

Idée d'une éducation postnationale

Jean-Marc Ferry

Partons de l'évocation d'un modèle qui semble à la fois respectable et dépassé : le modèle de l'école républicaine au sens de Jules Ferry. Contrairement à ce que l'on a pu dire, Jules Ferry ne se considérait pas comme un innovateur, mais plutôt comme le continuateur d'un mouvement ancien et profond : le mouvement de sécularisation lente mais inexorable du savoir et du pouvoir.

Il y a d'abord l'aspect de la laïcité de l'école, dont Jules Ferry disait notamment ceci, en se référant à Guizot qu'« on aime [...] citer de ce côté de la Chambre », précisait malicieusement Ferry en désignant la droite :

Dans la discussion du projet de loi sur l'instruction secondaire, devant la Chambre des Pairs en 1844, en présence d'un état de la question qui rappelait beaucoup ce qui se passe aujourd'hui, M. Guizot crut nécessaire de monter à la tribune, et aux revendications hautaines de M. de Montalembert en faveur de la société religieuse, d'opposer la doctrine que je viens de vous développer sur le pouvoir séculier, la doctrine de la société civile en face de l'Église. Il disait : « Nous sommes chargés, au nom de la société, au nom du pays, de défendre trois grands intérêts fondamentaux de notre temps : d'abord la liberté de la pensée et de la conscience, qui est la première de nos libertés, celle avec laquelle nous avons conquis toutes les autres. Il faut bien le dire, la liberté de la pensée et de la conscience, ce ne sont pas les influences religieuses qui l'ont conquis au profit du monde : ce sont les influences civiles, des idées civiles, des pouvoirs civils [...] ; ce sont des idées laïques, les pouvoirs laïques qui ont fait par le monde cette grande conquête » [...]. Ainsi n'apportons-nous en vérité dans ce débat aucune innovation extraordinaire ; aussi n'y a-t-il dans notre prétention aucune nouveauté : nous continuons à suivre l'exemple qui nous a été donné ; nous poussons un peu plus loin la marche de cette laïcité.

En réclamant pour l'école le principe de laïcité, Jules Ferry ne prétendait donc que poursuivre un mouvement engagé bien avant lui, et qui s'inscrit clairement dans le « projet de la modernité ». Cela ne l'empêchait pas de réclamer que cette école laïque, également, gratuite pour des raisons qui distinguent l'instruction publique d'une prestation sociale, fût également, comme on sait, obligatoire. C'est presque un paradoxe, puisque, pourtant, la laïcité traduirait un mouvement irréversible. Mais cela n'empêche qu'il faille à tout le moins créer le sentiment d'un devoir scolaire. Jules Ferry évoque ici le modèle de la Prusse, en se référant cette fois à Victor Cousin :

Messieurs, je n'attends pas, et il ne faudrait pas attendre de l'introduction du principe de l'école obligatoire dans nos lois des effets immédiats, mécaniques, à très brève échéance. Toutes les personnes qui ont écrit ou parlé sur le principe de l'obligation, tous les hommes d'État qui l'ont désiré ou appliqué dans les temps récents, ont clairement expliqué que l'efficacité de cette loi était bien moins dans la contrainte matérielle et directe que dans la salutaire intimidation qui en sort dans les mœurs nouvelles qui sont ainsi fondées [...] Ces idées étaient parfaitement comprises dès 1831 par M. Cousin. Je vous demande la permission de vous citer ces quelques lignes : « En Prusse, dit-il, le devoir des parents d'envoyer leurs enfants aux écoles primaires est tellement national et enraciné dans les habitudes légales et morales du pays, qu'il est consacré en un seul mot, *Schulpflichtigkeit* (devoir d'école) ; il répond, dans l'ordre intellectuel,

au service militaire, *Dienstpflichtigkeit*. Ces deux mots sont la Prusse toute entière ; ils contiennent le secret de son originalité comme nation, de sa puissance comme Etat, et le germe de son avenir ; ils expriment, à mon gré, les deux bases de la vraie civilisation, qui se compose à la fois de lumières et de force [...]. Je suis convaincu qu'un temps viendra où l'instruction populaire sera également reconnue comme un devoir social imposé à tous, dans l'intérêt général [...] ».

