine croissance » (1986, p. 227). Il est donc clair que l'enfant n'est qu'un *moment* de l'homme. Par conséquent la psychologie ne peut être qu'une psychologie humaine, sans autre qualification. Aussi, devine-t-on combien Alain aurait été perplexe devant la psychologie *enfantine* de Piaget. Pour lui, la « pensée animiste », par exemple, n'est réservée ni à l'enfant ni au sauvage ; et l'homme ne progresse pas vers la raison en franchissant des « stades » correspondant à des classes d'âge (Piaget, 1926, p. 228 sq.). Nous ne pouvons devenir que ce que nous sommes. L'homme est dans l'enfant comme ce vers quoi celui-ci tend de tout son être : « L'enfant ne désire rien de plus que de ne plus être enfant » (III). Réciproquement, l'enfant est dans l'homme comme un passé d'erreurs à surmonter toujours<sup>4</sup>. Au demeurant, sans cette *unité*, l'acte d'éduquer n'aurait aucun sens ; de l'enfant à l'homme, il y aurait solution de continuité. D'où ce paradoxe qui n'en est pas un, que la science positive de l'enfant, à supposer qu'elle existe, est du plus médiocre intérêt pour l'éducateur. C'est à l'étude de l'humanité de l'homme, à cela même qu'il a charge d'instituer dans l'enfant, qu'il doit consacrer le meilleur de ses soins. Ce haut savoir est le travail de la culture. Il s'acquiert, et la conséquence est d'importance pour la formation des maîtres, par l'étude des œuvres les plus achevées du genre humain. Cependant, Alain ne se contente pas d'écartier d'un revers de main une question si mal engagée. Il a conscience des prestiges *a priori* de la psychologie positive aux yeux des maîtres. Aussi s'emploie-t-il à leur proposer quelques outils conceptuels qui leur permettraient d'éclairer leur jugement et de prendre une distance critique à l'égard des intimidations « scientifiques » du Pédagogue.

## A

Première remarque d'Alain : la psychologie est une science dont le statut et les méthodes sont mal assurés. Elle est tiraillée entre mille théories et mille pratiques qui ne sauraient pas même s'entendre sur la définition de l'objet dont elles traitent : « La psychologie est une science mal assise. Elle est mise en pièces par les discoureurs et les médecins, qui tirent chacun de leur côté » (LXXIV). Cette pseudo-science positive est, en effet, un véritable champ de bataille : les prétentions de la neurologie battent en brèche celles de la psy-

chanalyse ; le béhaviorisme se définit par son opposition à la méthode introspective, etc. Chaque école, bien entendu, a sa propre conception de l'enfant et de ce que doit être son éducation. D'ailleurs, Dewey, Claparède et tant d'autres font œuvre aussi bien de psychologue que de pédagogue. L'idée d'une synthèse possible entre des théories aussi parfaitement hétérogènes est sans espoir. Aussi Alain dénonce-t-il sans détour l'inanité, pour le maître, d'études aussi incohérentes : « Ici, sans crainte de me tromper, je puis dire aux instituteurs de ne pas se fatiguer à ces vaines et confuses recherches ; ils n'en tireront rien » (*Ib.*).

Laissons les « discoureurs », demande Alain, et allons droit à ce qui peut sembler le plus sûr dans la connaissance de l'esprit : la science des « médecins aliénistes » (LXXV). Ce point de départ peut surprendre. Mais il est de fait que les premières études systématiques de psychologie positive sont le plus souvent d'origine médicale et portent sur des phénomènes psychopathologiques. Binet, Dumas, Janet, Piéron et la plupart des autres pionniers des sciences psychologiques en France sont des médecins ou ont fait des études de médecine<sup>5</sup>. Alain connaît sans aucun doute l'existence de ces travaux, mais il n'en cite jamais aucun. Son propos est de discuter un type de représentation de l'activité de l'esprit, pas de réfuter des thèses. Qu'est-ce que les aliénistes, donc, savent réellement des lois de la pensée ? Rien, justement ; car ce qu'ils savent du pathologique ne témoigne pas pour le normal : il n'est pas possible de reconstruire « l'homme raisonnable d'après le fou » (*Ib.*). Une métaphore permet de saisir l'idée : « Selon la mécanique, il y a peu de différence entre une harpe fausse et une harpe bien accordée. Mais tout se passe dans l'homme sain comme si la harpe s'accordait elle-même continuellement » (*Ib.*). Ce qui revient à dire que l'esprit est autre chose qu'une mécanique ; et que ce qui est mécanique dans l'esprit n'est pas l'esprit. On est ici au cœur du cartésianisme, de la distinction la plus claire qui soit : l'esprit n'est pas le corps ; mais en ajoutant aussitôt qu'il peut être affecté par le corps, ce qui est cartésien encore. Bien mieux, l'esprit ne peut être que gouverné par la volonté *ou* affecté par le corps<sup>6</sup>. Des fous, des « malades mentaux », il suffit de dire ceci : « Le cours mécanique des pensées n'est point très différent en eux de ce qu'il est en chacun ; seulement en eux le mécanisme règne, par l'absence du souverain [...] Nous commençons tous, à ce que je crois, par de ridicules pensées que nous redressons, que nous surmontons, que nous oublions ; penser, c'est cela même ; *penser, c'est gouverner ses pensées* » (1956, pp. 242-243). La pensée commence avec le refus de la mécanique des pensées ; car la mécanique des pensées n'est pas une pensée du tout, comme le rêve en témoigne. Il faut, pour la comprendre, et comme le fait Descartes, la rapporter à la complexité des mouvements du

corps. Ce qui est proprement spirituel dans l'esprit, c'est « ce qui surmonte les puissances mécaniques » (LXXV). D'où l'absurdité de rechercher un sens aux paroles du fou, « car ses paroles ont encore quelque sens pour nous, mais non pour lui » (*Ib.*). Le fou, il n'y a que l'aliéniste pour ne l'avoir pas remarqué, ne pense pas ce qu'il dit. Il est, par définition, celui qui ne peut plus penser, celui qui « roule selon la pente » ; il est machine (*Ib.*). Les lois de cette mécanique peuvent sans doute être décrites, mais en quoi concernent-elles la pensée ? L'idée même de « maladie mentale » est des plus confuses, comme l'a bien vu Michel Alexandre, prolongeant la réflexion d'Alain : « Ici se glisse l'idée fausse par excellence, – celle que, sauf Alain, personne n'ose tout à fait exorciser – l'idée creuse, chère aux gobe-mouches (sommités médicales incluses), – l'idée idiote et criminelle de « trouble mental ». Alain m'a révélé cet axiome [...] : *il n'y a pas de maladie de la pensée*. Pas plus qu'un triangle ne peut avoir de puces ! »<sup>7</sup>. En effet, penser, au sens de former une idée, c'est juger. Le jugement est un acte de la volonté, il manifeste la spontanéité de l'entendement. Pure action de l'esprit sur lui-même, il est cela même qui refuse et transcende les affections du corps. Ou, pour dire la chose d'une autre manière, ce qui est malade dans l'esprit vient de ce que celui-ci subit du corps, pas de ce qui relève de lui-même.

Le médecin aliéniste n'est d'aucun secours pour nous apprendre les lois de la pensée : c'est le spécialiste de l'esprit qui ne pense pas ; et l'esprit qui ne pense pas, ce n'est finalement qu'un corps bavard. Pourtant, le fait est là : « L'enseignement primaire est livré aux médecins aliénistes » (LXXV). Incapables qu'ils sont de comprendre la « *coupure* » (*Ib.*) qui sépare la pensée de ce qui n'est pas elle, sont-ils néanmoins susceptibles de nous enseigner quelque chose du développement intellectuel de l'enfant ? Ils partent d'observations faites sur des « enfants anormaux que l'on veut appeler arriérés » (*Ib.*). Nouvelle erreur méthodologique : « La manière de dire n'est pas bonne » (*Ib.*) et le raisonnement en est faussé. Il consiste, en effet, à supposer que « l'enfant arriéré est comparable à un enfant plus jeune » (*Ib.*). Une fois encore, la coupure n'est pas vue. Il n'est pas démontré que la clef de l'enfant « normal » soit dans l'arriéré, et la réciproque ne l'est pas davantage. Le médecin, et cela « est beau », souligne Alain, va s'efforcer d'apprendre quelque chose à ces enfants arriérés, « d'ouvrir ces mémoires rebelles », « d'éduquer ces attentions instables » (*Ib.*). Mais de ses réussites éventuelles, il ne peut tirer la conclusion qu'il a inventé le « secret d'instruire » (*Ib.*) dans toute sa généralité<sup>8</sup>.

Comment procède-t-il ? Il range d'abord les « arriérés » en classes d'âge fictives à partir des opérations mentales plus ou moins complexes qu'ils sont capables d'effectuer (penser à la chose quand on la voit, quand on en voit une

autre voisine, quand on entend le mot, etc.). Il se croit autorisé alors à supposer que ce sont là autant de phases réelles par lesquelles passe successivement l'esprit de « l'enfant normal » (*Ib.*). Par conséquent, il ne tire pas ses prétendues lois de l'intelligence d'une analyse de l'acte de comprendre, mais d'une classification des sujets qui ne comprennent pas. Des sous-classes peuvent être créées à l'infini, suggérant ainsi l'apparence d'une continuité progressive d'un état à l'autre. La pédagogie générale qui est déduite de ces prémisses fausses est donc tout à fait arbitraire. Elle consistera, par exemple, à poser des *prérequis* à l'enseignement d'une notion, puis les prérequis de ces prérequis, et ainsi de suite. Comme la flèche de Zénon, cette pédagogie doit parcourir tant d'espaces intermédiaires qu'elle s'expose à n'atteindre jamais la cible : l'enseignement de la chose même. L'erreur fondamentale de ces médecins psychologues, c'est qu'ils s'imaginent qu'on apprend à comprendre ; que l'activité constituante du sujet est une activité constituée. Tout Piaget est déjà là. Il se trouve pourtant que, dans l'acte d'enseigner, et aussi loin qu'on poussera la division, la compréhension est toujours présupposée. Un être qui n'est pas apte, par nature, à la compréhension, ne comprendra jamais rien. La meilleure preuve, c'est que même en démultipliant à l'infini la litanie des prérequis, un animal n'apprendra jamais à lire.

