



Oralité et éducation, la parole et le vivant au cœur de l'idéal éducatif

Roberte Langlois

► To cite this version:

Roberte Langlois. Oralité et éducation, la parole et le vivant au cœur de l'idéal éducatif. Education. Université de Rouen, 2009. Français. NNT : 2009ROUEL004 . tel-01948536

HAL Id: tel-01948536

<https://hal-normandie-univ.archives-ouvertes.fr/tel-01948536>

Submitted on 7 Dec 2018

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution| 4.0 International License



Université de Rouen, UFR Psychologie Sociologie
et Sciences de l'Éducation
École doctorale 350 « Savoirs, critiques et expertises ».
Laboratoire CIVIIC EA 2657



Thèse de doctorat Sciences de l'Éducation

TRIBONDEAU-LANGLOIS Roberte

ORALITÉ ET ÉDUCATION

La parole et le vivant au cœur de l'idéal éducatif

Volume I

Thèse dirigée par le professeur Loïc CHALMEL

Vendredi 13 mars 2009

Jury :

Mme Huguette Desmet, professeur à l'Université de Mons, Belgique

M. Michel Fabre, professeur à l'Université de Nantes (rapporteur)

M. Pierre-Philippe Bugnard, professeur à l'Université de Fribourg, Suisse (rapporteur)

M. Michel Soëtard, professeur émérite UCO, Angers

M. Loïc Chalmel, professeur à l'Université de Rouen (directeur de thèse)

Remerciements

Je remercie en premier lieu le professeur Loïc Chalmel, directeur de cette thèse, qui m'a suivie dans cette aventure intellectuelle et m'a fait confiance tout au long de ce travail.

Je remercie Madame Huguette Desmet, Monsieur Michel Fabre, Monsieur Pierre-philippe Bugnard et Monsieur Michel Soëtard d'avoir accepté de faire partie du jury.

Je remercie les membres de mon laboratoire pour m'avoir aidée à avancer lors de nos rencontres riches en échanges :

Merci au professeur Jean Houssaye pour ses interventions structurantes et enrichissantes.

Merci à France Roy, spécialiste de Grundtvig, qui m'a fait connaître ce philosophe danois.

Merci à Alain Trouvé qui s'est toujours rendu disponible pour me donner quelques « consultations philosophiques ».

Merci à Nathalie Barbot pour son amitié, son énergie mais aussi pour son bon sens salubre qui m'a bien souvent incitée à prendre de la distance face aux obstacles rencontrés.

Je remercie Yves Beaupérin, Birte Fahnoe Lund ainsi que Christian Montelle qui ont accepté de répondre à mes questions et qui ont montré un réel intérêt pour cette recherche.

Je remercie également tous mes collègues professeurs des écoles avec qui j'ai partagé et partage encore le quotidien des classes, dans la bonne humeur mais aussi parfois dans la difficulté. Je tiens à rendre hommage à leur déontologie intacte, ainsi qu'à la volonté de mener à bien « le dire et le faire » malgré les aléas d'une institution parfois désorientée.

Merci à Marie-Paule, à Françoise, à Didier ainsi qu'à Anne, pour leur disponibilité et leur aide ponctuelle.

Merci surtout à mon mari, Patrice, pour son soutien affectif et intellectuel qui m'a permis de maintenir le cap.

A mes enfants, Vincent mon apprenti médecin et Amandine mon apprentie « designeuse ». A vous deux qui avez grandi sans problème. M'appuyant sur votre assentiment et votre affection, j'ai ainsi pu m'investir sereinement et mener à bien ce projet.

A good mother is worth a hundred schoolmasters

(Proverbe anglais)

A ma mère...

Sommaire

SOMMAIRE.....	5
INTRODUCTION GENERALE.....	9
PREMIERE PARTIE - L'HERITAGE.....	15
INTRODUCTION.....	17
CHAPITRE 1 - AU-DELA D'UNE APPROCHE DIDACTIQUE.....	21
1.1. Un constat : la valeur de l'écrit domine notre institution.....	21
CHAPITRE 2 - AVANT LA PAROLE, LA VOIX.....	27
2.1. La voix, un média incontournable.....	27
2.2. La parole enseignante dans l'Antiquité.....	30
2.3. L'avènement de l'écriture favorise une parole élitiste.....	37
2.4. Première transformation de la parole par l'écriture.....	39
CHAPITRE 3 - L'ECOLE CATHEDRALE A LA SOURCE DE L'INSTITUTION SCOLAIRE.....	43
3.1. Pratiques orales dominantes dans l'éducation au Moyen-âge.....	43
3.2. Une architecture favorable à la parole.....	46
3.3. Apprendre n'est pas comprendre.....	49
3.4. Convertir, une nécessité de mêler la culture religieuse à la culture profane.....	50
CHAPITRE 4 - LA RENAISSANCE, PREMIER ANCRAGE DURABLE DE LA LETTRE.....	55
4.1. Un nouvel idéal pédagogique.....	55
4.2. L'humanisme ou la révolution par les Lettres.....	56
4.3. L'idéal humaniste.....	56
4.4. De la lecture orale à une lecture silencieuse.....	57
4.5. Un tournant éducatif : Eduquer et instruire par l'écrit.....	58
4.6. L'enseignement paroissial s'ouvre aux laïcs, un exemple : Rouen.....	58
4.7. De nouvelles pratiques religieuses.....	60
4.8. XVI ^e siècle : parole et écriture évoluent conjointement.....	61
CHAPITRE 5 - LES JESUITES, UN MODELE PEDAGOGIQUE DURABLE.....	67
5.1. La création d'une « école sanctuaire ».....	68
5.2. Une pratique pédagogique qui inspirera toutes les autres.....	69
5.3. La domination des exercices écrits dénoncés dès le XVIII ^e siècle.....	71
CHAPITRE 6 - ECRIT ET POUVOIR.....	75
6.1. Le monolinguisme par la lettre, un projet Révolutionnaire.....	75
6.2. Désormais, de l'écrit naît la parole.....	80
CHAPITRE 7 - L'HISTOIRE D'UN DESEQUILIBRE.....	81
7.1. L'écrit contre l'oral, une opposition fondatrice de l'école républicaine.....	81
7.2. Le concept de « dialogue pédagogique ».....	84
CHAPITRE 8 - LES ANNEES 1970, L'AMORCE D'UNE RUPTURE.....	91
8.1. Première apparition du terme « oral » dans les programmes : une discipline réservée aux débiles mentaux.....	91

8.2. <i>Le plan Rouchette</i>	92
8.3. « <i>Oser l'oral</i> ».....	98
8.4. <i>Vers un rééquilibrage entre oral et écrit</i>	100
CHAPITRE 9 - ÉTAT DES LIEUX	103
9.2. <i>Rapport de l'IGEN en 1999 : État des lieux de l'oral à l'école primaire</i>	105
9.3. <i>La place de la parole au collège</i>	112
9.4. <i>Un héritage scolaire bien assumé au lycée</i>	112
9.5. <i>L'oral comme symptôme</i>	114
CONCLUSION	117
DEUXIEME PARTIE - UN RESEAU DE PENSEES PEDAGOGIQUES ET PHILOSOPHIQUES AUTOUR DU CONCEPT DE « PAROLE VIVANTE »	123
INTRODUCTION.....	125
CHAPITRE 1 - NIKOLAY FREDERIK SEVERIN GRUNDTVIG (1783-1872).....	129
1.1. <i>Esquisse d'un portrait</i>	129
1.2. <i>Comprendre et interpréter</i>	155
1.3. <i>Naissance d'un nouveau concept éducatif : la « parole vivante »</i>	159
CHAPITRE 2 - CHRISTEN MIKKELSEN KOLD (1816-1870) LE MAITRE D'ŒUVRE DE LA PENSEE DE GRUNDTVIG	171
2.1. <i>Brève présentation biographique</i>	171
2.2. <i>Originalité des pratiques éducatives de Kold</i>	175
2.3. <i>Filiation idéologique : « Le Pestalozzi » de Grundtvig</i>	185
2.4. <i>Héritage actuel de Grundtvig et de Kold au Danemark et dans le monde</i>	189
CHAPITRE 3 - MARTIN BUBER (1878-1965)	193
3.1. <i>Présentation et indices biographiques</i>	193
3.2. <i>Philosophie et idées pédagogiques</i>	195
3.3. <i>Le concept de « parole vivante » chez Martin Buber</i>	200
CHAPITRE 4 - MARCEL JOUSSE (1886-1961).....	207
4.1. <i>Brève présentation biographique</i>	209
4.2. <i>Un anthropologue innovant</i>	216
4.3. <i>Une volonté d'unir les sciences humaines autour de l'homme universel</i>	218
4.4. « <i>Le Style oral</i> », une théorie phare de l'oralité	220
4.5. <i>Le concept de « Parole vivante »</i>	228
4.6. <i>Parole vivante et éducation</i>	233
4.7. <i>Un scientifique en rupture avec la culture dominante</i>	236
4.8. <i>Un résistant à la culture dominante</i>	240
4.9. <i>Une œuvre « orale-écrite »</i>	241
4.10. <i>Jousse, un pédagogue ?</i>	242
CHAPITRE 5 - SYNTHÈSE : CE QUI REUNIT CES PEDAGOGUES DE L'ORALITE	245
5.1. <i>Une dimension théologique</i>	245
5.2. <i>Une dimension anthropologique de la pédagogie</i>	247
5.3. <i>L'homme vivant au cœur de la pédagogie</i>	248
CONCLUSION	251
TROISIEME PARTIE - ELABORATION THEORIQUE : DE L'ORAL SCOLAIRE A LA « PAROLE VIVANTE »	255
INTRODUCTION.....	257
CHAPITRE 1 - UN RAPPORT DIALECTIQUE ENTRE ECRIT ET ORAL	261
1.1. <i>Dualité et compagnonnage entre oralité et écriture</i>	261
1.2. <i>L'utopie d'affranchissement</i>	262
1.3. <i>L'impact de l'écriture sur la parole</i>	263
1.4. <i>L'absence d'écriture comme un manque</i>	264
1.5. <i>La parole du côté du peuple</i>	265
1.6. <i>Une situation paradoxale</i>	267
CHAPITRE 2 - DE L'ORAL SCOLAIRE A LA PAROLE VIVANTE.....	271
2.1. <i>De l'oral scolaire</i>	272
2.2. <i>L'analyse anthropologique, un allié théorique</i>	294
2.3. <i>Parole et sciences humaines</i>	307
CHAPITRE 3 - CARACTERISTIQUES ET ENJEUX DE L'ORALITE POUR L'EDUCATION	323
3.1. <i>L'oralité et l'espace</i>	326
3.2. <i>L'Oralité et le sujet</i>	329

3.3. Oralité et langage.....	331
3.4. Oralité et mémoire.....	333
3.5. Oralité et savoir.....	350
CHAPITRE 4 - DE LA PEDAGOGIE ANTHROPOLOGIQUE A LA QUESTION DE L'ETRE DANS LA	
PEDAGOGIE.....	355
4.1. A la source de notre analyse : des travaux anthropologiques contemporains.....	356
4.2. Vers une pédagogie plus anthropologique.....	358
4.3. Indices philosophiques.....	368
CONCLUSION.....	375
QUATRIEME PARTIE - ORALITE ET EDUCATION : PEDAGOGIE CONTEMPORAINE ET	
COMPLEXITE.....	379
INTRODUCTION.....	381
CHAPITRE 1 - DE L'UTOPIE PEDAGOGIQUE A LA PRATIQUE DE CLASSE.....	383
1.1. Le « style oral » à l'épreuve de la réalité pédagogique avec Yves Beaupérin.....	384
1.2. Christian Montelle : « La haute langue orale », un exemple de pédagogie narrative.....	391
1.3. La Finlande, une bonne élève.....	408
CHAPITRE 2 - L'ORALITE, UNE NECESSAIRE COMPLEXITE.....	415
2.1. L'oralité un concept multidimensionnel qui s'inscrit dans la complexité.....	415
2.2. La simplification et la réduction pour méthode.....	417
2.3. La complexité comme cadre épistémologique de l'oralité.....	419
2.4. La complexité, une chance et non un obstacle.....	422
2.5. Les limites de la pensée complexe dans l'éducation.....	429
2.6. Les limites de la théorie orale dans l'éducation.....	431
CONCLUSION.....	435
CONCLUSION GENERALE	439
BIBLIOGRAPHIE	447
TABLE DES MATIERES.....	471

Introduction générale

« Quand on sait, on se tait ! ». Voici ce que me disait un professeur en 6^{ème} pour me rappeler comment, dans l'institution scolaire, le « Savoir » impose son pouvoir à la « Parole ». C'est sans doute ce qui constitue, 35 ans plus tard, le premier ancrage de la thématique de cette recherche dans mon histoire personnelle. En effet, élève dans une école Freinet toute ma scolarité primaire, c'est en arrivant au collège, qu'implicitement j'ai compris que le statut de la parole dans le système scolaire classique n'était pas le même qu'en classe Freinet. J'ai ainsi perçu et vécu cette différence sans en comprendre vraiment le sens, pressentant simplement un rapport spécifique qui existe entre « école » et « parole » plus encore qu'entre « savoir » et « silence ». Ceci ne m'a pas empêché de m'adapter progressivement « au métier d'élève », ayant intérieurement laissé en suspend l'énigme de cette injonction paradoxale.

Plus tard, devenue à mon tour enseignante dans le premier degré, j'ai de nouveau été interpellée par le statut ambigu et équivoque que joue le silence dans le fonctionnement pédagogique d'une classe. J'ai pu ainsi observer dans l'institution, la fonction du silence dans la représentation du « bon enseignant ». Cette expression courante de « bien tenir sa classe », se traduit aujourd'hui encore, en langage institutionnel, par « une classe silencieuse ». De nouveau confrontée au statut du silence, je me suis alors questionnée sur le

statut donné à la parole à l'école, en commençant par ma propre pratique de classe. Enseignante en maternelle, j'ai été sensible aux différents programmes et prescriptions qui, depuis une dizaine d'années, insistent sur la place de l'oral à l'école primaire. En effet, cette insistance systématique et récente sur l'apprentissage de la langue orale, m'est toujours apparue suspecte. Ceci, particulièrement parce qu'elle se trouve en contradiction avec les critères de réussites choisis par l'institution, notamment en fin de grande section. Ces critères visent en effet, principalement un oral pour mieux maîtriser l'écrit, et moins une parole comme valeur scolaire.

Ayant repris des études de Sciences de l'Education tout en exerçant mon métier, c'est en master 2 que ce thème du lien entre oralité et éducation a véritablement émergé. L'objet de ce master portait alors sur l'étude « du raisonnement de l'enfant avant 7 ans ». C'est au cours de cette première recherche que je me suis intéressée à des travaux anthropologiques, comme ceux de Jack Goody, ou encore ceux de Lévi-Strauss. Considérant l'enfant avant la lettre comme un « oraliste primaire », selon la définition du linguiste américain Walter Ong, j'ai alors tenté de comprendre le processus intellectuel mis en œuvre dans les cultures orales. Une première rencontre a été celle de l'ouvrage de Jack Goody : « La raison graphique » où j'ai découvert la pensée anthropologique. Celle-ci m'a amenée à questionner le fonctionnement de la transmission orale au-delà d'une simple opposition entre écrit et oralité, dépassant la tension habituelle entre ces deux outils intellectuels propre à notre humanité. Lors de ce premier travail théorique, intuitivement, il m'a semblé avoir entrouvert une voie intéressante que je comptais, plus tard, approfondir. C'est ce premier pas dans la recherche qui me conduit aujourd'hui à venir questionner ici, le rapport qui existe entre éducation et oralité. Faisant par ailleurs le constat que peu de travaux ont été menés sur cette question, ceci m'a confortée dans l'intérêt du sujet.

A observer l'école du XXI^e siècle, à lire les instructions et programmes officiels qui jalonnent l'histoire de l'école républicaine française depuis plus d'un siècle, on peut s'interroger sur cette profusion de discours qui alimentent textes et débats et, qui ne cessent de se pencher sur les failles de notre système éducatif. Ce dernier est perçu comme malade, en crise permanente, sans jamais évoquer de déséquilibre au sein de la culture scolaire entre pratiques orales ou écrites, par exemple. Sans jamais interroger non plus, les valeurs mises en avant depuis plus d'un siècle par notre modèle scolaire républicain. Le symptôme le plus souvent mis en avant par les législateurs, et largement relayé par les médias, consiste aujourd'hui à montrer du doigt l'incapacité de l'école à faire lire et écrire tous les enfants sans distinction, comme elle semblait si bien le faire par le passé. Or, ne

s'agit-il pas ici de pointer la fragilité d'une transmission qui repose sur un seul type de culture, celui de l'imprimé et de la lettre ? L'utopie républicaine d'égalité de tous face au savoir est effectivement mise à mal lorsque l'école n'atteint plus les objectifs, toujours croissants, qu'une société de plus en plus complexe lui assigne. A entendre les plaintes et critiques face à un système éducatif qui semble ne plus pouvoir transmettre les outils intellectuels dits fondamentaux : lire, écrire et compter, on en oublierait presque que c'est, aujourd'hui encore, une pédagogie de l'écrit qui domine tous les instants de nos pratiques scolaires et ceci, dès la petite section de la maternelle.

Notre questionnement sur le rapport entre oralité et éducation va se construire à partir d'un certain nombre de questions: L'éducation à la parole ne doit-elle pas être considérée comme un des apprentissages fondamentaux? Pourquoi n'éduque-t-on pas à la parole ? Pourquoi la culture orale est-elle reléguée au niveau préscolaire dans notre système éducatif ? Qui parle à l'école et de quelle parole s'agit-il ? Comment en sommes-nous arrivés en France à faire de la culture écrite, la seule valeur scolaire recevable ? Quel héritage historique et philosophique justifie cette situation? Un système éducatif donnant une place importante à l'oral, est-il pour autant moins performant ?...L'ensemble de ces questions nous conduit à formuler ainsi la problématique suivante : La culture scolaire en France, certainement plus qu'ailleurs, repose sur la valeur et la culture de l'écrit. L'école aujourd'hui en crise, n'atteint plus les objectifs visés par son idéal. Paradoxalement les programmes scolaires font alors récemment appel à la place de l'oral dans les pratiques afin de remédier à l'échec scolaire. De quelle nature est cet oral? Au service de qui ? La question du rapport entre oralité et éducation se pose donc comme une préoccupation et une problématique contemporaine. En faisant du rapport entre oralité et éducation notre objet de recherche, nous allons chercher à identifier la nature de l'oral scolaire et nous demander ce qui fait que la parole soit autant négligée et minorée dans notre système éducatif français. Par ailleurs, nous allons questionner la dimension philosophique mais aussi pédagogique que sous-tend le choix de l'oralité dans l'éducation.

Afin d'expliquer pour mieux comprendre ce que nous révèle le rapport entre éducation et oralité, nous allons développer cette thématique en quatre parties.

Tout d'abord, nous allons interroger notre héritage scolaire au niveau historique, interrogeant les choix culturels, philosophiques mais aussi politiques qui ont donné à l'écrit sa valeur centrale. Nous tenterons de montrer et de comprendre les enjeux et les aléas du rapport entre oral et écrit dans l'histoire des institutions scolaires. Après avoir rendu expli-

cite le contexte historique de cette recherche, après avoir analysé et fait émerger un réel déséquilibre entre oralité et écriture dans la culture scolaire, nous allons nous demander dans un second temps, s'il n'existe pas, ailleurs ou même en France, une alternative à notre modèle scolaire dominant. Pour cela, nous nous mettrons en quête de systèmes éducatifs et de pédagogues qui ont mis au cœur de l'idéal scolaire une pédagogie de l'oralité.

La seconde partie s'inscrit dans le paradigme de l'histoire des idées pédagogiques. Nous allons mettre à jour un réseau intellectuel de pédagogues de l'oralité qui se fédèrent autour d'une même philosophie de l'homme et d'un même concept, celui de « parole vivante ». Cette découverte va nous permettre ainsi de dépasser l'analyse classique d'une simple rivalité entre écriture et oralité. En effet, cette nouvelle perspective nous ouvrira les portes du paradigme anthropologique, faisant émerger non seulement la parole, mais aussi le vivant, au cœur de l'idéal scolaire. La conception d'une pédagogie de nature anthropologique va alors nous inciter à élargir notre regard, prenant en compte des travaux d'anthropologues, comme ceux de Marcel Jousse.

C'est à la lumière de travaux anthropologiques contemporains, notamment du concept de « style oral » de Jousse, que notre réflexion va pouvoir s'enrichir. Nous montrerons alors dans une troisième partie consacrée à l'analyse anthropologique, comment ce nouveau paradigme renforce l'idée que la parole est un véritable outil intellectuel, au fondement de notre humanité. C'est dans cette partie que nous relierons la question de l'oralité à la problématique de la mémoire. En s'appuyant sur un savoir anthropologique mais aussi philosophique, nous parviendrons à dépasser la représentation classique d'une simple opposition entre oral et écrit ou encore entre oralité et éducation. Ainsi après avoir découvert un réseau d'idées éducatives ayant pour idéal l'oralité, après avoir mis à jour la nature et la valeur du « style oral », nous reviendrons au paradigme pédagogique et au rôle de l'oralité dans les pratiques enseignantes.

Aussi, dans une quatrième et dernière partie, il nous a semblé important de valider les résultats théoriques obtenus dans les parties précédentes, en les confrontant à la réalité pédagogique contemporaine, de manière à donner du sens à notre questionnement initial. Aussi, nous présenterons deux enseignants français d'aujourd'hui qui ont placé la parole et l'oralité au cœur de leur pratique de classe. A travers ces deux exemples, nous illustrerons nos découvertes théoriques par des pratiques dont l'une d'elle, s'inspire directement des travaux de l'anthropologue Marcel Jousse. Nous achèverons ce travail de recherche par

une synthèse de nos découvertes en réfléchissant au cadre épistémologique dans lequel s'inscrit notre recherche.

La méthodologie adoptée ici, est volontairement ouverte et nous conduit vers un choix paradigmatique multi référentiels. En élargissant les domaines d'exploration à l'histoire, aux idées éducatives, à la philosophie, l'anthropologie et à la pédagogie, nous tenterons d'apporter des éléments nouveaux à la communauté scientifique en montrant à la croisée des chemins, ce qui unit l'oralité à l'éducation. Rappelons encore une fois que la volonté de ce travail n'est pas d'opposer l'écriture à l'oral, ou encore de négliger les caractéristiques cognitives de l'écriture pour revenir à un idéal culturel antérieur à jamais perdu. Il n'est évidemment pas question, ici, de nier la légitimité des savoirs scolaires, de renier les atouts majeurs conquis par l'écrit, ou encore d'opposer la culture livresque au profit d'une culture originelle orale. Mais toute notre démarche va consister à montrer qu'une pédagogie de l'oralité valorisée contribue au développement de l'homme, dans toute sa globalité et sa complexité.

PREMIERE PARTIE

L'héritage

Introduction

Le droit à l'éducation pour tous sur lequel l'école républicaine s'est construite, constitue un principe fondateur toujours présent dans les représentations actuelles. L'école de la République relève d'un héritage, notamment celui des principes énoncés dans la charte des droits de l'homme, promulgué en 1789. Mais c'est dès la Renaissance que le mouvement humaniste naissant a insufflé les bases fondatrices de notre institution. En faisant de l'éducation des hommes un axe central du projet social, l'école est devenue un idéal et un enjeu politique majeur. Déclarer les hommes égaux en droit, et notamment le droit d'être éduqué et instruit, induit le postulat que tout individu est éduicable. D'autre part, cela implique de faire le choix des valeurs et des contenus à transmettre. C'est à ce niveau que nous allons nous interroger dans ce travail.

Depuis une quinzaine d'années nous constatons, lorsque l'institution renouvelle ses programmes afin de répondre à une crise de l'école, notamment à l'école primaire, que le législateur rappelle à chaque fois le rôle du langage oral et l'importance de son apprentissage. Mais ce bref rappel est aussitôt suivi d'un long développement sur la maîtrise de l'écrit (annexe I). Cette insistance prescriptive d'un oral scolaire, à la fois tenu et toujours présent dans l'institution, nous intrigue car, à l'évidence, dans la culture scolaire cela semble peu suivi d'effet. Dès la Révolution française, éduquer et instruire font référence à l'accès aux Belles Lettres et au savoir savant, véhiculé principalement par l'imprimé. Jules Ferry en 1881 rappelle que c'est en lisant et en écrivant que l'on apprend. Cependant, il y eut un temps où l'on transmettait essentiellement par la voix et la parole. Que sont devenues l'oralité et cette première culture orale dans notre institution ? Cette parole n'était-elle pas, dans la culture traditionnelle, aussi opérante que féconde entre générations ? La

parole comme l'écrit, n'a-t-elle pas été source de savoir, de construction de pensée, de raisonnement, de culture partagée ou encore de progrès depuis l'origine de l'humanité ?

« L'éducation et le savoir placés sous le signe majeur de la lettre, ont réduit les œuvres de l'esprit et sa transmission à des textes à lire, à traduire, à réécrire » note Françoise Waquet dans son étude historiographique concernant l'oralité et le savoir (Waquet, 2003). On peut en effet, s'interroger sur l'origine de cette situation scolaire dans l'histoire et se poser la question de savoir à quel moment la lettre a pris le pas sur la parole, média naturel de transmission générationnelle depuis le début de l'humanité. C'est pourquoi nous tenterons de délimiter historiquement l'ancrage de la lettre afin de comprendre de quelle nature est notre héritage.

Depuis les lois Jules Ferry de 1882, la culture écrite s'est affirmée comme valeur centrale de l'école, nourrissant au fur et à mesure de l'évolution de la société, toutes les préoccupations scolaires en France. Aujourd'hui encore, la maîtrise de l'écrit est la principale source de préoccupation scolaire à tous les étages de l'institution. Si la domination de l'écrit est un fait scolaire établi, on peut se demander quelle nécessité a aujourd'hui le législateur de rappeler discrètement le rôle de l'oral dans les programmes ? Cette allusion récurrente n'est-elle pas l'aveu involontaire d'une parole jusqu'ici négligée qui pose problème ? Quel statut donne-t-on à la parole aujourd'hui dans la culture scolaire ? De quel oral scolaire parle-t-on ? Quel lien historique entretient l'école avec la parole ?

Toutes ces questions se rapportent nécessairement à la genèse de notre système éducatif et à l'histoire des institutions qui l'ont portée. Durkheim écrivait que c'est dans l'histoire que l'on trouve les éléments constitutifs du présent et que si nous sortons du présent, c'est pour mieux y revenir (Durkheim, 1938, p.17). Nous inscrirons cette première partie dans cette perspective.

Par ailleurs nous avons constaté que peu d'études portent sur oralité et éducation, même si depuis les années 2000 une réflexion institutionnelle semble s'amorcer. En adoptant une démarche herméneutique à travers une littérature historique et pédagogique, nous remonterons aux sources de l'institution afin de dégager les ruptures et les continuités fondatrices de notre système éducatif. Cela nous permettra de mieux comprendre la relation qui s'est construite entre écriture et éducation, oralité et éducation. Interroger le passé pour en comprendre le présent permet de délimiter ce qui relève de l'héritage de ce qui relève des représentations et des préoccupations utilisatrices et contemporaines de la parole dans l'éducation. Ce premier détour historique, vise à éclairer et justifier non seulement le rap-

port historique entre oralité et éducation mais aussi à mieux comprendre les orientations scolaires d'aujourd'hui.

Chapitre 1

Au-delà d'une approche didactique

En plaçant le monde intellectuel sous le signe majeur de l'écrit et de l'imprimé, en réduisant les œuvres de l'esprit à des textes à lire, on a oublié ce par quoi le savoir a aussi circulé et circule encore à son plus haut niveau : la parole

(Waquet, 2003, p.9).

1.1. Un constat : la valeur de l'écrit domine notre institution

L'école française, construite sur les bases d'une pensée humaniste a, dès la Renaissance, posé les fondations d'une école tournée vers la culture des élites, c'est-à-dire, une culture essentiellement livresque, signe distinctif du savoir savant. Néanmoins, comme le fait remarquer Françoise Waquet, qui s'est attachée à démontrer à travers l'histoire le lien sensible qui existe entre oralité et savoir, l'oralité joue aujourd'hui encore un rôle important dans la création et la circulation de la connaissance.

Le XX^e siècle, porté par l'idéologie positiviste insufflée par Auguste Comte, entièrement tourné vers l'industrialisation, le progrès technique et les sciences, a renforcé l'idée que la culture écrite avait, seule, une valeur scientifique, conférant alors à la domination de la lettre sa légitimité dans la culture française. Ainsi, les peuples lettrés sont devenus des peuples savants, dits évolués, contrairement aux peuples de culture et de transmission orale, considérés alors comme des peuples incultes. Cette valeur culturelle devenue incontournable est le point d'ancrage d'un grand partage entre civilisations (Goody, 1979 ; Lévy Strauss, 1955) Or, l'homme, *homo sapiens*, est avant tout, comme le définit le lin-

guiste Claude Hagège, un *homo loquens* c'est-à-dire par nature, « un homme de paroles » (Hagège, 1985, p.285).

L'école française a pris pour modèle la parole savante imprimée. La lettre est devenue alors l'unique objet d'apprentissage jusqu'à devenir l'objet éducatif symbolique d'une réussite sociale future. La question de la maîtrise de l'écrit est actuellement l'enjeu d'une école plus que jamais en crise. Elle est au cœur des préoccupations anxieuses de nos contemporains, qu'ils soient enseignants, parents, politiques. Il en découle que par un phénomène de contagion, elle est au centre des angoisses de nos jeunes élèves français (Merle, 2005). Maîtriser la lettre, lettre du savoir, lettre de pouvoir, c'est la promesse d'une vie future respectable et non misérable. Cet idéal scolaire est devenu un tel enjeu social qu'aujourd'hui, son échec apparaît comme insupportable, voire discriminatoire. C'est pourquoi l'écrit est non seulement une question de valeur scolaire mais avant cela, une préoccupation d'ordre politique et économique. Déjà, Jules Ferry en faisait à son époque un combat politique, ayant pour objectif la scolarisation de tous afin de réaliser l'unité linguistique de la nation. L'écrit contribuera fortement à faire aboutir ce projet d'unité linguistique nationale. Il en résultera alors, une réelle identification entre école et écriture.

