

Des êtres libres

Voilà vingt ou trente ans, dans l'effervescence de mai 1968, nous vivions le règne des grandes espérances pédagogiques. On parlait de changer la société, donc de changer l'école, mais aussi de changer la société par l'école. Cette époque eut ses excès, ses naïvetés, ses erreurs et même ses errements. Il me semble que nous vivons aujourd'hui une période totalement différente, qui représente même le négatif parfait de celle que je viens d'évoquer. Il me semble que nous ne croyons plus, aujourd'hui, que l'école ait son mot à dire pour changer la société, ou pour la former vraiment. Quand je dis « nous », je ne parle pas tant des enseignants ou des futurs enseignants que de l'opinion publique, de l'état d'esprit général. Mais cet état d'esprit pèse énormément sur la conscience que l'école prend d'elle-même. Or l'opinion publique, et par conséquent, bon gré mal gré, celle des enseignants, s'est tellement bien déprise de l'idée que l'école pouvait révolutionner la société, qu'elle est tombée dans l'excès contraire. Elle est tombée dans le fatalisme et la résignation. Non seulement on ne croit plus que l'école puisse changer quoi que ce soit, mais on ne voit plus guère, dans l'école, que l'auxiliaire et la servante de la société telle qu'elle est.

La société telle qu'elle est : qu'est-ce que cela signifie au juste ? Il vaudrait mieux dire : telle que nous la concevons, telle

que nous croyons qu'elle est. Et comment croyons-nous qu'elle est ? Sur quelles valeurs la voyons-nous fondée ? Quelles obligations remplit-elle ou doit-elle remplir ? En d'autres mots, comment les hommes et les femmes de notre temps se conçoivent-ils eux-mêmes, en tant que collectivité ?

Le drame est qu'aujourd'hui, lorsque nous prononçons le mot de « société », nous ne pensons plus guère à des valeurs mais seulement à des besoins. Nous ne pensons plus guère à une communauté politique, à un ensemble de citoyens partageant les mêmes idéaux. Nous pensons à un vague complexe économique-technique dans lequel l'individu n'est qu'un infime rouage. Lorsque nous disons « société », nous pensons immédiatement et même inconsciemment : « Besoins économiques et techniques ». La seule réalité que nous prenions réellement au sérieux, la seule nécessité dont nous sentions le poids, c'est la vie matérielle de notre collectivité (par ailleurs très vaguement définie). Dans cette vision purement « économiste » du monde, ce ne sont pas seulement les réalités individuelles, spirituelles et morales, qui dans nos esprits sont dévaluées, c'est aussi la réalité politique, la citoyenneté. Tout ce qui n'est pas réalisme économique, nous le rejetons, sans même le savoir, dans l'irréalité. Et du coup, nous ne pouvons avoir de l'école qu'une conception fataliste : l'école est sommée de satisfaire aux exigences de la vie économique, elle doit répondre à des besoins dont il n'est pas question qu'elle conteste la toute-puissance, au nom d'hypothétiques « valeurs ».

Bien sûr on reconnaît tout de même à l'école, du bout de lèvres ou par habitude, une mission d'éveil à la vie sociale et à la vie de l'esprit, et l'on claironnera même dans les discours officiels que l'école doit former l'homme, éduquer le citoyen. Mais on ne prend guère au sérieux de telles proclamations ; car dans le cas contraire, on croirait encore ou l'on se remettrait à

croire que l'école n'est pas seulement là pour adapter l'individu à la société, mais aussi pour former des individus à mettre en question cette société. Or il n'en est rien. Et pratiquement, objectivement, l'école est aujourd'hui conçue comme la pourvoyeuse d'individus capables de répondre aux exigences économique-techniques du monde contemporain.

Je ne prétends pas que cette conception de l'école soit entièrement fausse, ni totalement indigne. Je prétends seulement qu'elle est tragiquement partielle. Elle n'est pas entièrement fausse parce qu'incontestablement l'homme se définit aussi comme un être économique. Il est normal que tout groupe humain se demande comment organiser sa vie matérielle, et comment assurer sa vie ou sa survie. Notre société, à l'image de toutes les sociétés humaines, dès les plus primitives, a le droit et le devoir d'apprendre à ses enfants comment on fait pour assurer sa subsistance. Il n'est donc pas honteux que l'école forme des hommes et des femmes capables d'affronter l'univers hautement technicisé qui est le nôtre, et de faire tourner avec le plus de compétence possible la machine de notre économie. Et l'on comprend qu'en une époque où le chômage sévit sérieusement, l'on vise à former les jeunes le plus efficacement possible, en leur inculquant dès le plus jeune âge un maximum de notions dites utiles.