Ces théories psychologiques rencontrent la meilleure audience chez ceux qu'Alain appelle les inventeurs pédagogiques : « Ces inventeurs se trouvent alliés aux médecins » (*Ib.*) – on peut même dire qu'ils en vivent<sup>9</sup>. Leur imagination est fertile. Parmi leurs inventions étonnantes, Alain cite le bonhomme de carton articulé dont les diverses positions figurent les chiffres et les lettres. Mais si ce sont bien des chiffres et des lettres, c'est-à-dire des symboles, qu'il faut voir, ne présuppose-t-on pas déjà l'aptitude à la symbolisation ? Il cite encore l'articulation de consonnes accompagnée de gestes. Mais que symbolise le geste si ce n'est la consonne elle-même ? Il nous renvoie pour le reste à l'instruction du jeune Victor par Bouvard et Pécuchet... (Flaubert, 1952, p. 953 sq.). A noter cependant à la décharge de ces inventeurs que « les enfants digèrent ces méthodes là aussi » (*Ib.*). De fait, et c'est rassurant à certains égards, les enfants parviennent à lire et à écrire *malgré* la pédagogie scientifique. Un peu plus tard, seulement ; un peu plus difficilement souvent ; et dans l'ennui qui bride leur esprit bondissant. Aussi prennent-ils des habitudes de lenteur car « ils travaillent presque toujours au-dessous de leur force » (*Ib.*). Ils prennent aussi l'idée, dont ils auront plus de mal à se défaire, que « les travaux de l'école ne sont qu'un jeu réglé » (*Ib.*) ; d'où « une inattention méthodique et une sorte de sénilité cérémonieuse dont j'ai surpris plus d'un signe dans les trop célèbres jardins d'enfants » (*Ib.*)<sup>10</sup>. Ces excentricités pédagogiques, et les savoirs faux dont elles se réclament, s'opposent, *in fine*, à

la possibilité même d'un enseignement où l'enfant doit découvrir ses forces et la puissance de sa volonté – elles le retardent dans l'enfance.

## B

Deuxième angle d'attaque de la critique : les sciences psychologiques sont d'une pauvreté conceptuelle consternante. La théorie, ou ce qui se prétend tel, consiste le plus souvent en un mot, un maître-mot, qui n'est bientôt plus qu'un slogan explicatif universel : association d'idées, inconscient... Si l'on n'explique rien, au moins a-t-on réponse à tout. C'est une belle question, par exemple, que celle de l'origine des idées et du commerce qu'elles entretiennent entre elles : « Tous les psychologues sont amenés à réfléchir sur l'origine des idées » (LXXIV). Platon ne l'a pas trouvée indigne de lui, et les maîtres ne sauraient en être trop informés. Ce qui est en cause, ce n'est rien moins que savoir ce que veut dire penser, réfléchir. « L'associationnisme » apporte une réponse toute faite, celle du sens commun : les données originales sont les sensations ; les idées abstraites naissent du jeu des répétitions (si B suit régulièrement A, A m'apparaîtra comme étant la cause de B) puis se combinent entre elles par ressemblance, contiguïté, opposition, etc. On aura reconnu l'empirisme sous sa forme la plus paresseuse : sensualisme, atomisme psychologique, mécanisme. Ce n'est pas Locke<sup>11</sup>, encore moins Hume, « le profond Hume » (1970, p. 1087), comme aime à dire Alain, qui sont visés, c'est Taine, le champion de « la doctrine [...] la plus nulle de toutes » (1958, pp. 27 et 67). Ce point indiqué pour mémoire, car Taine n'est que l'un des représentants, parmi mille autres possibles, de cette psychologie populaire. L'association des idées appartient à la panoplie des explications mécanistes que la psychologie affectionne ; c'est pourquoi il faut l'examiner en elle-même en laissant pour un autre débat la question plus générale de l'empirisme, dont la discussion en bonne et due forme se trouve dans Kant.

La critique de la théorie de l'association des idées est menée parallèlement à celle de l'inconscient. Le rapprochement étonne ; il n'a pourtant rien d'arbitraire. En effet, Alain observe d'abord que le conformisme intellectuel fait de l'association d'idées et de l'inconscient des dogmes conjoints qu'il est malséant de contester devant les « bonnets pointus » universitaires : « Comme saigner et purger en Molière, il n'est point de question qui ne soit aussitôt éclairée si l'on fait paraître à point l'inconscient ou l'association » (LXXIII)<sup>12</sup>. La théorie de l'inconscient et celle de l'association des idées ont ceci en commun qu'elles conçoivent la pensée sans penseur. Pour l'une, « qu'est-ce qu'une opinion, si ce n'est deux idées accrochées ? [...] elles se promenaient dans l'esprit, lorsque soudain, par le plus petit événement, les



crochets de l'une ont saisi les boucles de l'autre » (LXXIII). Pour l'autre, « nos pensées sont l'œuvre d'un compagnon invisible, et [...] quand on sait ce qu'on pense, tout est déjà fait, depuis plusieurs générations, par un autre moi, que je ne connais pas et qui est plus moi que moi » (*Ib.*). L'inconscient, au sens où Alain en parle ici, déborde très largement la conception analytique. C'est l'inconscient freudien, certes, mais c'est aussi ce mot vide de la psychologie littéraire qui est venu remplacer l'hérédité, chère à Zola. Même Proust, dont Alain se plaît à saluer la profondeur psychologique, n'a pas su résister à cette facilité : « Ce peintre de l'âme n'avait nullement besoin de l'inconscient ; il n'en pouvait rien faire ; aussi n'en fait-il rien ; il le nomme pourtant » (1970, p. 527) .

L'association des idées n'est pas une notion absurde en soi si l'on comprend bien ce qu'elle décrit en fait : « C'est une sorte de loi de notre esprit qui explique le cours machinal de nos idées, tel à peu près qu'on le trouve dans la rêverie, le demi-sommeil, le rêve, et enfin dans tous les cas où la pensée volontaire ne s'exerce plus » (1958, p. 1034)<sup>13</sup>. Autrement dit, c'est la loi de l'imaginaire passif. Mais l'enchaînement des idées que le penseur ne pense pas n'est pas le fait de l'esprit, c'est celui du corps qui est sollicité par des perceptions et sensations externes ou internes qui provoquent l'esquisse de mouvements. Ce qui explique, et le désordre des songes, et le ridicule qu'il y a à les interpréter. Ils ont des causes ; ils n'ont pas de sens. L'imagination, « c'est l'erreur et le désordre entrant dans l'esprit en même temps que le tumulte du corps » (1958, p. 223).

Alain ne prétend pas que nos actes et nos paroles soient, de part en part, transparents à la conscience. Assurément, nous ne savons pas toujours ce que nous faisons. Mais faut-il supposer pour autant que quelque chose en nous le sait mieux que nous ? Ce qu'il conteste, c'est l'idée d'une *pensée* inconsciente. Il faut noter, d'ailleurs, que cette pensée inconsciente « fonctionne » (c'est ici le mot qui convient), selon Freud, par associations d'idées, notamment dans le rêve ; et c'est même l'une des raisons pour lesquelles la cure analytique fait de l'association d'idées l'une des techniques d'investigation de l'inconscient. Ici encore, l'erreur est de porter dans l'esprit ce qui appartient à la nature, c'est-à-dire à la mécanique du corps : « Qu'un mécanisme semblable à l'instinct des bêtes nous fasse souvent parler et agir, et par suite penser, cela est connu et hors de discussion. Mais il s'agit de savoir si ce qui sort ainsi de nos entrailles, sans que je l'aie composé ni délibéré, est une sorte d'oracle, c'est-à-dire une pensée venant des profondeurs ; ou si je dois plutôt le prendre comme un mouvement de nature, qui n'a pas plus de sens que le mouvement des feuillages dans le vent » (1970, p. 849). Ce qui est tout à fait inacceptable dans la notion d'inconscient, c'est la contradiction qu'elle impli-

que dès lors que l'on en fait une sorte de personnage mystérieux qui pense pour son compte, à l'insu du sujet qui l'héberge. Vais-je imaginer en moi un autre moi ? J'aurais beau faire, cet autre, c'est toujours moi : « Ce compagnon n'est pas un homme sans tête ; mais sa tête, c'est la tienne. Ainsi, sans ta pensée, il ne pense rien ; sans ta volonté, il ne veut rien ; sans ton projet, il ne poursuit rien. Pur mécanisme [...]. Mais sans malice, parce qu'il est sans pensée ; c'est là le point » (*Ib.*). Peut-on mieux dire que je suis libre si je le veux et maître de mon destin ? Il n'est pas juste de dire, sans nuance, qu'Alain refuse l'inconscient. Mais il s'en tient fermement à la distinction de l'âme et du corps. Si je suppose que l'inconscient veut, désire, manœuvre pour réaliser ses fins, j'admets qu'il pense. Mais s'il pense, il est conscient de ce qu'il pense. Il faut donc admettre que l'inconscient, s'il est quelque chose, ne peut être que dans le corps. On ne peut s'affranchir des termes de l'alternative cartésienne qu'au prix d'une régression animiste – l'esprit traînant dans le corps. C'est pourquoi Alain n'est pas loin de renvoyer la psychanalyse, « un art de deviner ce qui n'est point », aux côtés des sciences occultes : « Ce sont les dieux qui reviennent » (1956, pp. 422-423).