Rappelons que si nous faisons ce constat d'une domination de l'écrit sur la parole à l'école, il n'est cependant pas question, ici, de nous engager dans un rapport d'opposition entre oralité et écrit. Notre objectif n'est évidemment pas de remettre en cause ni les atouts ni la nécessité contemporaine de l'écrit, dans un monde moderne et complexe tel que le nôtre (Goody, 1979). Cependant, ceci ne nous empêche pas d'interroger le lien en tension qui s'impose entre ces deux outils intellectuels dans l'histoire de notre institution.

1.1.1. « La parole est mon royaume »

A l'école on parle, « ça » parle disent les psychanalystes. Loin d'un lieu de silence, c'est un lieu de paroles. « La parole est mon royaume » écrivait Paul Ricœur en 1955 dans un article de la revue *Esprit*.

« Qu'est-ce que je fais quand j'enseigne ? Je parle ... Dès lors il est une seule chose qu'une réforme de l'Enseignement ne peut se proposer d'atteindre : la fin du règne de la parole dans l'enseignement ! (Ricœur, 1955, p.192) »

Ce philosophe pose ainsi comme axiome qu'éducation et oralité sont intrinsèquement liées. Mais on peut se demander de quelle parole il s'agit et qui parle ? Cette oralité est-elle celle dont il est question dans ce travail ? Paradoxalement, de manière récurrente, au gré des crises que l'école traverse, la question de la place concédée à la parole, à tous

les étages de l'institution, revient à chaque fois au devant de la scène. C'est à partir d'une rivalité didactique entre oral et écrit que cette problématique est le plus souvent traitée dans les rares travaux qui lui sont consacrés. Or, questionner l'oralité dans l'éducation nous renvoie, nous semble-t-il, bien au-delà d'une question de dualité didactique des usages de la parole. Notre questionnement souhaite dépasser le cadre d'une simple opposition pédagogique entre écriture et parole. Car l'oralité nous amène avant tout, au statut et à la valeur que l'école donne à la parole au regard de notre condition humaine. C'est pourquoi l'histoire du rapport entre oralité et éducation nous invite à nous interroger sur la fonction anthropologique de l'oralité dans la transmission humaine. Interroger le rôle transmissif de la parole revient en effet à nous intéresser à la valeur intrinsèque de la parole dans l'histoire des sociétés humaines.

1.1.2. Une question de valeur

En nous appuyant sur les travaux comme ceux de Durkheim et de Françoise Waquet, nous ferons émerger les fondements philosophiques sur lesquelles les idées pédagogiques de l'école française se sont ancrées. On oppose bien souvent la valeur de l'oral à celle de l'écrit, alors qu'elles sont néanmoins à l'origine issues d'une seule et même culture. Si l'institution rappelle souvent dans ces textes officiels, que l'oral est une discipline scolaire, il nous semble que jamais elle ne se pose la question de sa dimension de première « technologie » humaine dont l'écrit est issu. L'humanité ne peut se passer de paroles au risque de s'éteindre. La valeur de l'oral scolaire a non seulement une dimension de savoir mais aussi une dimension anthropologique incontournable même à l'école. La place laissée à la parole dans notre institution, n'interroge-t-elle pas à travers elle, celle du sujet qui construit son humanité ?

La France en plaçant au cœur de son idéal scolaire principalement l'écrit, sous-estime sans doute, les qualités intrinsèques liées à l'oralité.

1.1.3. Première approche sémantique : oralité, oral et parole

Notre problématique pose la question de l'oralité, à savoir ce qui relève du discours, de la parole, du langage mais aussi de la culture transmise d'une génération à l'autre par l'institution. C'est bien la parole qui se trouve au cœur de notre réflexion, mais c'est le terme oral qui est le plus utilisé par l'institution éducative. C'est pourquoi volontairement, dans cette première partie consacrée à l'héritage, nous utilisons ces trois termes sans les distinguer dans un premier temps. Oralité, oral et parole, se distinguent à travers des diffé-

rences que nous analyserons dans les parties suivantes. En effet, si l'on ne prend en compte que le concept d'oral, on risque de restreindre notre questionnement autour de pratiques strictement scolaires, ne nous autorisant pas à dépasser le champ didactique ou pédagogique. Si l'on ne s'en tient qu'au concept de parole, l'appréhension est alors si vaste que le propos risque de sortir du cadre historique et scolaire que nous nous fixons dans cette première partie. Et si l'on ne s'en tient qu'au concept d'oralité, notre exposé risque d'être moins précis, englobant un ensemble de notions telles qu'oralisation, expression orale, pratiques culturelles liées à l'usage de la parole dans un contexte scolaire.

C'est pourquoi nous présentons ici des définitions provisoires de ces trois termes.

L'oralité : son étymologie¹ se rapporte à ce qui se fait et se transmet par la bouche. Ce mot est dérivé du latin *os* ou *oris*, signifiant « bouche » et se rapporte à ce qui est sonore, à ce qui est émis par la voix humaine. Ainsi, notre corps et notre humanité sont-ils d'emblée inscrits dans le mot oralité.

L'oralité est un concept protéiforme qui concerne à la fois la pratique de la parole et la culture orale.

L'oral : rassemble, dans le contexte scolaire, un ensemble de pratiques basées sur la parole, qui sont proposées (ou imposées) par le professeur à l'élève, comme la récitation, la diction, l'exposé, l'interrogation. Mais l'oral devient aussi une discipline à maîtriser, donc un objet de savoir.

Parole : c'est un élément du langage parlé (une parole), mais aussi la faculté de parler (donner la parole à). Elle prend appui sur un ensemble de signaux corporels : mimiques, gestes, mais aussi contextuels : situations, relations. La parole, associée au langage, au discours, au propos, à la sentence, au chant... est première. Elle se place au fondement de l'humanité. Dans la religion chrétienne la parole est souffle, voix, elle a un pouvoir d'illocution².

Ferdinand De Saussure, fondateur de la linguistique, distingue la parole de la langue mais aussi du langage. La langue est alors définie comme relevant du social tandis que le langage relève à la fois du social et de l'individuel. Quant à la parole, celle-ci est stricte-

¹ Selon le dictionnaire du trésor de la langue française [site 24].

² Pouvoir d'illocution signifie en philosophie : acte de parler (constater, affirmer, ordonner). Dans la religion chrétienne, dans la Bible notamment, ce pouvoir d'illocution de la parole a été bien souvent interprété comme un pouvoir d'action réelle. cf le texte de la Genèse. « Dieu dit : qu'il y ait une étendue entre les eaux ...et Dieu fit l'étendue » La Sainte Bible par Louis Segond, 1930.

ment du côté de l'acte individuel et est à la fois reflet de la conscience et de l'intelligence. La parole ainsi définie comme le propre de l'intelligence humaine est bien au cœur de notre problématique, avant d'être la question de ses usages dans l'éducation. C'est en effet, en terme de valeur et moins d'usage que nous nous situons dans ce questionnement dans le rapport entre oralité et éducation.

Nous constatons à la suite de cette esquisse de délimitation sémantique, que quelle que soit la définition de l'oralité, de l'oral ou de la parole, ces trois termes ont pour point d'ancrage l'humain, à la fois dans son corps et dans son esprit. L'organe biologique évoqué dans chaque définition est la bouche. Ceci s'explique par la nature même de la parole qui est indissociable du fonctionnement biologique de l'humain, de son appareil phonatoire, de son souffle c'est-à-dire de ses propriétés vivantes et respirantes. Or, depuis le début du XX^e siècle, la linguistique Saussurienne imposera une approche structurale et systématique de l'étude de la langue, privilégiant son caractère verbal et non plus vocal. L'aspect sonore mais aussi corporel sera ainsi occulté dans l'enseignement de la langue, privilégiant l'étude de sa nature interne plutôt que celle d'une réalité sonore. Nous verrons que ce choix linguistique ne sera pas sans conséquence sur l'enseignement de la langue au niveau disciplinaire. C'est également un indice intéressant des sources sur lesquels se fondent nos programmes scolaires, faisant de la science, une valeur absolue.

Avant de nous intéresser à notre héritage institutionnel, nous allons commencer par ce qui, dès l'origine de l'humanité, a nourri la transmission entre les hommes c'est-à-dire, la parole mais aussi la voix.

Chapitre 2

Avant la parole, la voix

La parole, l'image et l'écrit semblent aujourd'hui si naturels que l'on en oublierait presque qu'il y eut un temps où certains modes de communication n'existaient pas. L'histoire nous montre qu'entre l'apparition de la parole et de l'écrit, se sont écoulés pas moins de trente mille ans. Ce n'est que vers 3000 ans avant J-C, en Mésopotamie, qu'un code tout à fait original a vu le jour. Mais bien avant cela, avant le langage oral ou encore le langage écrit, à la source de notre humanité, la voix.

La parole est intimement corrélée au langage qui ne peut s'exprimer qu'au travers du corps même de l'homme, c'est-à-dire de sa bouche, de ses organes. L'homme est défini par C. Hagège comme « un homme de paroles ». Sa nature humaine est d'échanger, de communiquer car c'est ainsi que l'être humain s'approprie le monde. Le jeune enfant babille, fait de sa voix un outil qui le relie aux choses et aux humains qui l'entourent. La question de la parole ne peut donc être dissociée de la nature humaine, de ses aptitudes corporelles qui la définissent et la distinguent du monde animal. La voix, la parole et plus largement le langage sont des propriétés universelles fondatrices d'humanité (Hagège, p.296, 1985). La voix, le chant constituent depuis toujours des liens sonores entre les hommes nourrissant les cultures traditionnelles.

2.1. La voix, un média incontournable

Parler est une action humaine naturelle qui ne nécessite pas comme l'écrit, des intermédiaires techniques et un apprentissage codifié de façon unique. Le langage est avant tout constitué de paroles, de signes phoniques propres à une même communauté (Hagège, 1985). C'est pourquoi la parole induit une appartenance à un groupe social.

Le terme « parole » a une valeur générique qui correspond à ce qui est produit par un individu qui parle, par rapport à ce qui sort de sa bouche, à ce qui est transmis et sert de support à un message. Néanmoins, il n'existe pas de parole sans voix. Or la voix, outil principal des enseignants dans leur métier, est généralement oubliée voire négligée par l'institution scolaire, mais bien souvent aussi dans les travaux scientifiques actuels sur le langage. Paradoxalement c'est la voix qui enseigne (Assoun, 2001). En effet, sans voix pas de paroles, pas de sons. Or, il n'existe pas que des mots signifiants dans la relation éducative, l'émission vocale selon ses intensités est également signifiante. La voix est un vecteur essentiel et sensoriel que tout récepteur ressent et décode implicitement. Par ses intonations, ses accents, son débit et son intensité, elle donne du relief tant au mot qu'au discours. Les enseignants de l'école maternelle, plus que les autres, savent user et moduler l'intensité de leur voix. Ce relief vocal est un usage naturel dans les petites classes car il apporte des informations qui permettent de renforcer le sens des mots prononcés, renseignant l'enfant non seulement sur le contenu du message mais aussi sur son contexte d'énonciation (Bruner, 1983). Les jeunes enfants sont aussi sensibles à la voix par sa texture, sa vibration et sa hauteur, qu'au mot lui-même. Ainsi, naturellement, comme le font les mères et les nourrices avant eux, les enseignants qui exercent en maternelle font de la voix un élément de leur pratique pédagogique. La voix, toujours singulière et personnelle, peut être aussi captivante, rassurante tout autant structurante qu'elle peut se montrer parfois blessante, comme dans la colère. La voix est indissociable du corps comme de la conscience. Nécessairement incarnée, elle est à la fois présence, savoir et émotion, fondamentale pour mettre en valeur la parole et faire le lien, notamment dans la relation éducative. Depuis l'origine et encore aujourd'hui, la voix support de parole et porteuse de sens, reste un élément clé dans la transmission.

2.1.1. L'exercice de la voix délaissé

Si la voix est essentielle pour transmettre, éduquer, son impact est cependant largement sous-estimé à tous les niveaux du système éducatif. Ceci autant par les acteurs pédagogiques que par la culture scolaire. On note que le travail de la voix en tant qu'outil professionnel à préserver et éduquer, est invisible des contenus de formation des enseignants. Cependant, on peut considérer que la voix apporte un « supplément d'âme » qui est nécessaire pour créer du lien. D'autre part, la voix caractérise et identifie l'individu locuteur tout autant que ses émotions et intentions (INSERM, 2006, [site 25]).

Si cette distinction entre voix et parole nous semble nécessaire ici, c'est parce qu'elle trouve son origine dans l'identité humaine et que l'histoire de l'éducation est avant tout l'histoire de la transmission entre générations. Nous considérons que la voix ainsi que son statut dans l'institution scolaire, restent un indice que nous gardons en mémoire car il montre que l'oralité s'inscrit d'abord dans le corps du sujet avant de devenir un outil intellectuel. Par ailleurs, cet indicateur nous parle non seulement du statut de la parole mais aussi des valeurs mises en avant par l'école. La voix a été considérée par notre école républicaine « comme une présence » dans les activités, mêmes textuelles. Ainsi la mise en voix de textes à l'école est-elle une constante de l'école, qui a déplacé le travail oral de rhétorique propre au XIX^e siècle, ou encore aux collèges jésuites, vers une lecture « à haute voix » de textes littéraires. D'une pratique discursive, on est à passé à une pratique littéraire oralisée qui avait pour objectif de mettre en relief la pensée d'un auteur à travers la sonorité, le rythme, l'accentuation qui révèle un écrit (Chanfrault-Duchet, 2006). La voix, comme l'oral scolaire, devient alors avec l'école républicaine, un outil au service de la lettre.

S'il l'on constate une relative absence d'éducation à la voix dans notre institution, c'est que ces indices concernant la voix nous révèlent l'assujettissement progressif au cours du XX^e siècle, de l'oralité à l'écrit. On retrouve alors, la tension bien souvent admise entre l'oral et l'écrit dans l'ensemble de la société de cette époque. Il y a bien un partage social entre culture du livre et culture populaire, tradition écrite et tradition orale, la voix relevant du peuple lorsque l'écrit relève des Belles Lettres et de l'éducation des élites. Aussi, la présence et l'usage de la voix ou de la parole dans l'institution scolaire n'est pas sans lien avec une histoire qui a fondé ses institutions et ses valeurs sur l'écrit.

Cette première entrée à travers le statut de la voix est un point de départ de notre quête historique. Elle fait émerger un déséquilibre entre oralité et écriture, montrant que très vite la voix est au service de l'écrit. C'est pour nous, français du XXI^e siècle, à la fois comme une vérité admise et assumée, sans que l'on en connaisse très exactement son origine et les raisons. En effet, cette domination de la lettre dans la culture scolaire est un fait établi qui nourrit nos pratiques pédagogiques depuis des siècles. Pierre-Philippe Bugnard dans son ouvrage « Le temps des espaces pédagogiques » qualifie de rémanentes ces pratiques dont on a perdu la cause ou la signification originelle (Bugnard, 2006, pp : 316-317). Le concept de rémanence nous semble ici, tout à fait adapté à la question de l'oralité. Celui-ci révèle en effet, la distance qui existe entre la transmission de pratiques professionnelles et la compréhension, ou encore la méconnaissance, des enseignants sur l'origine de

ces pratiques comme celles de l'oralisation de textes littéraires, par exemple. Si les enseignants privilégient l'écrit au dépend de l'oralité, c'est sans avoir conscience de l'histoire ou encore de la valeur de ce choix. P-P. Bugnard insiste par ailleurs, sur le fait que dans l'histoire, notre institution a souvent imbriqué oralité et écriture, plus qu'elle ne les a opposées (Bugnard, 2006, p.90).

2.2. La parole enseignante dans l'Antiquité

2.2.1. La voix dans l'Antiquité

Des études anthropologiques sur le langage montrent que le langage originel n'est pas forcément articulé (Goody, 1994). En effet, les gestes comme les sons ont précédé la parole (INSERM, 2003, [site 25]). La voix reste l'élément premier de transmission car c'est un caractère définitoire de l'humain, ceci avant toute organisation sociale. Elle a marqué, par la recherche de sons signifiants, notre système alphabétique occidental. Celui-ci est composé de phonèmes identifiables qui serviront de gabarit à l'écriture. Celle-ci en conserve l'empreinte, effaçant néanmoins toute singularité individuelle que traduit un accent, une tonalité, une élocution à l'oral.

Les plus anciennes réflexions sur le langage abordent à la fois l'étude de la parole et de la voix, comme deux éléments inhérents de la parole humaine. Les premières études nous viennent des grecs, notamment des philosophes tels Platon et Aristote (384-322 av. J-C). Dès l'Antiquité, le savoir se transmet par la philosophie c'est-à-dire l'art de raisonner (à voix haute). Les enseignants sont des « maîtres de déclamation » ou encore par des maîtres de musique et de chant. Ils ont à la fois des fonctions d'éducateurs mais aussi de rééducateurs. La voix est alors valorisée, reconnue comme un élément central de la transmission pour former les générations futures. Ainsi Platon dans *Phèdre*, par l'intermédiaire de Socrate, défend l'art de la rhétorique la comparant à l'art de la médecine. Le philosophe explique que si ces deux arts se rejoignent, c'est qu'ils demandent une analyse exacte de la nature humaine : la nature du corps (médecine) et la nature de l'esprit (rhétorique). A cette époque il n'est pas sérieux de traiter les problèmes graves sous la forme écrite. La communication orale, naturelle, est seule chargée de tout le sens d'origine et d'humanité (Platon, 1995). Ainsi à travers Socrate, c'est la question de l'origine du langage ainsi que le lien entre parole et humanité qui est déjà posée.

2.2.2. Une parole philosophique, persuasive et démonstrative chez les grecs

La civilisation grecque se nourrit d'une transmission orale. Socrate et Platon, fervents défenseurs de la parole dans l'éducation, laissent une forte empreinte dans notre système scolaire. Ils revendiquent l'art oratoire, l'usage de la parole comme un art. Platon démontre à travers le personnage de Socrate que, contrairement à l'écrit, un orateur est toujours capable de repousser les attaques et de se défendre, car il s'adapte à son auditoire et est en mesure de « semer et de faire germer » d'autres discours dans son esprit (Platon, p.166, éd.1995). Il dénonce les dangers de l'écriture, notamment celui de se substituer à la mémoire (Clermont, p.107, 2006). Il définit le caractère fécond de l'usage de la parole dans la transmission. Platon va ainsi développer une pratique pédagogique singulière de la parole par le dialogue. Il prône une pédagogie que l'on qualifiera de « méthode socratique » ou encore de maïeutique. Le dialogue socratique traversera les époques jusque dans les textes fondateurs de l'école républicaine. Ainsi trouve-t-on sa trace dans le dictionnaire de Ferdinand Buisson de 1882 où la maïeutique est présentée comme une méthode pédagogique parmi d'autres. Platon quant à lui décrit à travers Socrate un enseignant charismatique, un pédagogue parfait, dont l'unique lien avec l'élève et le savoir est l'échange oral. A travers Platon, on voit dans l'enseignement grec une entière confiance dans la fécondité d'une parole humaine. Cette dernière nourrit et « enfante », selon Socrate, les jeunes esprits. Celui-ci a d'ailleurs peu d'estime pour le livre. On notera que la pratique privée de lecture ne se fera qu'un siècle plus tard, à l'époque d'Aristote (Manguel, 2001, p.89). Paradoxalement Socrate est devenu l'archétype de l'enseignant dans les représentations des idées pédagogiques en France. Il est souvent présenté comme un modèle, une figure pédagogique, une référence majeure de l'histoire de l'éducation. Il est un modèle largement évoqué au XIX^e siècle, au moment de la mise en place de l'école de la troisième République. On parle alors de méthode socratique, « la vraie, la seule vraie méthode d'enseignement philosophique » écrivait en 1862 Charles Bénard. En 1890 dans un cours de pédagogie destiné aux élèves des Écoles Normales, Ambroise Rendu, administrateur de l'instruction publique, écrit ceci :

« La maïeutique consiste à faire sortir de l'enfant ce qu'il sait déjà, à la manière de Socrate (A.Rendu, 1890, p.168). »

Dans les Instructions Officielles de 1925 on souligne ses bienfaits. La maïeutique est un procédé pédagogique que l'on aurait souhaité généraliser, notamment au lycée dans la classe de philosophie. Néanmoins si le discours institutionnel et les théoriciens de l'éducation de la fin du XIX^e siècle en vantent les principes pédagogiques, la réelle

pratique de la « méthode socratique » était rare et l'administration, à travers le corps des inspecteurs, en freine les ardeurs en recommandant une « prudente maïeutique » (Waquet, 2003, p.206).

Platon en retraçant la vie de Socrate en a fait un remarquable pédagogue oraliste. En évoquant son habileté d'orateur autant que sa défiance face à l'écriture naissante, le philosophe met en avant l'oralité, le dialogue comme un des moteurs éducatifs essentiels. Il écrit qu'il faut être un lecteur bien naïf pour croire que les mots écrits peuvent faire plus que nous rappeler ce que nous savons déjà. (Manguel, p.87, 2001). En effet, pour lui, le mot écrit n'est rien d'autre que ce que le lecteur veut lui donner comme signification. Cela fait émerger une opposition entre connaissance et reconnaissance. Cette idée est en lien avec la théorie de la réminiscence de l'âme, du latin *reminisci*, « se souvenir », défendue par Socrate. Cette théorie affirme que l'âme, avant de naître, a tout connu, mais que lors de son incarnation, elle oublia tout. Le travail de connaissance est alors celui de « reconnaissance ». On ne reconnaît que ce que l'on connaît déjà. C'est l'homme qui donne sens à la lettre, sans lui elle n'est rien qu'une parole morte car seule la parole vivante révèle non seulement le discours, mais aussi la nature intrinsèque du locuteur. Socrate se présente dans *Phèdre* comme un « pédagogue oraliste », faisant de la transmission un enjeu humain, hors de toute littérature écrite. Par ailleurs, il dénonce les dangers de l'écriture, et notamment celui de se substituer à la mémoire (Clermont-Bouquet, 2006, p.107).

R. Olson, psychologue canadien, note que la société grecque classique se situe entre écriture naissante et oralité. Si la parole conserve une large place dans la transmission, il existe déjà au temps de Platon, une tension entre écrit et parole. On voit déjà se dessiner une lutte intellectuelle entre oral et écrit. L'oralité domine néanmoins toute la transmission culturelle.

2.2.3. Première distinction entre voix et parole

A l'époque de Platon, le travail de la voix est loin d'être négligé. La maîtrise de la voix est un art important et culturel, auquel on s'exerce dès le plus jeune âge. Dès 7 ans l'enfant va chez le « cithariste » apprendre à chanter. Un esclave accompagnateur, le « pédagogue » jouant également le rôle de répétiteur et d'éducateur chargé de la formation morale de l'enfant³. La voix exercée, entretenue, est travaillée dès l'enfance tout comme le reste du corps auquel on porte beaucoup d'attention. Le culte du corps dans l'éducation

³ L'École du magister ludi [site 30]

grecque fait partie du projet éducatif. A l'âge d'homme, on va chez le « phonasque » pour étudier l'art des nuances et des modulations de la voix pour la déclamation. La « phonasque » étant l'art d'exercer, de former, de gouverner la voix (Littré, 2007). Les théâtres antiques sont des lieux où s'exercent de jeunes acteurs afin de projeter leur voix. L'acoustique des théâtres grecs nous émerveille encore aujourd'hui dans leur conception, leur qualité phonique extrêmement étudié et efficace. Ceci nous permet de comprendre combien le son, la voix, sa formation et sa diffusion avaient d'importance dans la société grecque (INSERM, 2006).

« La voix des passions » Aristote

Aristote fait une première distinction entre la voix et la parole qu'il définit ainsi:

« L'homme est le seul animal que la nature a doté du don de la parole. La voix est une simple indication du plaisir et de la douleur et on la trouve chez d'autres animaux. Le pouvoir de la parole est destiné à exposer ce qui est salutaire ou ce qui est nuisible et donc de la même manière ce qui est vrai et ce qui est faux. (Aristote, Les Politiques, I, 2)[site 30] »

Et il définit la voix de cette façon :

« La voix est le signe des passions de l'esprit. »

On note que la voix est perçue du côté des passions c'est-à-dire, du côté de « l'animalité » dans l'homme, alors que la parole est définie du point de vue de la raison et de la logique. Cette distinction aura toute son importance lorsqu'à la Renaissance, la philosophie humaniste placera la science et la raison au centre du savoir savant. Ce dernier deviendra progressivement l'enjeu central de la transmission aux élites. Aristote définira l'homme comme un animal politique ou civil doué de langage, seul capable de discerner le bien du mal. C'est pourquoi le langage, selon lui, est à distinguer de la voix, car c'est une expression de la raison et non de la passion humaine.

Cette première distinction est une première fêlure dans la confiance des grecs en l'oral. Première nuance qui touche un élément biologique spécifique à l'être humain pris dans sa nature. C'est bien la personne tout entière qui se révèle dans la sonorité de sa voix. La parole quant à elle est du côté de la culture sociale, visant l'échange et la communication. Aristote en dissociant la parole de la voix, crée une première rupture importante. Il rompt avec une représentation esthétique de la parole, faisant de celle-ci un outil lié à la connaissance. Cette distinction implique un rapport différent à l'éducation, s'éloignant de celle des maîtres de chant où la voix est associée à un instrument plus qu'à un savoir (INSERM, 2006).

« Voix des passions » et « voix de la raison »

On comprend, à ce niveau de réflexion, l'héritage qui se dessine pour le système éducatif à venir. En effet, la pensée humaniste de la Renaissance s'est largement inspirée des auteurs classiques grecs et latins. C'est pourquoi elle voit dans la science et la raison une source de progrès. Platon, mais aussi Aristote, sont des auteurs qui inspireront les courants éducatifs à venir, notamment celui des humanistes. Plus tard, l'idéal positiviste du XIX^e siècle, dont le fondateur est le philosophe Auguste Comte (1798-1857), ne fera que confirmer cette tendance rationaliste inscrivant la raison et la science au cœur des préoccupations de l'école de la République. C'est sans doute dans la pensée d'Aristote, beaucoup plus que dans celle de Platon, que s'ancore l'héritage de la culture rationaliste du système éducatif français. Ne voit-on pas dans cette première distinction d'Aristote entre « la voix des passions » et « la voix de la raison », l'origine d'une minoration de la culture vocale (le chant, la diction) ainsi que le délaissement de la parole expressive dans l'institution scolaire ? Quelques siècles plus tard, le terme « voix » disparaît. Il ne restera plus que la « passion » opposée à la « raison » oubliant par là même, la notion de voix. Ce premier ancrage historique d'une culture oublieuse de la composante nécessairement humaine de la parole, prend donc racine chez les grecs. La représentation d'Aristote, voix synonyme de passion et parole synonyme de raison, n'est certainement pas sans lien avec le grand partage qui résonne entre « raison » et « émotions », « oralité » et « écriture » et par extension (si l'on ose), société « civilisée » opposée à « non civilisée ». Le linguiste américain Walter Ong, les anthropologues Goody et Lévi-Strauss, dénoncent cette rupture entre les deux outils culturels. Ils refusent cette opposition qui va engendrer par la suite un plus grand partage encore entre sociétés lettrées et sociétés orales, nous renvoyant à tous les actes d'oppression des premières sur les secondes (ONG, 1982 ; Goody, 1979 ; Lévi-Strauss, 1972).

Première faille : voix et parole en tension

La voix et la parole se sont trouvées très tôt aux deux extrémités d'une tension héritée d'une approche contrastée de l'oralité dans la Grèce Antique: « la parole de la raison » (l'homme) et « la voix des passions » (se rapportant au règne animal). Olson déclare que c'est incontestablement le débat politique oral chez les grecs qui a joué un grand rôle dans l'invention de la philosophie et de la science. L'oral, mais encore la « joute orale », est à la source du savoir et de la science. Cette dernière sera formalisée et valorisée par l'écriture (Olson, 1998).

L'idée d'un délaissement progressif de la valeur de l'oralité dans la culture intellectuelle trouve ainsi un premier ancrage dans la philosophie grecque, à travers Aristote. Si nous avons expliqué et compris ce que la pensée grecque nous a apporté, nous allons maintenant nous tourner vers la civilisation latine, laquelle a aussi marqué notre héritage.

2.2.4. L'esthétique de la parole

La civilisation romaine, davantage tournée vers les techniques vocales et gestuelles, s'est attachée à l'esthétique du discours plutôt qu'à sa structure. Elle a recherché un style d'éloquence et moins une argumentation solide, comme chez les grecs. Les latins valorisent l'efficacité de la parole plutôt que l'art oratoire. Un manuel anonyme, la « rhétorique à Herennius » (entre 86-83 av. J-C) a été rédigé sur l'art de la parole à Rome⁴. Celui-ci préconise le travail de la voix séparément du corps. C'est une recherche permanente de style entre ce que la voix produit et ce qui est entendu par l'auditeur. Cicéron (106-43 av J-C), avocat de métier, contribue au développement de la rhétorique. Celui-ci la définit ainsi :

« L'éloquence consiste à la fois dans l'expression et dans la pensée, il faut tout faire, non seulement pour parler avec pureté et correction... mais encore pour réaliser l'élégance dans l'emploi des mots propres et des mots figurés... Les pensées se répartissent en autant de genres que nous avons reconnu de devoirs à l'orateur : pour instruire, elles seront pénétrantes ; pour charmer, ingénieuses ; pour émouvoir, graves (Cicéron, chapI-VII, [site 29] ».

Il s'agit pour Cicéron de développer l'esthétique de la parole, de séduire, de charmer et de rechercher la perfection de l'effet. Chez St Augustin la lecture est un « art oratoire » qui en fait une compétence orale (Manguel, 1996, p.73).

Quintilien dans son ouvrage « De l'institution oratoire », propose un programme complet d'enseignement⁵. Celui-ci insiste sur le « charme de la voix » qui valorise la poésie écoutée plutôt que lue. Il montre bien que « parler » nécessite une véritable formation et un entraînement vocal qui fait appel au corps tout entier, tel un entraînement sportif (mimiques, gestuelle). C'est alors la discipline de la voix qui est mise en avant et moins celle du langage, contrairement aux grecs.

« Il faut aussi que le gosier soit intègre, c'est-à-dire tendre et lisse, sans quoi la voix est brisée, ou couverte, âpre ou saccadée. Il en est de l'orateur comme de ces athlètes accoutumés aux exercices du gymnase. Le mieux est de s'exercer à la prononciation en récitant des morceaux qu'on aura appris par cœur ; car,

⁴ De la perfection oratoire-ch I ;VII, article Cicéron. [site 29] consulté le 16/06/08

⁵ L'institution oratoire [site 29] consulté le 16/06/08

en improvisant, l'attention qu'on donne à la conception des choses empêche de s'occuper de la voix (Quintilien, livre X, ch3, [site 29]). »

On comprend, ici, que le son est central. Il n'est pas question d'immobilité de l'élève. Le corps garde ainsi toute sa place dans sa dimension de vivant c'est-à-dire capable de mouvements. Néanmoins, cette éducation de la voix préconisée par Cicéron et Quintilien ne concerne pas le quotidien des jeunes enfants entre 7 et 11 ans, mais les plus âgés.