Il est donc bien compréhensible que les nécessités de l'économie soient prises en compte par l'école. Cependant, aujourd'hui comme hier, les besoins de la société ne sont pas seulement d'ordre économique. Et les sociétés humaines ne sont pas, ou ne devraient pas être des associations de producteurs-consommateurs. L'homme a besoin de manger ; il a aussi besoin de savoir ; il a aussi besoin de dignité ; il a aussi besoin de liberté, de réflexion, de participation à la vie politique. Ces besoins-là sont d'une tout autre nature, moins

immédiatement palpable et mesurable que les besoins économiques, mais, en dernier ressort, beaucoup plus importants. Car une fois l'homme nourri, une fois sa croissance assurée, c'est alors qu'il doit commencer d'être un homme, c'est alors que sa vie, si elle ne consiste qu'à se reproduire et se sustenter elle-même, va lui paraître monstrueusement vide, au contraire de ce qui arrive aux animaux. L'animal est un être vivant, et qui assure sa subsistance. L'homme est un être vivant, et qui assure sa subsistance, mais qui meurt d'ennui, ou de vide, ou de honte, s'il ne fait que cela. L'homme est un être vivant qui tombe bien au-dessous des animaux s'il se contente de vivre. L'homme est un être vivant pour quelque chose. Mais encore faut-il qu'il en garde conscience. Et qu'il puisse faire pressentir à l'enfant que le besoin de connaissance, de dignité, de liberté, de vérité, sont les véritables besoins humains.

À vrai dire, nous en gardons tous et toujours conscience. Nous savons tous et nous sentons tous que nous ne sommes pas sur terre seulement pour assurer notre survie. Mais nous le savons aujourd'hui d'une manière particulièrement vague, parce que les grandes espérances, les grands projets historiques de l'humanité, qui justement avaient pris en charge notre besoin de plus de dignité et de plus de justice, pour le monnayer en idéologies et en actions politiques, ces grandes espérances et ces grands projets historiques ont récemment échoué. Je pense bien sûr au communisme, dont l'effondrement a entraîné dans nos esprits, de la manière la plus tragique, celui de toute espérance sociale. C'est comme si, échaudés par ce gigantesque échec, nous rentrions la tête dans les épaules et n'osions plus croire que l'homme peut se dépasser, individuellement et collectivement, ou ordonner sa vie à des valeurs qui ne soient pas purement économiques. C'est comme si le principe de réalité nous avait rattrapés, sous le hideux visage du réalisme

marchand.

Dans cette obscurité, nous continuons pourtant de savoir que la destinée de l'homme n'est pas la seule vie matérielle. Mais ce savoir est devenu presque coupable, ce besoin presque honteux. Pour le satisfaire, pour combler quand même le vide que laisse dans les âmes et les esprits la conception purement économique du monde, nous inventons alors, inconsciemment et collectivement, toutes sortes de fuites. Comme nous ne croyons plus à la possibilité de changer le monde réel, le monde social et politique, le monde des rapports entre les hommes, nous fabriquons, pour nous consoler, des mondes de remplacement, des mondes destinés à satisfaire à la fois notre besoin de jouer comme des enfants, et notre besoin de transcendance ; notre besoin d'irresponsabilité, et notre besoin de dépasser nos limites, de transfigurer notre condition humaine. Nous ne croyons plus pouvoir changer le monde, alors nous essayons de changer de monde. Notre imaginaire se réfugie dans des univers parallèles, dégagés des contraintes du réel.

C'est ainsi que refont surface, dans notre société technicienne, les croyances religieuses les plus infantiles, les plus naïves et les plus meurtrières, comme si l'âme délaissée par le matérialisme régnant se retrouvait toute seule avec ses besoins inassouvis, et vouée à les satisfaire de manière purement émotionnelle, primaire, sans le soutien de l'esprit. Et cela donne le « temple solaire ». C'est ainsi, dans un autre registre, que nous nous complaisons dans la fameuse « réalité virtuelle ». Et dans cet univers qui simule l'espace à trois dimensions, qui simule l'existence d'autrui, nous pouvons croire, le temps d'un jeu, que nos limites humaines sont effectivement abolies, et que nous avons changé le monde, alors que nous avons simplement changé de monde, et quitté la

réalité pour l'artifice. Déjà cette invention dont les antennes s'accrochent, comme un chien, sur toutes les maisons du monde, surtout les maisons des pauvres, je veux parler de la télévision, tendait à nous donner le réel comme un pur spectacle. Mais la télévision garde encore une relation au monde, puisqu'en principe c'est encore en lui qu'elle va chercher ses images. Avec la réalité virtuelle, on s'affranchit définitivement et fallacieusement des contraintes de notre condition ; on s'installe dans le simulacre intégral.