Au total, les tenants de l'association des idées et de l'inconscient partagent une même erreur ; ils confondent la pensée avec ce qui n'est pas elle, avec ce qui est même exactement son contraire, l'*impensé* : « Ils veulent que ce qui se définit par ne pas penser soit encore une pensée » (1960, p. 28). On ne s'étonnera donc pas que de telles « théories » égarent le pédagogue. Qu'est-ce que penser ? Penser, c'est juger, c'est-à-dire examiner ce qui se présente à l'esprit : « Peser, penser, c'est le même mot », rappelle Alain en évoquant une étymologie oubliée (1970, p. 561). Ce qui signifie que « penser, c'est toujours prendre pour objet ce qui allait se faire sans pensée, ce qui était commencé sans pensée » (*Ib.*). L'enchaînement des idées que le penseur ne pense pas, n'est pas le fait de l'esprit. La pensée commence quand l'esprit interrompt, au nom de ses exigences propres, le vrai, par exemple, ce mouvement mécanique. C'est un acte de liberté sans lequel, effectivement, nous assistons à nous-mêmes dans une sorte de « déterminisme contemplateur », c'est-à-dire un fatalisme qui nous fait les spectateurs de notre vie (1958, p. 67). Les psychologues ne parviennent pas à comprendre qu'une idée, ce n'est pas quelque chose que l'on pense : c'est quelque chose *avec quoi* l'on pense. Nous la *faisons* par une décision volontaire. C'est pourquoi aussi, il est difficile de penser, car il y faut du courage. C'est une question de morale et non de psychologie. Quelle douceur que de renoncer à l'obligation de penser ; de proférer sur toute chose ce qui nous vient à l'esprit par l'effet des molles associations d'idées ou des obscures tribulations de la libido. Descartes l'a compris avant nous : penser, ce n'est pas associer des idées, c'est les disso-

cier ; c'est séparer, diviser ce qui se présente spontanément lié et qui ne demande qu'à se lier davantage par le jeu de l'imagination. C'est ensuite reconstruire l'objet selon un ordre conçu et donc voulu. La synthèse qui ne succède pas à une analyse n'est qu'une rêverie confuse. La pensée qui ne pense pas, donc, obéit peut-être à des *lois* psychologiques. Mais la pensée qui pense se donne des *règles* ; celles-ci ne se trouvent pas chez le psychologue mais chez le philosophe – par exemple chez Descartes dans les *Règles pour la direction de l'esprit* ou dans le *Discours de la méthode*. Ce qui est en jeu dans ces lâches conceptions de l'activité intellectuelle, c'est finalement l'idée de ce que peut le sujet sur lui-même – c'est l'idée du sujet, tout simplement. Si la pensée n'est pas le résultat d'une activité réglée par le sujet lui-même, il n'y a aucun sens à l'instruire de ce qu'il peut, c'est-à-dire de sa liberté. Ces psychologies qui inspirent le pédagogue impliquent à leur insu la négation même de tout enseignement.

## C

La question de l'intelligence et des aptitudes, question sur laquelle le Pédagogue est intarissable, gagne à être reprise sous cet éclairage critique. Car, une fois encore, la psychologie brouille tout. L'idée que les Pédagogues se font de l'intelligence est remarquable en ce qu'elle est très bête. Elle consiste à naturaliser la pensée, à l'imaginer comme une donnée de fait dans le sujet qui pense, comme sa taille ou la couleur de ses yeux. Si l'on ne comprend pas, en effet, que l'intelligence est l'intelligence de quelque chose, c'est-à-dire l'acte volontaire d'un sujet qui s'efforce à la compréhension, ce n'est plus qu'une faculté réifiée, substantialisée, qu'on prétendra décrire et quantifier. On la *décrit* en dressant l'inventaire de prétendues formes d'intelligence (pratique/théorique, littéraire/scientifique, etc.) – ce qui revient à confondre l'acte de comprendre et l'objet auquel il s'applique. On la *quantifie* en mesurant par des tests une hypothétique substance spirituelle, cachée on ne sait trop où dans le sujet, et qui permet de classer celui-ci par rapport aux autres.

Alain a bien vu la faute épistémologique, la tautologie pure et simple, qui consiste à expliquer les idées intelligentes par l'intelligence ; conception d'autant plus dangereuse qu'elle en impose par tout un appareillage de légitimation scientifique (batteries de tests d'origine expérimentale, résultats chiffrés, etc.) qui ne fait pourtant que répéter le préjugé de l'opinion : l'intelligence est un don, chacun en a reçu une part plus ou moins grande qui instaure une hiérarchie naturelle entre les individus. Il déclare une guerre sans quartier à cette imposture scientiste : « Il y a longtemps que je suis las d'entendre dire

que l'un est intelligent et l'autre non. Je suis effrayé, comme de la pire sottise, de cette légèreté à juger les esprits » (XXIV).

L'intelligence n'est pas une simple donnée de la nature comme le montre l'analyse de la sottise. Car c'est ainsi qu'il faut aborder le problème ; non pas en se demandant si Pierre est plus intelligent que Paul mais pourquoi l'un et l'autre sont si souvent bêtes. Curieusement, et la simple observation non prévenue aurait dû en avertir le savant psychologue, l'intelligence tel qu'il la définit, et qui ne consiste finalement qu'en la rapidité relative avec laquelle un sujet parvient à réaliser certaines opérations intellectuelles (calculer, ordonner, associer...), ne protège pas de la sottise. D'où la formule provocante d'Alain qui remet les choses à leur place : « Chacun est juste aussi intelligent qu'il veut » (*Ib.*). Ai-je fait hier le travail nécessaire à l'intelligence d'une question difficile, rapidement ou lentement, il n'importe, cela ne me donne aucune assurance pour demain. Que je m'abandonne à la facilité première, à ce qui me vient à l'esprit, je suis bête aussitôt. Ce qui signifie, réciproquement, que l'inintelligence n'est pas une disgrâce dont il faut bien s'accommoder : c'est une faute, une dérobaie, devant l'obligation de penser. Le langage nous en avertit, remarque Alain, puisqu'aussi bien « "imbécile" veut dire exactement "faible" ; aussi l'instinct populaire me montre en quelque sorte du doigt ce qui fait la différence de l'homme de jugement et du sot » (*Ib.*). L'intelligence est volonté, c'est-à-dire liberté. Descartes, à qui on doit cette découverte, est du même coup celui qui a établi la vraie doctrine de l'intelligence : « Le jugement est affaire de volonté et non point d'entendement » (*Ib.*)<sup>14</sup>. D'où vient que nous sommes bêtes ? De ce que nous nous prononçons, par précipitation, par vanité, par emportement, par passion, sur ce que nous ne comprenons pas encore. La sottise n'est finalement que complaisance à soi ; et l'intelligence, courage. « Faiblesse d'esprit », c'est faiblesse tout court, c'est-à-dire lâcheté. Il n'y a donc aucun sens à supposer l'intelligence chez l'un et la bêtise chez l'autre. L'intelligence n'est que la décision de chacun de surmonter sa sottise. On comprend donc qu'elle soit honorée, car c'est une vertu. Réciproquement, aurions-nous honte d'être bêtes si nous ne savions qu'il est toujours en notre pouvoir de ne l'être pas, de l'être moins ? Être bête, finalement, ce n'est rien d'autre, comme le mot nous l'indique, que de refuser d'être homme, que de refuser sa liberté.

La formule d'Alain selon laquelle « chacun est aussi intelligent qu'il veut » est donc à prendre à la lettre : je peux toujours devenir plus intelligent que moi-même. Quant au *génie*, nous n'en savons strictement rien : « De ce que l'on nomme le génie, il me suffit de dire qu'on n'en voit les effets qu'après de longs travaux ; et si un homme n'a rien inventé, je ne puis savoir si c'est seulement qu'il ne l'a pas voulu » (*Ib.*). Génie ou non, le travail de l'intelli-

gence sur elle-même reste inchangé. La représentation magique de l'intelligence flatte notre paresse. Elle feint d'imaginer que le don d'intelligence produit des œuvres comme le pommier des pommes ; qu'en lui les œuvres sont en puissance et qu'il importe à peine qu'elles paraissent ou pas. Le génie sans les œuvres est une fiction romantique, un rêve creux. C'est ainsi, paraît-il, que quelques innocents portent leur quotient intellectuel en bandoulière et se regroupent en clubs, célébrant sans doute le culte métaphysique de ce qu'ils pourraient être et dont nul ne saura jamais rien.

Quant à la maigre objection selon laquelle l'intelligence ne serait finalement que la mémoire, elle ne fait que reposer le problème dans les mêmes termes, ceux du naturalisme mécanique. La mémoire hypostasiée est une notion aussi obscure que l'intelligence : « Dans le fait, note Alain, on peut remarquer que tout homme montre assez de mémoire pour les choses auxquelles il s'applique » (*Ib.*). Bien loin que la mémoire soit la condition du travail, elle en est sa conséquence plutôt, son effet. Chacun se donne, par l'effort de l'attention à ce qu'il veut retenir, par la volonté donc, la mémoire dont il a besoin. Contrairement aux suggestions d'une métaphore technique, la mémoire n'est pas une fonction passive d'enregistrement. La mémoire du mathématicien, celle du pianiste, celle du politicien, sont une mémoire construite par leur pratique et pour leur pratique, c'est-à-dire par une attention et une intention rapportées à une fin voulue : « J'admire la mémoire du mathématicien, et même je l'envie ; mais c'est que je n'ai point fait mes gammes comme il a fait » (*Ib.*).