Les jeunes enfants quant à eux suivent le plus souvent un enseignement collectif, même si le préceptorat reste présent pour les grandes familles aristocratiques. L'école publique se tient dans une boutique où le maître est assis dans une chaire (« cathedra »), surélevée par une estrade, tandis que les élèves sont assis sur de petits escabeaux sans dossier. Le programme se limite à apprendre à lire et écrire [site 30]⁶. On demande alors à l'enfant de réciter les lettres à l'endroit puis à l'envers, il apprend le nom des lettres avant la forme, ce que critique Quintilien dans son texte « Institution oratoire ». L'art de la voix et de la parole n'est donc pas travaillé à l'école, premier embryon de notre institution, mais chez le maître de chant, le maître de musique. L'enfant est formé par plusieurs maîtres indépendants les uns des autres. C'est ainsi que Durkheim, retraçant l'évolution pédagogique de l'institution en France, écrira que si l'Antiquité a eu des maîtres, elle n'a pas eu d'école véritable (Durkheim, 1938).

La rhétorique est une pratique de joute orale que les romains affectionnent particulièrement. A partir de la civilisation latine, la rhétorique va évoluer dans une quête de séduction. Cet exercice oral public, devenu pratique pédagogique, s'apparente alors à l'art de bien parler. C'est une des pratiques orales scolaires qui survivra aux différentes époques, ceci jusqu'au début du XX^e siècle, notamment dans les collèges jésuites. Vers le milieu du XIX^e siècle, elle connaîtra des détracteurs comme l'universitaire et critique littéraire Georges Lanson qui la désignera comme « l'art de bien parler sans penser » (Waquet, 2003, p.51). La rhétorique, bien présente dans le dictionnaire de pédagogie de F. Buisson en 1882, ne disparaîtra qu'en 1902, sous la pression du courant positiviste. Ce dernier exige des disciplines de faits plutôt que des discours. Néanmoins, au milieu du XX^e siècle la rhétorique sera réhabilitée, limitée cependant à la pratique d'argumentation dont le modèle est la rédaction ou encore la dissertation. Contrairement à Platon, les romains ne voient pas dans l'avènement de l'écriture un danger pour la mémoire, bien au contraire, ils considè-

⁶ L'École du magister ludi. [site 30] capture juillet 07

rent la littérature (science de l'écriture) comme sœur jumelle de la mémoire. Quintilien va même au-delà, car il revendique « l'extrême fécondité de l'écrit en regard de l'improvisation orale » (Bouquet in Clermont, 2006). Il souhaite que ces deux outils intellectuels coexistent de façon équilibrée. St Augustin a lui aussi souligné la solidarité qu'il y a entre la dimension phonique de la langue et sa dimension graphique. Il écrit :

« Tout mot résonne. Quand il est dans un écrit, il n'est pas un « mot » mais le signe d'un mot. Bien plus, celui qui lit et regarde les lettres, a devant l'esprit ce qui sort de la voix ...c'est-à-dire de la voix signifiante. » (Bouquet in Clermont, 2006, p. 109).

Havelock a démontré dans ses travaux que la première rupture chez les grecs entre la tradition épique homérique et la tradition socratique est liée au passage à l'écriture qui a entraîné un déclin de la poésie dans les usages sociaux, fondés sur la tradition orale, tandis que se développait la diffusion et le recours au document écrit. En Grèce, les premières lois écrites sont apparues vers 620 av. J-C, tandis que l'écriture s'est diffusée durant le V^e siècle av. J-C (Olson, 1998). La généralisation de ce nouvel outil à penser va nécessairement bouleverser l'oralité et la transmission savante, autant dans la civilisation occidentale que dans la culture scolaire qui se dessine.

En remontant jusqu'à l'Antiquité, nous avons pris conscience que l'oralité n'a pas le même statut chez les Grecs que chez les Latins. Aristote dissocie parole et voix, Platon tout en défendant l'art de la parole dans la transmission rejette l'écriture, contrairement à Cicéron et Quintilien qui en revendiquent son caractère fécond. Ainsi, notre culture originelle gréco-latine montre déjà les prémises d'une tension culturelle entre les deux principaux outils intellectuels que sont l'écrit et la parole. Cette tension rejaillit nécessairement sur l'éducation et ne fera que s'amplifier au fil des époques.

2.3. L'avènement de l'écriture favorise une parole élitiste

Depuis l'Antiquité classique et jusqu'au XIX^e siècle, avec un regain au début du XX^e siècle, la culture savante n'a pu se passer de voix (Clermont, 2006). Il y a bien une dimension orale de la tradition savante, et celle-ci doit beaucoup à l'éducation classique de la rhétorique. Au XVII^e siècle, bien que l'écriture et l'imprimé se soient largement généralisés, le texte reste proche de la voix. En effet, lire à cette époque c'est avant tout entendre une lecture à voix haute (Clermont-Lebrun, 2006). L'écrit a longtemps été considéré comme aide-mémoire, simple relais de la parole. Jusqu'à la création de l'école républicaine, on accorde un statut à l'oral. Celui-ci est aujourd'hui encore le propre des « Grandes Écoles » destinées à former l'élite. Le grand oral est à l'École Nationale d'Administration

par exemple un exercice quasi initiatique, symbole d'accès au pouvoir. Nous constatons par ailleurs, que l'avènement de l'écrit va s'imposer comme le nouvel outil de la pensée tout en affirmant une dimension élitiste de la parole se distinguant ainsi du populaire. L'écrit, en se développant, constitue une norme de langage qui encadre étroitement la parole. L'institution va progressivement fixer « ce qui se dit » et dénigrer « ce qui ne se dit pas » en fonction de la norme écrite. La grammaire et l'orthographe, disciplines scolaires par excellence, sont le résultat de cette volonté politique de normalisation de la langue. L'anthropologue Jack Goody écrit à ce propos :

« La naissance de l'écriture s'accompagne d'une transformation de la parole, telle une nouvelle technologie intellectuelle. L'écriture ne reproduit pas seulement le flux de la parole, elle en permet la dissection (Goody, 1979). »

Ainsi, la parole se normalise peu à peu avec l'écriture. En se fixant, l'oral scolaire contraint de « parler comme un livre ». L'école, telle une éponge, se gorge d'écrit au cours de son histoire à en devenir « aphone ». Parole et écriture doivent néanmoins cohabiter en tant que vecteurs de savoir. Si l'écrit est vécu jusqu'au XIX^e siècle dans la société comme une aide mnémotechnique qui, de génération en génération, soutient la transmission, il ne pourra totalement se substituer à la parole.

La généralisation de l'écriture par l'imprimé notamment, crée une rupture durable dans l'histoire des hommes. Cela modifie leur manière de penser, d'organiser le monde et lentement venir se placer en concurrence avec la voix et la parole qui servaient jusqu'ici, de principale courroie de transmission entre générations⁷.

On ne peut faire l'économie de s'arrêter dans ce travail sur l'invention de l'écriture et ses conséquences. Nous puiserons pour cela dans les travaux de Jack Goody. En effet, celui-ci déclare que l'écriture a révolutionné durablement le modèle culturel traditionnel. L'écrit a bousculé en profondeur la nature et la place de la parole dans nos cultures dites civilisées (Goody, 1979, p.58).

⁷ C'est vers 3300 ans avant J-C, en Mésopotamie, qu'un code graphique apparaît pour fixer le langage : l'écriture cunéiforme. Ce nouveau type de langage va répondre aux besoins complexes que rencontre la communauté de Sumer, vers -3500. A cette période, la société se sédentarise massivement, construit des cités, accroît son commerce et connaît de profondes mutations dans son organisation, essentiellement grâce à l'essor considérable de son agriculture et au volume des échanges qui en découle. Les Sumériens commercent jusqu'en Syrie du Nord, au cœur de l'Iran, accumulent des richesses, multiplient les échanges avec l'extérieur. Les stocks sont si importants que la nécessité de les répertorier et d'en conserver la trace impose un nouveau codage. Cette première écriture est née en prenant un aspect cunéiforme. L'écriture sumérienne est cependant réservée à une élite, bien repérée dans la hiérarchie, dont l'objectif est professionnel.

Les cultures traditionnelles étroitement liées à la voix humaine n'en possèdent pas moins une culture (Goody, 1979, p.9). C'est à ce niveau que la naissance de l'écriture bouleverse la relation de l'homme au temps et à l'espace. Le texte écrit induit une conscience plus précise des structures du langage. Il permet de répertorier, de catégoriser de normaliser des paroles qui se figent et deviennent alors un modèle stable. Jack Goody déclare dans son ouvrage « La raison graphique » que c'est de la mise en ordre graphique du monde qu'émergent les premiers balbutiements de la pensée rationnelle (Goody, 1979, p.17). Cette remarque est intéressante car Goody semble alors exclure le lien étroit entre parole et rationalité. Or, nous avons observé que dès l'Antiquité, Aristote fait une première distinction entre voix et parole, entre émotion et raison. C'est donc un processus de rationalisation de la transmission qui avait déjà été enclenché. Dès lors la volonté de rationaliser le savoir savant, va être une préoccupation de la culture scolaire tout au long de son histoire. On peut néanmoins rappeler ici, en s'appuyant sur les travaux de Françoise Waquet, combien les pratiques et les formes de l'oralité savante peuvent s'avérer rationnelles. Le statut de la parole dans la communication du savoir est calqué sur le modèle des philosophes antiques et est aussi réglé que l'écrit (Waquet, 2003). Par exemple, l'argumentation est un exercice oral organisé qui se rapporte à une logique de discours.

2.4. Première transformation de la parole par l'écriture

Jack Goody a révélé ce que l'avènement de l'écriture avait apporté à l'échelle de la pensée humaine. Toutefois, si l'écriture a eu une importance décisive, c'est non seulement parce qu'elle a eu un rôle de conservation de la parole dans le temps et l'espace, mais aussi parce qu'elle en a extrait et abstrait les éléments constitutifs. La maîtrise de la lettre a permis de procéder à des retours en arrière, de « penser » sous des formes nouvelles, en organisant la pensée sous forme de synthèses ou encore de tableaux. Ainsi l'écrit a-t-il pu développer des possibilités cognitives différentes de la parole (Goody, 1979, p.221). On ne parle plus de la même manière une langue qui s'écrit. Cependant peut-on croire que la parole ne serve plus qu'à alimenter l'écriture ? Il apparaît en effet, avec la naissance de l'écriture, un transfert dans son statut de gardien du savoir, passant de la parole vers la lettre. Ce constat engendre une modification culturelle mais aussi une autre représentation du savoir. La lettre désincarne le savoir en mettant l'homme à distance.

Au XVI^e siècle, les sociétés développées ont eu envie de croire qu'elles pouvaient s'émanciper du temps et de l'espace à travers l'écriture. Les intellectuels ont alors tout misé sur le livre, pensant échapper aux limites humaines. Toutefois, aujourd'hui comme hier, la parole semble rester indispensable à la production et à la diffusion de la connaissance, comme l'affirme Françoise Waquet:

« Savants et lettrés ont enseigné, siégé dans des académies, participé à des colloques, conversé entre eux ; aujourd'hui encore, comment imaginer le monde intellectuel-« notre »monde- sans oralité (Waquet, 2003, p.7). »

N'est-ce pas une illusion de croire que la naissance de l'écriture a modifié fondamentalement la nature originelle de « l'homme de paroles » ? Renchérit le linguiste C. Hagège :

« L'invention de l'écriture n'a pas remis en cause l'empire de l'oralité, il existe une aptitude obstinée au dialogue et à l'échange oral. Loin d'être chassée de nos sociétés d'écritures et de chiffres comme un mode de relation archaïque, indigne de notre progrès, l'oralité y revient avec une grande évidence, plus servie que contrecarrée par les médias ou les ressources de l'électronique...L'oralité est partout, parce que la conversation s'insinue partout, organise la famille comme la rue, le travail dans l'entreprise comme la recherche dans les laboratoires (Hagège, 1985, pp : 9-10). »

Ceci montre combien la société moderne est amnésique face à la valeur de l'oralité. Il n'existe pas dans les faits une dichotomie réelle entre savoir écrit et savoir oral. Ces deux technologies humaines sont indispensables à la pérennité des savoirs et à son évolution, mais plus encore à la vie sociale moderne (Waquet, 2003). D'où vient alors que l'école ait tellement privilégié le savoir écrit comme modèle ?

Jack Goody explique les limites d'une écriture qui crée une culture autonome.

« Dans certaines cultures et à certaines époques, la langue écrite a pu prendre son autonomie...je pense ici à ces situations nombreuses et qui sont l'effet purement artificiel ou presque de l'écriture, dans lesquelles la langue érudite, c'est-à-dire scolaire, est totalement distincte de la langue que parlent par ailleurs maîtres et élèves, de la langue vernaculaire. Déjà en Mésopotamie il existait dès les débuts de l'écriture, une telle situation. Les scribes assyriens devant apprendre le sumérien avant de pouvoir apprendre à lire (Goody, 1979, p.36). »

Suite à ce discours, on peut effectivement s'interroger sur la nature même de notre culture scolaire, développant ses propres disciplines écrites (grammaire et orthographe) dont l'école fait usage (Chervel, 1998).

On constate ainsi que l'écriture a introduit très tôt un rapport de force avec la parole. C'est bien en termes de pouvoir, de domination, que l'écriture va développer son empire.

En effet, les puissances religieuses, idéologiques et politiques vont de tout temps se servir de l'écriture afin d'imposer leur vision de la société. Les pratiques scolaires ne seront que le révélateur des puissances du moment (Olson, 1994).

Dès sa naissance, l'écriture établit une distance entre les hommes. Celle-ci est non seulement spatiale, temporelle mais également sociale. Un nouvel ordre entre les peuples mais aussi entre les cultures, va alors se dessiner en même temps que l'institution scolaire va se développer. « L'émotion est nègre, la raison est hellène » déclarait Léopold Sédar Senghor, exprimant ainsi toute la distance que la culture écrite a imposée au cours de ces derniers siècles, aux civilisations de tradition orale. La question de l'oralité dans l'éducation conduit à la notion de « Grand Partage », dénoncé par Lévi-Strauss et Jack Goody, entre civilisations de l'imprimé et les peuples de tradition orale.

Cependant, l'histoire nous montre qu'avant ce Grand Partage, avant toute écriture préexistait une civilisation de l'oralité pour tous. C'est cette culture orale qui est première et se trouve aujourd'hui encore un socle de notre culture. Ainsi l'éducation a pris naissance dans la transmission orale à la fois populaire mais aussi religieuse. Car ce sont les écoles cathédrales à l'époque médiévale qui ont assumé la transmission s'adressant à un large public. Ces premières institutions scolaires sont probablement, comme le déclare Emile Durkheim, « la cellule primitive dont dérive notre organisation scolaire » (Durkheim, 1938).

Chapitre 3

L'école cathédrale à la source de l'institution scolaire

3.1. Pratiques orales dominantes dans l'éducation au Moyen-âge

Le Moyen-âge est une période riche et importante pour l'éducation, car c'est à cette époque que sont élaborés les «germes féconds d'une civilisation entièrement neuve». L'histoire de la pédagogie, écrit Durkheim, en est particulièrement révélatrice (Durkheim, 1938). De son côté, Pierre-Philippe Bugnard décrit comment l'espace de l'école cathédrale va jouer un rôle fondamental sur la forme scolaire, et les pratiques pédagogiques qui en découlent. La voix, la psalmodie, la récitation et le chant sont au cœur de l'enseignement médiéval. Par ailleurs, si l'on apprend à écrire dans le haut Moyen-âge, l'étude de l'écriture est dissociée de la lecture. Ainsi, si beaucoup de moines et de laïcs sont capables de lire, ils ne savent pas pour autant écrire (Bugnard, 2006). Rappelons qu'une étroite élite religieuse est la gardienne des textes sacrés. L'écrit est alors le symbole d'une connaissance suprême, quasi-inaccessible, incarnant toute la valeur du savoir à transmettre. Si la lecture et la parole cohabitent largement dans les écoles cathédrales, c'est néanmoins sur la parole que repose tout le processus de transmission.

La « cathédrale-plan d'études » est à la source de notre système éducatif, même si les effets du plan d'étude cathédrale se sont estompés à partir de la Renaissance, il reste un héritage plastique dans la manière dont nous occupons la salle de classe. Le rôle de l'affichage, de la cloche qui marque les transitions, la récitation, la notation, l'orientation du mobilier, sont autant d'éléments qui existaient déjà dans l'enseignement scolastique.

3.1.1. Une lecture acoustique

Les vitraux des cathédrales servent de « livre d'images ». Ce sont des supports de mémoire et d'enseignement aux lettrés, comme aux non lettrés (Bugnard, 2006). La lecture au Moyen-âge comme dans l'antiquité est associée non aux yeux, mais à la bouche. C'est en écoutant les paroles énoncées, en entendant les sons produits par la voix, que l'on apprend et que l'on enseigne. C'est une véritable « lecture acoustique », *Legere* (lire) signifiant en latin *audire* (écouter) (J-H Martin, 1988). On évoque à cette époque les *voces paginarum* (les voix des pages) pour parler de lecture.

Les situations de lecture à voix haute sont essentiellement des pratiques de socialisation qui visent à souder la communauté. Ce qui ne sera pas le cas au moment de la Réforme où lire ensemble et à voix haute, constituera une pratique réelle d'imprégnation et d'apprentissage du texte sacré (Waquet, 2003). Il faudra attendre le XII^e et le XIII^e siècle pour voir la lecture se modifier. A la lecture monastique va se substituer alors la lecture scolastique des Universités médiévales. A une lecture visant une mémorisation efficace où la voix joue un rôle mnémotechnique, on demandera une lecture plus analytique et raisonnée, appelée à être silencieuse. Ce qui entraînera également une modification typographique et visuelle des écrits, favorisée également par l'évolution technique de l'imprimerie. Si la voix précède la lecture, la lecture précède l'écriture et se manifeste diversement. L'Église en a eu conscience et a transformé les écoles cathédrales en un lieu de lecture où l'image reste omniprésente. Alberto Manguel dans son « histoire de la lecture » écrit ceci :

« L'écrit est au lecteur ce que les images sont aux illettrés, confinés à la seule perception de leur sens. Dans les images les ignorants voient l'histoire qu'ils devraient lire, et ceux qui ne connaissent pas leurs lettres font l'expérience d'un certain savoir-lire. C'est pourquoi, selon Grégoire le Grand, les images sont pour les gens ordinaires, l'équivalent de la lecture (Manguel, 2001, p.138). »

Les cathédrales utilisent les vitraux comme des livres d'images destinés à enseigner la religion. L'objectif dominant des institutions religieuses est en ce temps là, d'apprendre aux enfants à lire leurs prières en latin et non l'alphabétisation. Ce ne sera qu'à partir de l'enseignement de jésuites à la Renaissance que l'écriture deviendra centrale dans la pratique éducative (J-H Martin, 1988).

La lecture n'a pas effacé la voix. Il se peut que des expressions telles que « un texte qui sonne mal » ou bien « un article qui parle de ceci ou cela » ou encore « la voix d'un auteur », expressions toujours actuelles, traduisent l'idée que la lecture des mots écrits vise avant tout l'oreille (J-H Martin, 1988). Cependant, on peut s'interroger sur ces pratiques de lecture à voix haute. Celle-ci relève-t-elle d'une simple technique de mémorisation ou bien

est-ce l'expression d'une culture orale ? L'historienne Françoise Waquet tranche la question en affirmant que la lecture à haute voix n'est pas de l'oralité car il n'y a pas d'élaboration interne d'une pensée, de créativité. Ce mode d'apprentissage et de transmission répond à un mode d'appropriation, une technique pédagogique qui lorsque l'écriture se répandra, dépendra principalement de la littérature et du texte. C'est bien sur la lettre et non sur la parole que la lecture oralisée met l'accent (F.Waquet, 2003).

3.1.2. D'une lecture orale à une lecture oralisée

St Augustin pensait que la lecture rendait possible une conversation à travers le temps et l'espace, permettant une communication silencieuse avec les absents (Manguel, 2001). Ce dernier a contribué à répandre l'idée que la lecture silencieuse était bénéfique à la réflexion afin de pouvoir juger d'un écrit. Or, l'Église en désaccord avec cette pratique, voit dans la lecture silencieuse un contrôle des âmes qui lui échappent. C'est pourquoi elle a continué d'enseigner à voix haute, de miser sur l'apprentissage des textes par cœur et de réserver l'écriture et la lecture à une élite sûre. Néanmoins, au fur et à mesure qu'approche la fin du Moyen-âge, la lecture s'impose progressivement et se fait par la suite, plus individuelle et muette.

Dès le IX^e siècle dans les monastères, les copistes ont introduit la ponctuation. Cette organisation nouvelle permet de détacher les mots des uns des autres, rendant la lecture silencieuse plus aisée. L'invention de l'imprimerie au milieu du XV^e siècle, l'évolution technique du papier imprimé, l'extension de sa diffusion par le développement économique des échanges, vont encourager la formalisation de l'écriture et en faciliter sa maîtrise. Cette nouvelle lecture va changer profondément les mentalités et par conséquent, les modalités pédagogiques d'enseignement. Dès la Renaissance, la parole enseignante glisse peu à peu vers une oralisation de l'écrit.

3.1.3. La parole religieuse, un processus de socialisation avant tout

Avant d'évoquer la pratique orale des écoles cathédrales médiévales, il semble important de rappeler que la religion était à cette époque une démarche sociale, collective, qui n'a rien à voir avec notre conception actuelle de la pratique religieuse. Le religieux est alors assimilable à une doctrine sociale. Ce dogme et ce modèle véhiculent des valeurs qui ne se discutent pas et qui sont collectivement partagées. Ainsi la place et le poids de la parole religieuse, dans l'éducation, ne peuvent être compris que dans ce contexte historique singulier. En effet, on ne peut opposer radicalement le monde profane au monde sacré

de l'époque médiévale, et ceci jusqu'à la Renaissance. Le concept de foi n'est alors pas vécu comme un choix personnel mais comme un fait culturel. Si le monarque vient à changer de religion, le peuple tout entier est amené à se convertir, comme c'est le cas au temps des rois carolingiens. Le concept de foi chrétienne, comme nous l'entendons aujourd'hui c'est-à-dire relevant d'un choix individuel et spirituel, est totalement absent des mentalités de ces époques. Aussi, profane et sacré se mêlent et se nourrissent mutuellement, tout comme dans l'éducation. La parole est latine ou vulgaire, de nature différente, mais non en concurrence.

La période médiévale est intéressante dans notre questionnement sur l'héritage car, comme l'a écrit Durkheim, l'institution scolaire incarne, depuis son origine, une contradiction intrinsèque entre profane et sacré, très tôt mise en tension. Cette opposition a joué un rôle non négligeable dans la genèse des idéaux républicains.

« Écoles cathédrales, écoles claustrales, voilà le genre bien humble et bien modeste d'où est sorti tout notre système d'enseignement. Écoles élémentaires, Universités, collèges, tout nous est venu de là... Cet embryon d'enseignement contenait en soi une sorte de contradiction... Il y avait, d'une part, l'élément religieux, la doctrine chrétienne ; de l'autre, la civilisation ancienne et tous les emprunts que l'Église était obligée d'y faire, c'est-à-dire l'élément profane (Durkheim, 1938, pp.32-33). »

3.2. Une architecture favorable à la parole

3.2.1. Le monothéisme : une parole centralisée

A l'extrême diversité de l'éducation antique, l'Église va s'attacher à faire de l'école un lieu centralisé où les élèves sont regroupés, contrôlés étroitement dans leurs gestes comme dans leurs paroles. Dès cette période la parole est encadrée et dissociée du corps et de son auteur. On peut se demander si cette organisation spatiale de l'espace scolaire n'a pas un lien direct, voire symbolique, avec la nature même de cette religion. En effet, le monothéisme impose une unité contrairement aux civilisations anciennes, polythéistes. Vénérer un seul Dieu n'a-t-il pas favorisé ce rassemblement dont l'espace géographique et architectural s'incarne autour du chœur de la cathédrale, au centre des cités ? Cette situation scolaire est totalement novatrice et va bouleverser les modes de transmissions et poser les bases d'une seule et même institution, dans laquelle notre système éducatif actuel plonge ses racines. A la dispersion et l'anarchie de l'école primitive succède la centralisation de l'enseignement. Cette unité spatiale vise la transmission d'un savoir, en l'occurrence sacré, tout autant que le contrôle moral des esprits. Dès lors, les élèves consti-

tuent une assemblée, destinée à recevoir une même culture intellectuelle où la pratique pédagogique orale est dominante (Durkheim, 1938).

Les écoles ont tout d'abord été, en Europe comme en France, une œuvre d'Église. L'enseignement s'est fait religieux car les cathédrales ont été conçues, non seulement comme lieu de culte mais également comme lieu d'éducation, de rassemblement ou encore d'asile. Il n'est pas rare que l'on commerce à l'intérieur, que des corporations s'y retrouvent pour leurs activités, bénéficiant d'avantages spécifiques comme des absences de taxe. C'est le cas des boulangers à Rouen qui pouvaient vendre leur pain aux portes de la Cathédrale, exempté d'impôt, et dont la responsabilité était de sonner les cloches (Mollat, 1979).

P-P Bugnard explique dans son ouvrage comment l'espace de la cathédrale, l'architecture même de l'édifice, est orientée symboliquement mais aussi pédagogiquement. Elle favorise les échanges de toutes sortes, et s'adresse au plus grand nombre. C'est un lieu où l'on psalmodie et où l'on rassemble dans un même espace (la nef) une communauté tournée vers le chœur. Elle constitue une organisation spatiale singulière préfigurant celle de la classe. Le chœur, espace de profération, favorise la diffusion du son grâce aux voûtes des arches gothiques. D'autre part, les vitraux constituent un rappel visuel des textes proférés, sorte d'imagiers destinés à renforcer le savoir transmis.

La cathédrale par son architecture est conçue comme une « encyclopédie éminemment plastique », un lieu didactique où à travers l'organisation physique de l'espace, le visuel et le son constituent les outils pédagogiques privilégiés de la transmission du message sacré (Bugnard, 2006). Les qualités acoustiques sont largement étudiées par les bâtisseurs de cathédrale et montrent ainsi l'importance primordiale donnée à la parole dans cet enseignement. Ce sont bien les pratiques orales qui dominent cet enseignement, mais celles-ci ont une fonction plus mémorielle que créative. L'essentiel est de retenir le savoir et de l'incorporer, non d'en produire soi-même ou de le discuter.

Si la parole tient une place prépondérante dans les tensions et conflits qui mènent aux choix culturels de l'école Française, c'est sans doute le fruit du pouvoir religieux qui a fait de l'oralité un processus éducatif dogmatique, ne laissant aucun espace de création à l'individu. Aussi, l'oralité est-elle perçue comme un dispositif insidieux d'endoctrinement par ses détracteurs, même encore aujourd'hui. Cette représentation négative de la transmission orale a traversé les siècles, cette vision d'un rabâchage endoctrinant s'est ancrée profondément dans notre imaginaire collectif (Beaupérin, annexe VI .1).

3.2.2. Le corps, espace d'ancrage du savoir

Si la cathédrale s'inscrit comme un espace de transmission, le corps humain est l'espace dans lequel s'ancore la connaissance. C'est le corps, mais surtout les gestes qui contribuent à se souvenir. Le corps s'imprègne du sacré à travers une gestuelle adaptée aux proférations. La voix, chantée, psalmodiée reste l'outil privilégié de cette époque, permettant l'incorporation sonore du savoir. Nous verrons dans notre seconde partie, comment l'anthropologue Marcel Jousse a théorisé le « style oral », démontrant que le corps participe de façon active à retenir en soi le savoir. Par ailleurs, « le corps mémoire » est également « le corps punition », nécessitant un contrôle social, il devient alors un lieu d'application de peines (châtier, récompenser). Dans une perspective sacrale, ces termes de « châtier » et de « corriger » se prolongent dans l'enseignement laïc au travers des termes de « fautes », de « correction », de « punition ». Cette terminologie se rapporte à des pratiques rémanentes qui se perpétuent de manières différentes selon les époques, mais qui subsistent encore aujourd'hui (Bugnard, 2006). A l'époque des écoles cathédrales, s'il y a châtiment durant les études, c'est dans une logique éducative et religieuse, afin de montrer que l'homme est naturellement imparfait. Ce n'est donc pas dans une logique d'évaluation qui vise une émulation, comme cela le sera plus tard, chez les jésuites. Durkheim écrit à ce propos, qu'il n'existait aucune sorte de récompense ni projet d'émulation jusqu'au XVI^e siècle, la seule récompense étant le succès aux examens (Durkheim, 1938). Ce n'est qu'à la Renaissance (fin du XVI^e siècle) que sera instaurée, à l'initiative de François 1^{er} et de ses lecteurs royaux, pour la première fois une remise de prix.

3.2.3. Apprendre dans le chœur c'est apprendre par cœur

Les savoirs sont mémorisés « par cœur ». Le cœur est à cette époque, le lieu symbolique où l'on se représentait l'intelligence. Néanmoins, cela fait écho au « chœur » de la cathédrale, centre névralgique du savoir et lieu de profération. C'est donc à vive voix (*viva voce*) que l'Église construit son enseignement par le chant (grégorien notamment) et la récitation à voix haute (psalmodie). La relation entre maître et élève est alors conditionnée par l'espace. L'espace impose une distance entre savant et initiés, ainsi qu'une place bien déterminée selon son rang social. C'est par la voix que l'on cherche à fonder la communauté chrétienne. La parole religieuse est alors en latin, assimilable à une langue sacrée. Le chant, les psaumes constituent le support du savoir sacré. L'élève mémorise bien souvent sans comprendre car il ne s'agit pas au Moyen-âge de comprendre mais de retenir au mot près, afin de gagner le salut éternel.

L'Église interdit toute traduction du latin, langue associée à la lettre. L'écriture étant réservée à une élite, gardienne confidentielle des textes religieux. Il en ressort une sacralisation de l'écriture. Cette indication montre bien une tension naissante entre savoir oral et savoir écrit. Le savoir oral, même s'il domine les pratiques d'enseignement des écoles cathédrales, est vécu du côté du peuple, dans un rapport négatif avec l'écrit. Elles s'inscrivent dans l'héritage d'une culture carolingienne, gardant les écrits sacrés dans des écrans somptueux, auxquels seuls les initiés ont accès (Bugnard, 2006).