Ainsi donc, lorsque nos âmes inassouvies ne se rabattent pas sur des croyances infantiles, elles se rabattent sur des réalités de substitution. Réalité virtuelle, religiosité résiduelle : même combat ; ou plutôt, même fuite. Tous ces phénomènes sont d'ordre compensatoire : il s'agit de contrebalancer les effets désastreux et déprimants d'une conception de la société qui fait de nous de simples agents économiques, sans autre perspective et sans autre idéal que la vie matérielle. Et l'univers technique, qui accentue et mondialise notre dépendance à l'économie, donc au principe de réalité, ou plutôt de réalisme, dans toute sa dure platitude, est aussi l'univers qui nous fournit notre dose journalière d'irréalité, nous précipitant à la fois dans le simulacre et dans l'idolâtrie.

Cet esclavage du réalisme et cet esclavage de l'irréel, ce sont deux visages de notre fatalisme, de notre perte de foi dans l'idée que l'homme peut vivre sa condition d'homme dans la réalité, et pas seulement dans le réalisme marchand ou le rêve mystico-virtuel. Qu'il peut et doit être davantage qu'un travailleur-consommateur-joueur.

Mais l'école, que peut-elle faire devant un tel état de choses ? Peut-elle contribuer à corriger cette triste vision du monde ? Car elle semble en être à son tour contaminée, du moins dans

l'opinion publique.

Certes, on se donne parfois la vague illusion que l'école est investie d'une mission créatrice malgré tout, puisqu'on dira volontiers que l'institution scolaire doit préparer les enfants à la « société de demain ». Mais cette société de demain n'est plus du tout celle dont rêvaient les utopistes de mai 68, ni d'ailleurs les philosophes des Lumières, ni ceux qui tout simplement reconnaissent à l'homme une destinée autre que matérielle. C'est tout simplement un prolongement de la société d'aujourd'hui, considérée plus ou moins inconsciemment comme indépassable, immuable en son essence, même si son essence consiste (toujours selon le vocabulaire des estrades officielles), à connaître de nombreuses et profondes « mutations ». Quand on dit que l'école doit répondre aux « défis du futur », on a déjà décidé ce qu'était le futur, qu'on évalue d'ailleurs et qu'on calcule même, à l'aide de projections chiffrées. Le futur est déjà joué, et nous n'avons plus qu'à y « adapter » l'enfant le mieux possible. C'est dire que ce futur est un pur trompe-l'œil, qui n'a rien d'une espérance ou d'une création.

Or il est pour le moins paradoxal de prétendre adapter les enfants à la société future quand c'est justement la formation que nous donnerons à nos enfants qui pourra infléchir, dans un sens ou dans l'autre, cette société future. C'est vraiment mettre la charrue avant les bœufs. C'est à nouveau faire preuve d'un singulier fatalisme que de préjuger ainsi du futur, alors que nous avons à le créer. Si l'école est vraiment un pur reflet du présent, ou, pire, l'anticipation d'un futur dont notre présent reconnaît à l'avance le caractère inéluctable, alors jamais rien ne pourra changer dans le monde, et jamais l'être humain ne pourra reprendre conscience de ce qu'il est : un être vivant, mais qui vit pour quelque chose. Si nous dessinons le futur à l'image

exacte du présent, et si nous estimons que l'école existe pour préparer à ce futur-là, nous nous ôtons toute chance et tout pouvoir de modifier si peu que ce soit l'ordre des choses : nous ne préparons que la perpétuation de ce qui est aujourd'hui.

Bien sûr, il est certaines contraintes économiques et techniques dont la puissance est telle qu'à moins d'un cataclysme, on peut effectivement penser qu'elles s'imposeront toujours aux générations à venir. Je ne suis pas en train de revenir au discours utopique de 68, je ne prétends pas que l'école n'a qu'à balayer le discours économique, faire table rase de la modernité, et, avec l'aide de Rousseau, préparer les enfants de demain à devenir de petits Émile. Certains philosophes, chéris des années soixante et soixante-dix, ont si bien vu dans l'école le lieu du possible, qu'ils en ont fait le lieu de l'utopie pure et simple. Fascinés par l'idée qu'elle s'adresse à des enfants, c'est-à-dire à des êtres encore malléables, ils ont imaginé qu'ils allaient changer, avant la société, et pour la société, les individus eux-mêmes, et les plier à leurs vues idéales. C'était une erreur, car les générations nouvelles ne sont pas nouvelles à ce point, ce ne sont pas des mutants, et nul n'a jamais pu faire table rase du passé.