Reste à comprendre, et ceci est le point important pour le maître qui enseigne, comment nous en venons à choisir le pire, à nous faire librement bêtes. Alain prend l'exemple de la géométrie, qui vaut pour la mathématique tout entière. Comme Descartes, Alain observe que la géométrie, loin d'être obscure, est le modèle même de la clarté déductive<sup>15</sup>. Il n'y a pas de mystère dans la géométrie ; pas d'implicite à deviner ; pas de sens à décrypter. Tout est posé bien à plat dans la lumière des postulats et des définitions. La commune raison, le « bon sens » comme dit Descartes, suffisent pour « s'en rendre maître » (*Ib.*). Comment se fait-il que la chose la plus limpide du monde soit réputée si difficile ? C'est qu'elle exige la plus stricte probité ; qu'elle ne permet ni supercherie ni faux semblant puisque toute proposition doit être établie avec la même clarté que les propositions liminaires. Les intuitions fulgurantes, l'inspiration géniale, sont hors de propos dans la géométrie élémentaire où démontrer n'est pas synonyme de deviner. Pour démontrer une proposition, il faut et il suffit de décomposer la difficulté en éléments simples, et de procéder par ordre pour ramener l'inconnu au connu. De plus, la géométrie montre clairement qu'il n'y a pas de degrés dans l'intelligence :

Pierre comprend peut-être plus vite que Paul, mais il ne comprend pas mieux que Paul, ni autre chose que Paul. Comme Descartes l'avait remarqué « n'y ayant qu'une vérité en chaque chose, quiconque la trouve en sait autant qu'on peut en savoir [...] ; par exemple, un enfant instruit en l'arithmétique, ayant fait une addition selon ses règles, se peut assurer d'avoir trouvé, touchant la somme qu'il examinait, tout ce que l'esprit humain saurait trouver » (*Ib.*, p. 139). Où est donc la difficulté si elle n'est pas inhérente à la chose ? Dans le sujet qui l'aborde, tout simplement : « Rien n'est difficile [...], c'est l'homme qui est difficile à lui-même. Je veux dire que le sot ressemble à un âne qui secoue les oreilles et refuse d'aller. Par humeur, par colère, par peur, par désespoir » (*Ib.*).

Ce qui nous est insupportable dans la géométrie, c'est qu'elle met à nu notre responsabilité absolue dans l'acte d'intellection : si elle est simple et que nous ne la comprenons pas, c'est bien que l'incompréhension est notre faute. Quand je jette le livre en jurant que je ne comprends rien, je confesse que je renonce à comprendre. J'espérais la grâce, l'illumination passive, et la géométrie me ramène à moi : l'intelligence est un travail, l'intelligence n'est que mon travail. Or, comme le remarque Alain, « à raisonner on ne veut pas travailler » (*Ib.*). Notre idée de l'intelligence est mystique. Le travail nous semble indigne de l'esprit ; nous attendons la révélation. Nos erreurs, nos errements plutôt, nous mettent bientôt en fureur et, par infatuation, nous nous condamnons : il y a dans les « têtes bornées [...] comme une damnation volontaire » (*Ib.*). Tant que je ne soumets pas mon intelligence à l'épreuve de comprendre quelque chose, je peux croire en mon intelligence. Plutôt tout ignorer, donc, que de m'exposer au risque de l'humiliation. Faute d'avoir pu nous élever au-dessus de nous-même, nous nous plaçons au-dessous. Belle leçon pour le maître s'il comprend que l'élève, « cet animal sensible, orgueilleux, ambitieux, chatouilleux, aimera mieux faire la bête dix ans que travailler pendant cinq minutes en toute simplicité et modestie » (*Ib.*). Ce qui signifie que les travaux d'écolier, tous les travaux, « sont des épreuves pour le caractère, et non pour l'intelligence. Que ce soit orthographe, version ou calcul, il s'agit d'apprendre à vouloir » (*Ib.*). Bref, la mesure de l'intelligence, la classification de ses formes, ne sont d'aucun intérêt pour déterminer ni la méthode ni le contenu de l'enseignement. Mais il n'est pas inutile, en revanche, de savoir l'origine de la sottise, afin d'être à même de veiller, comme le souhaite Alain, à ce que l'enfant n'en vienne jamais à se condamner.

## D

L'idée d'aptitude réunit les notions d'intelligence et d'intérêt<sup>16</sup>. Une fois encore, le Pédagogue s'appuie sur le psychologue et ils glosent de concert sur le lieu commun. Cette notion, en effet, est confuse et son usage est des plus aventureux. Tel élève aime la géométrie et y réussit avec facilité ; tel autre, rétif à la beauté des théorèmes, montre du goût pour les langues, où le premier s'ennuie. N'est-ce pas la preuve que les individus sont dotés par la nature d'aptitudes différentes ? N'est-il pas logique, dès lors, d'enseigner à chacun selon ce qu'il est et non selon des règles générales indifférentes aux particularités individuelles ? Heureuse nature qui, sans rien savoir des lettres et des sciences, a institué chez l'un une prédisposition à l'étude de l'algèbre ; chez l'autre, à l'étude du grec. La notion d'aptitude, comme celle d'intelligence, est complètement métaphysique. Elle rend compte des effets par l'action de puissances occultes. Que l'on sache, une aptitude ne peut jamais être constatée autrement que dans son exercice effectif. Tant et si bien qu'il est absolument impossible de distinguer la cause de l'effet. Bien mieux, si l'on tient absolument à conserver cette notion, il est clair que, pour l'essentiel, c'est l'effet qui produit la cause – *fabricando fit faber*. L'aptitude à une tâche est une disposition acquise par la pratique même de cette tâche. Certes, celle-ci présuppose une disposition plus fondamentale qui, elle, n'est pas acquise ; mais ce n'est que la forme humaine dans toute son abstraite généralité : aptitude à effectuer certains mouvements, aptitude à effectuer certaines opérations mentales. En un mot, la structure du corps humain et la commune raison sont les seules données de nature de toutes nos aptitudes. S'agissant de l'enfant, qui ne s'est encore essayé à rien, art ou science, avec assiduité et méthode, et pendant de longues années, qui osera, sauf quelque fée malfaisante, se prononcer sur ses aptitudes – et du même mouvement préjuger de son destin ? « Que peut-on savoir des aptitudes, demande Alain, quand on se trouve devant l'enfant » ? (XXXII).

À supposer même que les tests qui prétendent discerner l'avenir de l'homme dans les gribouillages de l'enfant vaillent mieux que les prédictions de l'augure scrutant les entrailles de l'oiseau, à quoi bon ce savoir pour le maître qui enseigne ? « Vous dites qu'il faut connaître ceux qu'on instruit ; je ne sais. Il est peut-être plus important de bien connaître ce qu'on enseigne » (XXI) – et de savoir à quelle fin. Si la géométrie est bonne, par exemple, pour faire découvrir à l'esprit qu'il est souverain en matière de preuves, elle est bonne absolument, quelles que soient les aptitudes de l'élève, et il faut l'enseigner à tous : « Qu'un garçon ne fasse voir aucune aptitude pour les mathématiques, cela avertit qu'il faut les lui enseigner obstinément et ingénieuse-

ment. S'il ne comprend pas ce qui est le plus simple, que comprendra-t-il jamais ? » (XX). La pédagogie des aptitudes (ou plutôt des inaptitudes), c'est-à-dire la pédagogie de la différence, n'est d'aucun secours : il ne s'agit pas d'enseigner *autrement* les mathématiques mais de les enseigner mieux – ce qui suppose d'abord de les savoir très bien.

Enfin, « l'indiscrétion » du psychologue et du Pédagogue (XXI) a ceci de redoutable qu'elle construit, par ses enquêtes, une image de l'enfant à laquelle celui-ci va se conformer : « La nature humaine se façonne aisément d'après les jugements d'autrui » (XVI). Qu'il soupçonne, dans le regard du maître instruit par le psychologue, qu'on le croit faible ici ou là, il le deviendra aussitôt. L'enfant, « tendre et fragile objet », ne peut donc être livré sans péril « au regard psychologique qui change l'objet humain sur lequel il se porte » (*Ib.*). Non seulement, donc, il n'importe guère de discerner les aptitudes pour éclairer le travail du maître, mais il est essentiel de les présupposer toutes comme possibles, si l'on veut les faire paraître ; aussi Alain oppose-t-il à la pédagogie indiscrète la pédagogie généreuse : « Louer ce qui est bien, et négliger le reste, n'en point parler » (*Ib.*).

Certes – qui en douterait ? – il y a des différences naturelles entre les individus. Mais Alain, contrairement à la pédagogie prophétique, refuse d'y voir la préfiguration de quoi que ce soit : « On se hâte toujours de décider qu'une nature est bonne ou mauvaise et que l'éducation n'y changera rien » (LVII). Qu'est-ce que la nature de chacun ? Ce qui, en lui, n'est pas de lui, ce dont il n'est pas l'auteur et qu'il ne peut pas changer – sa morphologie, son tempérament, « un véritable système rassemblé et équilibré » (XXIII). Ce qu'il y a en nous de nature est très en deçà de ce qu'imaginent les psychologues ; ce n'est finalement que la singularité de notre corps, une donnée brute et dépourvue de sens : « Je crois que les natures sont immuables pour le principal ; mais ce fond de structure et d'humeur est bien au-dessous du bien et du mal » (XXII). Ce que nous ferons de ce que nous sommes, nul ne peut le dire ; si ce n'est que nos œuvres porteront la marque qui est la nôtre. De chaque homme tout est possible, et le pire aussi bien. Nul n'est né « coiffé de vertu » (LVI) ; nul n'est condamné : « En n'importe quel corps humain, toutes les passions sont possibles, toutes les erreurs sont possibles, et se multiplieront les unes par les autres si l'ignorance, l'occasion et l'exemple y disposent » (LVI). Mais toujours, il est vrai, « selon la formule de vie inimitable, unique, que chacun a pour lot » (*Ib.*). Il n'y a pas plus à espérer d'un esprit doué qu'à désespérer d'un esprit rétif. Par l'abandon à la facilité, le premier tombera au plus bas ; par l'effort suivi, le second peut espérer le meilleur : « Qu'est-ce qu'un esprit bien doué s'il cède à la tentation de plaire ou de flatter ? Et qu'est-ce qu'un esprit mal fait s'il est capable de comprendre la moindre



chose? » (*Ib.*). La nature n'est rien sans la volonté qui en use. C'est lorsque nous n'en faisons rien que nous l'invoquons, justement, pour nous excuser, pour nous absoudre de notre responsabilité : « Je suis ainsi, je n'y peux rien ». La nature, c'est l'alibi de la mauvaise foi. Inutile, donc, de spéculer sur la nature de l'enfant : l'éducation ne s'adresse qu'à sa liberté.