Le déséquilibre entre la valeur du savoir écrit et celui du savoir oral, naît bien à la source de notre institution, dans les écoles cathédrales. On voit ici se dessiner, un déséquilibre sous-jacent qui ne va faire que s'amplifier.

3.3. Apprendre n'est pas comprendre

Le sens et la compréhension ne sont pas des objectifs de l'enseignement médiéval contrairement à aujourd'hui. C'est en effet une « pédagogie magistrale de l'esthétique ». Celle-ci mise sur le son tout autant que sur le visuel, afin de véhiculer un message au caractère ésotérique et mystérieux. Le latin est alors considéré comme une langue « étrangère » que seuls les initiés comprennent (Durkheim, 1938). La parole, média central de cette transmission, a un rôle de support et moins de contenu. L'exigence de durabilité que nécessite de retenir les savoirs jusqu'à la mort, engendre un certain nombre de procédés mnémotechniques. La mémoire orale induit par exemple des balancements corporels, une récitation psalmodiée, procédés sensoriels... procédés de « style oral » qui ont été étudiés au XX^e siècle par l'anthropologue Marcel Jousse. Ce dernier a élaboré « L'anthropologie du Geste », analysant la parole et le geste comme des processus humain naturels étroitement liés à la mémoire interne (Jousse, 1974).

Les techniques d'enseignement de l'éducation médiévale sont directes et passent par le corps, par « le bouche à oreille », ou encore par un savoir « par cœur ». Ces processus répondent à la nécessité d'incorporer ce savoir durablement. Ici apparaît le rôle mémoriel de la parole. A cette époque, l'enseignement de la grammaire repose sur l'apprentissage par cœur de proverbes, de fables et de vers. Si la place de la parole est prépondérante dans l'enseignement des écoles cathédrales, elle se fait toutefois en latin, et non dans la langue du peuple ; c'est pourquoi retenir est l'objectif, et non comprendre ou produire du savoir.

Le programme d'enseignement grégorien va impulser un modèle pédagogique particulièrement résistant. La nécessité de présenter le savoir à l'oral devant une assemblée, le

primat de la récitation « par cœur », le déroulement et la circulation des savoirs en cycles annuels (organisation novatrice pour l'époque), l'unité de lieu pour la transmission et le contrôle, sont des éléments proches de notre système éducatif actuel. Ceci nous permet de voir dans cette institution première, un ancrage historique pédagogique important pour notre réflexion.

3.4. Convertir, une nécessité de mêler la culture religieuse à la culture profane

Contrairement à d'autres religions, comme l'hindouisme par exemple, le christianisme a pour mission d'évangéliser. C'est une religion qui doit convaincre et transmettre. Convertir les peuples en portant « la bonne parole » l'amène à s'occuper d'éducation en dehors des limites et de ses territoires habituels. C'est notamment par l'enseignement que le christianisme se propage et s'intègre aux peuples les plus divers. Sa vocation n'est pas de rester isolée du monde. Le terme même de vocation est emprunt du latin *vocatio-onis* « action d'appeler ». L'appel étant lié à la voix divine, la voix qui relie et apprend. C'est ainsi qu'à proximité de la plupart des monastères, est fondée une école où les enfants de toute condition viennent recevoir une instruction à la fois religieuse et profane (Durkheim, 1938).

L'école s'est donc très tôt ancrée dans la culture traditionnelle mais pour cela, il a fallu que la parole sacrée rencontre la parole profane afin de pouvoir être admise et audible. C'est ainsi que des mythes profanes sont repris par l'Église tout en étant assimilés et revisités par l'histoire religieuse. Voici un exemple qui se retrouve dans la cathédrale de Rouen. On peut aujourd'hui observer un vitrail retraçant huit « contes » de St Romain, patron de la ville de Rouen et vainqueur du monstre nommé la « Gargouille » (animal fantastique probablement issu des légendes traditionnelles gauloises locales)⁸. Romain, personnage devenu Saint par la volonté de l'Église, a dans ces 8 histoires vaincu l'animal fantastique qui menaçait la ville médiévale fortifiée (Mollat, 1979, [site 31]).

« S'il est un milieu où la culture profane ne se sépare pas de la vie religieuse, c'est Rouen. A l'impossible « incroyance » se joint l'impossible non-pratique. (Mollat, 1979, p.167) »

Ce mythe ne trouve pas son origine dans la religion mais bien dans un récit païen que l'on se transmettait par la tradition orale de « bouche à oreille » à Rouen, au Moyen-âge.

⁸ Pour accéder aux vitraux : site 31

L'histoire peinte sur des vitraux de la cathédrale est un récit compensatoire dont l'église se sert pour apaiser les peurs ancestrales des paroissiens. Cette légende qui relevait à l'origine de la culture orale, c'est-à-dire d'un récit inconstant, a toléré des rajouts, des modifications. Vraisemblablement remaniée par l'Église, cette légende païenne de la Gargouille a trouvé sa place dans l'espace cathédrale. Le héros sacralisé prend alors le nom de Saint, et ainsi s'est intégré au message religieux véhiculé par l'Église⁹.



(Photo Patrice Langlois)

Légende de Saint Romain (Cathédrale Notre-Dame de Rouen)

3.4.1. Un héritage complexe

Ainsi, l'Église chrétienne héritière de la culture romaine et germanique à la fois, n'a pu cependant s'établir sans s'appuyer sur la culture des peuples et donc sur la tradition orale. La synthèse et les concessions que l'Église a dû faire afin de s'intégrer au monde qu'elle souhaitait convertir, montrent qu'il est délicat de placer l'oralité seulement du côté de l'Église, ou encore du seul côté du profane, voulant séduire et enseigner à un peuple dont le savoir s'est forgé dans la culture orale. La doctrine religieuse, quelle qu'elle soit, n'a pu s'exclure entièrement de la tradition culturelle initiale.

⁹ Le vitrail, que l'on peut admirer aujourd'hui encore dans la cathédrale, a été le don d'un artisan fontainier, Jacques Le Lieur (qui a donné son nom à une rue de Rouen) et s'est intégré naturellement à l'espace de la cathédrale, mêlant ainsi le profane et le sacré.

« Si l'école a commencé par être essentiellement religieuse, d'un autre côté, dès qu'elle fût constituée, on la vit tendre d'elle-même à prendre un caractère laïque » (Durkheim, 1938, p.33). »

Cette idée de Durkheim est restée particulièrement discrète car on a voulu croire à un héritage strictement humaniste puis révolutionnaire d'un système éducatif français, issu d'une laïcité « pure » et novatrice. Or, Il y avait bien dans l'école cathédrale des éléments intrinsèques et fondateurs dont l'école Française porte aujourd'hui encore la trace. D'ailleurs les premiers grands pédagogues seront des hommes d'Église tels que Luther, Comenius, Charles Demia ou encore Jean-Baptiste de la Salle (Vincent, 1885)

3.4.2. De la psalmodie à la dispute

Les Universités médiévales, souvent tenues par les religieux, seront à l'image des écoles cathédrales, reprenant les plans d'études oraux. Moins que la répétition et la psalmodie, ce sera néanmoins la dispute qui sera considérée comme « la maîtresse du monde », seule méthode universelle pour apprendre. Apprendre à discuter est alors apprendre à penser. Cette utilisation de la parole va donner à l'enseignement d'autres applications qui seront largement développés au long des siècles suivants (Durkheim, 1938). La parole qui enseigne est toujours vive et présente mais se transforme. Le cadre institutionnel se resserre et se contrôle un peu plus, à mesure que l'Église se fait enseignante et prégnante. Paradoxalement c'est à cette époque que la lettre, qui jusqu'ici tenait une place mineure par rapport à la parole dans la pédagogie, va s'affirmer.

Nous verrons un peu plus loin que l'évolution de l'institution accompagne une évolution culturelle lente et imperceptible. Celle-ci va s'avérer essentielle dans le déclin des procédés oraux en faveur de l'écrit, mais aussi dans la reconnaissance de la langue vernaculaire, compréhensible par tous (Bugnard, 2006). On recherche à partir de la Renaissance la clarté et l'exercice de la pensée. Si la lettre prend de l'importance, c'est sans doute parce qu'elle s'écrit à cette époque de plus en plus en langue vernaculaire. Devenue compréhensible, elle se diffuse plus largement.

3.4.3. La langue du peuple s'empare de l'écriture à la fin du Moyen-âge

A partir du XI^e siècle mais plus généralement au XIII^e siècle, les laïcs vont s'approprier l'écriture, réservée jusque-là aux moines et prêcheurs. Un nombre croissant de personnes commence à être alphabétisé. Ils transcrivent les poèmes, chants, contes populaires qui se transmettaient jusqu'ici de bouche à oreille. Ainsi voit-on apparaître des livres en langue vulgaire, « des manuscrits de jongleurs » où sont écrits les poèmes en vers des

troubadours, « des manuscrits cycliques » destinés aux chansons de gestes (H-J Martin, 1988). Tous ces textes étaient destinés à être chantés ou bien déclamés.

Par ailleurs, le livre va se modifier dans sa forme et dans ses usages. Les progrès de la lecture, la diffusion de la connaissance des lettres alphabétiques, la transformation de l'écriture, puis plus tard la technologie de l'imprimerie, vont permettre une pénétration plus large de l'écrit dans la société profane. Ce phénomène s'accentuera dès la fin du Moyen-âge et dépossèdera alors le religieux d'un privilège jalousement gardé, mettant à jour la scission éducative dont la parole et l'écriture vont être un premier enjeu. La voix ne s'efface pas pour autant, elle reste le support privilégié et complémentaire de l'écriture. La lecture à voix haute persiste mais joue comme précédemment, un rôle de mémoire ou de sociabilité plutôt qu'un outil intellectuel. Les prières latines dans l'enseignement des écoles cathédrales et le *viva voce* demeurent la règle. A partir du XII^e siècle le système éducatif s'émancipe de la tutelle de l'Église, grâce à l'action de laïcs, et se tourne vers les valeurs culturelles profanes (Bugnard, 2006).

Chapitre 4

La Renaissance, premier ancrage durable de la lettre

4.1. Un nouvel idéal pédagogique

La société du XV^e siècle est prête à l'avènement de nouveaux idéaux. L'écriture s'impose ainsi à un moment clé de l'évolution sociale médiévale. La culture sacrée et le pouvoir des religieux sont remis en cause par les premiers humanistes, qui sont eux-mêmes religieux et lettrés. De plus, l'institution religieuse est critiquée par des religieux eux-mêmes, dont le célèbre moine Allemand de Wittenberg, Martin Luther (1483-1546). Celui-ci est à la tête du grand mouvement de rénovation du christianisme : la Réforme (Zweig, 2003). L'accès à la lettre fait partie à la fois du projet des réformateurs religieux mais aussi de celui des élites intellectuelles de cette époque. L'idéal humaniste porté par des penseurs et écrivains tels Erasme (1467-1469), Rabelais (1483-1553) ou encore Montaigne (1533-1592), contribue fortement à « faire taire » la lecture, misant sur une culture et un enseignement plus livresque.

Le développement technologique de l'imprimé, l'amélioration des voies de communication en Europe accompagne cette mutation culturelle et intellectuelle qui va fortement peser sur l'éducation et son institution. La Renaissance constitue une rupture importante dans l'histoire de l'éducation. En effet, c'est à cette époque que la lettre s'ancore durablement dans la culture scolaire. La parole peu à peu s'efface au profit de l'écrit, modifiant les valeurs qui seront portées par la communauté humaniste mais aussi par l'Église Réformée tout au long des siècles suivants. C'est à la Renaissance que l'on assiste à l'émergence

d'un nouvel idéal pédagogique, basé sur la science et les Belles Lettres, sur lequel la France va développer son système éducatif (Durkheim, 1938).

4.2. L'humanisme ou la révolution par les Lettres

L'instruction est une lente acculturation qui relève de processus historiques faits de choix et de renoncements, selon les pouvoirs intellectuels et politiques du moment. On assiste à la Renaissance, à un basculement pédagogique en faveur de la culture écrite, reléguant la parole à des pratiques limitées. L'oralité se fait scolaire, de plus en plus au service de l'écrit. Le courant humaniste n'y est pas étranger. C'est à cette période que l'instruction et la culture scolaire progresseront comme jamais et joueront un rôle déterminant dans l'avènement des idées des Lumières. Les innovations culturelles et intellectuelles de la société française vont permettre au savoir de se fixer tout en se diffusant largement, notamment grâce au développement de l'imprimé et des moyens de communications.

L'humaniste, théologien et pédagogue, Jean Sturm (1507-1589) écrit en 1551 :

« Je dois vivre au milieu des lettres et chercher mon bonheur dans ce travail d'éducateur auquel m'ont destiné mon naturel et Dieu (Sturm.in Chalmel /Houssaye (Dir), 2002). »

Les Belles Lettres font référence à la culture littéraire classique, celles des grands auteurs de l'Antiquité, tel Aristote ou Cicéron. Jean Sturm s'attache à enseigner la littérature de Cicéron, notamment au Collège de France fondé par François 1er (1494-1547) (Chalmel, 2002). A l'image des premiers humanistes, il s'implique dans l'élaboration de programmes scolaires. Notamment à Strasbourg, 1538, il met en place une véritable réforme de l'instruction publique dans cette ville qui vient d'adopter la Réforme. Sturm tente d'établir un équilibre entre éducation morale et religieuse et la culture de l'intelligence.

4.3. L'idéal humaniste

L'humanisme repose sur deux principes fondamentaux : Le premier est de reconnaître que partout la nature humaine est identique, c'est-à-dire qu'il existe une seule mentalité et une seule moralité du genre humain. Le second principe est que c'est par les lettres anciennes, notamment latines, que l'on forme les générations futures. C'est pourquoi l'accès à l'écrit a pris tant de place dans l'éducation (Durkheim, 1938).

Erasme un des pères de l'humanisme, suivi de Rabelais et Montaigne, croyait en une civilisation capable d'améliorer l'humain par l'éducation. Il faisait de l'enseignement des langues, mais aussi des « Belles Lettres », de la science et de la culture, un moyen

d'atteindre l'idéal humaniste (Zweig, 2003). L'utopie humaniste va alors miser sur l'enseignement et la culture, plus que tout autre mouvement de rénovation, espérant ainsi dompter la violence dans l'homme. Les humanistes mettent leur espoir dans l'érudition, pensant ainsi protéger l'homme civilisé de tout désir de s'adonner à ses passions. Erasme a cru à l'utopie d'unir les Nations grâce à l'écrit, envisageant même une culture universelle (Zweig, p.107, 2003).

C'est aux institutions éducatives que reviennent la charge d'éduquer et de fonder cet idéal humaniste. Le précepte de Montaigne : « Il vaut mieux avoir une tête bien faite qu'une tête bien pleine », précepte qui fera longtemps figure d'idéal pédagogique, signifie que l'éducation doit fournir des outils pour penser et non engranger des connaissances que l'on ne sait exploiter (Durkheim, 1938). Les pratiques pédagogiques médiévales qui reposaient sur la répétition orale et la mémoire orale, vont ainsi se transformer durablement. L'éducation a désormais une finalité compréhensive.

A la Renaissance, parole et écriture sont au service de la beauté de la langue et non en concurrence. Les humanistes vont rechercher l'esthétique de la langue écrite tout autant que celle parlée. Les langues vernaculaires sont ainsi mises au devant de la scène. Le latin, habituellement langue de savoir, devient pour la première fois, une langue morte. Si développer les capacités verbales est une priorité pour les humanistes, c'est désormais dans la pluralité des langues (Durkheim, 1938). Erasme assimile la parole humaine à l'instrument privilégié de la culture tout autant qu'au service du divin. Au XVI^e siècle, on abandonne l'interprétation surnaturelle de la variété des langues. Cette conception étant contrariée par les grandes découvertes de ce siècle. Montaigne écrit que « les noms ne renvoient ni aux astres ni aux dieux mais aux hommes » ou encore que « La parole n'est utile, ne remplit son office que quand elle laisse clairement apparaître l'idée. L'idée est la chose essentielle, le mot n'est que son prolongement. (Battisiti, EU7, 2005)»

4.4. De la lecture orale à une lecture silencieuse

L'humanisme, dès la Renaissance, introduit ainsi un nouveau rapport au monde et au savoir. Ce nouvel espace philosophique traverse la culture, la vie civile mais aussi l'éducation. Les premiers humanistes cherchent à placer l'homme, « l'homme universel et vivant », au centre de ses préoccupations. Cette utopie vise à s'émanciper du poids de la religion qui était omniprésente et omnipotente dans la société du Moyen-âge. L'humanisme contribue à placer le savoir savant au cœur du projet éducatif, notamment

dans la formation des élites. Cette philosophie cherche à aller au-delà d'une conception à la fois figée et dogmatique de la société, en remettant en cause une vision statique, ou encore prédéterminée de l'humanité. C'est bien d'un enseignement compréhensif dont il s'agit désormais et moins d'une éducation par la répétition. Bénéficiant des progrès de la technique de l'imprimé, la lecture se fait personnelle et silencieuse, dans un souci d'appropriation et d'analyse.

4.5. Un tournant éducatif : Eduquer et instruire par l'écrit

Les idées de la Renaissance donnent de la valeur aux pratiques culturelles profanes. La généralisation de l'écriture grâce à l'évolution de l'imprimé facilite l'enseignement qui peu à peu se sécularise. Erasme de Rotterdam, prêtre, philosophe et pédagogue, est un personnage important de cette évolution qui centre l'éducation sur la lecture. Celui qu'on nommera le « prince de l'humanisme », à l'origine de ce courant philosophique, est un des premiers bibliophiles. Il place le livre au cœur de la culture à transmettre. C'est bien parce que le livre est déjà implanté socialement dans la cité, que le projet humaniste peut pénétrer les esprits de l'époque, notamment dans les écoles.

Les humanistes sont des lettrés impitoyablement critiques face à l'enseignement scolastique. Erasme, Rabelais et plus tard Montaigne, ont tous en commun d'avoir fréquenté le collège religieux de Montaigu. Dans ce collège règnent des règles ascétiques qui laissent dans leur mémoire, la marque d'un douloureux moment scolaire (Durkheim, 1938, p.223 et Zweig, 2003, p.38). Cette expérience leur donne une aversion définitive de l'enseignement scolastique qui n'est, selon Durkheim et Zweig, probablement pas étrangère à leur combat contre lui. Erasme, prône une éducation visant un savoir universel dont la science et la raison sont les matières premières. Dans cet idéal éducatif, seule la pratique discursive de la langue est entraînée, tant à l'oral qu'à l'écrit. Ce n'est pas tant la parole ou l'écriture qui prime que l'expression d'un raisonnement.

4.6. L'enseignement paroissial s'ouvre aux laïcs, un exemple : Rouen

« S'il est un milieu où la culture profane ne se sépare pas de la vie religieuse, c'est Rouen. (Mollat, 1979, p.167) »

Dans le cadre de confréries, les laïcs vont participer à la vie paroissiale et peu à peu se substituer aux clercs. Les laïcs vont prendre en charge des tâches sociales comme par exemple, s'occuper des indigents ou des enfants trouvés et leur prodiguer une instruction.

Ainsi, l'Hôtel-Dieu de Rouen, sorte de refuge plus tard transformé en léproserie, assume l'accueil et l'éducation des enfants abandonnés. La ville se charge ainsi de l'éducation des pauvres. Au XVI^e siècle les pouvoirs laïcs commencent à s'étendre et prendre en charge les œuvres d'assistance que les religieux ne peuvent assumer seuls. Ainsi, le peuple s'émancipe progressivement du clergé, en s'impliquant directement dans l'éducation et la vie sociale. Parallèlement, l'imprimerie prospère à Rouen à partir de 1484. La ville compte une trentaine d'ateliers vers 1550 et les « vendeurs de livres imprimés » bénéficient du soutien du Chapitre¹⁰ qui autorise leur présence au Portail des Libraires, actuel flanc nord de la cathédrale de Rouen (Mollat, 1979). Ces livres qui concernent principalement la culture profane, sont à cette époque tolérés par l'Église. Ainsi, dans la 1^{ère} partie du XVI^e siècle, dans les grandes villes, une élite homogène de laïcs et d'ecclésiastiques provoque conjointement l'essor intellectuel de la société urbaine et contribue à ouvrir des écoles sur un modèle humaniste.

La culture écrite s'incarnant désormais dans le savoir profane, révolutionne alors le modèle pédagogique traditionnel hérité des écoles cathédrales. Par ailleurs, Erasme est le premier pédagogue qui rêve d'une unité de langue, de religion, permettant à la culture d'être à la portée de tous les hommes. Il envisage une culture universelle que véhiculerait la lettre. L'écrit s'ancre naturellement dès la Renaissance au cœur de l'idéal scolaire des pays d'Europe.

« Le monde entier est notre patrie à tous, proclame-t-il (Erasme) (Zweig, p.86, 2003). »

Le livre et l'écriture deviennent les principaux outils pour aboutir à imposer cette vision du monde. Développer l'humain en l'homme et non plus seulement le chrétien est une rupture et un premier ancrage durable d'une éducation qui a désormais pour finalité d'accéder à l'écrit. Parallèlement, la société profane amorce une transcription et un collectage de la culture orale traditionnelle existante dans chaque pays d'Europe. Ainsi Rabelais va-t-il s'inspirer de récits oraux pour écrire Gargantua et Pantagruel. Plus tard les Lumières vont amplifier au XVIII^e siècle, ce collectage et cet intérêt pour les langues vernaculaires, notamment dans les mouvements philanthropiques de l'époque.

« Le philanthrope qui fait vœu de connaître les hommes (Chalmel, 2004, p.73) »

Certains philanthropes tels que Goethe (1749-1832) ou Herder méprisent la culture universitaire livresque et voient dans la langue orale, notamment dans la poésie, un nouvel

¹⁰ Chapitre pris au sens d'Assemblée religieuse

accès à la culture. C'est également à cette époque que des philologues dont les frères Grimm s'attachent à collecter histoires et légendes pour les retranscrire dans leur langue natale, l'allemand. L'écrit profane, va ainsi se fixer durablement et faire émerger une culture parallèle à celle de la religion mais aussi au savoir savant, constituant une culture populaire à part entière. L'écrit dans la culture profane est alors au service de l'oralité, assumant son rôle d'archivage tout en valorisant la parole et la tradition.

4.7. De nouvelles pratiques religieuses

L'avènement d'un nouveau christianisme, initié par Martin Luther, moine Augustin à la tête de la Réforme, bouleverse les pratiques religieuses. Ses écrits influencent bon nombre d'humanistes, tel Jean Sturm qui se convertira à leur lecture (Chalmel, Dir. in Hous-saye, 2002). François 1^{er} sera sensible au protestantisme sans toutefois se convertir.

Luther, en faisant de la lecture de la Bible un axe central de la Réforme, place l'écrit au cœur du nouveau christianisme. Les pratiques religieuses communautaires et familiales alors s'émancipent du rôle de la scolastique traditionnelle. En effet, chez les catholiques les écoles cathédrales étaient les principales médiatrices du message religieux. Luther tend à se distinguer de ces pratiques liées au pape. Il introduit dans le protestantisme un nouveau rapport à Dieu, plus direct, à travers la lecture de la Bible. C'est bien une redéfinition de la parole prêchée et écrite qui s'effectue dans la Réforme. L'accès direct à la Bible est perçu comme le moyen « d'éclairer » directement les hommes à condition qu'ils sachent lire par eux-mêmes les textes. Cet accès direct donne un élan formidable à l'alphabétisation dans les pays luthériens (Allemagne et Nord de l'Europe). Parallèlement cette finalité religieuse devient de la même façon une finalité éducative. Notons que l'homographie du mot latin « *liber* » signifie à la fois « livre » et « libre ». L'écriture est perçue comme un moyen significatif d'accéder à la liberté, à une indépendance nouvelle face au pouvoir religieux. Elle prend aussitôt une valeur non seulement culturelle mais aussi morale et sociale, symbole d'émancipation intellectuelle (Waquet, 2005).

4.7.1. La lecture, un enjeu au cœur de la Réforme

Deux influences cohabitent au cœur de la doctrine protestante, une exigence de diffusion à la portée de tout homme des Saintes Ecritures, ainsi qu'une nouvelle interprétation des textes sacrés. Cette nouvelle herméneutique conduit à un travail d'exégèse imprégné d'humanisme. Certains iront jusqu'à reconnaître que le principe réformateur du nouveau christianisme est l'écriture seule, *sola scriptura*, car l'écriture est à elle-même son propre

interprète (Bretch, EU, 2007) Ainsi les Bibles seront traduites et lues dans les langues des peuples, afin que chacun y ait accès. Cette nouvelle posture d'accès direct au texte, fait de la lecture une pratique orale domestique. Dans un premier temps celle-ci se fait à voix haute, au sein de petites communautés comme la famille par exemple. Ceci change fondamentalement l'utilisation de la parole qui devient un support de la lettre et non plus l'inverse. Plus tard, on lira en famille des contes à la veillée. Une rupture s'impose à nouveau ici. La parole est au service de la lettre et non l'inverse.

Luther rêve d'une école organisée en trois classes : la première pour les enfants qui apprennent à lire, la seconde pour ceux qui savent lire et la troisième pour les enfants recevant un enseignement complet. Cette pédagogie repose essentiellement sur la lecture et la maîtrise de l'écriture. On retrouve cette domination dans les textes officiels de la III^e République initiés par Jules Ferry, lui-même de confession protestante.

L'humanisme mais aussi le nouveau christianisme constituent un tournant au niveau des valeurs et des finalités éducatives. Ainsi on est loin de l'art de discourir de l'Antiquité, de la psalmodie, du plan d'étude des écoles cathédrales. Luther est l'un des premiers à songer à la création de bibliothèques publiques. Certains comme le pasteur Stuber (1722-1797) ou encore Oberlin (1740-1826) passeront à l'action (Vincent, 1885 ; Chalmel 2000, 2004, 2006). L'alphabétisation des pays luthériens de cette époque sera plus importante que dans les pays latins.

4.8. XVI^e siècle : parole et écriture évoluent conjointement

4.8.1. Les langues, écrites ou parlées, à l'honneur

L'usage de la langue est en concurrence réelle avec l'écriture à partir du XVI^e siècle. Paradoxalement, si la transmission orale perd de son poids, l'humanisme s'ouvre sur un nouvel espace oral, celui des langues vernaculaires. C'est à cette époque que l'on prend conscience de l'importance jouée par les langues des peuples, de leur diversité. Celles-ci retrouvent aux yeux de l'élite intellectuelle, une dignité et une légitimité inconnue auparavant. Les travaux sur le langage débutent à cette époque. Certains diront que l'humanisme prône un langage « de l'homme qui dit son humanité » (EU, 2005). Les grammairiens, les pédagogues, les écrivains dès la fin du XVI^e–XVII^e siècle ont contribué à faire de la langue vernaculaire l'instrument privilégié de la connaissance des hommes et du monde, donnant corps à une pensée nouvelle ainsi qu'à une relative « laïcisation » de la culture. Montaigne a ainsi participé par ses écrits à une certaine démythification de la parole. Il a fait de

l'usage de la langue un bien du peuple et non plus des Églises. C'est un bien partagé par tous, tel un savoir commun digne d'être fixé par l'écrit.

La « République des Lettres », institution savante au XVI^e siècle, prend position par rapport à l'instruction et se déclare en faveur de l'utilisation des langues vernaculaires dans la formation de l'homme. Rappelons que c'est à cette époque que la traduction des Écritures dans les langues des nations trouve également une légitimité.

Rabelais lutte également contre la langue du clergé, le latin. Le grec reste cependant une langue tolérée car elle véhicule la culture classique remise à l'honneur par les humanistes (Vincent, 1885)¹¹. La langue des peuples désormais valorisée par les humanistes est un fait nouveau et crée une rupture dans les mentalités. La culture scolaire se désolidarise alors du sacré et du religieux. Écriture et parole vont conjointement se laïciser. C'est toute la culture à transmettre qui se trouve modifiée en même temps que ses valeurs. Paradoxalement en désacralisant la parole, celle-ci perd du poids dans la transmission. En effet, si les humanistes ont contribué à faire du langage l'instrument privilégié de la connaissance, il ne s'agit pas pour autant, notamment pour Rabelais et Montaigne, d'un langage exclusivement oral. Dans l'esprit humaniste, la lettre domine la parole. C'est l'expression et non plus la valeur mémorielle de la langue dont il est question désormais. Le langage s'entend autant à l'écrit qu'à l'oral (Durkheim, 1938).

Le XVI^e impose le français comme fait de culture, imprégnant les arts et les lettres, les sciences et les mœurs. Si les humanistes mettent à l'honneur le langage, celui-ci rend le savoir compréhensible, contrairement au plan d'étude des écoles cathédrales. Cette finalité nouvelle de compréhension, va entraîner un obstacle pour la parole scolaire, car le peuple s'exprime dans un français multiple (dialectes). Par ailleurs le latin constitue un langage commun, mais peu compréhensible. Seul l'écrit va permettre de fixer des règles communes dans un code figé mais qui ne sera compris que de ceux qui accèdent à l'écrit.

4.8.2. *L'écriture, un objet de science*

¹¹ Rabelais, fils d'apothicaire de Chinon, personnalité issue du peuple, va être tour à tour moine, médecin, écrivain et curé. Il va voyager beaucoup et transcrire dans sa langue la culture de son peuple qu'il nommera le « grand peuple de Gaule ». Gargantua et son fils Pantagruel sont des personnages tirés de la tradition des contes populaires et celtiques. A travers eux, l'auteur s'attaquera à l'Église et surtout aux religieux qu'il nomme « papefigues » pour les protestants, et « papimares » pour les catholiques. Il fait de son roman une satire dans lequel il caricature le modèle d'éducation scolastique (Vincent, 1885). Son texte volontairement satirique ridiculise non seulement le modèle pédagogique scolastique mais aussi, sa langue latine incompréhensible aux non initiés.

Dès la seconde moitié du XVI^e siècle, le pouvoir et la philosophie, mais aussi les « nouveaux religieux » que sont les jésuites catholiques et les protestants, tendent tous vers le culte de la lettre. Ainsi toutes les élites et les pouvoirs d'une même époque convergent vers une seule valeur, celle de l'écrit.

