

Conclusion

Ce qui nous lie. Éducation et culture commune

Julien Pasteur
Rose-Marie Volle

Les contributions qui précèdent – dans leur richesse et la diversité de leurs expressions – sont à leur manière l’illustration de cette *fabrique du commun* dont nous avons voulu explorer les significations, éprouver la solidité, faire sinon l’histoire exhaustive du moins tenter l’inventaire. Les lecteurs devraient aisément pouvoir s’en convaincre à l’issue du parcours proposé dans ce volume : la question du commun continue de nourrir les débats et les interrogations qui sont au cœur de l’éducation, sitôt que les sciences humaines et sociales s’en saisissent. Plus encore, elle les structure : le commun est à la fois ce qui constitue leur champ d’expérience et définit leur horizon d’attente. En ce sens, le pari épistémologique à l’origine de ce projet ne paraît pas devoir être démenti. Langage, mémoire et éducation sont bien, malgré le caractère hétérodoxe de la formule, des « sciences du commun ». Pour chacune de ces notions, la positivité des savoirs s’agence à ce qui en garantit la pratique et le sens, à ce qui en assure la pertinence et l’unité.

Pas de langage sans le caractère systémique et l’épaisseur historique d’une langue dont l’existence à la fois fonde et excède la subjectivité. Dans la plus banale expérience, chacun peut voir qu’elle est ce qui nous précède dans le temps, reçue avant d’être créée, vivant témoignage de ce qu’avant nous il existe un monde dont nous serions moins comptables que responsables. Héritiers sans testament – pour reprendre l’image qu’Arendt emprunte à René Char –, nous ne sommes pas entièrement soumis au langage mais invités à y apposer notre propre sceau, ou encore comme le voulait Jean Genet ou Michel Leiris, à « tricher la langue ». Reste que, comme le soulignent ici C. Widmaier et R-M. Volle, la puissance générative du langage, sa capacité précieuse à nourrir le dialogue par l’équivocité constitutive qui le signe, est en même temps son talon d’Achille. Dans la conversation, le dialogue, ou l’interlocution, il faut garder en tête le mot de Montaigne : « la parole est à moitié à celui qui écoute ». Et en cela, elle ne cesse d’échapper.

À la puissance des mots, à la capacité subversive de la prise de parole, répond depuis quatre siècles un long processus d'acclimatation du nominalisme politique¹. Du schisme de la Réforme aux guerres de religion, des doctrines de la souveraineté absolutiste de l'âge classique à la déclaration des droits de 1789, émerge un espace de parole politique que recoupe la notion de *public* et ses transformations, dont on peut dire qu'il a contribué à reformuler la place du commun². Comment pacifier la société sans trahir la pluralité des voix ? Comment assurer l'ordre du discours et la confiance placée dans le sens des mots – où s'amorce l'épineuse question du serment et de la promesse –, sans recourir à une persuasion fondée sur la crainte ou la violence ? Bref, comment l'idée même de commun a-t-elle été repensée, non plus à l'image d'un modèle à reconstruire ou à rejoindre (la cité antique ou la cité de dieu), mais à partir de volontés individuelles délibérant les motifs de leur association³ ? On peut considérer que c'est à de tels défis que « l'éducation de l'homme moderne » – suivant la formule et les thèses d'Eugenio Garin⁴ – s'est colletée. Le paradigme éducatif, qui depuis le début du xvi^e siècle n'a pas cessé d'étendre son empire, ne trouve pas seulement sa raison d'être dans les prémices de l'humanisme ou la conscience fraîchement éclos du progressisme historique. Preuve en serait que la démonétisation ou la suspicion actuelle à l'égard du progressisme n'a pas entamé la revendication éducative, ou le recours au schème pédagogique qui seconde comme son ombre l'histoire de la démocratie moderne. La démarche entreprise dans ces pages en témoigne : nous continuons aujourd'hui d'accorder à l'éducation un rôle prépondérant dans l'amélioration de la vie civile et civique. Parallèlement, nous persistons à croire aux bienfaits d'un apprentissage fondé sur une réflexivité agissante dont l'*Émile* de Rousseau serait la pierre de touche⁵. Pour nous – ce « nous » marquant la participation consciente ou non, délibérée ou non, à l'expérience démocratique moderne⁶ –, l'éducation conditionne et garantit la

1 Sur ce processus, voyez Guilhaumou, Kaufmann L. (2020), *L'invention de la société : nominalisme et sciences sociales au xviii^e siècle*, Paris, Éditions de l'EHESS.

2 C'est, en s'appuyant notamment sur une lecture de Montaigne, le point établi par Merlin-Kajman H., *Le moi et l'espace social, métamorphoses du xvii^e siècle*, dans *L'invention de la société : nominalisme et sciences sociales au xviii^e siècle*, op. cit.