Mais cela même qui ne peut être changé peut, doit, être sauvé : « Il y a un salut pour chacun aussi, et propre à lui, de la même couleur que lui, du même poil que lui » (*Ib.*). Comment ? La réponse d'Alain peut sembler paradoxale : par la commune méthode et non par une attention particulière à cette singularité. Un exemple, une analogie plus exactement, permet de saisir l'idée : l'apprentissage du violon. C'est par la répétition des mêmes gestes, par la même gymnastique et les mêmes exercices que le maître de musique amène chaque élève à produire le « son » qui est le sien : « Ces arts difficiles et patients font bien voir que la même méthode est bonne pour tous, quoique tous soient différents. 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 » (XXII). La méthode commune ne peut donc être rien d'autre que la plus haute, la plus exigeante. Celui qui n'a pas été instruit du meilleur, dans chaque ordre, n'a pas reçu l'éducation qui lui convenait. On ne saura tout ce qu'il pouvait être que si lui a été ouverte la possibilité d'être tout. Au contraire, une éducation adaptée à ce qu'il est supposé devenir aura pour effet de l'y conduire inmanquablement. Le fatalisme pédagogique est redoutable en ce qu'il produit ce qu'il prédit ; et qu'il en conclut triomphalement à sa clairvoyance.

L'acte de s'instruire, d'ailleurs, n'est rien d'autre qu'un processus de transformation volontaire du sujet par lui-même. Celui qui sait une chose n'est pas le même que celui qui ne la savait pas. D'abord parce qu'il la sait, et que ce savoir, aussitôt, fait partie de ce qu'il peut, de ses aptitudes, donc, au vrai sens du terme ; ensuite, parce qu'il se sait capable d'apprendre et que sa puissance propre est redoublée de sa foi en elle-même ; enfin parce qu'il découvre ce qu'il est par la résistance même des choses qu'il apprend. « Sa vraie nature, c'est sa nature développée » (XVI) et non sa nature immédiate. Ce qu'il est n'est pas l'être hypothétique qu'il était mais l'être en acte qu'il est devenu. Assurément, ce qu'il est devenu portera l'empreinte de cette nature « tout à fait animale » qui n'est qu'à lui, qui est lui, mais dépassée, et par là même « sauvée », comme dit Alain (LVIII) : « Chacun gardera le pli de ses cheveux et la forme de son corps ; chacun imprimera toujours à toute idée commune sa marque naturelle ; la différence des écritures devrait le faire entendre, car cette différence se développe selon la culture » (XXII). Par le travail, le naturel problématique et illisible s'est élevé à la vérité d'un *style* : « C'est pourquoi les psychologues se trompent sur tout et sur eux-mêmes, par cette manie de

vouloir connaître au lieu de changer et d'élever. Connaître ma pensée, c'est la faire ; connaître mon sentiment, c'est l'élever et l'humaniser » (XXI). C'est le rôle des grandes œuvres de la culture que de nous donner les moyens de construire l'humain en nous selon une forme à la fois singulière et universelle. Autrement dit, non seulement il est inutile de connaître l'enfant pour l'instruire, mais il faut même l'instruire pour le connaître.

La dialectique du singulier et de l'universel est subtile. D'abord, il est clair que nul ne peut faire fond que sur ce qu'il est. Alain, qui revendique hautement sa dette envers Spinoza (LVII-LVIII), observe que nous ne pouvons développer notre nature que selon nos puissances propres<sup>17</sup>. Nul ne peut devenir autre que ce qu'il est si ce n'est en devenant plus fortement ce qu'il est déjà. Ce que nous ne sommes pas n'est rien ; le peu que nous en savons n'est connu que par comparaison avec autrui. Si nous reprenons l'exemple de l'intelligence évoqué plus haut, nous voyons qu'il n'y a aucun sens à demander à Pierre d'être aussi intelligent que Paul. Mais Pierre peut devenir plus intelligent qu'il n'est, à sa manière, avec ses ressources propres. Ce qu'Alain formule ainsi : « La vertu est un héroïque amour de soi, entendez que nul être ne peut se sauver par la perfection d'autrui » (LVII). C'est ainsi que nos passions ont nécessairement le visage de nos émotions ; c'est-à-dire, finalement, la forme de notre corps propre. Et c'est de nos passions que nous ferons nos vertus morales, non des vertus du voisin. Il faut pour cela les penser et les vouloir selon l'universel, c'est-à-dire selon ce qui vaut pour tous, comme sont les preuves du géomètre : « Il faut se penser soi-même universellement et non comme une généralité ; universellement comme unique et inimitable ; ce qui est proprement se sauver » (LVIII). Alain illustre l'idée par deux exemples : l'avarice, l'ambition. Dans l'avarice, « il y a l'esprit d'ordre, qui est universel ; il y a le respect du travail, qui est universel [...]. Ces pensées, car ce sont des pensées, sauveront très bien l'avare s'il ose seulement être lui-même, et savoir ce qu'il veut » (*Ib.*). De même, l'ambitieux « voudra une louange qui vaille, et ainsi honorera l'esprit libre, les différences, les résistances » (*Ib.*). Ces exemples sont au plus près de notre propos, car ils montrent comment la singularité se dépasse et se conserve en s'universalisant ; ils montrent que se faire, c'est se parfaire. Bien loin que la « commune méthode » soit le laminoir des particularités, comme le prétend le Pédagogue, qui ne songe qu'à diversifier à l'infini ses pratiques selon les aptitudes, elle est, au contraire, en tant qu'elle s'en tient à l'universel dans le contenu et la méthode de l'enseignement, ce qui donne au sujet tous les instruments de sa singularisation la plus accomplie. La singularité de l'élève, son caractère « unique et inimitable », comme dit Alain, n'est pas l'affaire de l'éducateur, encore moins celle du psychologue

indiscret, c'est la sienne. Nul n'a à en préjuger. Pas même lui ; il est trop tôt encore. Qu'il travaille d'abord.

## II

Et d'ailleurs, c'est mal commencer que d'aborder la psychologie de façon errante. Ce qui est susceptible d'intéresser le maître qui se propose d'enseigner, et non simplement d'*observer* ses élèves, ce sont les lois de l'acquisition des connaissances. Or, ces lois, nous apprend Auguste Comte, « sont insensibles dans l'individu, et visibles seulement dans l'espèce » (LXXIV) ; ce qui ramène la vraie psychologie à la sociologie, au sens que Comte donne à ce terme : « La sociologie consiste dans l'étude totale de l'intelligence humaine » (1969, pp. 46-49). Elle est en effet la forme la plus achevée du savoir *positif*, c'est-à-dire capable d'énoncer des lois, en ce qu'elle accomplit et achève le parcours encyclopédique et historique de toutes les autres sciences jusqu'à la connaissance de la connaissance elle-même. Ce en quoi elle est d'ailleurs au plus près de la philosophie<sup>18</sup>. Ici, Alain emprunte si directement à Comte qu'il renvoie le lecteur à la *Statique sociale* telle qu'elle se trouve dans l'œuvre elle-même (LXXIV).

## A

Du philosophe positiviste, il retient que l'histoire de l'humanité, et l'histoire des sciences plus précisément, nous permettent, pour reprendre une image platonicienne, de lire en grands caractères ce qui est à peine déchiffrable dans l'individu. Non pas qu'il faille supposer on ne sait quel parallélisme entre ontogenèse et phylogenèse, entre le développement de l'individu et celui de l'espèce. Il ne s'agit pas ici de biologie mais de connaissance ; or, qu'il s'agisse de l'espèce ou de l'individu, c'est bien l'esprit, le même esprit, qui connaît. Ainsi, Alain note-t-il que l'enfant est d'abord « métaphysicien, théologien, poète et mage » (*Ib.*)<sup>19</sup>. En effet, ses premières idées lui viennent exclusivement de sa pratique des hommes, et plus précisément des femmes – sa mère ou sa nourrice. Il apprend le pouvoir de la prière et la force du sentiment bien avant de découvrir « par les yeux et les mains » (*Ib.*), c'est-à-dire par l'observation et le travail, les propriétés immuables des choses. Il est bourgeois avant d'être prolétaire, comme dit parfois Alain, car il vit de persuasion (1960, p. 203)<sup>20</sup>. Mais l'histoire montre plus clairement encore que les premières idées de l'espèce sont aussi de « folles idées [...] tirées de l'expérience politique [...] et aussitôt intrépidement étendues jusqu'aux étoi-

les, aussitôt chantées, adorées, contre la leçon de l'expérience » (*Ib.*). La science des lois positives de la nature est tardive ; ce qui vient d'abord, contrairement à ce qu'un matérialisme simpliste laisserait supposer, ce n'est pas la pensée technique, c'est le fétichisme, la pensée magique – car l'action de l'homme sur l'homme est magique (*Ib.*, p. 74 sq). Voici donc expliqué le caractère anthropomorphique de nos premières connaissances : « Toutes les conceptions humaines concernant l'homme et le monde sont d'abord théologiques, l'enfance ou l'imagination allant toujours devant » (LXXVI). Ce qui revient à dire aussi, et la remarque vaut d'être méditée par le maître qui enseigne, que « l'idée la plus fausse est celle qui se présente la première » (*Ib.*). Les contes et légendes contiennent donc plus de vérités sur la genèse de nos connaissances, sur ce que nous devons surmonter dans notre enfance individuelle ou collective pour accéder à la rationalité, que tous les livres de psychologie du monde.