Ce mouvement s'amplifie au XVII^e siècle. La langue écrite se codifie, régulant étroitement la langue française. La lettre sert à raisonner et à rationaliser le savoir. On assiste au XVII^e et XVIII^e siècle à une grande curiosité sur le fonctionnement linguistique. Les savants et philosophes se penchent sur la phonologie, la grammaire, l'origine des langues et sa diversité. C'est la science du langage qui préoccupe l'éducation et moins la valorisation de l'oralité. La langue orale devient alors objet de science. Arnault et Lancelot sont les premiers grammairiens à faire paraître en 1660, à Port Royal, un « traité raisonné de la grammaire » (INSERM, 2006). Cette volonté d'encadrer le langage induit parallèlement une normalisation de l'éducation.

Si la Renaissance a donné un formidable élan à la culture écrite, celle-ci n'a cessé de dominer les esprits et les représentations de l'enseignement depuis cette époque. L'écrit perçu par les humanistes comme un nouveau ciment social s'est imposé comme d'abord nécessaire puis incontournable. Encore aujourd'hui, on ne peut contester l'écrit, un outil intellectuel indispensable à l'intégration de chacun. Cependant ce détour historique amorcé révèle qu'il y a eu au cours de l'histoire une véritable conquête à la fois, sociale et religieuse, de l'écriture depuis son invention. Par ailleurs, nous venons de comprendre que la Renaissance est un moment clé. Si une tension naît entre sacré et profane, entre parole et écriture, ce n'est pas tant un rapport de tension lié au sacré ou à la culture traditionnelle que le résultat d'un nouveau modèle à la fois religieux, intellectuel et politique qui émerge en même temps.

4.8.3. L'écrit, un outil politique centralisateur

François 1^{er} réalise le programme humaniste énoncé dans cette maxime « un prince non lettré est un âne couronné » (Christin, 2006). Cette idée fera son chemin, pénétrant à la fois, le pouvoir politique et les élites, élites profanes comme religieuses. François 1^{er} est un monarque qui marque sa différence avec le passé médiéval et brave, à son niveau, les autorités religieuses qui forment les élites de son époque. Il comprend que la langue vernaculaire fixée dans l'écriture lui confère un pouvoir supérieur et contribue largement à stabiliser et contrôler son pays. Par ordonnance royale, « l'édit de Villers-Cotterêts (1539) », ce roi impose à son pays le français, au lieu du latin, comme langue administrative. Ainsi il

légitime et donne un poids politique aux lois écrites aux dépens du droit coutumier habituel. Ceci ne sera pas sans conséquence pour la société comme pour l'éducation. D'autre part ce roi est en lien avec des réformateurs, dont Jean Sturm qui prend le rôle de diplomate, tentant de favoriser une alliance entre François 1^{er} et les états protestants d'Allemagne (Chalmel, 2002). François 1^{er} restera néanmoins fidèle au pape, cette tentative de le convertir au nouveau christianisme échoue. Ce roi s'intéresse à l'éducation, notamment celle des élites. L'écrit prend une dimension politique. Il devient un objet de pouvoir mais surtout impose un pouvoir centralisé. L'écrit devient alors outil d'État.

En 1560, François 1^{er} est un monarque sensible aux idéaux des premiers humanistes. Aussi, il crée une nouvelle institution, le Collège de France, destiné à former une élite lettrée selon les principes humanistes, en concurrence avec les universités médiévales. Cette institution royale est fondée en vue de propager les sciences (Chalmel, Dir. Houssaye, 2002, p.297). Il nomme des lecteurs royaux qui seront les premiers à mettre au cœur de l'enseignement, la langue française. Ce collège royal s'inscrit sous le signe de la modernité et attire des pédagogues humanistes de toute l'Europe dont Erasme, Guillaume Budé, Jean Sturm. La dispute, pratiquée dans l'éducation médiévale y est massivement critiquée car jugée trop formelle (Waquet, p.93, 2003).

A partir de la Renaissance, l'État s'approprie l'écrit comme valeur et outil politique. Par ailleurs, face à la Réforme, un combat se prépare au niveau de l'éducation religieuse. La compagnie de Jésus, nommés les Jésuites, lutte à sa manière face à la main mise par les humanistes, mais aussi les réformistes religieux, sur l'éducation. Les jésuites appliquent à l'éducation une organisation pédagogique efficace, constituée d'exercices écrits qui, sans elle, n'aurait pas permis à la lettre de s'ancrer durablement dans les écoles françaises. Ainsi cette congrégation catholique va-t-elle contribuer à faire de la parole à l'école, un objet relégué à la sphère privée voire de l'opinion (le vulgaire). Le lettré devenant l'emblème de l'homme « civilisé » alors que « l'oraliste primaire¹² » sera perçu comme « sauvage » ou ignorant (ONG-Kelber, 1991). Nous voyons se dessiner ici ce qui est à l'origine d'un mépris entre une parole dont le modèle est l'écrit et une parole issue de la culture orale. Emergent chez les jésuites les racines de ce que dénoncent Goody et Lévi-Strauss, à savoir des valeurs qui alimenteront au cours des siècles suivants l'idée d'un « Grand Partage » entre civilisations lettrées et les sociétés orales.

¹² L'oralité primaire se situe avant toute distinction écrit/parlé. (Lévy, 1990)

Ong définit « l'oraliste primaire » celui qui n'a pour principal canal d'information que la parole dans une société qui ignore tout code écrit (Ong, 1982).

Chapitre 5

Les jésuites, un modèle pédagogique durable

Si le luthérianisme et la pensée humaniste ont été déterminants dans la valorisation de la lettre, renversant l'échelle des valeurs culturelles en faveur de l'écrit et non plus en faveur de la parole sacrée (le plus souvent orale), la nouvelle conception de la pédagogie humaniste était néanmoins d'ordre théorique. Ce ne sont pas les philosophes ou écrivains, tels Erasme et Rabelais, qui ont appliqué les principes humanistes à l'éducation. Comme le souligne Durkheim dans son histoire pédagogique, seul Pestalozzi a été celui qui a tenté d'appliquer les théories exactes d'un doctrinaire tel que l'était Rousseau. Ses difficultés et échecs montrent bien l'écart qui existe entre théorie et pratique.

« C'est qu'en effet, les grands pédagogues ont le plus souvent des tempéraments d'outranciers. C'est au contact de la réalité, c'est au moment où elles essayent de passer dans les faits que les idées pédagogiques se dépouillent de leur intransigeance initiale (Durkheim, p.262, 1938). »

L'humanisme et la Réforme ont été à l'origine de changements et de progrès pour le XVI^e siècle et ceux à venir. Cependant cette éducation, incarnée par exemple par le Collège de France reste réservée à une petite élite. Cela n'aurait donc pas suffi à généraliser de façon durable une nouvelle pédagogie dans les pratiques enseignantes. Or, la pédagogie de cette époque a profondément été bouleversée et ses valeurs se sont durablement ancrées dans la société. Cet héritage est paradoxalement dû, en France surtout, à une corporation religieuse, catholique, qui inventera des outils pédagogiques efficaces et durables : La compagnie de Jésus le plus souvent nommés : jésuites.

On pourra trouver l'équivalent dans l'univers protestant avec Auguste Hermann Francke (1663-1705), pasteur et pédagogue issu du mouvement piétiste. En effet, celui-ci

est à l'origine d'un système éducatif acquis aux idées nouvelles (Chalmel, 2000). Ces établissements sont considérés au XVII^e siècle comme les « écoles allemandes », à l'origine du système éducatif Allemand actuel. Francke, en réaction à l'orthodoxie Luthérienne, a construit un système éducatif cohérent des jeunes enfants à l'université.

« Si les institutions de Francke développent incontestablement les compétences techniques nécessaires à une meilleure insertion sociale, ce travail s'effectue au détriment des arts et des lettres... L'expérience individuelle verbalisée constitue le vecteur essentiel d'apprentissage (Chalmel, 2000, p.45) »

Nous percevons ici la différence avec les jésuites. Ceux-ci vont placer l'exercice de la lettre comme un principe éducatif fort et non l'expérience ou encore la parole de l'élève. L'oralité scolaire est basée sur l'écrit et la logique. Les jésuites vont mettre en place un oral-écrit, notamment dans la pratique de la rhétorique qui vise une pensée abstraite et rationnelle, loin de la pédagogie piétiste reposant sur une pédagogie plus sensitive.

5.1. La création d'une « école sanctuaire »

En réaction aux transformations intellectuelles et religieuses de l'époque (Réforme et courant Humaniste), une nouvelle corporation enseignante va être fondée à la Renaissance par Ignace de Loyola, la compagnie de Jésus en 1534. Elle sera chargée de l'éducation des jeunes élites à partir du collège. Cette congrégation va tenter de défendre la religion catholique notamment par l'éducation et l'instruction très contrôlée de la jeunesse.

L'atout novateur et judicieux des jésuites est de vouloir se séculariser en se mêlant à la vie sociale. Ainsi vont-ils former les élites de la société profane, tout en respectant la discipline et la doctrine de l'Église. Ils revendiquent le latin comme langue d'enseignement abandonnant la langue usuelle du peuple, considérant que les valeurs de l'humanisme naissant, tout comme celles de la Réforme, sont des courants de pensée qui constituent une menace pour la foi catholique. Si les jésuites ont été interdits et bannis de France vers 1763, et leurs deux cents collèges fermés, c'est parce qu'ils ont contre eux tous les pouvoirs (Clergé, université et parlement). Cependant leur pédagogie triomphera, donnant corps à des pratiques pédagogiques reposant essentiellement sur l'exercice écrit. Parvenue à isoler l'instruction de la société civile mais aussi sacrée, cette congrégation fait de l'enseignement un lieu hors du temps et des passions. Un terrain neutre et serein, imperméable à tous les idéaux et courants philosophiques du moment. Durkheim écrit à ce sujet:

« Le milieu scolaire doit être, dans une large mesure, étranger au siècle, aux temps, aux idées qui y règnent et qui passionnent les hommes (Durkheim, p.283, 1938) »

« D'où vient que, pendant des siècles, l'enseignement s'est aussi systématiquement détourné de ce monde extérieur qui, pourtant, est si proche de nous... Est-il donc dans la nature de toute civilisation commençante de s'attacher d'abord à l'homme en négligeant le monde ? (Durkheim, p.321, 1938) »

L'école sanctuaire, dont certains responsables politiques contemporains se réclament encore aujourd'hui, peut être considérée comme une représentation héritée des jésuites¹³.

5.2. Une pratique pédagogique qui inspirera toutes les autres

5.2.1. Le cours magistral

Si l'exercice oral joue un rôle central dans la pédagogie des jésuites cette parole est au service de la lettre et cette différence est fondamentale. Il s'agit de s'appuyer sur la force de la parole pour apprendre à lire et écrire. La parole est principalement un outil d'enseignement, à travers le « cours magistral », procédé qui permettra de transmettre à un nombre conséquent d'élèves, une masse d'informations en un minimum de temps. Forme scolaire qui sera largement reprise par l'école républicaine, imposant un modèle de classe, modèle frontal que nous connaissons aujourd'hui encore (Waquet, 2003). La classe est ainsi un univers de paroles, notamment du côté de l'enseignant qui parle ou dicte aux élèves la leçon. On retrouvera cette tradition à la fin du XIX^e, au XX^e siècle, où les cours magistraux dominent, en raison d'une forte croissance de la population étudiante. La parole est alors un vecteur du savoir et non plus un enjeu de savoir. Les cours sont dispensés sous la forme de monologues et se déroulent devant des étudiants muets.

L'héritage de la profération magistrale, tel que l'ont initié en pratique les jésuites, donnera forme à la théâtralisation de l'enseignement universitaire : l'amphithéâtre, la salle, la chaire, l'estrade. Si ce concept a perduré dans le monde entier, c'est qu'il a démontré son efficacité par sa robustesse et son aspect économique (Waquet, 2003, p.83). En conséquence, la place de l'oral s'est trouvée réduite à la parole du professeur. C'est ce modèle, toujours dominant au niveau supérieur, qui influencera fortement tous les autres niveaux du système éducatif. Ainsi dans les mentalités s'opérera progressivement une dichotomie déjà amorcée à la Renaissance : d'une part l'écrit, la part culturelle savante et valorisée par la parole du « maître », et de l'autre, l'oral qui n'est que le reflet du peuple illettré voire inculte (Waquet, 2003, p.9). Opinion et représentation qui perdureront jusqu'à nos jours. Celles-ci auront une implication dans le mépris des cultures orales par les élites intellec-

¹³ Ce sera le cas de J-P Chevènement ou encore de Luc Ferry et de Xavier Darcos, actuel ministre de l'éducation.

tuelle, justifiant une hiérarchisation entre sociétés, à l'origine du Grand Partage (Goody, 1979, C. Levi Strauss, 1955).

5.2.2. La discipline par l'écriture

L'humanisme souhaitait réhabiliter les Lettres classiques. En revenant au fondement de la culture classique ce mouvement visait à s'éloigner des textes sacrés et aboutir à une Renaissance prenant ses distances avec la religion. Les jésuites ont quant à eux tenté de faire des Lettres classiques un instrument d'éducation chrétienne en les vidant de leur contenu positif, ne valorisant que la forme. La pédagogie de l'écriture des jésuites se concentre sur des exercices écrits systématiques qui entraînent les élèves à la maîtrise du « style écrit ». L'université humaniste de la Renaissance sera touchée mais dans une moindre mesure. L'exercice écrit tels que la copie de textes littéraires, le devoir écrit, les thèmes et versions latines, les exercices de compositions permettent à la fois d'instruire tout en maintenant sous contrôle permanent les élèves, les occupant à la fois au niveau intellectuel et physique. La discipline des établissements jésuites ne va jamais laisser l'élève seul, inoccupé et libre de penser par lui-même. L'élève est alors toujours occupé à rédiger, traduire, composer, formaliser par écrit son savoir, afin d'être évalué. La valeur donnée réside pour la première fois dans l'écrit. L'émulation par les exercices écrits, au cœur du système jésuite, constitue un héritage non négligeable qui fera de l'écrit un élément de contrôle dans l'éducation (Durkheim, 1938, p.284).

5.2.3. La composition écrite

Dès la Renaissance apparaissent les exercices scolaires tels que les devoirs, explications de textes, les commentaires dont la culture scolaire héritera durablement. Lire ne suffit plus, il faut désormais écrire. Les jésuites, nous venons de le voir, feront de l'écrit leur base pédagogique faite principalement d'exercices journaliers d'écriture. La composition écrite restera une pratique scolaire en vigueur jusque dans les années 1960, principal indicateur de réussite ou d'échec de l'élève auquel se réfère l'institution. L'écriture et la lecture, pratiques pédagogiques privilégiées, vont alors dominer l'organisation et la gestion du temps et de l'espace scolaire.

Si l'humanisme a privilégié la lettre, ce sont bien les jésuites qui ont mis en avant les exercices écrits dans la pratique de classe. Cette pédagogie initiée par des religieux est paradoxalement à la base des fondements de l'école Française de la III^e République, publique et laïque. Car si les jésuites ont été chassés, l'empreinte de leur enseignement, leur

pratique pédagogique est durable. Nous comprenons que l'héritage de la valeur de l'écrit dans notre système éducatif est un mélange à la fois de pratiques profanes et religieuses. C'est un héritage mêlé qui fait de l'école une institution hybride.

5.2.4. *L'éloquence et la rhétorique, l'oral et l'écrit mêlés*

L'enseignement par la parole dans l'éducation jésuite n'est pas négligé mais étroitement mêlé à celui de l'écriture. C'est cela qui est nouveau. Les jésuites enseignent une rhétorique latine reposant sur le discours préalablement écrit. La langue française ne s'impose dans l'éducation que véritablement au XVIII^e siècle, mais toujours sur le modèle du discours en latin (Vibert, 2006, p.118). La pratique de la rhétorique survivra aux aléas du système éducatif avant d'être définitivement exclue des épreuves du baccalauréat, à la fin du XIX^e siècle.

Cette pratique de l'oral, destiné à un public, fait de l'orateur un individu au service de la vie publique. La déclamation est un des exercices oraux privilégiés. Elle met en jeu la voix, le geste et la mémoire (Vibert, 2006, p.120). Néanmoins, si l'on apprend à discourir dans les collèges jésuites, c'est une parole toujours calquée sur le discours écrit, formel et fixe. Il faut alors « bien parler » ce qui est le sens de l'expression : « parler comme un livre ». Le « bien » se rapportant à « livre » dans la représentation de la norme scolaire. La classe de rhétorique, phare de l'éducation jésuite, est un modèle pédagogique dont l'enseignement secondaire et supérieur hériteront et s'inspireront.

L'exercice de la parole orale, contrairement aux grecs, est une parole au service de la vie publique et moins au service des idées. Les jésuites redonnent néanmoins une place à la parole oratoire. Il s'agit de renouer avec l'art de bien parler, visant l'efficacité et non plus l'esthétique. Cependant il n'y a pas un ordre de l'écrit ou un ordre de l'oral établi au XVII^e siècle, oral et écrit sont des moyens au service du discours (public).

5.3. *La domination des exercices écrits dénoncés dès le XVIII^e siècle*

Dès le XVIII^e siècle, certains penseurs de l'éducation dénoncent l'utilisation excessive de l'écriture dans la pédagogie. C'est le cas de J-J Rousseau dans « essai sur l'origine des langues » qui, le premier, réfléchit sur la nature et le statut de la parole et de l'écriture, les mettant en tension (Rousseau, 1990, p.158). Le philosophe s'interroge ainsi sur la part humaine et la part animale de l'homme. Dans « l'Emile », Rousseau évoque le langage comme naturel, mais il met en garde contre l'exercice forcé à bien parler très tôt.

« Quoi qu'on fasse, ils apprendront toujours à parler de la même manière, et toutes les spéculations philosophiques sont ici de la plus grande inutilité... On se presse trop de les faire parler, comme si l'on avait peur qu'ils n'apprirent pas à parler d'eux-mêmes. Cet empressement indiscret produit un effet directement contraire à celui qu'on cherche. Ils en parlent plus tard, plus confusément. (Rousseau, 1966, Livre I. p.82) »

Un peu plus loin, Rousseau explique qu'il ne faut pas imposer le livre avant l'âge de 12 ans (Rousseau, 1966, p.145). A travers son discours, on pressent que la lecture et l'écriture constituent, au XVIII^e siècle, des activités dominantes de l'école et de l'éducation.

« En ôtant tous les devoirs des enfants, j'ôte les instruments de leur plus grande misère, à savoir les livres. La lecture est le fléau de l'enfance... L'art de parler aux absents et de les entendre, l'art de leur communiquer au loin sans médiateur nos sentiments, nos volontés, nos désirs, est un art dont l'utilité peut être rendue sensible à tous les âges. Par quel prodige cet art si utile et si agréable, est-il devenu un tourment pour l'enfance ? (Rousseau, 1966, p.145) »

Ce philosophe, qui garde une haute idée de l'utilité intellectuelle du livre, n'en dénonce pas moins son usage excessif dans le cadre scolaire.

« On se fait une grande affaire de chercher les meilleures méthodes d'apprendre à lire... j'aimerais mieux qu'il ne sût jamais lire que d'acheter cette science au prix de tout ce qui peut la rendre utile : de quoi lui servira la lecture quand on l'en aura rebuté pour jamais ? (Rousseau, 1966, p.146) »

Ainsi nous comprenons que l'éducation s'est confondue très tôt avec la lettre, devenue sous la plume de Rousseau, presque un instrument disciplinaire plus que d'épanouissement. Il ne conteste cependant pas la légitimité d'apprendre à lire aux enfants à l'école, seulement la manière dont l'institution fait de la lecture un objet pédagogique excessif.

5.3.1. Instruire par le livre, une idée révolutionnaire

Le décret de la Convention Nationale du 13 juin 1793, ouvrant le concours pour la composition des livres élémentaires destinés à l'enseignement dans tout le pays, constitue une période clé, faisant du livre un outil d'instruction incontournable, à la portée de tous.

Condorcet y attache beaucoup d'importance. Les livres élémentaires sont destinés à fixer les rudiments du savoir de façon méthodique et graduée. Les idéaux de la Révolution veulent étendre l'instruction à tous. L'objectif est non seulement pédagogique mais également d'ordre idéologique. C'est donc à cette période de l'histoire que l'on compose des abécédaires, des syllabaires conformément aux principes de la raison et de la morale, dégagés de formes superstitieuses (Trouvé, 2006). C'est ainsi que l'on imagine et fixe des méthodes simples pour accéder à l'écrit. Ancêtres du manuel scolaire, largement utili-

sés et diffusés par la suite dans l'école républicaine, ces livres élémentaires ancrent durablement une culture de la lecture et de l'écrit dans l'école Française. Non seulement ils constituent un axe clé hérité de l'idéal éducatif révolutionnaire mais se montrent progressivement « un pédagogue tout-puissant ». Sans doute parce que leur rôle est double, consistant non seulement à vulgariser le savoir auprès des élèves mais aussi à faciliter la formation des maîtres.

« La question de la rédaction de livres élémentaires, constituant autant de nouveaux supports d'apprentissage pour les élèves comme pour les maîtres (Chalmel, 2004, p.233). »

On comprend ainsi l'importance et l'ancrage du livre dans notre héritage. Le jeune maître trouvant dans cet outil à la fois l'assurance d'un savoir validé et sûr, ainsi qu'une progression déjà organisée. Facilitateur pour l'élève et pour l'enseignant, le livre élémentaire devient manuel scolaire. Il garde aujourd'hui encore un rôle et un statut majeur incontesté. Peu à peu il se perfectionne, dispensant les notions mais aussi proposant des exercices d'applications gradués, largement utilisés dans les classes. La pédagogie de l'exercice, héritée des jésuites, s'est ainsi stabilisée et perpétuée dans l'institution devenant un repère durable, voire identitaire, de notre culture scolaire.

5.3.2. L'examen écrit comme certification

En 1880, est mis fin au règne de l'enseignement de la rhétorique en latin, la supprimant définitivement des épreuves du baccalauréat. Cette date marque la fin de la pratique oratoire dans l'éducation, mais plus encore la séparation en deux ordres : celui d'un oral qui sera voué à sa seule valeur d'usage, et d'un écrit qui seul, donnera toute sa valeur à l'enseignement (Vibert, 2006, p.119).

Au XIX^e siècle la science et l'industrialisation vont se perfectionner. La parole n'est plus seule porteuse de savoir, le livre, les journaux sont largement diffusés à mesure que l'alphabétisation et les technologies progressent. La centralité de l'écrit se trouve renforcée par la certification. En 1840 le baccalauréat repose essentiellement sur des épreuves écrites, de même le concours général. De plus, l'idéal positiviste du philosophe Auguste Comte (1798-1857) qui domine cette époque, fait de la démarche scientifique et positive un axe central du savoir. Cette philosophie influencera largement les rédacteurs des programmes scolaires à venir. L'école de plus en plus organisée autour d'une politique centralisée, se massifie et va être à la fin du XIX^e siècle l'objet de toutes les attentions.

Par ailleurs, cette école, relais et instrument d'un pouvoir central, va tenter de coller au projet Révolutionnaire des Lumières : une éducation et une même langue pour tous.

Nous venons de voir que le livre est un outil central dans cette volonté d'éducation et de normalisation linguistique. C'est pourquoi « lire et écrire » est un projet non seulement éducatif mais aussi idéologique. C'est la lettre qui semble l'outil de normalisation le plus efficace dans le projet révolutionnaire puis républicain, renvoyant à un outil moderne de la raison. Ainsi, cet idéal scolaire cherche à se distinguer de la religion qui fait traditionnellement de l'oralité une modalité d'enseignement négligeant, selon la pensée des Lumières, les outils de la science et de la raison.

5.3.3. Un héritage hybride

On ne peut comprendre cet héritage si l'on s'en tient à une approche manichéenne. En effet, nous comprenons que la culture des exercices écrits nous vient des jésuites. L'art d'écrire et son caractère dominant sont donc le résultat de deux évolutions parallèles, l'une à caractère religieux, l'autre à visée profane. Cette exploration de notre héritage, à la fois humaniste et religieux, nous permet de mieux comprendre comment nous sommes passés à un moment donné d'une transmission basée sur l'oralité (disputes et récitations) à une transmission axée principalement sur l'écrit. Si ces deux orientations ne poursuivaient pas le même objectif, elles se sont néanmoins nourries l'une de l'autre aboutissant à poser au centre de la culture scolaire, la valeur à la fois culturelle et pédagogique de l'écrit. La lettre va ainsi dominer toute la culture, minorant la place et le rôle de la parole dans la transmission entre générations. Au milieu du XIX^e siècle, certains membres du Collège de France, comme l'historien Jules Michelet, dessinaient déjà les limites de cette domination dans le processus éducatif :

« La sténographie la plus complète, la plus exacte, reproduira-t-elle un dialogue ? Non ! Elle reproduira seulement ce que j'ai dit. Je parle aussi du regard et du geste ; ma présence et ma personne, c'est une partie considérable de mon enseignement. » Jules Michelet (1842) (Waquet, 2003, p.9).

Chapitre 6

Ecrit et pouvoir

6.1. Le monolinguisme par la lettre, un projet révolutionnaire

Le système éducatif français s'inscrit indubitablement dans l'histoire d'un peuple porté par ses idéaux, idéaux parfois perçus comme des utopies généreuses. Cet idéal en se formalisant par la déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, marque un tournant dans les mentalités. L'école de la République va dorénavant s'ancrer et puiser dans les principes énoncés dans la charte des droits de l'homme. Le principe d'un postulat d'éducabilité de tout individu contribuera à s'interroger sur la nature de la langue à transmettre. Eduquer et instruire font référence, dès cette époque, à l'accès à la lettre. Les Lumières reprennent à leur compte le projet humaniste de la Renaissance, misant à son tour sur la connaissance savante ainsi que la langue des élites et du pouvoir, c'est-à-dire un français unique.

L'héritage des Lumières, les innovations technologiques, l'amorce d'une industrialisation, le développement des voies de communication et des villes ont eu des conséquences considérables. Le projet politique d'unification linguistique qui en découle ne sera pas étranger à toutes ces évolutions. La Révolution Française permet la diffusion des idéaux humanistes à grande échelle tout en donnant le sentiment que tout citoyen appartient à une même Nation. C'est pourquoi l'unité de la langue va devenir un véritable enjeu, à la fois politique et économique, dont l'école sera une des clés politiques [site 14]¹⁴.

¹⁴ Histoire du Français, consulté le 25/01/07

A Paris, c'est l'abbé Grégoire qui s'intéresse et se fait porte-parole d'un combat vers un monolinguisme. La maîtrise de la langue devient alors une question cruciale pour notre société. Grégoire publie un rapport en 1794 sur la nécessité d'anéantir les patois et de rendre universel l'usage d'une langue unique (Chalmel, 2004, p.238). Lors d'un discours à l'Assemblée Constituante en 1791 [site 13]¹⁵, l'Abbé Grégoire déclare:

« Notre langue et nos cœurs doivent être à l'unisson (Grégoire, 11 août 1791). »

La maîtrise de la langue orale devient un enjeu non seulement social, mais aussi politique servant, aujourd'hui encore, de toile de fond aux tensions éducatives. La question du monolinguisme, dans un pays où près de 6 millions de français à la Révolution, ne connaissent pas la langue nationale, constitue un tournant historique. Toutefois cette volonté de transmettre une langue unique, contre toute attente, confirme la domination de l'écrit dans l'institution scolaire. C'est en effet, par une pédagogie de l'écrit, héritée des pratiques jésuites, que l'on apprend cette langue unique. L'abbé Grégoire désigne l'école comme l'instrument privilégié permettant la réalisation de ce projet révolutionnaire.

« L'usage unique et invariable de la langue de la liberté fait appel à l'établissement d'instituteur pour enseigner notre langue dans les départements où elle est moins connue... Le peuple doit connaître les lois pour les sanctionner et leur obéir. (Grégoire, 11 août 1791)[site 13]. »

La quête vers le monolinguisme concerne tout autant l'accès à l'écrit qu'une uniformisation du français. La lettre servant de relais au pouvoir politique à travers les lois, décrets et règlements. L'écrit donne ainsi des cadres à des institutions d'état telles que la justice ou l'éducation. Relais privilégié du pouvoir politique, la langue écrite prend à la fois le statut de régulateur de l'institution autant que celui d'un savoir à maîtriser par tous. C'est pourquoi le monolinguisme dépasse la volonté humaniste d'accéder à un langage universel et devient peu à peu un enjeu politique avant d'être un souci éducatif.

« (Grégoire) il présente à la Convention, son célèbre « rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser la langue française » au sein duquel il associe patriotisme et développement d'une langue nationale unifiée. Ce rapport... « symbolise l'ambivalence de sa position en introduisant un savoir sur les patois, et comment il intervient ainsi dans le cadre d'une relation politique » (Chalmel, 2004, p.238). »

6.1.1. L'Empire, un frein à la diffusion du français

¹⁵ Discours de L'abbé Grégoire à l'assemblée constituante le 11 août 1791, consulté le 11/03/07

Si l'ambition révolutionnaire impose le français comme langue unique d'instruction, l'ambition d'une institution centralisée et organisée n'est pas satisfaite aussitôt pour autant, ceci faute de moyens financiers. La Révolution française a donné une valeur théorique au monolinguisme, mais ce projet n'a pas abouti rapidement car Napoléon fait cesser tout effort de propagande en faveur du français ce qui en ralentit sa diffusion et reporte son application à la fin du XIX^e siècle. Jules Ferry, sous la III^e République, premier ministre de l'éducation en 1880, accomplit le projet à la fois humaniste et révolutionnaire d'une éducation en français. Il met en œuvre la politique d'alphabétisation qui mène au monolinguisme. Jules Ferry deviendra le symbole d'une politique scolaire réussie, organisant l'instruction et l'école à l'échelle de la Nation. Mais là encore, c'est paradoxalement par une pédagogie centrée sur la maîtrise de l'écrit et de la lecture, et non sur celle de la parole que cette mutation linguistique va s'opérer.

6.1.2. Le monolinguisme, une réussite qui a conforté le modèle républicain

Le grand défi du monolinguisme surmonté, dès les programmes de 1923, l'école semble s'être satisfaite de ses résultats et a voulu croire que c'est grâce à l'alphabétisation par l'acquisition du code écrit que le projet d'acculturation de tout un peuple a pu se faire. L'institution est donc restée sur ses positions, mettant en avant la culture écrite au cœur de ses instructions mais aussi de son évaluation.