Tandis que le principe de la laïcité représente l'aspect universaliste de l'idéologie républicaine, le principe de l'obligation suit des considérations plus nationales, bien qu'il se réclame d'une conception générale de la « vraie civilisation ». C'est là une ambiguïté du républicanisme, dans sa version française. Cependant, lorsqu'il justifie le principe de l'obligation par la nécessité d'introduire le sentiment d'un devoir nouveau, ainsi que la Prusse l'avait fait avant la France, Jules Ferry ne se fait aucune illusion sur l'efficacité réelle. Importe avant tout le symbole. De plus, il se montre par ailleurs sensible à la façon dont les individus peuvent être attachés à des formes de vie traditionnelles. Il ne veut pas que l'obligation scolaire se transforme en violence – ce que trahissent les remarques que voici :

C'est peu d'évoquer à titre d'exemple le cas souvent cité de ces jeunes bergers, dont tout le monde, y compris les instituteurs du pays, savait bien qu'ils ne mettraient jamais les pieds dans une des écoles de la commune voisine où ils étaient en principe inscrits, à la saison des pâtures. Il était en effet humainement inconcevable et électoralement dangereux de contraindre un modeste propriétaire de bétail à remplacer son fils par un berger professionnel.

Bien sûr, ce débat sur l'école laïque, gratuite et obligatoire nous semble bien lointain. Mais on voit aussi à quel point ses propos sont éclairés par une conscience historique et politique responsable qui situe bien l'importance centrale de l'école pour la constitution des nations modernes. Les paroles de Jules Ferry, à ce sujet, ne sont pas démenties par les analyses menées un siècle plus tard par le sociologue Ernest Gellner dans son livre sur « nations et nationalisme ». Pour Gellner, la formation des nations modernes requiert la constitution d'un espace culturellement homogène, où, dit-il, « la mobilité sociale et la communication hors contexte deviennent l'essence de la vie sociale ». Tandis que, dans le monde traditionnel, la reproduction culturelle reposait, dit-il, sur le principe des « barrières de la communication », l'émergence du monde industriel exige à la fois une communication transcontextuelle et une formation homogène des individus. Ces deux réquisits dépendent du développement d'une langue standard, laquelle présuppose l'existence d'un langage convenant à un usage formel et libre de tout contexte. C'est pourquoi le propre des sociétés modernes est d'avoir supprimé le mode traditionnel de reproduction culturelle en y substituant un système pédagogique extérieur, un système « exoéducatif » qui forme chez les individus des compétences homogènes fonctionnelles pour leur insertion dans l'économie et la société. La convergence de l'unité nationale et de l'unité politique, c'est-à-dire le principe nationaliste au sens technique, architectonique du terme, résulterait alors du fait qu'un système exoéducatif construit l'homogénéité culturelle de la nation à partir de l'autorité politique de l'État.

Ainsi ont pris corps les identités nationales, à la fois comme identité culturelles et comme identités politiques. Les États-nations représentent à ce titre des cadres d'intégration remarquablement homogènes et structurés, davantage en tout cas, en moyenne, que les formes antérieures, en particulier les Empires.

Mais aujourd'hui, voilà que se pose un nouveau problème : celui d'une communication à réaliser entre ces espaces de communication, que sont les nations, des espaces largement hétérogènes les uns

aux autres, d'un point de vue culturel, et qui, même, deviennent à présent de moins en moins culturellement homogènes en eux-mêmes.

Ce problème nouveau trouve pour nous une actualité au regard de la construction européenne, laquelle appelle sans doute un autre type d'accompagnement éducatif ou pédagogique que celui qu'avait appelé, jadis, en Europe, la construction des unités nationales. Bien entendu, d'aucuns, parmi les plus intégrationnistes des européanistes, pourraient rêver de réaliser au niveau de l'Union européenne ce qui fut réalisé pour les unités nationales : cette construction, dont parle E. Gellner, d'un espace culturellement homogène, où « la mobilité sociale et la communication hors contexte deviennent l'essence de la vie sociale ». Mais c'est un rêve sans doute irréaliste que de vouloir ainsi faire de l'Europe une nation. A présent, le problème n'est pas de construire une grande unité supranationale ; il est plutôt de penser l'unité européenne de telle sorte que cette unité soit compatible avec la pluralité nationale. Là, le républicanisme à la française révèle ses limites systématiques au regard de ce « fait polémique » (pour le mode conventionnel d'intégration politique) qu'est le multiculturalisme.