Pour les mêmes raisons, les études d'ethnologie ne seraient pas inutiles si les ethnologues, au lieu de collecter des faits pittoresques et étranges, et de disserter sur la variété des mœurs et des coutumes, savaient, grâce à « l'esprit d'ensemble » de la sociologie, leur donner leur sens – bref, s'ils savaient reconnaître « leur propre pensée dans ces pensées de sauvage » (LXXIV). On est ici aux antipodes de Lévy-Bruhl et de sa « mentalité primitive » (1922). « Ces étranges différences que l'on développe complaisamment entre les primitifs et les civilisés » (LXXII) ne nous apprennent rien : il n'y a pas de « mentalité primitive » ; il y a du primitif dans toute mentalité, non seulement par le fait de notre enfance individuelle, mais aussi parce que c'est toujours de cet élément primitif que nous partons dès que nous sommes placés face à l'inédit<sup>21</sup>. C'est de la nature de cet élément primitif que pourraient nous instruire de telles recherches si elles n'avaient juré, par méthode si l'on peut dire, de ne pas voir l'humain dans l'homme qu'elles étudient. Au relativisme culturel des sociologues, Alain oppose, avec Comte, *l'unité de l'humain* comme guide des études sociologiques. Si autrui est mon semblable et non mon autre, si je me vois en lui comme il se voit en moi, alors, et alors seulement, je peux le comprendre. Sans cette unité, les variations de l'homme correspondent à des variétés humaines et les sciences dites humaines ne sont plus que des sciences naturelles. On voit ce qui empêche la « petite sociologie » d'être une « grande sociologie » (LXXVI) : elle n'est finalement, comme l'avait annoncé Comte, qu'un « empirisme descriptif », une « stérile accumulation de faits incohérents »<sup>22</sup>.

N'en déplaise à Durkheim qui en fait un postulat méthodologique, il est absurde de prétendre traiter « les faits sociaux comme des choses ». Sans une idée de l'humain qui lui donne son sens et son unité, la sociologie reste en

deçà de son objet – tout comme la biologie reste en deçà du sien quand, faisant abstraction d'une élucidation préliminaire du concept de *vie*, elle réduit son étude aux processus physico-chimiques du vivant. D'où la remarque appuyée d'Alain sur l'ignorance des sociologues qui, littéralement, ne savent ni ce qu'ils font ni de quoi ils parlent : « Comte lui-même avait très clairement prévu ce que pouvait devenir la science nouvelle, si elle était livrée à de purs littérateurs » (LXXVII). Mais il y a plus encore, car cette « petite sociologie » qui se plaît à « s'étonner et à étonner » (LXXVI) en vient finalement à poser, par son attention exclusive à ce qui sépare les hommes, que le « lien social » et « la conscience collective », chers à Durkheim et à sa postérité, sont la vérité ultime de l'homme en société. Certes, « l'homme n'est homme que par la société des hommes » (LXXVI), mais il est faux de se représenter la société comme une simple structure d'interdépendance qui contraint et oblige. Ici encore, Alain nous ramène à Comte qui a « aperçu d'abord que la coopération dans le présent ne suffit pas à définir une société. C'est le lien du passé au présent qui fait une société. Mais non pas encore le lien de fait, le lien animal ; ce n'est pas parce que l'homme hérite de l'homme qu'il fait société avec l'homme ; c'est parce qu'il commémore l'homme » (1970, p. 732). Bref, à l'horizontalité de la structure il faut opposer la verticalité de l'histoire ; à la coopération, la commémoration. Par la commémoration, nous sortons du fait pour accéder à la valeur, car nous choisissons ce que nous voulons retenir de l'homme, ce qui nous semble le meilleur, le plus haut, et dans quoi nous aspirons à nous reconnaître. D'où la profondeur de la formule de Comte souvent citée par Alain selon laquelle « les morts gouvernent les vivants ». Les morts ne vivent pas en nous par un héritage passif, par l'inertie obscure de la terre, des racines et du sang, mais par une volonté de mémoire et de sens : « C'est le meilleur des hommes qui gouverne, c'est-à-dire le mort grandi par le choix et le mort choisi. Tel est le principal ressort du progrès » (1958, p.146). Remarque essentielle puisqu'elle nous signale que l'élection de nos modèles passés est ce qui donne une direction à notre futur. Si nous devons toujours inventer, nous serions incapables de progrès, d'un cheminement continu et cumulatif ; nous serions condamnés aux éternels commencements. Par la mémoire sélective et continue des générations, le meilleur du passé, la fugitive incarnation de l'idéal, sont voulus comme modèles d'un futur possible.

L'humanité, donc, est d'un autre ordre que l'ensemble empirique des hommes qui coexistent à un moment de l'histoire ; elle est cet idéal de l'humain que nous posons et affirmons dans l'acte même de la commémoration. Commémoration dont le vrai nom est culture, pensée de ce qui a été pensé : « Notre pensée n'est qu'une continuelle commémoration. Esope,

Socrate, Jésus sont dans nos pensées » (*Ib.*). Ce qui suffirait à justifier la place dévolue aux grands modèles dans l'éducation, car la culture n'est en effet rien d'autre que le travail de reprise et de méditation des monuments du passé – poèmes, paraboles, images, dont il faut développer la richesse à l'infini. C'est en cela, selon une parenté qu'Alain aime à souligner, que la culture est d'abord *culte*. De la même manière, notre science suppose Thalès et Ptolémée ; nos mœurs sont incompréhensibles sans Athènes et la Judée, tout comme nos lois sans le droit romain. La théorie des sociétés fragmentaires et cantonales, des cultures, comme on dira bientôt, est fautive : « Nous ne sommes pas fils seulement de cette terre-ci » (LXXVII) – c'est l'humanité tout entière qui contribue à ce que nous sommes. Et l'exception des « sociétés primitives » confirme l'idée même, puisque c'est leur isolement qui les a tenues à l'écart de l'histoire humaine qui n'est qu'une seule histoire. Alain a été l'un des premiers à comprendre que la célébration de la particularité et de la singularité culturelles était en fait une sorte de fanatisme social – « sombre fatalisme, sombre fanatisme » (LXXVII). Enfermés dans leurs cultures respectives, les tenants du relativisme consentent finalement à ce que « la société [soit] un dieu pour l'homme et que toute la morale consiste à sentir et adorer le lien social ». Comment s'étonner dès lors qu'ils n'aient, à l'égard des autres dieux, qu'une maigre vertu à prêcher : la tolérance ?

Quelle est, pour le maître, l'utilité de cette « grande sociologie », de cette anthropologie philosophique, pourrait-on dire, pour éviter un terme aujourd'hui trop connoté ?<sup>23</sup> La réponse est évidente si l'on se souvient que la mission du maître est d'instituer l'homme dans l'enfant. Car c'est bien de l'homme dont elle l'instruit : de ce qu'il est et de ce qu'il veut être, par le travail de la science et de la culture. « L'esprit d'ensemble » (LXXVI), qu'on peut appeler aussi bien philosophie, place le maître au-dessus de sa tâche, c'est-à-dire à la seule hauteur qui convienne pour lui permettre de tenir le détail de sa pratique dans la direction de cette fin.

## B

La sociologie de l'éducation, dont Alain n'a connu, au mieux, que les prémisses, tombe-t-elle sous le coup de cette critique ? Alain a bien vu, en tout cas, selon quelle ligne de pente elle allait se développer. De quoi traite, en substance, cette science depuis son origine ?<sup>24</sup> Très exactement d'une seule et même question en forme de réquisitoire : l'école n'est pas démocratique ; la meilleure preuve en est que ceux qui sont le plus favorisés par la naissance y réussissent mieux que les autres. Réussite *par* l'école, réussite *à* l'école, réussite *de* l'école : est-on bien sûr de ne pas tout confondre ?

La question de la réussite *par* l'école, c'est celle de « l'égalité de chances » des différents élèves d'accéder à une situation sociale enviable par l'intérêt, le prestige ou les revenus qu'elle confère. Alain l'aborde sans détours et considère que la méritocratie scolaire fonctionne bien. Et même si bien qu'elle fait perdre de vue que l'essentiel n'est pas là : « Un petit bonhomme qui fait voir des aptitudes ou seulement un goût marqué pour l'étude est bientôt tiré de son village [...]. Bref, les bourses ne manquent pas, ce sont plutôt les boursiers qui manquent » (XX). Constat optimiste peut-être ; mais qu'importe, car la vraie question n'est pas sociologique, et c'est ce qu'Alain nous invite à bien comprendre. La mission de l'école est-elle de dégager des élites, « des candidats pour les hautes places » ou de former des « citoyens éclairés » (*Ib.*) ? Car il restera toujours « ceux que l'on n'instruit guère, soit parce qu'ils ne veulent pas apprendre, soit parce qu'ils ne peuvent ». Faut-il les abandonner, demande Alain ? Mais ils sont hommes, eux aussi, et auront à penser au-delà de leur métier, « à décider de la paix et de la guerre, du juste et de l'injuste, de noblesse et de bassesse, et enfin de tout » (*Ib.*). C'est ici que l'on jugera de la réussite *de* l'école. De son aptitude à instituer l'homme, et donc le citoyen, dans tous les hommes et non seulement dans ceux qui réussissent à l'école – qui réussissent si vite et si bien qu'ils pourraient presque se passer d'elle ? « Ceux qui s'accrochent partout et se trompent sur tout, ceux qui sont sujets à perdre courage et à désespérer de leur esprit, c'est ceux-là qu'il faut aider », affirme fièrement Alain (*Ib.*). Ce qui veut dire que partout et toujours il faut présupposer l'humain dans l'homme – et l'en instruire patiemment pour le faire advenir.

Il n'y a pas lieu pour cela d'imaginer on ne sait quelle pédagogie misérabiliste. Ce qui vaut pour les meilleurs vaut pour les plus faibles et réciproquement. Si l'on retourne « de mille manières les premiers éléments », l'idée finira bien par trouver passage, même dans « les esprits les plus obtus ». Les esprits vifs y gagneront aussi, et même le maître, par « cette réflexion sur ce que l'on croit savoir, chose trop rare » (*Ib.*). Voici posés les principes de l'école républicaine, de celle qui ne se préoccupe pas seulement de fixer les règles d'une juste compétition entre les citoyens mais d'assurer à tous les moyens de prendre part à la vie de la Cité. On mesurera à cet idéal la médiocrité des déclamations sociologiques habituelles sur l'urgence d'une « démocratisation » de l'école. Belle affaire que de démocratiser l'école ! C'est la société qu'il faut démocratiser. Ce qui est une autre tâche que de modifier le mode de recrutement des élites : « Ce monde ira toujours comme il va, si le trésor des Humanités est réservé à ceux qui en sont les plus dignes. Au contraire, si l'on se mettait à instruire les ignorants, nous verrions du nouveau » (*Ib.*). L'instruction publique ne peut être ni discriminatoire, ni

condescendante : par principe, elle doit s'interdire de refuser à quiconque les éléments de savoir qui lui sont nécessaires pour assumer sa condition d'homme et de citoyen. Sa méthode se règle donc sur une idée de l'homme ; pas sur la psychologie ou l'origine sociale des individus empiriques. Ce qui revient à dire que la question d'une meilleure sélection des élites, tout comme celle de l'utilité professionnelle des enseignements dispensés, ne peuvent servir à déterminer ni les principes ni les programmes de l'instruction publique.