« C'est en lisant que l'on apprend, plutôt qu'en parlant (Buisson, 1882) »

Cette phrase, notée dans les instructions de 1882 donne le ton sur lequel repose l'école républicaine. L'objectif du premier ministère de l'instruction publique vise à normaliser les pratiques éducatives à tous les échelons du système. Ce cadre scolaire étroitement réglementé par une politique centralisée s'avèrera efficace. En 1920, on peut estimer que la quasi-totalité des enfants français ont été scolarisés et alphabétisés. Le modèle d'apprentissage centré sur la lecture, l'écriture prenant appui sur un manuel scolaire est un modèle qui s'avère opérant. Certains chercheurs, comme l'historien Roger Chartier, nuanceront cette réussite et établiront également un lien direct entre première guerre mondiale et unité linguistique, n'attribuant alors pas toute la conquête du monolinguisme à l'école républicaine. Néanmoins, l'unité linguistique renforce le modèle républicain ainsi que sa culture scolaire. Ce modèle est si prégnant que les nouveaux programmes 2007 puis ceux de 2008, sont par bien des points un retour sur les programmes du début du siècle, répondant à un sentiment de nostalgie collective fort répandu, nostalgie d'une école républicaine qui réussit.

Le modèle éducatif républicain de 1882 s'est non seulement imposé en tant que modèle pédagogique, mais encore s'est fortement incarné dans l'identité professionnelle des enseignants jusqu'à aujourd'hui. L'habitus pédagogique de voir dans l'écrit une valeur scolaire de l'élève, mais aussi un rapport d'autorité à tous les étages du système, fait de l'écrit la clé de voûte de l'institution. Aussi, les enseignants ont-ils du mal à se défaire d'un bon nombre de pratiques rémanentes comme donner des devoirs écrits à faire à la maison alors que ceux-ci sont interdits par les prescriptions elles-mêmes. La problématique du statut de la parole à l'école est sous-estimée, et donc peu abordée, si l'on en juge les rares travaux institutionnels ou de recherche en lien avec cette question, ceci explique qu'il existe un réel consensus culturel et social autour de la lettre. Ce qui n'empêchera pas l'école en crise de rappeler la valeur de l'oral de façon récurrente, comme nous le verrons plus loin.

6.1.3. La guerre contre les patois

Les républicains ont cherché à transformer la société française dans son ensemble. L'éducation doit alors faire accéder tout le monde à une même culture dictée par les programmes officiels. La culture traditionnelle régionale n'y a pas sa place et doit être oubliée par l'élève. Le titre du rapport de l'Abbé Grégoire en 1791, cité précédemment, révèle le projet visé « anéantir les patois ». Le monolinguisme impose une monoculture, un savoir minimum de base, appelé encore « fondamentaux », qui doivent être acquis par tous. La langue orale ne sera désignée que comme un outil national. On retrouve traces du projet républicain dans des récits comme celui de Pierre-Jakez Hélias. Dans son ouvrage ethnographique « Le cheval d'Orgueil », il retrace cette douloureuse assimilation à la langue française d'une communauté bretonne en pays bigouden.

« La punition infligée, dans tout le pays bretonnant, aux écoliers surpris à parler breton, s'appelle la vache... Dans la cour du lycée la Tour d'Auvergne à Quimper, en 1925, il est interdit de cracher et de parler breton. La vache s'appelle la consigne. Et les pions, nos persécuteurs sont aussi bretonnants que nous. Mais un gars du gouvernement a dit, écrit et publié que pour l'unité de la France, le breton devait disparaître. (P-J Helias, 1975, p.236-237) »

Si l'écrit fait autorité à la fin du XIX^e siècle à l'école, parler comporte un danger pour les petits campagnards qui ne savent que parler leur patois traditionnel. La parole étroitement contrôlée par l'institution scolaire et la culture traditionnelle fortement réprimée sont des indicateurs pédagogiques qui contribuent à faire du silence une règle institutionnelle. Désormais le système éducatif français se construit sur une hostilité à toute culture orale, à toute langue autre que la sienne. Parler est connoté de faute ou de répri-

mande. Le silence alors devient protection et signe de soumission à une culture dominante. L'oralité ne va cependant pas disparaître totalement, mais elle est formalisée selon le modèle d'un oral scolaire attendu. Si cette parole normalisée est bien présente dans la classe, la culture orale est relayée aux petites classes sous la forme de chants ou de comptines. Dans les autres niveaux, on préfère l'étude des œuvres littéraires aux contes, nous renvoyant à l'héritage humaniste des Belles Lettres.

Félix Pécaut (1828-1898), un des réformateurs qui contribue à la rédaction du dictionnaire de Ferdinand Buisson, en 1882, pose la question de la place des patois dans l'école de la III^e République. Il esquisse une ouverture aux langues régionales, telles que le Breton ou le Basque, qu'il distingue des idiomes, n'étant que « déformation laide et sans noblesse du français » (C. Nodier, [site 19]). Il rappelle aux législateurs de son époque que les langues régionales sont de précieux trésors de la tradition orale. Il estime que cette première culture est une manière de comprendre et de sentir la vie. Elle doit conserver sa place à l'école. Occulter les langues maternelles, revient à faire de l'élève un « moi artificiel ». Ce législateur dénonce l'utopie républicaine et montre la difficulté d'apprendre une langue uniquement à travers les règles écrites. Pécaut déclare qu'on ne peut éduquer en mettant en concurrence deux langues, l'une du savoir et l'autre affective. Ce constat éclaire la crise de l'école actuelle, dans laquelle la langue familiale est le plus souvent de l'oralité occultée au profit de la langue scolaire.

Nous comprenons ici que la fondation de l'école républicaine n'a pas échappé aux batailles internes entre législateurs et experts. La question des langues régionales en est une illustration.

D'autre part on rappellera que le combat de la laïcité n'est pas étranger au combat linguistique. Ferdinand Brunot, linguiste et philologue français, écrit une lettre ouverte au ministre de l'instruction publique au début du XX^e siècle, afin de réformer l'orthographe. Il dénonce une langue officielle qui est celle de la langue des parisiens. Ce qui est intéressant dans la démarche de Brunot, c'est qu'il fait appel aux langues régionales, ou tout du moins à la partie « saine de la langue populaire » afin d'enrichir le français et de la défendre contre le latin (langue des églises).

Quelques voix se sont ainsi élevées afin de signaler le danger de radicaliser une culture scolaire trop axée sur un seul outil intellectuel. Dans ce combat, on peut considérer que le déni d'oralité, dans sa fonction identitaire et culturelle, est une violence symbolique imposée par l'institution scolaire. Par cette négation de la langue maternelle, on refuse

ainsi à l'élève son identité. La parole scolaire devenant une parole artificielle et non plus un outil d'expression de l'être humain à éduquer.

L'analyse de Picaut ou encore de Brunot ne sera cependant qu'une goutte d'eau vite étouffée sous la volonté politique forte de l'unification nationale par le monolinguisme. On retiendra toutefois que derrière la tension des langues régionales à l'école, se cache la question du statut de la parole et de la culture orale dans l'institution scolaire.

6.2. Désormais, de l'écrit naît la parole

On assiste à un double mouvement depuis la Renaissance : celui de la valorisation de la littérature et de l'écriture dans la culture des élites et par conséquent dans l'institution scolaire. La disparition progressive de l'oralité, à la fois dans la littérature et dans l'enseignement, renverse étonnamment le rapport d'antériorité de la culture orale sur la culture écrite. La pédagogie dominante à partir de l'école républicaine fait naître l'idée que la parole naît de l'écriture et non l'inverse. Ce qui est tout à fait nouveau car jusqu'ici, même s'il y avait un déséquilibre entre oral et écrit, tous deux auraient pu conserver un statut et une existence indépendante l'un de l'autre. Or désormais l'oralité est niée voire combattue. D'autre part la parole scolaire naît de l'écrit et est fixée par la règle écrite. « Ce qui se dit », « ce qui ne se dit pas ». Ce qui explique que l'institution scolaire organise toutes ses pratiques orales autour de l'écrit et de la littérature, notamment dans le secondaire. La parole devient l'écho d'un écrit (récitation, lecture à voix haute). La parole reste un outil d'enseignement, une pratique d'oralisation et n'a plus de statut pour elle-même.

Chapitre 7

L’histoire d’un déséquilibre

7.1. L’écrit contre l’oral, une opposition fondatrice de l’école républicaine

Les instituteurs de la III^e république, considérés à cette époque comme « les hussards noirs de la République », ainsi que les inspecteurs, mettent tout en œuvre afin d’instruire la totalité d’une population hétérogène. Le fonctionnement de la classe comme le fonctionnement de l’ensemble du système éducatif repose, à partir de Jules Ferry, sur des lois, textes et programmes centralisés. Tous les rouages du système s’articulent autour de l’écrit officiel et hiérarchisé. Les notes de service, les rapports d’inspection montrent à quel point le fonctionnement de l’école Française est lié à l’écrit.

Françoise Waquet écrit dans son ouvrage « Parler comme un livre » :

« Tout naturellement, avec la diffusion des livres et les progrès de l’alphabétisation qui allaient de pair, l’historiographie de l’Europe moderne pouvait opérer une forme de « grand partage » : d’un côté, ceux qui maîtrisaient l’écriture et la lecture, de l’autre, ceux qui n’y avaient point ou peu accès. De surcroît, dans la perspective progressive des études en la matière, l’oralité non seulement se rétrécissait inexorablement avec le temps, mais encore elle n’apparaissait que de façon négative (Waquet, 2003, p. 8). »

La langue française, orale ou écrite, a toujours fait l’objet de tensions car elle est un symbole du pouvoir politique mais aussi du poids des experts. Ce sont ces derniers qui conjointement ont fait, et font toujours, les choix culturels du système éducatif français.

7.1.1. Une domination assumée de la lettre dans le processus éducatif et la culture scolaire

L’alphabétisation, la maîtrise de l’écrit sont des principes éducatifs fédérateurs dans la société française. Néanmoins, s’il y a consensus, on peut s’interroger sur l’hégémonie de

la culture écrite comme nous le faisons ici. La volonté d'imposer la langue par l'écriture a conduit la société tout entière à se former sur une représentation bipolaire qui oppose dans une relation inégale l'écrit de l'oral. Ainsi distingue-t-on le français académique des langues régionales, la culture savante de la culture populaire, l'ignorant du lettré... C'est pourquoi, la maîtrise de la langue écrite devient la préoccupation centrale de toutes les prescriptions officielles depuis 1882.

Les objectifs de 1882 sont très clairs et stables dans le temps jusqu'en 1960 « Lire, écrire et compter ». Les textes officiels rappellent que « c'est en lisant que l'on apprend, plutôt qu'en parlant et en écoutant » (Rapport IGEN, 1999)¹⁶. La trace écrite est objet de culture. Les deux outils fondamentaux de l'école sont la lecture et l'écriture (Lomont, 1923).

L'école républicaine s'est fondée sur l'écrit contre l'oralité et non sur une coexistence pacifique. Néanmoins la pratique de l'oral restera bien présente dans les premiers textes prescripteurs de 1882-1888¹⁷. On introduit un déséquilibre et une tension entre ces deux outils intellectuels. Cette opposition nous conduit à une oralité en tant que sous-culture, c'est-à-dire perçue négativement. A cela s'ajoute le combat pour la laïcité qui renonce à une parole qui était perçue comme source d'endoctrinement religieux dans le passé. Ainsi l'oralité est sous le coup d'une double emprise négative en cette fin du XIX^e siècle : celle d'être le relais de la culture populaire mais aussi celle d'être l'outil favori de l'enseignement religieux (Clermont, 2006). Pour se démarquer et défendre les valeurs de la laïcité et de la raison, il a ainsi fallu construire une oralité spécifiquement scolaire. C'est cet oral scolaire que nous allons tenter de décrypter maintenant.

7.1.2. Dès 1882, un statut de l'oral ambigu

Ferdinand Buisson a jeté à travers son Dictionnaire Pédagogique les bases d'une véritable religion laïque, où la maîtrise de la langue tient une large place (Kahn, 2003). On pourrait penser qu'étant donné la volonté d'unification linguistique et d'instruction de l'ensemble du peuple français, cela passe par la pratique du dialogue, de l'échange oral. Or, curieusement, si la langue française est au premier plan des préoccupations officielles, on observe une large place faite aux activités scolaires qui visent principalement à « lire,

¹⁶ Annexe I.11

¹⁷ Annexe I.1

écrire, rédiger », même l'enseignement de la morale consiste à recopier chaque jour une maxime ou un proverbe, écrit au tableau.

Malgré cette domination dans les faits, il est intéressant de constater que les premières instructions officielles (1882) laissent apparaître une problématique de la place de l'oral à l'école (De Lostalot, in Buisson, 1882, tII, pp.1918). En effet, le duo « écriture » et « oralité » toujours présent, n'a cependant pas évincé la parole vive dans son rôle transmissif, même si elle est minorée dans les instructions. L'oral aura des défenseurs parmi les législateurs, comme le montre ce texte issu du dictionnaire de F. Buisson, texte rédigé par inspecteur d'académie, C. de Lostalot.

« Un maître doit savoir parler : on fait aujourd'hui une large part à l'enseignement oral, plus vivant et plus fécond que celui du livre. La plume reste sans doute la maîtresse par excellence de l'art de bien dire, mais elle ne suffit ; il faut encore la pratique et comme une culture particulière de la parole... De même , Avec les exercices de composition écrite, tous les degrés de l'école primaire comportent certains exercices de parole, et nos élèves sauront parler, quoi qu'on en dise, si nous leur apprenons à parler, si nous ne les tenons pas courbés sans cesse sur le livre ou le cahier, si l'interrogation dans la classe fait partout jaillir la parole : invitez-les à raconter ce qu'ils ont vu, à répéter tout haut ce qu'ils viennent d'apprendre, à résumer à vive voix une leçon d'histoire, à animer par des exemples les leçons abstraites de la morale, à la faveur de la lecture apprenez à soigner leur débit... Qu'ils apprennent dans les écoles à s'exprimer avec clarté, correction, aisance et sincérité : la rhétorique ne leur demande pas davantage. (De Lostalot, in Buisson, tII, p.1918) »

L'anthropologue Marcel Jousse, à partir des années 1930 dénoncera ouvertement le modèle scolaire républicain reposant principalement sur la lecture et l'écriture. Nous verrons dans la seconde partie comment il la compare à une culture morte. Ces défenseurs de la parole vive rejoignent J-J Rousseau dans « l'Emile » lorsque celui-ci écrivait :

« La lecture est le fléau de l'enfance, et presque la seule occupation qu'on lui sait donner (Rousseau, 1966, p.145)»

L'éducation ne peut faire l'impasse de la langue orale qui doit être maîtrisée par tous les acteurs éducatifs, que ce soit du côté enseignant ou du côté des élèves. De Lostalot, réformateur républicain qui a participé au Nouveau Dictionnaire dirigé par Ferdinand Buisson, n'évoque-t-il pas à mots couverts l'excessive domination de la pratique scolaire de l'écrit à l'école, notamment à travers cette phrase « si nous ne les tenons pas courbés sans cesse sur le livre ou le cahier » ? L'expression « quoi qu'on en dise », montre à quel point il a existé des divergences, des tensions entre les différentes sensibilités des législateurs et ceci dès la naissance de l'école républicaine. Certains législateurs de l'époque avaient compris qu'il est difficile d'éduquer un peuple tout entier sans tenir compte de son hétérogénéité ou encore de la relation éducative par la parole. Comment faire l'impasse du

rôle du dialogue, de la communication et de la relation orale lorsqu'on enseigne ? Instruire un enfant de paysan dont les traditions, la langue et le mode de vie sont très éloignés des principes républicains, passe inévitablement par la parole. Le linguiste Michel Bréal écrit à ce propos en 1882, dans le dictionnaire de Buisson:

« Le langage est le principal instrument de communication entre les hommes et puisqu'au moyen de la parole les générations sont solidaires les unes des autres, c'est ainsi que l'enseignement de la langue maternelle forme à la fois le commencement et le centre des études... principal instrument de progrès ... Savoir lire, écrire, parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et de l'acquisition de toutes les compétences. La langue française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité... Parler et écrire sont essentiellement des arts pratiques, des arts de même nature que de marcher ou se servir de ses mains. Il faut donc exercer les enfants à parler et écrire. (Bréal, in.Buisson, tII, pp.1120-1122) ».

Michel Bréal ne perçoit pas seulement la pratique du langage comme outil de la pensée, mais également comme un fabuleux instrument de socialisation et de transmission entre générations. Or il paraît être un des rares législateurs de l'époque, à présenter le rôle de la parole dans l'éducation de cette manière. Néanmoins, il rend indissociable le couple *parler et écrire*, comme si l'un n'allait pas sans l'autre. Parler est bien, ici, dans la logique républicaine, au service de l'écriture et d'une culture reposant sur les Belles Lettres, chères à l'idéal humaniste.

Nous percevons que le statut de la parole à l'école occupe déjà une place ambiguë dans les textes officiels de 1882/1887(IGEN, 1999, [site 1]). Si l'on fait à cette époque appel à une pratique pédagogique centrée principalement sur la maîtrise de la langue française orale tout autant qu'écrite, c'est d'un oral au service de l'écrit dont il est question, un oral scolaire et non une oralité qui se confond avec la tradition ou encore la religion. Il faudra attendre 1972, et sa tentative de réforme de l'enseignement du français, pour que les instructions officielles s'intéressent aux activités orales d'expression et de communication.

7.2. Le concept de « *dialogue pédagogique* »

L'oral n'est que très peu évoqué et détaillé dans les emplois du temps préconisés par les instructions officielles de l'école républicaine, si ce n'est sous la forme de récitation ou de réponses aux interrogations du maître, ce que Buisson appellera « le dialogue pédagogique ». C'est bien ce concept, qui est au cœur de la didactique du primaire, et qui sera repris jusque dans les instructions de 1972 (IGEN, 1999, [site1]).

L'idée du « dialogue pédagogique » émerge dans les textes de l'époque. Il sera au cœur de la didactique de l'école primaire républicaine. Les instructions de 1887 donnent une définition qui sera reprise dans celles de 1923 jusqu'en 1972 :

« La seule méthode qui convienne à l'enseignement primaire est celle qui fait intervenir tour à tour le maître et les élèves, qui entretient pour ainsi dire entre eux et lui un continuel échange d'idées sous des formes variées, souples et ingénieusement graduées. Le maître part toujours de ce que les enfants savent et, procédant du connu à l'inconnu, du facile au difficile, il les conduit par enchaînement des questions orales ou devoirs écrits à découvrir les conséquences d'un principe (Lomont, IO 1923). »

Nous reconnaissons ici, les indicateurs de la méthode intuitive et déductive propre à F. Buisson. Cette méthode dominera les pratiques enseignantes tout au long du XX^e siècle.

« C'est donc par un appel incessant à l'attention, au jugement, à la spontanéité intellectuelle de l'élève que l'enseignement du primaire peut se soutenir (Lomont, 1923, p.11) »

Il est bien question de dialogue, c'est-à-dire d'un véritable échange qui met en bonne place la parole lors d'une communication entre maître et élèves. On peut cependant se questionner sur la mise en œuvre de cet échange qui sous-entend, dans le texte, une participation active des enfants à l'école. On peut également se questionner sur le terme de « spontanéité intellectuelle » cité dans le texte des IO de 1923, ainsi que de la valorisation de celle-ci à l'école de la III^e République.

Le projet d'intégration de tout un peuple est ambitieux. L'écrit seul ne saurait y suffire. C'est pourquoi le législateur a le sentiment qu'il faut y associer nécessairement une pratique régulière de la parole. Cet oral scolaire est cependant bien loin de la culture orale, basée sur le dialogue équilibré. Le dialogue pédagogique est une parole encadrée étroitement normée et évaluée.

On peut se demander si le concept de « dialogue pédagogique » est un exemple d'une pensée humaniste de la Renaissance, de la nature de celle d'Erasme, par exemple. Ce dernier souhaitait que l'on revienne aux principes anciens des grecs, et notamment à l'enseignement socratique par le principe de la « maïeutique¹⁸ » (Zweig, 1935). N'est-ce pas l'idéal que cherche à recréer les fondateurs de l'école de la III^e République à travers la leçon de morale, tout en l'encadrant et en lui donnant des limites républicaines ? Du modèle socratique, l'école républicaine évince la valeur de la parole qui enseigne, pour ne

¹⁸ Définition : Méthode de réflexion, de la philosophie socratique, qui permettait à un individu de formuler des pensées qu'il croyait ignorer (E. Universalis, 2006). Méthode attribuée à Socrate et décrite par Platon.

garder que la forme d'un dialogue dont l'adulte est le seul maître. Le « dialogue pédagogique » n'est qu'un jeu de questions-réponses fermées. Les réponses suggérées voire soufflées par le maître lui-même attendent précisément le « mot » juste. La communication entre maître et élève vise alors une réponse précise. Celle-ci est souvent validée par une note, un bon ou mauvais point et ne constitue pas un véritable échange.

On note cependant que la question de l'oralité perd de son intensité lorsque l'école a rempli sa mission d'alphabétisation. Les instructions de 1923 reprennent mot à mot le texte de 1887 sur la nécessité du dialogue pédagogique entre le maître et les élèves. Elles abandonnent cependant l'idée d'une langue orale pourtant aussi indispensable que l'écrit pour construire des apprentissages. Il n'y a plus de place dans les instructions scolaires jusqu'en 1972, pour une pédagogie de l'oral en relation avec la construction de savoirs. La parole doit être désormais normée, contrôlée et « aussi sûre que l'écrit ». La voix est enfin disciplinée. (IGEN, 1999, [site 1]). Il faudra attendre les crises scolaires de la fin du XX^e siècle pour voir revenir l'oral dans les programmes scolaires.

7.2.1. La méthode dogmatique triomphante durant trois siècles

Du XVI^e au XIX^e siècle, l'enseignement dominant est dogmatique. Cette persistance durant trois siècles est en grande partie due à des facteurs favorables reposant sur un corps de connaissances indiscutables, une rationalisation du savoir, le plus souvent stabilisé et organisé par l'écrit et enfin une mécanique d'apprentissage basée sur la répétition. Par ailleurs cette pédagogie subsistera car elle s'adapte aussi bien à un enseignement mutuel qu'individuel. Le trait principal qui accompagne cette méthode est le silence, « un silence religieux », dira Charles Demia (Jean Vial, 1986, pp33-35).

Le système éducatif républicain se satisfait de ses pratiques et de ses acquis, c'est le cas en 1923 mais aussi en 1977 et en 1985. Ce succès renforcera l'école primaire dans ses ambitions d'élever le savoir du peuple à travers les écrits. Nous sommes en pleine expansion de la pensée positiviste, de l'évolution des sciences et des techniques. Les programmes se tournent alors vers la Science et les experts. L'ensemble de la société française fait de l'écrit une valeur culturelle centrale. Celle-ci va s'amplifier tout au long du XX^e siècle, justifiant et validant le modèle républicain. L'hégémonie de l'écrit dans notre système éducatif trouve bien ici une explication. Par ailleurs, en valorisant les diplômes scolaires, l'écrit devient à la fois un outil et un objectif incontournable dans une réussite sociale future.

L'historien, Jean Vial va jusqu'à écrire : « le triomphalisme de la pédagogie dogmatique renforce l'idée qu'une école est avant tout un lieu normalisé qui installe une technique d'imitation, un conformisme qui étouffe ce qui est original et hors norme. ».

7.2.2. Lorsque « *Bien lire* » est « *Bien dire* »

Le système éducatif du XX^e siècle, fondé sur la maxime « Bien lire » synonyme de « bien dire », fait de la lecture une matière dominante dès les petites classes. Ainsi en 1923, le cours préparatoire est appelé : cours de lecture et comporte un horaire de 10 heures par semaine dans cette matière. On tolère néanmoins des pratiques orales sous la forme « de causeries très simples ». (Lomont, I O, 1923, p.47). A partir de 1923, l'oral existe mais est au service de deux grands axes et concerne : l'apprentissage et la maîtrise de la culture écrite par la lecture et la rédaction de textes. La lecture se fait à haute voix, cherchant à être expressive : « Il faut chercher à mettre le ton ». C'est en effet par la vocalisation des textes que l'on demande à l'enseignant de vérifier que l'élève a compris et s'est approprié l'écrit.

L'objectif du monolinguisme atteint, il n'y a plus de place, en 1923, pour une pédagogie de l'oral au sens maïeutique du terme, c'est-à-dire dans une pratique d'échanges dialogués, contrairement à ce que préconisaient les IO de 1882 et 1887. La parole est désormais à l'image de l'écriture, nette et correcte. En 1938, la rédaction est l'épreuve probatoire à laquelle se confrontent tous les candidats du certificat d'études. Il s'agit alors de mettre de l'ordre (par écrit) dans ses idées, de rationaliser son savoir sur le modèle des sciences. On supprime l'épreuve orale jugée fatigante et peu utile pour le candidat.

« L'oral n'était trop souvent qu'une formalité par suite du manque de temps et de la fatigue du candidat. (P et I, 1938, p.137)¹⁹ »

Paradoxalement, dès 1923 les programmes déplorent l'enseignement trop abstrait voire l'inexistence de la culture orale dans les pratiques. La culture scolaire reposant sur l'écrit est bien ancrée dans les mentalités, notamment dans celles des enseignants.

7.2.3. Une école républicaine fondée sur un déséquilibre entre oral et écrit

¹⁹ Programmes et instructions de l'enseignement du premier degré (1938)

Si l' n'a pas évincé totalement la parole de son fonctionnement, elle a réduit celle-ci à un outil au service de la lettre ou encore au service de l'enseignant. Si L'école reste un lieu de paroles, c'est plus une parole d'autorité qui s'exprime. Le savoir et sa valeur sont dans l'écriture, notamment à travers les multiples contrôles. L'institution s'est construite sur un projet qui s'appuie sur deux technologies de l'intelligence qui coexistent mais dans un rapport déséquilibré. La survalorisation de l'écriture savante, de la littérature écrite symbolisant le savoir, a occulté la part éducative d'une parole humaine. Le projet ambitieux et généreux de l'école républicaine d'alphabétiser toute une population, sa volonté d'offrir à tous une même qualité d'enseignement, ont sans doute conduit à oublier le rôle de l'oralité dans la formation de l'homme. L'institution, lieu d'intégration pour l'ensemble d'une population hétérogène, a semblé réussir son projet jusqu'au dernier tiers du XX^e siècle; toutefois les crises récentes viennent rappeler la fragilité de ses valeurs et de ses choix.

Le début du XX^e siècle orienté vers l'industrialisation et les sciences a mis au cœur du savoir, l'exigence d'analyse et le raisonnement logique au centre de la culture scolaire. Le progrès scientifique et technique contribue, à sa manière, à faire de la rigueur de l'écrit un modèle de raisonnement. C'est l'écrit qui valide, donne une rationalité qui renforce et légitime un peu plus sa place dans les fondations de notre système éducatif. Plus que dans un autre pays, marqué par un héritage centralisé, imprégné d'idéaux humanistes et positivistes, l'école Française fait reposer ses valeurs éducatives sur l'écrit. Plus qu'ailleurs, écrit et oralité sont deux valeurs et outils intellectuels en déséquilibre. C'est pourquoi *parole* et *éducation* se perçoivent souvent en tension dans l'institution. Toutefois, on note, avec le Claude Hagège, que cette opposition ne peut résister à une nature humaine qui reste fondamentalement un « Etre de paroles » (Hagège, 1985).

Jack Lang, Ministre de l'Education Nationale en 1995 évoquait cet habitus du silence au profit de l'écrit dans un article publié dans la revue philosophique « Les Temps Modernes » consacrée en 2006 à l'Education en France.

« Les comparaisons internationales, celles de l'OCDE par exemple, ne sont pas fondées sur des critères unanimement partagés par les différents pays. Une chose qui pénalise les élèves français, c'est que dans les systèmes anglo-saxons la part faite à l'initiative de l'élève est mieux reconnue, plus encouragée, qu'elle ne l'est chez nous. Les élèves français sont perçus comme plus " consuméristes", plus individualistes que les élèves canadiens. Et parfois adeptes d'une culture du silence. Quand j'ai enseigné, et j'ai enseigné longtemps, il y avait deux choses que je n'aimais pas: d'une part, mettre des notes...Et d'autre part, j'étais toujours interloqué, quand je m'interrompais dans mon cours, pour solliciter le sentiment des étudiants, par la réponse du silence...Ils grattent, ils grattent, c'est l'automatisme (Lang, 2006, p.132). »

Le ministre de l'éducation déplorait l'héritage largement incorporé par les élèves, d'une culture scolaire reposant sur le silence au profit d'une prise de note, tel un réflexe scolaire. Lang regrette en tant qu'enseignant lui-même, et plus tard ministre, que l'on néglige l'importance et le rôle de la parole dans la construction du savoir mais aussi dans le lien éducatif, qui permet, à travers l'oralité, de construire ensemble une communauté de sens.

Chapitre 8

Les années 1970, l'amorce d'une rupture

A partir de 1972, l'écrit reste dominant dans les pratiques de classe mais on assiste à une mutation importante tenant compte de l'aspect relationnel et communicationnel de la parole dans l'acquisition des savoirs. Ce changement de paradigme dans l'usage de la parole est confirmé dans les instructions officielles qui met en avant la nécessité de pratiquer des activités de communication (débat, exposé, récit). Néanmoins, dans les années 1980-90, l'écrit résiste fortement sous l'influence des experts, notamment des linguistes, qui insistent sur une étude structurale de la langue basée sur le texte écrit.

8.1. Première apparition du terme « oral » dans les programmes : une discipline réservée aux débiles mentaux

Guillot, inspecteur de l'Education Nationale, a réuni les textes officiels de 1972 dans lesquels sont rassemblés les arrêtés intermédiaires à la période 1960-1972. Les textes de 1923 seront, au mot près, toujours en vigueur jusqu'en 1972. Ceci montre que les programmes et règles de l'école républicaine n'ont subi que peu d'évolutions jusqu'en 1972. En 1964, la séparation des enfants en échec scolaire (classe de perfectionnement) de celles des classes dites « normales » apparaît comme un élément nouveau²⁰. Dans les programmes destinés aux enfants en difficulté, on rencontre pour la première fois le terme explicite d'oral au chapitre intitulé: « Classe de perfectionnement recevant des débiles mentaux ». (Guillot, 1972, p.427).

²⁰ Annexe I.4 (extrait de l'arrêté du 12/08/1964)

Pour les autres niveaux, la pratique orale de la langue se cantonne toujours à la récitation, au chant et aux exercices de lecture ou d'élocution.

« *Le langage oral* – l'expression orale restera ici prééminente – Ses progrès conditionnent et accompagnent ceux de toutes les autres activités (Guillot, 1972, p.427). »

On indique pour la première fois que l'usage correct et aisé de la langue française orale est un apprentissage qui n'est jamais terminé et qu'il ne faut pas négliger la langue comme un moyen d'expression (Guillot, 1972, p.157). La parole scolaire apparaît comme un outil de communication et non plus seulement comme un outil au service de l'écrit.