Mais à l'inverse de l'utopie naïve, qui voudrait qu'une génération nouvelle soit la promesse d'un monde entièrement nouveau, il y a le fatalisme pur et simple, qui consiste à penser que l'école ne peut en aucune manière changer les êtres, mais seulement les adapter à un principe de réalité que personne jamais ne pourra détruire ou contourner. Que l'école est le relais et le reflet de ce qui est, la préparation de ce qui forcément sera, mais ne peut faire advenir ce qui doit être. Qu'elle n'a aucun pouvoir de changer les dures conditions du monde qui nous entoure. Ce fatalisme est souvent imperceptible, inconscient, mais c'est lui qui se glisse dans notre discours lorsque nous

proférons sans trop réfléchir que l'école doit « répondre aux besoins de la société ». Non, l'école doit aussi les discuter, ces besoins. Elle doit aussi les juger, les critiquer, parfois les dénoncer, pour certains d'entre eux, comme de faux besoins. En l'occurrence, elle doit faire la distinction entre les nécessités de la vie économique-technique, et l'idolâtrie marchande et la technolâtrie qui tendent à nous envahir, à devenir notre idéologie implicite, inconsciente.

Elle le doit, et je crois qu'elle le peut. En outre elle doit et elle peut montrer à l'enfant que la fin ultime d'une société n'est pas de viser sa propre croissance ni même sa propre survie, mais de permettre à tous ses membres l'exercice de la liberté, de leur assurer à tous la conscience de leur propre dignité.

Je suis partisan pour cela d'une école qui soit en rupture avec la société. Précisons tout de suite. Je ne le dis pas dans l'esprit où l'auraient dit les soixante-huitards. Je n'entends pas que l'école prépare la Révolution, ni qu'elle entraîne les enfants pour le Grand Soir. Il ne s'agit même pas que l'école cesse d'être une institution d'État. Mais il s'agit que lui soit reconnue son autonomie morale. L'école peut et doit prendre la conscience la plus vive qu'elle n'est pas et ne doit jamais être un simple rouage, un simple « service » de la société, comme le sont les trains ou les postes. L'erreur est de poser d'abord « la société » comme un absolu, un immuable, une référence, une toute-puissance devant laquelle on ne peut que plier le genou. Et de penser ensuite à l'école comme à une espèce d'employée au service de cette société, fût-ce de la société « future ». Dans l'esprit de l'enfant également, il n'est pas un mal que l'école soit en rupture avec ce que lui offre ou lui impose par ailleurs la société. C'est même une impérieuse nécessité, sinon, il prendra la terrible habitude, que nous avons si souvent, nous autres

adultes, de confondre ce qui est avec ce qui doit être. L'école n'est pas du côté de ce qui est, mais du côté de ce qui doit être.

Je disais qu'il ne s'agissait pas à mes yeux pour l'école de préparer à la Révolution et de hâter la venue du Grand Soir. Mais à vrai dire nous en sommes de toute façon très loin. En fait de Grand Soir, notre société est plutôt menacée par la Grande Nuit. Elle sécrète des valeurs ou des non-valeurs qui ne sont pas seulement étrangères à l'école, mais directement ennemies de ce que l'école, depuis deux siècles au moins, tente d'inculquer aux enfants. Et notre fatalisme en est précisément une conséquence. L'école n'est pas peut-être pas un lieu de Révolution, mais elle peut et doit être un lieu de Résistance. Je songe à la formule d'Albert Camus : ma génération ne se croit pas vouée à refaire le monde, s'écriait-il, mais simplement à empêcher que le monde se défasse. C'est encore plus vrai, je crois, de la mienne. À vrai dire, à toutes les générations, et presque par définition, l'école existe pour empêcher que le monde se défasse ; pour empêcher que le savoir et la sagesse du monde vieillissent et meurent avec les individus. Pour transmettre aux futurs hommes et aux futures femmes une certaine idée, un certain idéal de l'humanité. L'école existe, je ne vous l'apprends pas, parce que chez les humains, la transmission biologique des caractères acquis n'existe pas. L'école existe parce qu'on ne naît ni sage ni savant, et parce que nous croyons néanmoins que la sagesse et le savoir sont bons.