## C

Si la sociologie de l'éducation est intarissable sur le fonctionnement du « système scolaire », comme elle dit, elle s'en tient, sur la raison d'être de l'école, aux platitudes de l'opinion. Le Pédagogue en a retenu que l'école est « une grande famille », laquelle, en raison du manque de « loisir » des parents et de leur insuffisant savoir, se substitue à eux, par « délégation », pour l'instruction de leurs enfants (*Ib.*). Bref, c'est un artifice contingent par lequel la société porte remède à l'insuffisance des familles. Pour Alain, cette idée est superficielle et fausse. L'école n'a rien « d'artificiel et d'inorganique » ; elle correspond à une nécessité humaine *sui generis* qui tient à l'existence de ce qu'il appelle « l'humanité scolaire » (*Ib.*) ou, de façon plus imagée, « le peuple enfant » (XII). Il faut donc la situer, dans toute sa spécificité, par rapport à la famille, d'une part, et par rapport à la société proprement dite, d'autre part. D'un côté, « l'école fait contraste [...] avec la famille, et ce contraste même réveille l'enfant de ce sommeil biologique et de cet instinct familial qui se referme sur lui-même (VII) ; de l'autre, elle s'oppose au sérieux prématuré du monde du travail hostile à la « pensée de jeu » qui « limite ses problèmes, et nie les conséquences », et où l'esprit est « libre et juge de soi un petit moment » (VIII). L'institution scolaire, à mi-chemin entre l'ordre du cœur, qui cherche à retenir l'enfant dans la famille, et l'ordre du monde qui menace de l'écraser, est le moment de *l'esprit*. L'école n'est pas ludique car on y travaille ; mais l'école n'est pas le travail, d'une part parce qu'on n'y produit rien, d'autre part parce qu'il y a « du jeu dans la pensée » (XXIX), un élément de gratuité qui la place hors de la société des échanges.

Le « peuple enfant » reste à décrire. Nul ethnologue ou sociologue, Alain le regrette, n'a jamais dressé le tableau précis de ses mœurs et de ses coutumes. Mais il est important de bien le considérer comme une donnée sociologique spécifique. La classe, par exemple, est toujours autre chose que la somme arithmétique des enfants qu'elle rassemble, d'une part parce que c'est l'acte d'enseigner qui la constitue en classe, d'autre part parce que le « peuple



enfant » a ses « lois » propres (sa conception particulière de l'honneur et de la justice, par exemple) qui ne sollicitent aucune ratification extérieure. L'inattention à cette réalité est d'ailleurs accablante pour la sociologie de l'éducation qui, par un contresens méthodologique, explique finalement l'écolier à l'école (son comportement, ses réussites, ses échecs...) par l'enfant dans sa famille ou, pour mieux dire, par la famille de l'enfant. Pour Alain, entre l'enfant et l'écolier, il y a coupure. Moins le maître en saura sur l'environnement familial de l'élève et mieux il lui ouvrira un crédit sur lequel ne pèsera aucune hypothèque : *l'élève* sera d'autant plus libre qu'on ignorera ce qu'est *l'enfant*. De même, les parents n'ont pas plus à intervenir dans l'école que l'école dans la vie familiale des élèves. L'élève n'est pas l'enfant. L'enfant n'est pas l'élève. La notion de « parents d'élève » est une contradiction en soi. Les parents sont les parents de leurs *enfants* et les maîtres sont les maîtres de leurs *élèves* : « Que chacun soit bien ce qu'il doit être » (IX), recommande Alain. L'écolier n'a pas davantage à être scruté en permanence par la sollicitude solidaire et inquisitoriale des éducateurs, des psychologues et des parents. La fusion/confusion entre famille et école est néfaste pour tous en introduisant le sentiment là où suffit la règle et réciproquement : « L'école n'est nullement une grande famille. À l'école se montre la justice, qui se passe d'aimer, et qui n'a pas à pardonner parce qu'elle n'est jamais réellement offensée » (*Ib.*). La famille n'a pas ses valeurs dans l'ordre du vrai ; l'école n'a pas les siennes dans le sentiment. La distinction entre solidarité organique (familiale) et égalité selon la règle (scolaire) doit être marquée le plus fermement possible, car elle prépare la différenciation, essentielle au citoyen, de la vie privée et de la vie publique. Il est donc nécessaire que l'institution scolaire, dont toute la raison d'être est dans sa position moyenne, soit défendue, et contre la famille qui brûle d'y introduire la loi du cœur (et ses désordres), et contre la société impatiente d'y imposer la loi de l'argent et de la rentabilité. La réflexion d'Alain ouvre de riches perspectives pour penser le désordre contemporain où l'on présente comme le dernier progrès de l'institution ce qui en est la liquidation pure et simple : l'école ne peut s'ouvrir ni au monde ni aux parents d'élèves sans s'exposer à sa dissolution dans un chaos qui la prive de toute raison d'être. Est-on toujours disposé à vouloir une institution qui soit le temps et le lieu où l'enfant, qui devient alors un élève, puisse faire le libre apprentissage de ce que peut sa raison *malgré les desiderata* des familles et de la « société des échanges » ?

N'en déplaie aux uns et aux autres, l'institution scolaire ne se justifie pas par son « utilité » sociale. Utilité sur la nature de laquelle ils seraient d'ailleurs bien en peine de s'entendre. À bien des égards, l'école c'est même le moment de l'inutile par excellence, de ce qui n'est pas sommé de répondre

à la question « à quoi ça sert ? ». En institutionnalisant le temps du loisir studieux, l'école manifeste une conception de l'homme qui exclut sa réduction à l'utile. Elle ne le forme pas à devenir l'outil de ses outils mais à devenir homme sans autre détermination, c'est-à-dire capable de toutes les fins qu'il voudra se donner. L'école ne répond donc pas à un besoin « social », pas même à celui de « socialiser les enfants », pour reprendre une expression obscure chère aux Pédagogues. Que veut-on dire par « socialiser l'enfant » ? Le rendre sociable ? Mais il l'est déjà, et c'est même sa sociabilité (celle qui le rapproche des enfants de son âge dans le jeu) qui appelle et permet l'institution scolaire. Ce que le sociologue ne parvient pas à comprendre, c'est que l'institution scolaire se règle avant toute chose sur une *idée*, celle de l'ordre humain qu'on veut instaurer, et qui est celui d'une république constituée de citoyens libres et égaux. Une république qui refuserait d'instruire les citoyens futurs minerait les principes sur lesquels elle repose car nul ne peut être dit libre s'il n'est instruit ; et si les hommes ne sont pas *tous* instruits (ce qui ne veut pas dire qu'ils seront également savants), l'égalité posée est aussitôt rompue. Une autre manière de dire que l'école n'a pas à se référer au monde tel qu'il est, mais tel qu'il doit être, c'est-à-dire à une *norme* qui n'a rien d'empirique. L'école n'est naturelle que si l'on admet que la république est naturelle, c'est-à-dire que si on admet que c'est l'idée *vraie* du politique. Car la république n'est pas là à la manière de la nature ; elle n'existe pas à proprement parler ; elle est à vouloir : « Si c'est parce que la République existe ou a l'air d'exister que vous êtes républicain, vous n'êtes pas républicain. La vraie République est un parti pris et une règle posée, à laquelle on pliera l'expérience » (1956, p. 186). République et instruction publique sont les deux faces d'une même réalité : d'une part, l'instruction publique est l'une des conditions de possibilité de la république, de l'autre, l'instruction publique est placée sous la sauvegarde de la république. D'où il résulte que l'école est, en dernière instance, une institution politique de l'État républicain. Ce qui indique du même coup ce qu'elle n'est pas : un service public à la disposition de la société civile.

Enfin, il y a une dernière raison pour laquelle l'institution scolaire est fondée à retirer à la famille et à la société des échanges le soin de la formation des enfants. C'est que celles-ci n'ont pas le souci de l'universel. Or, si l'enfant appartient par destination à la république, il appartient aussi à l'humanité. La « fraternité » à laquelle il faut l'introduire n'est pas seulement celle qui unit les citoyens d'une même patrie. Il en existe une autre, celle d'une « communauté d'esprit » par laquelle les hommes se reconnaissent comme « frères de pensée »<sup>25</sup>. Ils la découvriront, par delà toutes les déterminations « naturelles » (familles, classes, races, nations) dans l'expérience

du travail de la raison – par exemple, dans l'étude des sciences, comme le veut Condorcet. La fraternité des hommes ne tient pas à ce que les hommes *se* comprennent mais à ce qu'ils comprennent de la même manière, à ce qu'ils participent d'une commune raison. Il importe donc bien peu que l'enfant rencontre ou non, à l'école, un échantillonnage varié de l'humanité empirique (des enfants d'autres milieux, d'autres races...) ; l'important est qu'il s'ouvre à l'idée universelle de l'humain en transcendant sa particularité : « Alors, l'humanité sera dans son cœur ; il la souhaitera, il voudra la faire dans le monde » (LXXXII)<sup>26</sup>.

\*

Alain ne se contente pas de dénoncer la psychologie et la sociologie comme des sciences inutiles et incertaines. Il propose les éléments d'une psychologie et d'une sociologie philosophiquement fondées. Les principes de la première sont dans Descartes qui a su comprendre ce qu'est l'esprit en le distinguant du corps ; les principes de la seconde sont dans l'idée comtienne d'Humanité. L'ensemble constitue une représentation claire de ce qu'est l'homme, et de ce que sont la pensée et ses œuvres – telle est la condition sans laquelle ne peut être défini le cadre d'une instruction sensée.