Il est intéressant de noter que ce discours était réservé à une catégorie fragile difficilement assimilable par l'institution. Ainsi peut-on voir une esquisse de retour de la valeur de l'oral lorsque l'école républicaine se trouve en difficulté pour transmettre le savoir établi. Ce qui confirme notre sentiment que la crise scolaire n'est pas étrangère à la question de la place de la parole dans l'institution. On assiste depuis quelques années à une insistance croissante de l'oral à l'école primaire. On peut se demander si cela n'est pas le signe d'un affaiblissement non seulement d'un système mais aussi de l'écrit en tant qu'unique valeur de référence. Etant entendu que l'écrit reste une valeur essentielle de toute instruction.

8.2. *Le plan Rouchette*

En 1971, Marcel Rouchette, IGEN²¹, préside une commission qui a pour objectif de « faire une toilette des programmes du français » au niveau du premier degré. Cette assemblée s'attache à valoriser la place et la maîtrise de l'oral dans le système scolaire français (Prost, 2007, p.207). On souhaite donner la priorité à l'expression orale. Il s'agit désormais de se reposer sur la langue parlée afin de se perfectionner et d'acquérir des savoirs. On distingue pour la première fois discipline orale et discipline écrite. Ce qui est tout à fait nouveau. Ce que propose le plan Rouchette est un rééquilibrage entre oral et écrit, bouleversant ainsi le projet initial de l'école républicaine²². Jugé trop dangereux pour la culture scolaire initiale, ce texte fera l'objet de critiques et de censures comme jamais dans l'histoire de l'éducation.

²¹ IGEN : Inspecteur Général de l'Education Nationale

²² Annexe I.6

8.2.1. La « communication orale », une préoccupation nouvelle

Dans ce rapport apparaît une lente argumentation qui invite le législateur à prendre conscience que la maîtrise orale de la langue est une condition nécessaire à la réussite de tous les élèves. A partir des années 1960, on assiste à un allongement de la scolarité, puis à une massification de la population scolaire avec un collège unique en construction. Cette transformation du paysage scolaire rend la nature des élèves de plus en plus hétérogène. D'autre part dans une perspective d'études longues, les exigences évoluent et modifient les attentes sociales. La société change, se modernise, les médias télévisuels et audio se développent. Ces derniers font de la communication un enjeu de progrès dont l'éducation doit s'emparer afin de suivre les mutations de son époque. On rappelle alors que l'écrit ne peut rester le seul axe central, que l'école a besoin de travailler l'oral si elle veut permettre aux élèves de s'intégrer dans une société moderne. La priorité est alors donnée à la maîtrise de l'oral en tant qu'outil de communication. Le plan initial stipulait ceci:

« Priorité à l'expression orale. (non censurée) suivi de cette phrase qui elle, sera censurée :

Ce terme ne signifie pas que l'expression écrite soit moins importante que l'expression orale et que l'on doive privilégier cette dernière dans l'enseignement. Mais on a trop longtemps oublié qu'une langue est d'abord un système de sons, pour ne pas faire prendre conscience avec force de ce fait primordial. (Partie censurée, Huet, 2003, p.5)²³ »

Le plan réclame une réforme de l'enseignement du français en faisant de la maîtrise de la langue une réelle discipline scolaire. L'oral prend avec ce rapport une double dimension: à la fois en tant qu'outil intellectuel au service du savoir (écrit) et en même temps, un objet d'étude à part entière.

On peut distinguer deux objectifs dans cet apprentissage de la langue orale : le premier concerne la libération de la parole dans un cadre déterminé, le second vise la construction du langage en tant que savoir disciplinaire. En faisant appel à des experts, le plan tente de montrer que le code oral n'est pas le fruit d'un discours ordinaire mais peut être une technique qui s'apprend, au même titre que le code écrit. De fait, les membres du plan Rouchette octroient à la langue orale une valeur culturelle et ainsi scolaire. On note que des années plus tard, cet aspect disciplinaire de l'oral passera au premier plan aux dépens de l'aspect communicationnel. L'exercice de la parole en se faisant discipline conquiert un

²³ Annexe I.6

statut. Si le plan Rouchette a amorcé une véritable rupture dans le rapport entre oralité et institution, cela n’a pas été immédiat et ne s’est pas fait sans heurts. En effet, cette tentative de réforme a connu de multiples tensions qui a conduit la commission à retirer de nombreux pans du texte initial.

8.2.2. Censure et controverse

Le plan de rénovation de l’enseignement du français a fait l’objet d’une forte polémique jusqu’au plus haut niveau de l’État. Préalablement, dans les années 1960, cette réforme avait été préparée par des expérimentations qui ont inquiété les conservateurs de l’époque car elles s’inspirent trop, selon le pouvoir, des pédagogies actives de l’École Moderne. Selon ses détracteurs, ce plan pourrait conduire à un bouleversement des méthodes et des contenus plus qu’à une réforme de détails (Prost, 2007, p.209). Jugée suspecte, notamment parce qu’il plaît à des mouvements réformistes qualifiés de gauchistes, ce plan suscite une levée de boucliers et aboutit à une censure du texte initial au sein même de la commission. Par ailleurs, le plan subit la pression du président de la République de l’époque, Georges Pompidou, lui-même très attaché à la culture des Lettres classiques. Mais que reproche-t-on à cette réforme, et en quoi celle-ci a-t-elle à voir avec la question de l’oralité ?

Comme le feront savoir haut et fort certains hommes politiques au parlement, on lui reproche, de brader le patrimoine culturel de la langue française. Il faut savoir que l’innovation du texte repose essentiellement sur un rééquilibrage entre les places respectives de la parole et de l’écrit dans les pratiques et savoirs scolaires. Or, l’Académie Française « signale les dangers que présente un abandon des méthodes pédagogiques qui font appel à la mémoire, la logique et la réflexion » (Prost, 2007, p.210). Le texte intégral du plan, abandonné officiellement, a été publié par *l’Enseignement Public* (organe de la F.E.N) en février 1971. Les parties censurées y sont signalées entre crochets²⁴. En 2003, Samuel Huet, inspecteur général de l’éducation Nationale à la retraite, rendra public ce texte dans son intégralité sur son site personnel.

8.2.3. Ce que nous révèlent les extraits supprimés

La plus grande partie censurée se situe en préambule du rapport et fait une large critique de la pédagogie traditionnelle, dénonçant les contradictions des textes officiels anté-

²⁴ Annexes I.6 [site 11]

rieurs. Tout en rendant hommage aux programmes officiels et au projet de l'école républicaine jusqu'ici, la commission cherche à dénoncer un frein à l'immobilisme imposé au système éducatif par des instructions officielles figées, jugées obsolètes. Or nous sommes dans les années 1970, période de développement technologique rapide, généralisé, notamment au niveau de la communication et des médias. La commission cherche à inscrire l'éducation dans cet élan de modernité en tentant de redéfinir ses finalités. A cette époque également le collège se massifie et se démocratise. L'école est alors mise en échec et semble en difficulté face à ces nouvelles contraintes, ne jouant plus aussi bien le rôle d'élévateur social qu'auparavant

« Une nouvelle définition des finalités de l'enseignement du français, et notamment de l'enseignement élémentaire, est donc nécessaire (extrait censuré, p.2). »

On peut rappeler qu'en 1972, les programmes scolaires sont à quelques lignes près ceux de 1923. On remarque que ce qui a été censuré concerne incontestablement le statut de la communication orale à l'école.

« L'enseignement du français à l'école élémentaire a jusqu'ici été régi par différentes « Instruction Officielles ». Remarquables par la générosité de l'inspiration, la richesse des conseils pratiques, elles ont rendu les plus grands services. Leur ensemble constituait une somme et reflétait une sagesse pédagogique que la pratique a confirmée durant de nombreuses années. Elles répondaient aux besoins et aux conceptions du moment. Mais il est évident que l'évolution des institutions et des théories avait introduit avec chaque « instruction » nouvelle des éléments se trouvant en contradiction avec certains aspects des instructions précédentes. Le souci de continuité dans la doctrine que les auteurs successifs tentaient de maintenir ne parvenait plus à masquer ces incohérences. (Extrait censuré, [site 11], p.2) »

Le plan Rouchette se positionne en rupture avec des textes relevant uniquement d'une volonté et d'une vision politique classique qui sont celles de la fin du XIX^e siècle. Cette réforme puise ses fondements dans les nouvelles sciences humaines, (linguistique, psychologie la sociologie). En 1970 les experts ne sont plus seulement issus du milieu philosophique ou encore politique. Les méthodes actives, celles du mouvement Freinet ou Montessori par exemple, sont prises en compte par la commission, comme des expériences pédagogiques pertinentes dont on peut tirer des enseignements, notamment au niveau du fonctionnement de la classe.

« Une expérimentation, actuellement en cours dans les classes élémentaires, vise à fonder plus scientifiquement la rénovation profonde de cet enseignement que de nombreux pionniers de la pédagogie moderne avaient, il faut le dire, déjà entreprise. (Extrait censuré, p.2) »

Cet extrait censuré nous montre que la commission a tenté de rationaliser des expérimentations s'inspirant de la pédagogie active. Le plan veut ainsi inscrire l'enseignement

primaire dans son temps, dans la modernité, mais révèle aussi l'ambition de rendre, par l'école, la société plus égalitaire. La censure qui s'exprime montre comment l'expérience pédagogique n'est pas un facteur favorable pour le pouvoir politique qui souhaite influencer sur un modèle et des valeurs éducatives. En mettant en avant des pratiques « marginales », les réformateurs ont pris le risque de mettre en relief une conception politique différente de l'école, d'inspiration marxiste comme c'est le cas pour les écoles Freinet.

Nous réalisons combien la réforme du français n'était pas le seul objet de tension au cœur de cette polémique. La censure dont ce texte a été l'objet va au-delà de la question de la réforme de l'école primaire. Ce débat autour de la place de la parole dans l'éducation nous révèle par ailleurs, que si l'écriture est aussi prégnante dans l'institution, aussi valorisée, c'est qu'elle permet un contrôle étroit du pouvoir hiérarchique et donc politique. L'expression orale devenant prioritaire, le politique risque de perdre tout contrôle. Il semble bien à travers cet échec de réforme, qu'il n'ait pas été possible pour l'institution de rompre avec l'héritage des premiers fondateurs de l'école républicaine.

8.2.4. La langue orale à la rescousse d'une première crise institutionnelle ?

Si le plan Rouchette affirme que l'école élémentaire a toujours pour vocation d'instruire et d'éduquer, ses finalités ont cependant changé avec le temps. En effet, avec l'avènement de la V^e République, les réformes structurelles du système éducatif s'accélérent de façon décisive. En réponse au défi de la forte croissance économique que connaît la France la scolarité s'allonge et passe de 14 à 16 ans en 1959. En 1963, la réforme Fouchet crée le Collège d'Enseignement Secondaire (CES). La voie vers un collège unique s'amorce inévitablement et aboutira à la réforme Haby (1975), faisant fusionner les Collèges d'Enseignements Généraux avec les CES, et fondant ainsi le collège unique. Dans ce climat de réforme le plan Rouchette, quelques années plus tôt, rappelle que les élèves de l'école primaire ne sont plus destinés à des formations courtes mais à des études longues. Aussi ne suffit-il plus de lire, écrire, compter, comme au début du XIX^e siècle, mais il s'agit de savoir communiquer, analyser, argumenter. C'est pourquoi il se positionne en rupture avec les textes antérieurs, mettant en avant une exigence nouvelle de démocratisation et d'adaptation à une société moderne, où il faut savoir communiquer.

« Autrefois, le but (de l'école primaire) était double :

- d'une part il fallait que les enfants quittant l'école à quatorze ans et qui constituaient la plus grande masse, sachent lire et écrire assez bien pour s'insérer sans trop de difficultés dans la vie active,

- d'autre part, le petit nombre de ceux qui entraient dans l'enseignement du second degré à dix ou onze ans devait posséder les connaissances que l'on disait nécessaires à l'acquisition de la culture secondaire...

Ces perspectives sont aujourd'hui profondément modifiées, et cela d'autant plus que l'évolution rapide des sciences et des techniques oblige à concevoir la formation élémentaire comme la base d'une formation permanente dont la nécessité est admise par tous. (Extrait non censuré, p.3) »

Ce passage nous montre bien que les dimensions historiques et économiques ont fortement évolué depuis le début du siècle, et que les exigences sociales contraignent l'école à se modifier dans sa structure, mais aussi dans ses programmes. Cette réforme, présentée par les rédacteurs comme inévitable et indispensable, conduit nécessairement à une critique de l'institution et à une évaluation de ses performances.

En temps de crise, on a tendance ces dernières années à pointer du doigt les acquis linguistiques des élèves, notamment dans la communication, et à faire de la maîtrise de la langue un enjeu principal de la réussite scolaire. C'est le cas en 1995, en 1999 mais aussi dans les « nouveaux » programmes de l'école élémentaire de 2002. La maîtrise du langage revient de façon prégnante dans les chances de réussite scolaire future²⁵.

On observe donc que les mêmes constats, 35 ans après, produisent les mêmes effets. La crise vécue par l'école dans les années 1970 résonne tout à fait avec celle des années 2000. C'est bien la maîtrise de la langue, et notamment de la langue orale, qui va être ainsi appelée au secours d'un système qui ne répond plus aux exigences d'une société multiculturelle.

8.2.5. Une réforme malmenée mais néanmoins féconde dans le temps

Le plan Rouchette, amputé de toute critique remettant en cause la nature de l'enseignement du français depuis 1923, nous apparaît néanmoins et étonnamment actuel. Il contient les germes de tout ce qui fera la réflexion conduisant aux programmes des années 1995-2002. A travers ce court extrait supprimé, on retrouve des conceptions aujourd'hui assumées par l'institution dans ses programmes²⁶.

« Les élèves retardés le sont principalement par des déficits de langage, ils appartiennent le plus souvent à des milieux défavorisés. La plupart sont conduits à aborder prématurément des connaissances qu'ils assimilent mal, et qu'ils ne peuvent que répéter, le plus souvent en les déformant.(partie non censurée). Cer-

²⁵ Annexes I.7

²⁶ Annexes I.6

taines de ces notions sont d'ailleurs inutiles à la pratique de la langue, périmées et même gênantes dans la mesure où elles constituent des obstacles à la prolongation d'études sérieuses. (partie supprimée, p.2) »

Ainsi, il est annoncé qu'il faut rénover les pratiques, car il s'agit désormais « d'apprendre à apprendre », d'apprendre à innover, à créer plus qu'à recevoir ou retenir des connaissances tout élaborées. N'est-ce pas toujours d'une actualité surprenante ? Ces mots sont ceux, repris quasiment à l'identique, des textes officiels du premier degré en ce début de XXI^e siècle.

8.3. « *Oser l'oral* »

On peut s'interroger sur les raisons qui font de la parole un danger pour les fondements de l'école républicaine. Celles-ci peuvent être de l'ordre de l'héritage, d'ordre du fonctionnement institutionnel, de l'ordre de l'héritage, mais également d'ordre pédagogique. Les enseignants ont du mal à se défaire de ce qui fait de la « parole du maître » un point central de leur identité professionnelle. Structurés et formés par une institution où la culture écrite est une référence incontestée qui les a valorisés, les enseignants font de l'écrit une culture unique. Par ailleurs, ce sont eux qui occupent l'espace de l'oralité scolaire.

« Si dans l'enseignement secondaire, le professeur parle jusqu'à 66% du temps dévolu à son cours, à l'université la proportion de la parole s'élève à 90%... Le professeur est celui dont on pourrait dire, avec Platon, « ce n'est pas un homme, c'est une parole » (Bourdieu in. Waquet, 2003, p.24). »

En 2002, alors que de nombreux rapports convergent vers une réhabilitation de l'oral dans le système éducatif français, une réflexion s'amorce sur le statut de la parole dans les pratiques éducatives. Les Cahiers Pédagogiques²⁷, revue professionnelle destinée aux enseignants, publient en 2002 un numéro spécial intitulé : « Oser l'oral ». Les articles composant les documents sont le plus souvent ceux de praticiens ou de formateurs. Ils donnent un aperçu des représentations professionnelles du moment sur la question du statut de l'oral.

Si l'on procède à une analyse structurale du document en s'attachant au lexique utilisé dans la table des matières, on constate un nombre important de mots qui expriment de

²⁷ La revue des *Cahiers pédagogiques* est une publication pédagogique apparue en 1945. Elle s'inscrit dans l'objectif du mouvement de « l'Ecole nouvelle » qui a pour devise entre autre de « changer l'école afin de changer la société ». Elle est rédigée par des enseignants, formateurs, chercheurs, tous impliqués dans la rénovation pédagogique de l'école et proches des valeurs humanistes et démocratiques du système.

façon sous-jacente, une crainte, à commencer par le titre lui-même : Oser l'oral²⁸. Cette expression évoque une prise de risque, sorte d'audace professionnelle qui consisterait à braver l'ordre établi en mettant en osant mettre en avant la parole dans la pédagogie. Ceci est d'ailleurs confirmé par l'intitulé de nombreux autres articles présents dans la revue, dont voici quelques exemples : « Pourquoi faut-il oser l'oral ? », « Prendre le risque de parler », « S'emparer de la parole », « Se taire pour enfin parler ». On évoque même le déni de l'oral comme une violence symbolique. Ces textes résument assez bien l'attitude frileuse des praticiens, ainsi que le sentiment d'une certaine crainte voire d'un sentiment de violence face à ce sujet.

On peut se demander de quelle prise de risque il s'agit ? Quelle crainte la question de l'oral peut-elle renvoyer aux enseignants pour qu'ils utilisent des termes aussi forts ? Le danger semble être de plusieurs ordres : D'abord un habitus professionnel hérité de fondements institutionnels républicains, faisant de la culture de l'écrit la valeur scolaire. S'interroger sur le rôle et le statut de la parole dans le système éducatif revient à se mettre en contradiction avec l'identité initiale de l'école. D'autre part, la parole du maître confère un pouvoir à l'enseignant, pouvoir que l'on craint de perdre si celle-ci est partagée et peut circuler plus librement dans la classe. C'est sans doute deux raisons majeures qui rendent les enseignants distants face à cette question. Remettre en cause le statut de la parole revient, dans leurs représentations, à interroger leur propre statut, leur propre pédagogie. N'entend-t-on pas dans les classes : « Taisez-vous ! » ; « Silence », « Donner la parole », « Prendre la parole », comme on octroie ou non un privilège. Cela s'apparente à un réel pouvoir. Les résistances, à faire circuler la parole et à lui donner un réel statut éducatif dans l'institution scolaire, ne viennent donc pas seulement des politiques, de l'héritage, mais aussi des praticiens eux-mêmes. En effet, qui parle à l'école si ce n'est avant tout l'enseignant comme le déclare Pierre Bourdieu dans son article intitulé : « Ce que parler veut dire... ».²⁹ Les pratiques actuelles se préoccupent moins des qualités cognitives de la parole, de son rôle et de son pouvoir transmissif que de son contrôle dans la classe.

L'inspecteur général, Jean Hébrard, lors d'un congrès de l'AGIEM³⁰, en 2001, déclare ceci :

« L'oral n'est pas une réforme, c'est notre métier, et travailler sur l'oral c'est réfléchir sur notre métier qui est un métier de parole, c'est réfléchir sur une relation de parole (Hébrard, 2001, 1998). »

²⁸ Annexe V.2

²⁹ Article P.Bourdieu, « Ce que parler veut dire » 1978[site 4]

L'héritage scolaire ne s'est pas construit sur des valeurs d'échange et de communication. Ce qui est nouveau en cette fin du XX^e siècle, c'est de percevoir l'oral scolaire comme une oralité, c'est-à-dire dans une dimension de relation humaine. Cette nouvelle prise en compte de la parole scolaire comme identité professionnelle est tout à fait novatrice. Ce n'est donc pas une réforme mais une révolution des mentalités que Jean Hébrard tente d'enclencher chez les enseignants en faisant de la parole relationnelle, un axe central de la profession.

8.4. Vers un rééquilibrage entre oral et écrit

Le plan Rouchette est une tentative de réforme à la fois pédagogique et idéologique qui n'a pas abouti à son époque mais a néanmoins posé les jalons d'une réflexion sur le rapport entre oralité et éducation, notamment dans le premier degré. On insiste depuis sur la nécessité de maîtriser la langue, tant au niveau de l'écrit que du langage. Ainsi, il aura fallu près de dix ans de débats et controverses pour que l'oralité devienne un enjeu d'éducation. Encore faut-il délimiter cette oralité scolaire. Le cadre va être donné dans un unique rapport, celui de l'IGEN, en 1999 intitulé : « La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire »³¹. Ce texte tourne autour de deux axes. Le premier se préoccupe du langage oral en tant que savoir et compétence disciplinaire et le second, s'attache à l'usage de la parole en tant que vecteur des apprentissages. On peut penser que s'il y a évolution, on pourrait encore élargir le concept d'oralité à la culture orale, comme nous le verrons dans notre seconde partie.

8.4.1. Une prise de conscience de la domination de l'écrit dans la culture scolaire

En 1992 un document spécifique concernant la maîtrise de la langue est distribué à tous les enseignants de l'école primaire. On insiste alors sur la compréhension de la langue, écrite comme à orale, remplaçant la maîtrise de ces deux paramètres non plus dans un rapport d'opposition mais dans une relation complémentaire. C'est une remise en cause des pratiques pédagogiques classiques d'apprentissage jugées trop mécaniques, trop textuelles. Les enseignants sont incités à s'impliquer dans des méthodes interactionnistes. On note que cette époque est celle où les découvertes du champ linguistique inspirent de plus en plus les programmes scolaires, notamment sur l'idée qu'il ne suffit plus de savoir déchif-

³⁰ AGIEM : Association Générale des Institutrices d'Ecoles Maternelles

³¹ Rapport IGEN, Annexes I.11

frer mais qu'il s'agit de comprendre la structure de la langue pour apprendre à lire et bien parler (Foucambert, 1994).

Ces nouvelles prescriptions concernant la pratique orale constituent un tournant important dans l'idéologie éducative. Elles se détachent pour la première fois de la dépendance de l'écrit. La maîtrise de la langue devenue une activité langagière spécifique, nécessite désormais un entraînement à l'expression et à la communication « pour mieux travailler ». Aussi va-t-on distinguer l'acquisition du langage de la communication.

« L'accès à une bonne maîtrise de la langue (orale) et de la culture écrite est une condition essentielle à la réussite scolaire (A. Legrand, p.6, 1992). »

« Pour le Haut Conseil, la maîtrise de la langue française – savoir lire, écrire et s'exprimer oralement – est un objectif « prioritaire » car elle conditionne la maîtrise des autres apprentissages (Cédelle, article du Monde du 31/03/08 ³²»

Nous pouvons observer, que ce soit en 1992 ou en 2008, que le discours reste le même au sujet de la maîtrise de l'oral. C'est toujours dans l'optique d'un préalable aux autres apprentissages qu'on lui fait une place dans l'institution. Depuis le plan Rouchette, la maîtrise du langage est devenu une préoccupation centrale, notamment à la maternelle qui est la garante des prérequis favorisant l'accès à la lecture et à l'écriture.

8.4.2. « Parler pour mieux apprendre »

C'est en tant que didactique de l'oral, c'est-à-dire au titre de savoir disciplinaire, que la parole prend peu à peu une place dans le discours institutionnel dans les années 1995. Mais change-t-elle pour autant de valeur dans l'ensemble du système éducatif ?

Ce n'est pas si sûr, car la volonté de maîtriser le langage n'est pas destinée à mettre en avant les qualités cognitives de l'oralité. L'objectif premier est celui d'être performant pour les autres apprentissages, notamment de l'écrit. C'est bien dans une relation de dépendance en amont comme en aval, que cette reconnaissance de la parole s'inscrit nouvellement. L'apprentissage de l'oral n'est plus présenté comme une juxtaposition de connaissances lexicales ou encore grammaticales élémentaires. On insiste sur son aspect formel, sur le rôle cognitif qui permet à l'élève de structurer sa pensée. Il s'agit bien « d'apprendre à construire son langage » afin de réussir sa scolarité. L'exercice de la parole devient l'enjeu d'une nouvelle didactique, nommée « didactique de l'oral » qui analyse scientifiquement les exercices oraux et qui fait du langage, une discipline à part entière. Cette nou-

³² Annexe II.1

velle approche est avant tout structuraliste avant d'être communicationnelle. Néanmoins on retrouve ici l'idée qui a émergé dans le plan Rouchette, c'est-à-dire un oral scolaire qui se comprend dans une double dimension : celle d'un savoir à maîtriser et celle d'un outil éducatif, support de connaissances.

C'est « bien parler pour mieux apprendre » dont il s'agit en cette fin de siècle, et non plus « parler pour bien écrire ». Nous assistons ainsi à un glissement vers un objectif différent qui ne vise plus l'oral pour lui-même mais comme un préalable au service de la culture scolaire. Nous voyons comment la parole orale est ici rappelée à la rescousse lorsque l'école est fragilisée dans ses certitudes. Ne nous méprenons pas. La mise en avant aujourd'hui de l'oral au cœur des textes officiels, est due à un rééquilibrage généré par la crise d'un système éducatif. Elle ne résulte pas d'une véritable réflexion sur la place de l'oralité dans le processus de transmission. La parole qui avait jusqu'ici été utilisée essentiellement dans sa fonction mémorielle plus que communicationnelle, est désormais perçue dans une fonction plus pragmatique. Nous sommes à l'époque de l'expertise. On fait appel à des spécialistes qui s'attachent sans doute moins au contenu des savoirs qu'au processus de leur transmission. Ainsi paraissent des ouvrages tels que celui de Philippe Meirieu « Apprendre oui mais comment ? » (Meirieu, 1987). Ce pédagogue décrit les effets masqués et les illusions des représentations que l'on se fait de l'acte d'apprendre.

« Il n'y a transmission que quand un projet d'enseignement rencontre un projet d'apprentissage, quand se tisse un lien, même fragile entre un sujet qui peut apprendre et un sujet qui veut enseigner (Meirieu, 1987, p.42) »

Comment imaginer ce lien sans parole ? Celle-ci seule est porteuse de lien et constructrice de l'être en devenir. Par cette phrase, Philippe Meirieu montre que l'on ne peut évincer de l'éducation la dimension de sujet et par conséquent la dimension de parole. Pour rendre efficace un apprentissage, il faut selon lui, combiner trois paramètres essentiels : la relation pédagogique, une rationalisation didactique et les stratégies individuelles de l'élève. La parole tient une place non négligeable dans ces trois domaines.

Chapitre 9

État des lieux

Nous venons de montrer qu'il y a eu une prise de conscience de la nécessité de « remettre de la parole » dans l'école, en cette fin du XX^e siècle. Le plan Rouchette, mais surtout les débats qu'il a suscités en 1972, ont largement contribué à ancrer la langue orale dans les programmes scolaires. Celle-ci est appelée au secours d'un système éducatif lorsqu'il ne semble plus jouer correctement sa mission et qu'il se trouve ébranlé dans ses fondements républicains. L'historienne F. Waquet note que tout cela n'est pas si nouveau car dans le secondaire, les injonctions d'exercices oraux ont toujours été d'actualité dans les instructions au cours de la III^e République. Toutefois cela n'est jamais apparu dans les faits. La résistance venant des professeurs qui se justifient par le nombre trop important d'élèves par classe rendant impossible une interrogation orale. C'est pourquoi on continue au collège et lycée d'enseigner à travers des résumés et textes (Waquet, 2003, p.277). Les nouvelles technologies n'ont rien changé à cela. Bien souvent à la suite d'une projection, le professeur pose des questions par écrit ou encore demande un résumé écrit sur ce qui a été visionné. Par ailleurs, l'utilisation de l'informatique, profite à l'écriture et non à l'oralité, même si celle-ci est moins académique et « s'oralise » dans le cadre des forums. Cette écriture numérique connaît un usage scolaire calqué sur le texte littéraire et l'imprimé.

9.1.1. Des programmes pour le cycle 1 : Priorité à la maîtrise du langage

En 1995 sont rédigés les premiers programmes officiels destinés à l'école maternelle, qui jusqu'ici n'en bénéficiait pas. En effet l'école maternelle qui trouve son ancrage dans l'idéal de Pauline Kergomard, s'est construite sur des fondements idéologiques différents de l'école de Jules Ferry. La maternelle avait, à sa création, pour principale mission de

socialiser et d'éduquer. Si elle avait pour finalité de préparer aux futurs apprentissages, ce n'était pas son unique mission. En 1995, pour la première fois, des programmes lui sont attribués. Ceux-ci recouvrent cinq grands domaines d'activités : Le langage au cœur des apprentissages, découvrir le monde, sentir ; imaginer et créer ; vivre ensemble, agir et s'exprimer avec son corps. C'est à ce niveau que le langage oral se renforce dans l'école Française. La maîtrise de la langue devenant au cycle 1 une prescription officielle. Il est cependant étonnant de constater que ce discours sur l'oral est le même que celui de l'arrêté de 1964. En effet, ce qui était auparavant destiné aux enfants fragiles, est désormais destiné aux niveaux préscolaires (cycle 1). Pour les cycles 2 et 3, c'est par contre toujours le « mieux lire et mieux écrire » qui domine les programmes.

Ainsi, depuis une dizaine d'années s'est opéré un glissement entre une parole scolaire, jusqu'ici occultée, devenue un enjeu tout à coup majeur du système éducatif. On peut faire l'hypothèse, si l'on est optimiste, que l'école maternelle a contribué à cette évolution. En effet, le fonctionnement plus souple et atypique de l'école maternelle, nouvellement intégré par le biais des cycles à l'ensemble du système éducatif depuis 1989, a sans doute permis à la langue orale de perdurer dans le système éducatif et ainsi de regagner une place honorable dans la culture scolaire. En effet, l'école maternelle a depuis toujours mis au cœur de sa pratique non seulement la parole, mais surtout l'oralité dans toute sa dimension culturelle et relationnelle.

Si cette question ne paraissait intéresser aucun expert ou législateur auparavant, si paradoxalement la parole dans la culture scolaire était à la fois omniprésente et inaudible, comme le démontre le travail historique de Françoise Waquet (Waquet, 2003), en ce début du XXI^e siècle on assiste à un tournant. Le langage oral devient à la fois enjeu de contenu et de réussite scolaire. La langue orale accède à une certaine valeur qu'on ne lui attribuait pas auparavant. Néanmoins, ce changement est circonscrit aux premiers échelons du système éducatif, les autres niveaux étant moins concernés.