Je suis en train de parler, à propos de l'école, d'un rôle de « Résistance ». Évitions un autre malentendu : Je n'imagine pas de donner à cette institution un rôle purement défensif. Il ne s'agit pas de se cabrer, et de cabrer l'enfant contre la société telle qu'elle est. Non, s'il faut parler de Résistance, c'est au sens le plus fort du terme, donc le plus offensif, le plus riche de futur ; au sens le plus conquérant, le plus amoureux de la vie. La

Résistance n'a rien à voir avec la Restauration. Il ne s'agit pas non plus de se détourner du présent pour tenter vainement de cultiver je ne sais quelle nostalgie d'un passé qui n'est plus et sans doute ne peut plus être. D'un passé sans « technologie », sans ordinateurs et sans télévisions, où le silence extérieur et intérieur était chose naturelle. Non, il ne s'agit pas de s'appesantir sur ces temps révolus, mais de savoir comment recréer ou créer pour chaque individu humain, dans le monde tel qu'il est, les conditions d'une vie qui soit une vie humaine. Comment satisfaire dans l'être humain des besoins qui sont tout aussi vitaux que les besoins économiques, et bien plus réels que le besoin prétendument ludique, mais à vrai dire tragique, de fuir ce monde en niant ses limites, plutôt que de le changer en faisant reculer ces limites.

Mais encore, pratiquement, que faire ? Ma réponse, à cet égard, sera très fruste. Il faut apprendre aux enfants à lire et à écrire. Tout simplement. C'est en se vouant de toutes ses forces à ses tâches les plus élémentaires que l'école pourra le plus sûrement faire obstacle aux puissances qui nous asservissent ou nous décervellent. Lire et écrire, pourquoi ? Parce que cet acte établit de la façon la plus juste notre rapport au monde, ce rapport qui est tellement malmené et brouillé dans la société contemporaine. Permettez-moi sur ce point quelques remarques simples.

Apprendre à lire, c'est, pour l'enfant, apprendre à découvrir progressivement que les hommes ont inventé un moyen génial et merveilleux (et qu'on appelle le « signe ») de transcrire et de retenir le monde dans les lettres et les mots, et, par ce moyen, de métamorphoser le monde en esprit. Un moyen immatériel de saisir la matière. Un moyen tout simple et tout-puissant de collectionner, d'organiser, de maîtriser les objets et les êtres, de

leur donner vie et force dans nos esprits, pour nos esprits. Écrire, pour un être humain, cela ne consiste pas à placer les êtres et les choses sur le livre ou la feuille de papier comme on colle des fleurs dans un herbier. Non, cela consiste étrangement à déposer, sur un support matériel, ces traits, ces pattes de mouche ou de fourmi, ces fléaux légers, ces minces roseaux qui vont recevoir sans plier toute la charge du monde.

Apprendre à lire, pour un enfant, c'est alors apprendre que le monde lui est ainsi donné. Non pas imposé, comme il l'est par la trop fameuse « réalité virtuelle », en se faisant passer pour réellement et concrètement présent, en agressant le regard, en tétanisant l'imaginaire. Non, dans l'écriture, le monde s'offre à l'esprit sans chercher à s'en emparer. Le monde se met à la disposition du jeune lecteur, tout en restant à sa place dans le temps et dans l'espace. Le jeune lecteur découvre alors, sans le savoir, sans le formuler (mais qu'importe), que le monde, quand on l'écrit, reste lui-même, mais qu'on peut en faire cependant son bien propre. Rien ne donne, plus que l'écriture, un juste sentiment de la réalité, parce que le monde, dans l'écriture, est à la fois cette présence et cette absence. Le phénomène de la lecture apprend à l'enfant qu'il est relation au monde, que le monde n'est pas tout entier offert à ses désirs, mais qu'il est disponible à sa pensée. Bref, le monde, dans un texte, dans l'acte de lecture, se donne exactement comme se donne un être à un autre être. Il est autrui. Il demeure irréductible à moi-même, et pourtant il engage avec moi-même une relation.

Dans un second temps, lorsque l'enfant lira non seulement des mots mais des histoires, il découvrira, si ces histoires sont bien choisies, des êtres humains aux prises avec leur destin, c'est-à-dire, précisément, aux prises avec autrui, dans un temps et un espace insuppressibles, qui limitent sa vie et son action, mais lui permettent aussi d'agir vraiment. Il découvrira, avec

cette distance qui lui permet de les approcher sans pourtant les subir, ce que sont les passions, les souffrances, les espoirs de cet animal appelé homme. Avec le monde, il aura la juste distance, qui lui permet à la fois la sympathie et la maîtrise.