## Références bibliographiques

- ALAIN (1958), *Les Arts et les dieux*, Gallimard, « La Pléiade ».
- ALAIN (1960), *Les Passions et la sagesse*, Gallimard, « La Pléiade ».
- ALAIN (1956), *Propos I*, Gallimard, « La Pléiade » (1<sup>re</sup> éd. : 1908-1919).
- ALAIN (1970), *Propos II*, Gallimard, « La Pléiade » (1<sup>re</sup> éd. : 1908-1919).
- ALAIN (1986), *Propos sur l'éducation*, PUF.
- Association des Amis d'Alain (1974), *Alain philosophe de la culture et théoricien de la démocratie*, actes du colloque de Cerisy-La-Salle.
- Collectif (1959), *En souvenir de Michel Alexandre*, Mercure de France.
- Collectif (1952), « Hommage à Alain », *Nouvelle Revue française*, septembre.
- COMTE Auguste (1995), *Discours sur l'esprit positif*, Vrin (1<sup>re</sup> éd. : 1846).
- COMTE Auguste (1969), *Système de politique positive*, III, Anthropos (1<sup>re</sup> éd. : 1851-1854).
- DESCARTES René (1953), *Œuvres*, Gallimard, « La Pléiade ».
- FLAUBERT Gustave (1952), *Bouvard et Pécuchet*, in *Œuvres II*, Gallimard, « La Pléiade ».

- Institut Alain (1987), *Alain lecteur des philosophes, de Platon à Marx*, actes du colloque organisé au Vésinet en avril 1986, Bordas.
- Institut Alain (1994), *Penser avec Alain*, actes du colloque organisé au Vésinet en mai 1994.
- LÉVY-BRUHL Lucien (1922), *La Mentalité primitive*, Alcan.
- MUGLIONI Jacques (1995), *Auguste Comte, un philosophe pour notre temps*, Kimé.
- PASCAL Georges (1963), *Alain éducateur*, PUF.
- PASCAL Georges (1970), *L'Idée de philosophie chez Alain*, Bordas.
- PIAGET Jean (1926), *La Représentation du monde chez l'enfant*, Alcan.
- REBOUL Olivier (1974), *L'Éducation selon Alain*, Vrin / Presses de l'Université de Montréal.
- SERNIN André (1985), *Alain, un sage dans la cité*, Robert Laffont.
- SPINOZA Baruch de (1955), *Œuvres complètes*, Gallimard, « La Pléiade ».
- TAINÉ Hippolyte (1870), *L'Intelligence*, Hachette.

## Notes

1. Cet article reprend sous une forme synthétique un chapitre d'un ouvrage à paraître sur *Alain philosophe de l'instruction publique* (éd. de L'Harmattan). Les références des textes extraits des *Propos sur l'éducation*, les plus nombreuses, sont données dans l'édition des Presses universitaires de France, 1986, par l'indication du numéro du propos, à la suite de la citation, en chiffres romains.
2. Comte est d'ailleurs, comme on sait, l'inventeur du mot « sociologie » (*Cours de philosophie positive*, 47<sup>e</sup> leçon, 1839).
3. Il évoque la « psychologie de l'enfant », avec des guillemets ironiques, dans un *Propos* du 5 février 1905 (*Bulletin de l'Association des amis d'Alain*, décembre 2000).
4. Alain aime à citer la formule de Descartes rappelant que si nos jugements ne sont ni si purs, ni si solides que nous pouvons l'espérer, c'est d'abord parce que « nous avons tous été enfants avant que d'être hommes » (*Discours de la méthode*, Descartes, 1953, p. 133).
5. Ce qui n'exclut pas que nombre d'entre eux disposent aussi d'une formation philosophique : Dumas, Piéron, Janet sont agrégés de philosophie.
6. Alain suit ici, presque à la lettre, le traité des *Passions de l'âme*, 1<sup>re</sup> partie et notamment les articles 1, 2, 16, 21 (Descartes, 1953, pp. 595 sqq.).
7. Lettre à C. V. du 9 juin 1942, in *En souvenir de Michel Alexandre*, Mercure de France, 1959, p. 386. Michel Alexandre, l'un des plus fidèles disciples d'Alain, ne fut pas son élève. C'est l'auteur qui souligne.
8. Alain vise Alfred Binet, l'inventeur de la psychométrie de l'intelligence, qui a établi les degrés d'arriération mentale à partir d'épreuves étalonnées. En 1904, Binet avait été nommé, par le ministre de l'Instruction publique, membre d'une commission chargée d'organiser l'enseignement des enfants anormaux. On se souviendra qu'il avait créé aussi, dès 1889, un laboratoire de pédagogie expérimentale. Son dernier

ouvrage, publié en 1911, synthétise ses réflexions personnelles sur l'éducation (*Les Idées modernes sur les enfants*).

9. Cette alliance serait intéressante à analyser dans son histoire détaillée. Nul doute qu'on y trouverait quelques lumières pour comprendre certaines tendances contemporaines, et notamment la médicalisation psychologique de toutes les difficultés de l'élève. L'enfance serait-elle devenue une maladie ? Et l'école un dispensaire où l'on soigne les âmes à défaut d'instruire les esprits ?

10. « Les jardins d'enfants » : c'est-à-dire, pour nous, l'école maternelle. Quelle que soit la qualité du service *social* rendu aux parents par cette institution, Alain a bien vu que sa justification proprement éducative est problématique. C'est le lieu, en tout cas, où les tenants des prérequis peuvent donner libre cours aux ressources de leur imagination.

11. L'expression et la notion « d'associations des idées » trouvent leur origine dans Locke (*Essai sur l'entendement humain*, 1690).

12. La remarque est de 1921. On notera au passage qu'elle écorne la légende, colportée par Freud lui-même, selon laquelle la notion d'inconscient aurait rencontré les résistances les plus vives de la part des autorités académiques.

13. Ici encore, Alain suit très fidèlement Descartes. Voir *Les Passions de l'âme*, *op. cit.*, article 21, qui explique l'origine des « imaginations qui n'ont pour cause que le corps » et donne comme exemples les songes, les rêveries et la pensée errante.

14. Voir Descartes, *Méditations*, IV, « du vrai et du faux » (1953, pp. 305-306) : « Il n'y a que la seule volonté que j'expérimente en moi être si grande, que je ne conçois point l'idée d'aucune autre plus grande et plus étendue : en sorte que c'est elle principalement qui me fait connaître que je porte l'image et la ressemblance de Dieu [...] car elle consiste seulement en ce que nous pouvons faire une chose, ou ne la faire pas [...] D'où est-ce donc que naissent mes erreurs ? C'est à savoir que, de cela seul que la volonté est beaucoup plus ample et plus étendue que l'entendement, je ne la contiens pas dans les mêmes limites, mais que je l'étends aussi aux choses que je n'entends pas ; auxquelles étant de soi indifférente, elle s'égaré fort aisément, et choisit le mal pour le bien, ou le faux pour le vrai. Ce qui fait que je me trompe et je que je pêche. »

15. Voir Descartes, *Discours de la méthode* (deuxième partie, 1953, p. 138) : « Ces longues chaînes de raisons, toutes simples et faciles dont les géomètres ont coutume de se servir pour parvenir à leurs plus difficiles démonstrations [...] ».

16. Nous n'examinerons pas ici, faute de place, la psychologie de l'intérêt et sa discussion par Alain.

17. Voir *Éthique*, IV, Définition VIII et Propositions XXIV et XXV (Spinoza, 1955, pp. 491 et 509).

18. Au plus près, mais sans la rejoindre pourtant, car ce sont des *lois positives* que Comte entend dégager. Sa démarche exclut l'analyse de l'essence de la connaissance.

19. L'ordre des termes chez Alain ne correspond d'ailleurs pas exactement à celui des états de la connaissance chez Comte où la mentalité théologique se subdivise en fétichiste, polythéiste et monothéiste ; elle n'inclut pas le moment métaphysique. Remarque factuelle qui ne change rien à l'idée.

20. Voir aussi les premiers chapitres des *Dieux*.

21. Ici encore, Alain suit pas à pas la pensée de Comte. Voir par exemple, *Discours sur l'esprit positif* (1995, p. 51) : « Les plus éminents penseurs peuvent [...] constater leur disposition naturelle au plus naïf fétichisme quand cette ignorance se trouve momentanément combinée avec quelque passion prononcée ».

22. *Ib.*, pp. 71-72. Nous empruntons, dans ce paragraphe, à Jacques Muglioni, *Auguste Comte, un philosophe pour notre temps*, éd. Kimé, 1995 (chapitre III : « Le fétichisme »).

23. La position très critique d'Alain à l'égard de la « petite sociologie » ne peut être complètement comprise qu'à partir de deux observations de caractère historique. D'une part, la position dominante de Durkheim, puis de ses disciples, dans l'Université française – Durkheim a lui-même occupé une chaire de « pédagogie et science sociale » à Bordeaux avant d'être le suppléant de Buisson en « sciences de l'éducation » (déjà !), à la Sorbonne. D'autre part, en 1920, Paul Lapie, élève de Durkheim, l'un des premiers sociologues à s'intéresser à la question de l'école et de la mobilité sociale, avait été nommé directeur de l'enseignement primaire. Il avait profité de l'autorité administrative que lui conférait sa fonction pour introduire la sociologie dans le programme des écoles normales. Cette initiative avait déclenché, à partir de 1923, une vive polémique sur l'intérêt de cette science pour les instituteurs.

24. Les premiers travaux français portant sur la sociologie de l'éducation, *stricto sensu*, semblent être ceux de Paul Lapie, évoqué à la note précédente. Nous ignorons si Alain en avait une connaissance directe.

25. « Documents » (Alain, 1986, p. 352). Alain se réfère ici à Condorcet qu'il lit très librement, sans le trahir pourtant, car il est vrai que la république transcende tout cadre national par la définition qu'elle pose de l'homme et du corps politique.

26. On notera, bien sûr, l'inspiration comtienne de la formule. Comte est d'ailleurs cité explicitement dans ce *Propos*.