3 On nous pardonnera ici le caractère évidemment expéditif d'une description pour laquelle il eut fallu éclairer le dispositif politique des modernes, marqué par le jusnaturalisme et les théories du contrat. Pour un exposé autrement plus détaillé, voyez Manent P. (2012), *Les métamorphoses de la cité*, Paris, Flammarion.

4 Garin E. (1968), *L'éducation de l'homme moderne*, Paris, Fayard.

5 Rousseau sert ici de point commode et saillant. La richesse d'autres pistes n'en est pas moins évidente. On signalera ici en particulier le livre de Moreau P-F., *Le récit utopique. Droit naturel et roman de l'État*, Paris, PUF, 1982.

6 Nous utilisons ici « expérience démocratique » en écho à l'analyse de Marcel Gauchet, notamment celle proposée dans le premier chapitre de Blais M-C., Gauchet M., Ottavi D. (2002), *Pour une*

vie commune. Plus que cela, elle est supposée prémunir, par son extension continue, la déliaison auxquelles les « sociétés d'individus » qui sont les nôtres sont particulièrement exposées.

Et tel est peut-être ce qui, indépendamment de la variété des points de vue disciplinaires rassemblés ici, se dégage d'une lecture d'ensemble. La question éducative et celle du commun ne sont pas seulement deux voies historiquement parallèles, au sens où, de Protagoras aux percées des sciences cognitives⁷, l'une n'irait pas sans l'autre. C'est précisément ce type de faux-semblants que nous avons tenté de battre en brèche, nourrissant l'illusion d'une sorte de convergence artificielle. En somme, « il y aurait toujours eu » complémentarité entre les formes prises par la catégorie de commun⁸ et les modalités de sa mise en œuvre que, par facilité, on range sous le terme générique d'éducation. Nous avons voulu au contraire souligner que ces deux problèmes ou ces deux faits sociaux ne se recoupent pas seulement au titre de concepts, mais s'imbriquent anthropologiquement. La fabrique du commun est aussi, inévitablement, une fabrique de l'humanité, la production des discours, des savoirs et des pratiques où s'est risqué, pour le meilleur et le pire, l'essai de sa définition.

En faisant l'hypothèse d'un commun comprenant *analytiquement* l'éducation, les contributions à ce volume font apparaître – et c'est à nos yeux leur mérite – l'étroitesse du lien qui les unit. Leur imbrication forme la trame des sociétés dans lesquelles nous vivons, au point de commander une véritable « pédagogie politique »⁹ dont le projet tient, bon an mal an, depuis deux siècles. Cette « fabrique du commun » est une entreprise fragile, à laquelle il serait téméraire de prêter une constance inaltérable. Épreuve de longue haleine, rappellent ici G. Labarre, M. Hagelstein et J. Pasteur, puisqu'elle engage la représentation même du temps, la manière dont le commun lui-même *fait histoire*, au point que de la réception des Anciens à la Déclaration révolutionnaire des droits, une expérience singulière s'est nouée. Que cette expérience relève de ce que F. Hartog nomme des « régimes d'historicité » – modalités variables selon lesquelles les sociétés assemblent passé, présent et futur –, ou qu'elle engage à faire du « basculement » du XVIII^e siècle un moment irréductible, ce sont ses formes qu'on a tenté d'éclairer.

Pourtant, comment le méconnaître, à moins de s'aveugler ? Il n'est pas exclu que le dispositif éducatif qu'on vient d'esquisser à grands traits soit parvenu à son

philosophie politique de l'éducation, Paris, Bayard. Pour une interprétation des liens qui unissent expérience démocratique et éducation moderne, voyez Stenius P (2009), *De l'éducation des modernes*, Paris, L'Harmattan, ainsi que Kambouchner D (2013), *L'école, question philosophique*, Paris, Fayard.

7 Voyez ici les contributions de Moscarelli L., Chaîneau S. et Calinon A-S.

8 Nous nous sommes expliqués sur ces différentes acceptions dans l'introduction à ce volume.

9 On trouvera une analyse de ce syntagme dans l'introduction de Bacsko B. (2000) à *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Genève, Droz.