Dans un troisième temps, il découvrira que l'écriture peut également être le véhicule des idées, des pensées, des réflexions des hommes ; le lieu par excellence où l'homme examine sa propre vie, et celle de sa société ; où par conséquent il peut juger et critiquer autrui, mais aussi et d'abord se juger et se comprendre lui-même. À ce niveau plus raffiné, plus élaboré, l'écriture, c'est-à-dire le mystère des signes, reste le lieu idéal de la relation au monde, et de soi-même à soi-même, car elle nous rend présente la réalité sans nous ôter la possibilité de la penser, de la regarder. À peine a-t-on tracé un mot sur le papier qu'on invoque déjà le monde, mais que dans le même geste on le tient à distance. Et c'est ainsi que naît, dans et par l'écriture, ce qu'on appelle l'esprit critique, une des plus belles conquêtes de la civilisation, sinon même sa conquête principale. Perdre la pratique et la culture de l'écriture et de la lecture, c'est inévitablement perdre l'esprit critique. Et perdre l'esprit critique, c'est perdre cette faculté qui est en nous le contraire du fatalisme : cette faculté qui nous permet d'apercevoir soudain que la réalité dans laquelle nous vivons n'est pas décrétée de droit divin, mais est faite par les hommes, et peut être changée par les hommes. Les philosophes et les Révolutionnaires de 1789 le savaient bien, qui réclamaient l'instruction pour tout le peuple. Les gens les plus défavorisés qui parvenaient à l'école secondaire à la force du poignet le savaient aussi, comme le petit Albert Camus, qui raconte dans *Le premier homme*, de manière tellement émouvante, à quel point l'école était pour lui l'honneur d'accéder au savoir, c'est-à-dire à la dignité d'homme. Les enfants ou les femmes esclaves d'aujourd'hui, dans le Tiers-

Monde, le savent tout aussi bien, qui réclament, quand ils peuvent faire entendre leur voix, d'aller à l'école, pour échapper à leur servitude, mais aussi pour empêcher que la servitude se perpétue en faisant d'autres victimes. L'accès à la lecture, c'est l'accès à l'esprit critique, c'est l'accès à la liberté de jugement, donc à la liberté d'action, donc à la liberté tout court.

J'avais annoncé, aux maux de l'époque, une solution fruste. Lire et écrire. Je vais aggraver mon cas, en ajoutant qu'il n'est peut-être pas nécessaire à l'enfant de comprendre intégralement, et sur l'instant, ce qu'on lui donne à lire, ou ce qu'on lui lit à haute voix. Que signifie d'ailleurs : comprendre intégralement ? Qui comprend intégralement une oeuvre littéraire ? À quel âge ? Autant demander qui comprend intégralement la vie, et à quel âge.

L'essentiel est le contact précoce et renouvelé avec des textes où bat le cœur du monde et de la vie. L'essentiel est de sentir qu'il y a là quelque chose à comprendre, de pressentir dès que possible la richesse, la complexité ou la beauté de la vie. Je parlais de la découverte des passions, des espoirs et des souffrances de l'homme, dans et par les textes littéraires. Je crois qu'il n'est jamais trop tôt pour les rencontrer, même si on ne les comprend pas bien, pas complètement, ou même pas du tout. L'essentiel est d'éprouver, même très obscurément, que dans les mots humains, une réalité nous est offerte, reflétée, proposée, et que nous est livrée une expérience de la vie qui, tôt ou tard, peu ou prou, nourrira la nôtre, et nous gardera, en tout cas, de prendre des vessies pour des lanternes — nous empêchera de croire que l'homme est un être qui vit tout et tout de suite, mais sans savoir pourquoi. Je crois que le don le plus précoce possible, à de très jeunes enfants, de ce que les hommes ont fait de plus beau et pensé de plus haut ne saurait nuire à personne ; et que l'imprégnation, dans ces matières, joue un

rôle bien plus important qu'on ne le dit souvent. Il ne faut pas donner seulement aux enfants la connaissance de l'homme ; il faut leur donner aussi le goût de l'humain ; leur faire pressentir que les affaires de l'âme sont aussi celles de l'esprit. Afin que plus tard, quand elle s'éveillera à ses propres besoins, l'âme ne se sente pas trop seule en lui.