Créer la nation française, c'était, en effet, pour l'école républicaine, réaliser une unité culturelle et linguistique sur tout l'espace national, tout en formant les jeunes nationaux à une culture politique partagée, à la fois universaliste et « nationaliste » au sens où, par exemple, Ernest Renan parlait de l'« idée de nation ».

Mais créer la fédération ou la confédération européenne, ou plutôt, faire en sorte que ce que les agents de la construction économique et juridique de la C.E. ont déjà réalisé prenne vie à présent dans l'éthique et la culture, c'est, pour l'école à venir, montrer comment l'universel qui doit se traduire au niveau communautaire dans une Constitution à élaborer doit se prêter à des interprétations et versions dont la pluralité exprime les différences de cultures, de traditions et sensibilités nationales — par quoi nulle nation ne « détient » l'universel. C'est encore montrer comment l'universalité formelle du cadre juridique commun doit pouvoir se présenter de façon crédible comme résultant, non seulement d'une doctrine théorique, mais d'une force pratique vivante de reconnaissance réciproque des individus et peuples européens, puis de l'habitude de la concertation et des procédures discursives de résolution des contentieux, bref, d'une authentique communication.

Précisément, c'est cela : une pédagogie de la communication, que devrait promouvoir l'école. Mais comment ? A ce sujet, on peut désigner deux stratégies opposées mais complémentaires qui, chacune à sa manière, semble engager la pédagogie européenne sur une mauvaise voie.

Une première stratégie politique, qui peut aussi bien se traduire dans la pédagogie, privilégie une référence à un fonds commun culturel européen, à une archè, par exemple, le christianisme ou la métaphysique grecque, ou encore, l'édifice civilisateur de Rome, bref, une « fondation » qu'il s'agirait d'« augmenter », une « autorité » à cultiver comme ce dénominateur commun culturel dont l'école ferait à la fois sa référence canonique et un principe fédérateur, une sorte de « ciment spirituel », lequel est évidemment exclusionniste par construction. Songeons notamment à l'accueil que recevrait la demande d'adhésion de la Turquie à l'Union européenne, si une telle conception devenait l'idéologie communautaire dominante : non seulement la Turquie, en principe, toujours État laïque, n'est pas d'origine chrétienne, mais son passé, comme Empire ottoman, est chargé de tout ce qui, dans l'imaginaire lié à la mémoire des peuples de l'Europe (chrétienne) en général, et pas seulement de l'Europe danubienne, en ferait l'ennemi par excellence de la chrétienté, sans parler de sa domination multiséculaire et culturellement dévastatrice sur la Grèce, berceau de la civilisation occidentale... Une telle

orientation idéologique peut devenir problématique, si elle vise pédagogiquement la formation de ce que j'appellerais volontiers ici un « européanisme identitaire » susceptible de prendre l'allure politiquement douteuse d'un chauvinisme européen, ou « euronationalisme ». Comme toujours, la tentation est alors de constituer son identité par différence, voir par rejet, récusation ou stigmatisation d'un ennemi choisi : monde arabe, Japon, États-Unis sont, pour des raisons différentes ces candidats au statut de « mauvais objet ».