point d'expression maximal. Après tout, adossé à une conception singulière du temps historique, rien n'interdit de se demander si la mise à mal de l'économie temporelle qui lui a donné naissance est sans dommages collatéraux. À dire vrai, la situation n'est pas absolument inédite. Endossant les habits de l'Hamlet européen, on se souvient des premières lignes de Valéry en 1919 dans *La crise de l'esprit* : « Nous autres, civilisations, nous savons maintenant que nous sommes mortelles ». Avec d'autres – Péguy, Arendt, Benjamin – l'écrivain pointait douloureusement la fragilité du montage civilisationnel tombé à la renverse dans l'abîme de la Grande guerre. Nous ne tenons, pense-t-il, qu'à l'aide d'une conception du temps qui dote la mémoire d'une effectivité supérieure à l'oubli. Constat banal, dira-t-on, jouant sur l'antienne réactionnaire de la nostalgie : il faut transmettre ce que nous sommes et la conservation du passé est à cette fin. Mais en sommes-nous encore là ? Ne faudrait-il pas réinterroger la configuration actuelle de la transmission ? On pourrait alors considérer que, de surcroît au « présentisme » analysé par F. Hartog¹⁰, conjointement aux phénomènes d'accélération du temps social dont parle H. Rosa ou P. Virilio¹¹, la lutte contre l'oubli n'est que la face visible du processus. Plus que la question de savoir ce qu'il nous faudrait transmettre, c'est de l'état ou plutôt de la disposition des destinataires eux-mêmes qu'il s'agit. Or n'est-ce pas de cette inquiétude que bruissent aussi les textes rassemblés ici ? Quel type de subjectivité, quel individu et par extension quelle communauté produisent les formes prises par le statut du langage et l'enseignement de la langue, la transmission de la mémoire historique, la réification des procédures d'apprentissage au prisme technocratique ?

On le sait, au moins depuis Durkheim : il n'existe pas d'éducation abstraite, ni même neutre. Chaque société produit l'idéal régulateur, le principe qui fixe l'image du sujet idéal dont elle escompte une puissance de rayonnement maximal. En ce sens, les traits caractéristiques du dispositif de la citoyenneté européenne, des cités grecques et romaines à l'honnête homme des Lumières, de la conquête du suffrage universel aux derniers feux de la décolonisation, possèdent un certain air de famille. L'éducation a longtemps consisté à aménager, d'une génération à l'autre, des conditions de réceptivité. Insistons-y, Montaigne voit juste : « la parole est à moitié à celui qui écoute ». Éduquer n'est pas seulement produire un discours qui vise à la réforme d'autrui ; c'est tout autant rendre un tiers capable d'entendre, d'écouter et de recevoir. Quelques fois, à une fréquence non modulable, le récepteur se change à son tour en émetteur – *ça passe*. Ce mécanisme n'a rien de proprement moderne, mais il définit à coup sûr un trait constant du dispositif européen dans

10 Hartog F. (2003), *Régimes d'historicité. Présentisme et expérience du temps*, Paris, Seuil.

11 Rosa H. (1977), *Accélération*, Paris, La découverte, 2013 et Virilio P., *Vitesse et politique, essai de dromologie*, Paris, Galilée.

son rapport à la mémoire. Ainsi, au onzième Chant de l'*Odyssée*, accomplissant le rituel qui le fait entrer en communication avec les défunts, Ulysse voit-il en premier l'âme de son compagnon Elpénor. « Ne pars pas en m'abandonnant sans sépulture/ et sans larmes, attirant la colère des dieux,/mais brûle-moi avec toutes les armes que j'avais/dresse-moi un tombeau sur les rives de la mer grise »¹². Ce n'est pas la condition funèbre que redoute l'ami défunt. Ce ne sont pas même les enfers. Il craint par-dessus tout l'oubli que lui vaudrait l'absence de sépulture, le « tertre planté d'une rame ». « Tout cela malheureux, je le ferai pour toi » répond Ulysse, prouvant en ceci qu'il reconnaît et accepte sa charge de mémoire, la porte d'entrée dans la *communitas*¹³.

Que serait alors une société ou à la manière d'Arendt : un *monde* – saturée de paroles et dépourvue d'écoute, à la fois démesurément volubile et foncièrement sourde ? S'il s'agit sans doute là d'un tableau trop sombre, on ne peut ignorer – la contribution d'O. Konkka sur l'histoire soviétique en témoigne – les enjeux que recèlent les régimes de transmission. Aucune mémoire n'est neutre, et l'entrée en lice du paradigme socio-technique mis en lumière par P. Anderson, S. Chaîneau et A-S. Calinon souligne le risque inhérent à la conception de savoirs intégralement procéduraux. Il n'est pas exclu que le syntagme de « fabrique du commun », dont on a cherché à faire ressortir les nuances et la complexité, puisse être compris aujourd'hui au sens propre : manufacture du consensus. C'est en cela, enfin, qu'il conviendrait d'interroger le type de subjectivité que produisent les sociétés démocratiques et leur régime de savoir. Nous n'avons pu ici qu'en esquisser les contours historiques. C'est trop peu, sans doute, mais salutaire, peut-être. Sans cette capacité « d'attiser dans le passé l'étincelle de l'espérance », avertissait Walter Benjamin dans son dernier texte, « même les morts ne seront pas en sûreté »¹⁴.

12 Homère, *Odyssée*, XI, 75, trad. P. Jacottet, Paris, La Découverte, 2004, p.197.

13 Sur l'étymologie du terme commun, nous renvoyons aux indications données dans l'introduction de ce volume.

14 Benjamin W. (1942), *Sur le concept d'histoire*, VI, dans *Œuvres*, III, Paris, Gallimard, p. 431.