Mon invitation simpliste : apprenons aux enfants à lire et à écrire, et tout ira bien, n'est pas si naïve et si déplacée qu'elle en a l'air : si j'en crois Régis Debray, penseur français contemporain, nous vivons aujourd'hui à l'ère de la « vidéosphère », qui est en train de supplanter définitivement la « logosphère » de jadis et de naguère. En termes moins techniques, nous serions en train de nous bâtir un monde où l'image prime tout, et devient le véhicule privilégié du savoir, par opposition au monde d'hier, où le « logos », c'est-à-dire la parole, était central. Or Debray en tire lui-même des conséquences parfaitement dramatiques, et dramatiquement justes : nous allons, dit-il, vers un nouvel analphabétisme, un analphabétisme en quelque sorte volontaire, dans l'illusion que la « vidéosphère » peut satisfaire tous les besoins de la société et de l'humanité.

[Dans ces conditions, ce qui va disparaître rapidement de la face de la terre, c'est, entre autres inventions de la modernité, le système ou plutôt l'idéal politique appelé démocratie. Car la démocratie, en effet, n'a de sens que si les citoyens sont instruits et capables par eux-mêmes de juger les problèmes politiques ; que si une pratique minimale de l'écriture et de la lecture lui donnent avec le monde cette distance intelligente qui seule permet le jugement ; que si le nez du citoyen présumé ne pique pas dans le monde comme celui d'un enfant dans l'écran d'un ordinateur. La démocratie n'a d'existence que si l'espace politique n'est pas aboli. Il faut pour cela que les peuples soient

des communautés d'êtres libres et solidaires, et pas seulement des associations de producteurs et de consommateurs. La démocratie suppose le débat, le dialogue, le discours. Elle suppose qu'on approche le monde avec les nuances et les richesses du langage. De manière plus élémentaire encore, ou plus fondamentale, une démocratie suppose des lois, et l'application de ces lois ; or la loi elle-même, puis l'appréciation de la loi, enfin l'amélioration de la loi selon les principes d'une humanité toujours plus exigeante, c'est encore par le langage qu'elles passent et doivent passer.]

Une précision me paraît nécessaire. Je prétends qu'il est vital, dans notre civilisation, de savoir lire et écrire pour être un humain libre et responsable. Je n'entends pas pour autant que le langage des mots doive exclure celui de l'image, du dessin, ou de la musique. Simplement, il faut s'entendre. Il y a image et image, il y a musique et musique. On lit souvent, et depuis longtemps, que nous vivons aujourd'hui dans une « civilisation de l'image ». Ceux qui posent ce diagnostic font bien sûr référence au cinéma et à la télévision. Mais je tiens cette définition pour fautive. Nous ne vivons pas, malgré les apparences, dans une civilisation de l'image. La « réalité virtuelle », aboutissement logique de la télévision, nous le montre. Plutôt que de parler de civilisation de l'image, il est beaucoup plus juste de parler, avec Régis Debray, de « vidéosphère », par opposition à la « logosphère ». Vidéosphère, ou « monde de la vidéo », mais non pas civilisation de l'image. Car les vraies civilisations de l'image, ce furent les civilisations où l'image avait valeur sacrée, ou tout au moins valeur de réalité ; des civilisations où l'image renvoyait au-delà d'elle-même, pour chanter le monde des dieux ou exalter le monde des hommes ; bref, des civilisations où l'image était l'image de quelque chose. Ce fut le cas des sociétés sans

écriture, ou même de la nôtre, si l'on songe aussi bien à nos cathédrales qu'à la grande peinture européenne. Le mot d'« image » peut être accolé au mot de « civilisation » pourvu et pourvu seulement que cette image exprime le rapport de l'homme au sacré, comme le faisaient la statuaire africaine ou les masques océaniens ; ou pourvu, comme le fait la peinture profane du monde entier, qu'elle magnifie le réel, le monde des hommes ou le monde des choses, mais sans prétendre le remplacer ni s'en évader.

Ainsi donc, quand je dis que seul le langage nous permet d'accéder à une humanité digne de ce nom, je ne condamne pas pour autant les vraies images ou la vraie musique. Car en elles, l'homme exprime aussi des valeurs, il témoigne aussi pour sa vraie destinée, bien au-delà de la vie matérielle. Aujourd'hui les prétendues images nous envahissent, mais elles ne sont qu'une matière en fuite devant elle-même, une vaine tentative d'irréalité.