Or, l'orientation plutôt traditionaliste : celle qui privilégie la culture d'un patrimoine spirituel multi-séculaire, trouve un symétrique inverse, plutôt moderniste, avec l'idée que les technologies de pointe, dans les domaines de l'audiovisuel et des télécommunications, favoriserait puissamment et accélérerait l'unification culturelle du continent européen. La nouvelle école de l'Europe serait alors « multimédia ». Comprendons bien : non pas une aversion de préjugé contre la technique en général et les médias en particulier, mais une méfiance à l'égard d'un mode constructiviste d'intégration culturelle incite à rejeter une stratégie pédagogique qui serait trop centrée, *via* les autoroutes de l'information et les programmes transfrontières, sur cette spécialité du système médiatique, qu'est l'inculcation de *global lifestyles*, de standards de vie généralisés. Les grands médias de masse concurrencent, comme on sait, de plus en plus fortement l'école, surtout la télévision, ces vingt dernières années – un peu comme, aujourd'hui, le plaisir du spectateur ou désir du public concurrence le service public au sein même de ce que l'on nomme « espace audiovisuel européen », version technologisée du « nouvel espace public ». De plus, l'imposition de ces *global lifestyles* a aussi pour conséquence, à terme, de susciter des réactions particularistes, régionalistes ou nationalistes, très directement dirigées contre un « *european way of life* » de style plus ou moins hollywoodien.

Quoi qu'il en soit, ces deux stratégies opposées mais symétriques : la première, plutôt traditionaliste et culturaliste ; la seconde, plutôt moderniste et techniciste, se rejoignent au fond sur un objectif supranationaliste qui ferait de l'Europe, soit une grande nation moderne, culturellement unifiée, soit un *remake* postmoderne du modèle médiéval, juridiquement éclaté, du Saint-Empire ou de la Hanse. Dans un cas comme dans l'autre, on tend à régionaliser tout ce qui n'est pas supranational. J'entends par là que l'on tend à faire l'impasse sur la réalité culturelle et politique des anciennes nations européennes, lesquelles représentent pourtant une médiation essentielle, comme cadres historiques de l'intégration politique et comme sujets logiques d'une souveraineté qui serait maintenant à partager.

C'est pourquoi, plutôt que de viser sans médiation, par un voie ou par l'autre, la constitution d'une culture européenne, avec le risque euronationaliste que cela comporte, il conviendrait, pensons-nous, de former chez les Européens une identité qui, pour chaque nation de l'Union, serait en mesure de s'ouvrir aux autres identités. C'est là ce que donne fondamentalement à comprendre l'expression « identité postnationale ». Tel est le concept qui paraît ajusté au problème spécifique d'une construction acheminant l'Europe vers une forme politique inédite, une « Constitution » au sens vaste et substantiel du terme, qui ne serait ni nation ni empire.

Ni nation ; car il ne s'agit pas pour autant de supprimer la diversité culturelle européenne, c'est-à-dire la pluralité des cultures nationales qui représentent en quelque sorte les grands « sujets logiques » du « nouveau concert européen ».

Ni empire ; car il ne s'agit pas pour autant de sacrifier l'unité du cadre juridique communautaire à la pluralité des cultures nationales singulières. Il convient plutôt de préserver l'horizon d'universalité sans lequel les différences resteraient figées et ne communiqueraient pas. Les diverses traditions et sensibi-

lités nationales ne peuvent se rencontrer et se confronter qu'à l'intérieur d'un cadre juridique dont l'universalisme s'accorde aux réquisits de la reconnaissance réciproque des peuples, tandis que son formalisme, inhérent aux principes fondamentaux de l'État de droit, serait compensé ou dépassé moyennant une consécration institutionnelle d'un milieu favorable à la formation et au développement d'une culture politique partagée.

Explicitons ce qui se trouve visé par là. Déjà les États-membres, à l'intérieur de l'Union, ont su réaliser ce « pas de la raison », comme écrivait Hegel à propos de l'adhésion à une communauté politique. C'est ce qui fait que les relations entre ses membres – ici, non plus seulement, comme jadis, les citoyens, mais à présent les États eux-mêmes – ne sont plus soumises à cet état de nature, qui règne encore largement dans les relations internationales ordinaires. C'est comme si, à l'intérieur de l'Union, les États-membres apprenaient ce que, sur deux siècles de civilisation humaniste, de la Renaissance aux Lumières, les individus avaient acquis en devenant membres de ce que l'on nomme toujours « société civile » : ce génie de la bourgeoisie dont l'avènement supposa tout un processus d'éducation, cette « civilisation des mœurs » dont le mouvement historique nous est bien décrit par Norbert Elias, d'où résulte la civilité.