Si l'école apprend aux enfants à regarder les vraies images, celles qui sont images de quelque chose ; de même si l'école lui fait entendre, et le plus tôt possible, non pas les prétendues musiques qui dans les grands magasins ou les publicités télévisées, scandent la marche au supplice des consommateurs aliénés, mais les musiques qui disent les espérances, les rêves et les forces de l'humanité, alors l'école renforcera dans l'esprit et l'âme de l'enfant ce que l'apprentissage de la lecture doit entreprendre : la conscience de sa liberté. Hélas, les images et les musiques qui bombardent nos yeux et nos oreilles sont aux images véritables et à la musique véritable ce que les slogans publicitaires sont à la littérature. Ces images-là, cette musique-là, l'école se doit de les rejeter comme ses ennemies, comme les ennemies de l'humain. Elle doit leur dire : Vade retro.

Qu'elle le fasse avec respect bien sûr, non pour ce qu'elle rejette mais pour l'enfant qui en est envahi, qu'elle le fasse au nom de sa vocation, non par peur du présent mais par amour du futur, qu'elle le fasse parce qu'elle n'a pas trop de temps pour donner à l'enfant les vraies nourritures ; qu'elle le fasse, et rien n'est perdu. Rien n'est perdu si, de façon générale, l'école continue de dispenser un enseignement gratuit. Non pas au seul sens où cet enseignement ne devrait rien coûter aux parents. Mais au sens où il ne devrait être ordonné à aucune fin d'ordre utilitaire. Je rêverais qu'on apprenne aux enfants à lire et à écrire en leur disant tout de suite, et même s'ils ne les comprennent pas, les raisons premières et dernières de cet apprentissage. Je rêverais qu'on leur dise, à l'école, qu'ils ne vont pas seulement ingurgiter des notions utiles pour gagner leur vie, mais que les bâtons qu'on leur apprend à tracer sont autant de leviers à l'aide desquels, quand ils seront grands, ils pourront soulever le monde.

On m'accusera, bien sûr, d'idéalisme. Mais au fond, il ne s'agit pas tant de faire comprendre aux enfants ce que je viens de dire, que d'en être soi-même persuadé. Et le reste suivra. Si le maître est profondément convaincu que le savoir est une question de dignité, et non point une question d'utilité, s'il est profondément certain que le savoir permet aux hommes d'exercer le seul métier qui les attende vraiment tous, le métier d'homme, alors les enfants en garderont quelque chose, et nous aurons tous fait barrage au fatalisme.

Mais de toute manière (et je signale cet argument à l'intention des réalistes impénitents), le paradoxe est que les fameux « besoins de la société », besoins d'ordre purement économique, on l'a vu, et que l'école est sommée de satisfaire, le seront d'autant mieux que l'enfant rattachera la possession du savoir à l'idée de sa liberté et de sa dignité. Si l'enfant aime et veut la dignité et la liberté pour lui-même et pour les autres, le

jeune homme ou la jeune fille trouvera la force nécessaire pour remplir son devoir social, donc pour travailler à la survie ou même, pourquoi pas, à la croissance économique de sa société.

En revanche, si l'école se croit tenue de préparer précocement des hommes et des femmes adaptés aux prétendus « besoins de la société », c'est-à-dire des hommes et des femmes vides de tout idéal comme de tout sens du réel (et l'un ne va pas sans l'autre, nous l'avons vu), nous ne ferons qu'aggraver le processus que je dénonçais en commençant : nous ne ferons que bâtir la prison d'un monde dont la valeur suprême est la seule vie matérielle. Nous fabriquerons des travailleurs de force, dont les seuls loisirs consistent à se jeter en fin de semaine dans un pseudo-monde, un faux monde, un monde-simulacre, avant de retourner sans joie, le lundi, à une vie professionnelle encore plus douloureuse et plus incompréhensible.

Nous sommes devenus fatalistes, disais-je, et nous avons perdu jusqu'à l'idée que l'école puisse encore infléchir la société. Mais s'il n'est pas possible de changer de cap d'un seul coup, il est possible, à l'école, d'organiser la résistance, et de se donner clairement pour les ennemis du fatalisme ; il est possible de décider que l'école est le lieu où l'on forme des êtres qui exerceront leur liberté, dans cette société, et parfois contre elle. Avant d'être une question de programmes, c'est essentiellement, chez les enseignants, une question d'attitude et de conviction. De même qu'à tout instant nous pouvons sombrer dans le pire, à tout instant nous pouvons choisir le meilleur. L'école, comme toutes les institutions humaines, a ses pesanteurs, bien sûr. Mais elle reste entre les mains de notre liberté, parce qu'elle n'est pas faite de structures abstraites, mais de tous les hommes et de toutes les femmes qui y travaillent ; elle est faite de tous

vos idéaux et de toutes vos énergies conjointes. Si vous enseignez comme les êtres libres que vous êtes, vous formerez des êtres libres.