La civilité, essence de la société civile et propédeutique à la citoyenneté, telle est la grande chose à former et reformer en Europe, et plus que jamais requise dans un espace dont le multiculturalisme va croissant. Parce que l'on ne peut demander aux gens d'aimer l'autre, l'étranger ; parce que ce dernier n'est pas *a priori* « mon pote », et parce que le politique doit précisément s'occuper de réguler les relations que l'amour a éventuellement désertées ou qu'il n'a encore jamais insufflées, une éducation moderne pour l'Europe – que ce soit celle de l'école ou celle des médias – n'a pas pour mission civique d'expliquer à quel point l'étranger est sympathique, mais plutôt de montrer sur quelles voies de reconnaissance réciproque il est permis de surmonter avec lui de surmonter les conflits (non de les éviter), de relativiser des divergences, de réduire des malentendus, voire de réparer des violences, ne serait-ce que symboliquement.

C'est pourquoi nos investissements pédagogiques peuvent déjà viser, indépendamment des contenus scolaires, l'acquisition chez les jeunes d'une éthique communicationnelle au sens de Jürgen Habermas, qui est en même temps un apprentissage du décentrement au sens de Jean Piaget. Sous cet aspect des choses, une éducation civique européenne intègre le fait multiculturel d'une manière bien différente du traitement retenu, à cet égard, par l'École de la République, monoculturaliste par vocation.

Maintenant, une telle éducation suppose beaucoup. Elle doit surmonter des obstacles. D'abord, l'autocentrage naturel de l'enfant, ce que l'on ne peut traiter qu'avec une interprétation intelligente des stades de développement moral, tels que, par exemple, ils ont pu être reconstruits par Lawrence Kohlberg. Ensuite, il faut surmonter l'autocentrage des mémoires nationales, sélectives et apologétiques, voire des enseignements de l'histoire. Familiariser avec l'histoire des autres, c'est bien. Mais mieux : avec l'histoire des relations entre « nous » et « les autres », ce qui n'est ni l'histoire propre ni l'histoire des autres. Enfin, et c'est peut-être le plus difficile, il importe de surmonter l'idéologie ambiante : « narcissisme des petites différences », disait Sigmund Freud, ainsi que le « relativisme doux », sans doute, trop cruellement et superficiellement stigmatisé par Allan Bloom chez ses étudiants. Mais il est vrai que le différencialisme autocentré sur les idiosyncrasies de chaque petit moi « différent », « unique », etc. remplace la reconnaissance réciproque par la complaisance réciproque, le sérieux de l'intercompréhension par le jeu de l'autoprésentation. Bref, pour ne pas en rester à la reconnaissance (et

à l'exhibition) de la différence, c'est montrer dans les différences culturelles autant de façons de mettre en sens des expériences qui, elles, auraient un caractère plus universel, éminemment partageable, transculturel, du moment que ces expériences comptent dans la genèse de nos idéaux modernes touchant à la démocratie, à l'État de droit et aux droits de l'Homme.

En effet, loin de sortir simplement de la tête de quelques philosophes, ces idéaux incarnés dans les principes fondamentaux du droit moderne ont pris corps politiquement et culturellement dans cette expérience de la reconnaissance réciproque durement éprouvée par l'impérialisme des guerres européennes et des conquêtes coloniales, mais également formée au long des guerres d'indépendance et des luttes sociales, toutes épreuves violentes sans lesquelles nous n'aurions vraisemblablement pas été mis en mesure de nous poser mutuellement, individus et nations, comme des égaux, ce qu'exprime finalement le droit. De cet « universel juridique » qui n'est pas aussi abstrait qu'on aime parfois à le dire, la pédagogie pourrait alors faire apparaître un équivalent pragmatique du côté de pratiques de discussion et de concertation dans lesquelles des cultures différentes pourraient s'éprouver, se confronter entre elles et se recomposer avec moins de violence immédiate, plus de civilité que jadis. À l'horizon d'une telle pratique, l'universel se dévoile plus profondément, à vrai dire, qu'à travers les formules du droit.

Très simplement, « éduquer pour l'Europe », c'est donc d'abord former à une telle éthique de discussion. Restent les questions non moins importantes de contenu pédagogique. Nous pouvons à tous niveaux constater l'orientation scientiste, voire utilitariste de nos études. Cette orientation marquée par la prédominance des formations scientifiques et la sélection sur des filières courtes de formation professionnelles technicistes est, certes, justifiée d'un point de vue fonctionnel, tout au moins à première vue, par l'objectif d'adapter les ressources du marché du travail aux besoins du marché de l'emploi. Elle répond également avec plus ou moins de bonheur au souci qu'a tout un chacun de rentabiliser ses études dans l'activité professionnelle. Aussi le système pédagogique est-il de plus en plus instrumentalisé par le système économique, au point que l'on tend à évaluer la performance de l'école d'après son aptitude à former des qualifications adaptées aux besoins de l'entreprise. Mais il importe autant peut-être de rester critiques à l'égard des conséquences d'une telle orientation des enseignements secondaires et supérieurs sur les types de personnalité que ces enseignements sélectionnent. Par exemple, l'idéologie diffuse de la technique et de la science porte ses effets pédagogiques dans la formation des médecins et des juristes, alors même que ces disciplines requièrent des compétences de jugement et d'interprétation qui sont mieux exercées par les disciplines herméneutiques, littéraires et « humanistes » au sens large, que par les disciplines analytiques, scientifiques ou « exactes ».

Les sciences exactes, en effet, développent essentiellement une intelligence de type analytique, c'est-à-dire apte au calcul de grandeurs physiques, ainsi qu'à l'explication des faits en général. Cependant, les sciences humaines développent une intelligence de type herméneutique, c'est-à-dire apte à la compréhension des expressions de l'expérience vécue, ainsi qu'à la saisie des formes symboliques, des signes en général. Il est clair qu'en orientant les études vers l'acquisition d'un savoir analytique, on sélectionne une sorte de compétence qui évoque davantage l'intelligence « computationnelle » que cette intelligence « communicationnelle » attendue d'études orientées vers un savoir herméneutique développant le genre de compétences précisément réclamé pour la compréhension de situations et de formes de vie différentes de celles qui nous sont immédiatement familières.

Au-delà de l'alternative épistémologique entre un savoir analytique et un savoir herméneutique aujourd'hui largement déclassé, un point semble décisif pour la communication interculturelle. C'est l'in-

telligence de la grammaire des langues dites naturelles. Il est certes utile aux enfants de connaître une langue étrangère. Mais il leur serait, peut-être, plus utile encore de bien posséder ce qui permet en général de traduire une langue dans une autre : la grammaire dont l'organisation générale est largement commune aux diverses cultures, car elle incorpore des intuitions fondamentales des peuples quant à leurs rapports au monde, tels qu'ils se trouvent différenciés selon les modes, les personnes, les temps, les voix. La grammaire fonde la traductibilité des langues, et cela veut dire aussi : la communicabilité des cultures malgré la différence des langues.

C'est pourquoi sa maîtrise révèle plus et doit signifier autre chose qu'une appartenance de classe, une stratégie de distinction sociale, au sens de Pierre Bourdieu. L'appropriation effective et profonde de la grammaire est une véritable acculturation au noyau universel des identités personnelles. Elle est aussi le moyen de parvenir à ce que le monde où nous vivons, le monde vécu soit effectivement un monde commun. Traditionnellement, elle appartient aux études dites humanistes ou libérales, celles-là même qui ont permis l'émergence d'une Europe incarnée dans le cosmopolitisme des étudiants, des artistes, des philosophes, il y a près d'un demi millénaire aujourd'hui. Sans sacrifier, donc, les études scientifiques, une revalorisation et une réactivation des études humanistes : grammaire, langues mortes et vivantes, histoire, littérature, philosophie, mais aussi les sciences humaines plus récentes comme la psychologie et la sociologie pourrait se recommander auprès d'une pédagogie intéressée à l'essor d'une véritable culture de la citoyenneté européenne.