Engager une enquête de terrain n'a pas été notre choix, c'est parce qu'il nous a semblé que celle-ci n'apporterait pas plus d'éléments que ceux dont nous disposons aujourd'hui à travers ces documents. Il ne s'agit pas en effet, dans notre travail, de mener une recherche-action, mais bien une recherche herméneutique afin d'essayer d'expliquer et de comprendre ce qui fait que la parole est l'objet de tension dans notre système. On trouve aujourd'hui un petit nombre de textes officiels, articles de recherche, ou rapports qui concernent l'oral. On se référera ici particulièrement au rapport de l'IGEN en 1999 intitu-

lé : « la place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire ». Pour la première fois dans l'histoire de l'institution, un rapport fait un état des lieux de la place de l'oral dans l'ensemble du premier degré³³. Par ailleurs, concernant le secondaire, principalement au niveau du lycée, cet état des lieux est complété par une enquête destinée aux professeurs de français de lycée, dont le compte-rendu est présenté par Marie-Françoise Chanfrault-Duchet, professeur à l'IUFM de Limoges (C-Duchet, 2006, p.127). Cette enquête porte non pas sur les pratiques orales au lycée, mais sur le thème de l'oralité, objet d'enseignement relevant de la sphère littéraire.

9.2. Rapport de l'IGEN en 1999 : État des lieux de l'oral à l'école primaire

Cette étude sur l'oral en primaire a été commandée par l'institution elle-même. Ses conclusions ont fortement contribué à affirmer la maîtrise de la langue au cœur des apprentissages en 2002, 2007 et 2008³⁴. Si la commande est politique, on note, en dehors du plan Rouchette, que c'est néanmoins la première fois que l'on se tourne vers la parole scolaire comme un élément de culture au niveau des pratiques de classe et non plus seulement au niveau des idées pédagogiques. Cette question des pratiques réelles nous interroge sur les difficultés d'un système éducatif qui ne parvient plus à répondre aux exigences d'alphabétisation de tous. On cherche alors à identifier les raisons de l'échec massif des élèves, notamment dans l'apprentissage de la lecture. On souhaite trouver de nouveaux chemins de connaissance à travers l'oral, afin de remédier aux failles du système.

Le rapport évoque l'oral dans sa dualité, en tant qu'objet d'étude (contenu disciplinaire), mais aussi dans sa dimension transversale (outil à penser, vecteur de transmission). Cette approche plurielle va dans le sens du Plan Rouchette qui, le premier, a fait émerger ce double statut de la parole scolaire.

Cependant n'oublions pas que l'institution est à la fois juge et partie dans cette étude. Son objectivité peut donc nous apparaître comme relative. On ne peut oublier que répondant à une commande institutionnelle, la réflexion interne, sans doute critique, se doit toutefois de rester modérée, ceci afin de ne pas ébranler l'héritage qui reste, encore aujourd'hui, le socle d'un consensus social autour de la culture à transmettre. Cependant nous tenterons d'adopter un regard critique et distancié sur les conclusions de ce rapport.

33 Extrait du rapport IGEN « La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire », Annexe I.11

9.2.1. Cadre et démarche de l'enquête menée par l'IGEN :

Cette enquête, menée de 1998 à 1999, mise sur deux démarches complémentaires : une étude des attentes institutionnelles et une attente de terrain. Sur le terrain, ont été observées deux types de séquences, l'une portait sur l'oral en tant que contenu d'apprentissage, l'autre sur l'oral comme vecteur d'apprentissage (IGEN, 1999, p.2). C'est donc bien de la pédagogie de l'oral et non de la didactique dont il s'agit dans ce rapport. Cette dernière s'attachant exclusivement à la parole dans sa dimension de savoir, tandis que la pédagogie orale s'attache aux qualités transversales qui facilitent l'accès au savoir.

L'enquête pédagogique rend compte de la question à travers les rapports d'inspection. Ce qui donne une idée des attentes et représentations de la hiérarchie à travers le corps des inspecteurs mais aussi des pratiques réelles du terrain. Il ne s'agit pas ici de reprendre le contenu de l'enquête, mis en annexe de ce travail, mais de retenir certaines observations et d'analyser ses conclusions.

Six objectifs sont fixés dès la maternelle

L'enjeu de la maîtrise de l'écrit débute dès la maternelle, c'est pourquoi le langage est au cœur des apprentissages. Le rapport met en avant six objectifs principaux de la maîtrise de l'oral au cycle1 :

1. Apprendre à communiquer
2. Explorer les différentes fonctions du langage
3. Comprendre le fonctionnement du langage
4. Mémoriser et restituer de courts textes (récitation)
5. Savoir dialoguer, utiliser le langage dans les médiations (socialisation)
6. L'oral au service des autres apprentissages

Les inspecteurs (IEN) constatent, dans les pratiques observées, qu'une grande attention est portée à l'organisation de la communication dans les classes maternelles (gestion de la séance de langage des activités proposées). En revanche, le langage en tant qu'objet à travailler et faire évoluer pour lui-même, est rarement observé ou même évoqué dans les rapports d'inspection. Ainsi pointe-t-on le manque d'attention général sur un oral de qualité. La langue orale du point de vue disciplinaire (qui s'attache à la structure des phrases, à

³⁴ Extrait du BO N°3, 2008, annexe I.10

l'élocution, à l'organisation du discours) semble négligée. S'il y a bien dans les textes 6 objectifs pour maîtriser l'oral, seuls ceux concernant l'oral assimilé à une discipline seront exigés. Les programmes de 2002 distinguent par exemple, de manière didactique, dès la maternelle le langage en plusieurs catégories : on parle de langage d'évocation, de langage de situation, de travail phonologique et non plus seulement de langage. Aussi on invite dès la petite section à réaliser des grilles d'évaluation destinées à des enfants entre 3 et 6 ans³⁵.

On voit bien ici se dessiner les attentes de l'institution qui souhaite faire une plus grande place à la pratique orale en tant que champ disciplinaire, faisant de l'exercice de l'oral scolaire une discipline comme une autre. L'objectif du rôle de la parole dans la socialisation et la régulation des échanges est en revanche minoré dans ce rapport. On comprend que le rôle du langage dans la communication n'est pas la priorité du moment, alors que l'on constate que c'est justement cette réalité qui domine les pratiques de classe.

Le rapport souhaite plus d'évaluations de l'oral (sous entendu pour que cette nouvelle discipline soit reconnue au même titre que l'écrit). Néanmoins, l'interrogation est vive à ce sujet et les IGEN ne s'engagent pas au-delà de cette exigence sur ce terrain, même s'ils déplorent un manque de pratiques de contrôle des activités orales en maternelle. Aucune proposition n'est faite par les inspecteurs au sujet des évaluations. Les enseignants le plus souvent conçoivent ces grilles d'évaluation sur le modèle de celle de l'écrit, faisant de l'exercice de la parole dans les classes un travail artificiel qui perd tout son sens, s'éloignant un peu plus du sujet vivant et de la communication indispensable au jeune enfant pour développer son langage (Bruner, 1983).

Au niveau du langage de communication, l'observation de classes montre que souvent l'enseignant reste au cœur des échanges. Il est celui vers qui les paroles convergent. On note à travers cette remarque que même en maternelle, la parole circule toujours selon le principe républicain du *dialogue pédagogique*. Cet habitus est si profondément ancré dans le métier d'enseignant que personne n'en a véritablement conscience.

Concernant la représentation de l'oral à l'école maternelle chez les enseignants, celle-ci reste un « bain de langage », fait de parlé ordinaire et reposant sur le principe du « feed-back³⁶ » (Lentin, 1977). Du côté des inspecteurs, cette représentation est celle d'un apprentissage didactique de la langue. La construction du langage en maternelle se nourrit

³⁵ Annexe VI.3 Evaluations orales maternelle « prévention de l'illettrisme ».

³⁶ Concept développé par les travaux de Laurence Lentin dans les années 1977

de chants, comptines, récits, contes et albums, qui font de cette école l'héritière d'une tradition orale qui subsiste et se perpétue au fil des époques, survivant à la culture écrite dominante. Cette première culture est essentielle, car commune à toutes les générations. Elle est essentielle comme socle de la culture écrite à venir. Elle apporte cohérence et lien entre générations. Cette première culture orale est par ailleurs le premier lien social de l'enfant avec une culture différente de celle de sa famille. Celle qui lui ouvre l'accès au savoir social et non plus seulement familial. Nous verrons dans notre seconde partie qu'au Danemark par exemple, la culture orale est loin d'être ignorée et reléguée aux petites classes.

Nous pressentons dans ce rapport, certes la volonté de laisser une place à la parole, mais surtout l'enjeu et la pression qu'entraîne cette nouvelle place à la maternelle. Cette exigence de maîtrise normée, encadrée, chez de jeunes enfants en cours de construction dont l'acquisition du langage reste en lien avec leur développement biologique, pose le problème d'une normalisation précoce et excessive de la langue orale à l'école. Ainsi voit-on de nombreux enfants normaux consulter orthophonistes, rééducateurs alors que le processus linguistique est en train de se mettre en place. Cette tension engendre dans les familles une angoisse qui pèse de plus en plus sur des enfants et une institution qui jusqu'ici était reconnue comme bienveillante et efficace. Or aujourd'hui, l'institution laisse croire qu'à partir de la grande section, c'est-à-dire à l'âge de 5-6 ans, le langage oral doit être définitivement acquis, efficace, prêt à être au service des autres disciplines. Dans l'implicite scolaire ceci signifie « Bien parler pour mieux écrire ». Ainsi dès la grande section, les activités orales sont des activités de plus en plus centrées sur l'acquisition de l'écrit. Il apparaît aujourd'hui des pratiques inexistantes auparavant tels que des exercices systématiques de phonologie, la « dictée à l'adulte » qui se généralisent dans les classes³⁷.

« La grande section de maternelle s'est transformée dans certains cas, en une sorte de pré-CP. Il n'est plus rare aujourd'hui qu'une partie des élèves sachent lire à la fin de la grande section (Martine Laronche, *Le Monde* du 6.12.07) »³⁸

L'héritage est tenace, c'est bien encore aujourd'hui la culture écrite qui reste l'étalon en matière de réussite malgré les efforts des textes de ces dernières années, afin de rééquilibrer le statut de l'oral face à celui de l'écrit. L'oralité dans l'institution demeure inféodée à la valeur de l'écrit, même si on la présente comme une nouveauté. La notion de sujet

³⁷ La dictée à l'adulte consiste à ce que l'enfant non scripteur et non lecteur dicte ce qu'il souhaite à l'adulte qui note sous sa dictée. Ainsi veut-t-on faire prendre conscience de la nature du code écrit, code réglé selon une syntaxe établie (ordre des mots).

³⁸ Article mis en annexe N°II.2

vivant et parlant, la notion de plaisir et d'aisance orale, le dialogue comme moteurs d'une construction langagière ne sont par ailleurs jamais repérées et remarquées comme des indicateurs scolaires. Le rapport déplore dans ses conclusions, la faiblesse de l'enseignement de la langue orale en qualité de contenu didactique.

On est bien ici dans une volonté de donner un statut à la langue orale en faisant de celle-ci un savoir et ainsi une valeur disciplinaire. La didactique de l'oral intéresse l'institution qui peut alors la classer en acquis : syntaxe, vocabulaire, articulation. On cherche par ailleurs à automatiser des mécanismes oraux le plus tôt possible. Le rapport constate que les enseignants s'inscrivent aujourd'hui, dès les petites classes, dans une pédagogie de l'écrit fait d'exercices systématiques, faciles à évaluer. Ainsi en faisant de l'oral une discipline à part entière dès la maternelle, paradoxalement on accentue précocement le poids par rapport à l'apprentissage futur de l'écrit. Ce qui montre bien que l'injonction de l'évaluation de l'oral induit des dérives inattendues.

9.2.2. Analyse critique des attentes face à l'usage de la parole à la maternelle

La didactique de l'oral à l'école maternelle, une remise en cause des fondations « de la petite école »

L'école maternelle, singulière par son histoire, qui visait l'épanouissement de l'enfant avant son instruction, a semble-t-il été préservée jusqu'à son intégration dans les cycles primaires. On rappellera que la maternelle s'adresse à des enfants entre 3 et 6 ans et qu'à cet âge les psychologues, tel Jérôme Bruner, expliquent que si l'enfant apprend à parler, c'est d'abord parce qu'il éprouve le besoin de communiquer. C'est ce besoin de communication qui est primordial et fécond dans la construction du langage, et non les exercices structuraux artificiels (Bruner, 1983). On peut s'interroger sur la volonté institutionnelle de faire de la pratique du langage une discipline en soi. Quelle signification donner à des exercices systématiques précoces qui vident la parole de tout sens pour l'enfant ?

La question de la place de la parole, sous l'éclairage de la didactique, met à jour une modification profonde des fondements idéologiques de l'école maternelle. La place qu'occupe désormais la langue orale au rang de d'instruction montre bien que la parole scolaire se radicalise vers une recherche de technicité disciplinaire du langage aux dépens de sa qualité transversale et de sa fonction éducatrice originelle.

Une incidence paradoxale pour l'école maternelle

L'école maternelle fait l'objet d'une attention particulière dans cette étude car c'est à ce niveau que les pratiques orales sont jugées dominantes dans l'école primaire. Tous les rapports d'inspection évoquent l'oral comme une activité nécessairement centrale. Les inspecteurs déplorent que, dès la grande section, nombre d'exercices et jeux de langage soient orientés strictement sur le futur apprentissage de l'écriture, apprentissage qui déjà semble prendre une grande place aux dépens d'autres activités.

« Rien ne justifie qu'on fasse trop tôt des apprentissages qui ne relèvent pas des écoles maternelles », indiquait Viviane Bouysse, inspectrice générale de l'éducation nationale, dans un article du Monde, en décembre 2007.³⁹

Ce qui est paradoxal est que la directive « du langage au cœur des apprentissages » se traduit dans les faits par une entrée croissante de pratiques liées à l'écrit. Cette préoccupation majeure de la maîtrise de la langue orale en maternelle nous interroge sur la pression qui s'accroît à ce niveau et sur les enjeux portés par cette petite école. Les attentes institutionnelles font aujourd'hui des premiers apprentissages la condition de réussite future des élèves. Mais faut-il seulement trois années pour que le jeune élève développe son langage, ou est-ce un travail à plus long terme qui se fait tout au long de la vie ?

Le rapport lui-même est confronté au statut spécifique du jeune enfant en construction et par-là même à ses limites, notamment concernant l'évaluation. On notera qu'à aucun moment n'est rappelée la spécificité du développement psychologique du jeune enfant, son évolution rapide et inconstante qui s'appuient essentiellement sur les affects, et la relation humaine pour se construire. Si la maîtrise de la langue orale à l'école maternelle, n'est perçue que du côté du savoir, faisant abstraction de la construction du sujet dans ce processus, il semble que cette position ne sera pas tenable longtemps. Michel Fayol, (Université de Clermont-Ferrand), s'indigne de cette nouvelle appréhension de l'apprentissage de la langue dans les petites classes. Voici ce qu'il écrit dans le journal Le Monde du 12 avril 2008 concernant le projet des programmes de l'école primaire 2008, programmes qui ne sont que le résultat du rapport de l'IGEN de 1999⁴⁰ :

« Les programmes proposés rappellent l'importance de l'attention portée au développement du vocabulaire dès la maternelle, et la nécessité d'un apprentissage systématique des correspondances entre lettres et sons dès le début de CP. Toutefois d'autres fondamentaux, qui conditionnent tout autant la réussite des élè-

³⁹ Article mis en annexe N°II.2

⁴⁰ Article mis en annexe N° II.4

ves, sont passés sous silence ou relégués au second plan, et le projet témoigne d'une ignorance inquiétante des possibilités d'apprentissage des jeunes enfants. Tel est le cas lorsqu'il impose de leur enseigner les correspondances lettres-sons dès la grande section de maternelle, alors que tous n'y sont pas encore prêts. (M.Fayol et J-E Gombert, Le Monde, avril 08) »

Cet article montre bien les limites et dérives possibles d'un rééquilibrage entre oral et écrit. Car c'est toujours de « parler pour apprendre à écrire » dont il s'agit et non de parler pour développer son langage et se construire en tant que sujet. Il n'est pas encore question, en ce début de XXI^e siècle, d'une école où la parole joue un rôle majeur dans la construction du savoir autant que dans la construction de l'être.

D'autre part, à aucun moment n'est évoqué le rôle de la voix, son éducation (intensité, hauteur, diction) dans la mission d'enseignement de l'école des années 2000. La parole est nécessairement perçue comme « scolaire », académique, dès les petites classes. L'oralité à l'école maternelle est désormais du côté de l'instruction et moins de l'éducation. C'est sans doute cela qui est nouveau et incompatible avec l'idéal initial qui l'a forgée.

9.2.3. Les pratiques orales dans les cycles 2 et 3 de l'école primaire

Dans les cycles 2 et 3, l'oral s'exerce principalement dans les activités « de découverte ». La dualité « oral pour apprendre » et « oral à apprendre » est toujours la règle, et ceci jusqu'au niveau secondaire. La pratique d'élocution héritée de l'école républicaine est toujours en vigueur dans les classes, même si les prescriptions n'y font plus véritablement référence. Le rapport constate que c'est bien le concept du *dialogue pédagogique* de l'école républicaine qui est toujours en vigueur en 1999. C'est également la récitation qui reste l'archétype de « l'oral pour apprendre ». Les inspecteurs observent que la lecture à voix haute reste majoritaire même si elle est aujourd'hui désignée sous le terme de « lecture expressive » ou encore « de lecture dialoguée » (mise en voix d'un texte par plusieurs élèves). Des pratiques de dialogues dits « ordinaires ou quotidiens » sont également observées à l'occasion de temps destinés à l'entretien ou « quoi de neuf » rituels. Le rapport préconise des situations de classe plus planifiées et contraintes, afin d'atteindre les objectifs clairement définis. Le langage de communication, contrairement à la maternelle était aux cycles 2 et 3, jusqu'ici un peu trop délaissé. C'est ainsi que l'on souhaite que soient enseignés explicitement le questionnement, la discussion, l'argumentation. Ainsi, dans les années 2000 le mouvement initié par le professeur de philosophie, Michel Tozzi, verra un large courant pédagogique qui défendra le concept de « débat philosophique » (Tozzi, 2001).

Au Cycle 2 et 3 on insiste sur la fonction cognitive du langage, qui devient instrument du savoir, et sur son étude réfléchie que l'on retrouve dans l'expression « Organisation Réfléchie de la Langue (ORL) », terminologie qui sera abandonnée par les instructions officielles de 2008. L'oral est à l'école primaire, plus qu'en maternelle encore, au service de l'écrit.

En conclusion, on peut lire dans le rapport de l'IGEN qu'à l'école élémentaire, de façon générale, si l'on a cherché à rétablir le lien perdu entre oral et écrit, la didactique de l'oral organise l'utilisation de la parole dans une relation d'interdépendance entre l'oral et l'écrit et non comme une opposition oral contre l'écrit. Néanmoins, cette relation demeure déséquilibrée comme le laisse entendre cette phrase extraite du rapport de l'IGEN :

« Les séquences où l'on travaille l'oral pour lui-même, les séquences « d'oral à apprendre » se fondent très largement sur l'écrit dont il prolongent – ou contrôlent – l'apprentissage. Rares sont les situations où l'oral fait réellement l'objet d'un apprentissage spécifique : les productions relèvent alors de tel ou tel genre qui impose des contraintes linguistiques déterminées. (IGEN, 1999, p.33, annexe I.11) »

9.3. La place de la parole au collège

Concernant le collège, les instructions concernant de l'oral sont plus diluées dans les disciplines. C'est bien sur dans les programmes du français que l'on trouve des éléments (MEN, 2002, [site 1]). On insiste fortement sur la place privilégiée accordée à l'oral. Les textes officiels portent sur la nécessité d'entraîner les élèves à un oral formel sous la forme d'exposé ou de débat. On insiste sur les échanges oraux entre élèves ainsi que sur les objectifs traditionnels de l'oral pour penser. Curieusement au collège, contrairement à la maternelle, ce n'est pas la didactique de l'oral qui est mise en avant, mais la nécessité d'exercer le langage de communication. La maîtrise de l'oral étant considérée en place à ce stade du développement, contrairement au primaire. L'évaluation de l'oral au collège, reste axée sur la récitation et la détermination de « compétences précises », à définir par l'enseignant (Castincaud, 2002, p.33).

9.4. Un héritage scolaire bien assumé au lycée

Dans l'ouvrage collectif, sous la direction de Philippe Clermont, (CNDP) intitulé « Ecoute mon papyrus », qui traite de l'oralité dans les apprentissages en 2006, M-F Chanfrault-Duchet (C-Duchet), enseignante à l'IUFM de Limoges, évoque la difficulté de faire une enquête sur la question de la place de la parole au lycée. Nous n'allons pas reprendre

l'enquête (faite de questionnaires et d'entretiens), mais nous inspirer de ses conclusions. Ceci afin de rendre compte brièvement de cette question dans le cadre du lycée.

L'auteur de l'enquête déclare que peu d'enseignants ont répondu au questionnaire portant sur la place de l'oral au lycée. Ceci montre que cette question dérange, voire même semble incongrue aux praticiens. Notamment lorsque celle-ci s'adresse à des professeurs de français qui tirent tout leur savoir de la littérature (*a fortiori* écrite). Aussi ont-ils du mal à mettre en lien leur discipline avec l'oralité. (C-Duchet, 2006, p.128). Ceci montre bien qu'au lycée la coupure écrit / oral est toujours autant délimitée.

Lorsqu'il est demandé de distinguer l'oral de l'oralité, les enseignants hésitent dans leur grande majorité. Bien souvent, eux-mêmes confondent oral avec l'oralité. L'enquête montre que les enseignants interrogés manquent de repères scolaires afin de baliser le concept d'oralité dans le champ d'une discipline, d'un savoir à part entière. L'héritage de l'école Française explique ce constat, car la culture scolaire, dès son origine, se tourne principalement vers le culte de l'écrit. Quant aux pratiques, les enseignants de lycée ont beaucoup de mal à délimiter ce que peut apporter l'oralité dans un paradigme littéraire, en dehors des épreuves formelles du baccalauréat. L'étude en conclut que l'oralité est quasi inexistante comme objet d'enseignement au lycée. Si les enseignants se trouvent démunis au plan théorique, la question de l'absence d'oralité dans leur pratique ne leur provoque aucun remord. Pour eux, l'oralité n'a aucune légitimité dans leur discipline qui semble-t-il, ne repose pas sur la valeur de l'écrit (C-Duchet, 2006, p.131).

Ces enseignants sont bien les héritiers de l'école républicaine qui s'est fondée sur le choix de l'écrit. Cette étude montre que si on tend à donner une valeur à la parole dans l'institution, c'est surtout au niveau du primaire et moins à celui du lycée. Néanmoins l'oral existe dans les programmes de français destinés au lycée et vise deux axes : Celui de la maîtrise du mode oral attendu aux examens d'une part, et celui d'un travail d'analyse centré sur les spécificités de l'oral implicitement référées à l'écrit d'autre part. (C-Duchet, 2006, p.87). Les enseignants sont invités à donner une connaissance théorique de la langue tout en attirant l'attention des élèves sur les codes et les rôles de la langue orale

Or, il semble qu'en 2006, les enseignants ne parviennent à dépasser l'opposition scolaire entre écrit et oral sur laquelle s'est fondée l'institution. Cet héritage profondément assumé et ancré dans la société mais surtout dans l'identité et les pratiques enseignantes constitue, sans doute, encore un frein à faire place à la parole en tant que valeur culturelle, dans les pratiques scolaires en ce début de XXI^e siècle.

9.5. L'oral comme symptôme

Ce détour historique concernant la question de la place de l'oralité dans la culture scolaire, nous permet maintenant d'avoir une vue d'ensemble de notre héritage culturel et scolaire, d'en mesurer son ancrage et son ampleur. Ce regard historique fait émerger une situation récurrente dans l'histoire de l'école républicaine. En effet, nous prenons conscience qu'à chaque fois que l'école s'est trouvée en crise, ne répondant plus aussi bien à ses objectifs d'instruction, l'oral, à travers sa maîtrise et ses pratiques, revient aussitôt au devant de la scène institutionnelle : le langage oral s'imposant alors comme un préalable aux apprentissages.

Le rapport de l'IGEN montre que le rapport oralité et écriture reste toujours tendu. Les crises successives du système éducatif ont fait de l'oral un recours. Ainsi, lorsque l'école a pour objectif d'acculturer toute une population à une langue unique vers la fin du XIX^e siècle, l'usage de la parole, même mineur, est préconisé dans les petites classes. Au moment où l'école se massifie et où les études s'allongent dans les années 1970, l'oral scolaire est alors à nouveau à l'honneur, et devient un enjeu scolaire. Lorsque l'école doit faire face à une population de plus en plus hétérogène à intégrer en peu de temps, elle s'interroge sur ses pratiques et fait de l'oral scolaire une nouvelle donnée scolaire. Face à un échec croissant, où depuis plusieurs années l'institution ne joue plus son rôle d'ascenseur social, c'est encore la parole qui est appelée en renfort de la culture écrite à travers la « didactique de l'oral ».

Si les programmes font appel à l'oral, c'est toujours en gardant un lien avec l'écrit et en tant que préalable aux autres apprentissages. La valeur de l'écrit est aujourd'hui encore, la valeur de référence qui permet d'accéder à la certification. La lecture et l'écriture sont les instruments privilégiés de la culture scolaire. A la rentrée 2007, le Haut Conseil à l'Education (HCE) a fait de la question de la maîtrise de l'oral, une nouvelle fois, la priorité du système éducatif actuel, et ceci dès la maternelle. Néanmoins pour la première fois il met en cause cette première école en pointant du doigt le fait qu'elle est incapable de réduire les inégalités. C'est pour remédier à cela que les experts de cette commission veulent encadrer l'oral scolaire et ceci, dès la petite section.

« L'école maternelle ne met pas tous les enfants dans les conditions de réussir l'école élémentaire, la première de ces conditions étant la maîtrise du langage oral. (Cédelle, 2007) »⁴¹

⁴¹ Article mis en annexe N°II.3

Ainsi, la question de la place de l'oral dans l'école Française joue-t-elle le rôle de symptôme d'un système éducatif déséquilibré qui ne parvient pas à concilier également l'écrit et l'oral. En difficulté, elle pressent que ce déséquilibre lui est difficilement tolérable. Afin de remédier à ce déséquilibre, l'institution s'attache à faire de l'oral un contenu disciplinaire afin de lui attribuer une valeur scientifique. Ainsi le système éducatif nous montre qu'il n'est pas prêt à remettre en cause ses fondements philosophiques, hérités de la III^e République, nous semble-t-il. C'est pourquoi chaque fois que le système éducatif est confronté à l'échec, ou encore à une mauvaise image de lui dans les représentations sociales, l'institution redonne dans ses programmes officiels une plus large place à l'oral. Néanmoins, on peut observer que le système éducatif ne fait en réalité que s'attacher à rééquilibrer un rapport oral-écrit, sans jamais pour autant questionner les fondements d'une institution qui a plus de 100 ans.

« Lorsque le projet d'acculturation est ambitieux,...l'écrit ne saurait suffire, il doit être appuyé d'une pratique régulière et exigeante de l'oral (IGEN, 1999, p.5) »

Ainsi le retour de l'oral dans les textes est le signe révélateur d'un affaiblissement de la culture écrite dominante, montrant ainsi que la société a besoin de paroles pour intégrer et assimiler, afin de créer du lien et assurer sa cohésion et sa survie.

Conclusion

L'écriture a permis aux hommes non seulement l'accumulation, la conservation et la transmission des connaissances. Elle a transformé les comportements cognitifs, donnant accès à une nouvelle organisation de la pensée grâce aux textes et aux tableaux méconnus des sociétés orales (Goody, 1979). L'écrit est apparu comme un gage de progrès et de science dès la Renaissance. Notre héritage scolaire, fortement marqué par la pensée humaniste, a fait de la culture de la lettre un objectif central de l'école. On a cependant trop vite oublié, qu'à l'origine, c'est l'écriture qui était au service de la parole et non l'inverse, permettant d'archiver les savoirs afin de soulager la mémoire des hommes. Du XVI^e siècle à aujourd'hui, la civilisation de l'imprimé a progressivement envahi toutes les sphères culturelles et scolaires de notre civilisation. Selon Claude Hagège, l'invention de « l'écriture n'a pas pour autant remis en cause l'empire de l'oralité » chez l'homme. En effet, parce qu'il est homme, celui-ci a un besoin obstiné de communiquer et de dialoguer afin de connaître et de transmettre.

L'héritage de notre institution nous présente une autre réalité. Depuis le XVI^e siècle, notre système éducatif a misé sur l'écrit et la science. Cet outil intellectuel va conditionner toute l'organisation et donnera sa couleur à notre institution. S'il est vrai, comme le dit Paul Ricœur, que de façon générale, la vie scolaire « est entièrement réglée par la tâche majeure de la parole » et que l'école, par nature, est un monde d'oralité avant d'être un univers d'écrit (Ricœur, 1955, pp.192-193). Néanmoins, l'histoire du système éducatif français montre que la culture scolaire repose principalement sur la culture de l'écrit. Cette coexistence entre oral et écrit, penche ainsi du côté de la lettre. Et c'est bien l'héritage d'un déséquilibre entre ces deux outils intellectuels au service d'une même transmission.

L'histoire de notre institution nous a montré qu'il n'existait pas d'impact particulier entre l'héritage religieux et l'héritage laïc. Ces deux héritages se sont confondus et nourris l'un de l'autre, contrairement aux idées reçues. L'école laïque tout comme l'école reli-

gieuse a fait de l'exercice écrit une base pédagogique qui perdure aujourd'hui encore dans les pratiques scolaires. L'enseignement des jésuites est ainsi à l'origine de bon nombre de pratiques scolaires contemporaines. Ce modèle deviendra une norme assumée par l'ensemble de la société française tout au long du XX^e siècle. Si les écoles cathédrales enseignaient principalement par la voix, cette pratique est à placer du côté des pratiques de sociabilité. La connaissance a toujours été située dans le texte, même par les religieux gardiens de l'écriture sacrée. La valeur du savoir a donc toujours été du côté de l'écrit et non de celui de la parole. Celle-ci a toujours cohabité avec l'écriture mais était reconnue et utilisée principalement pour sa fonction mémorielle. L'école républicaine, dont le dogme et les pratiques se sont appuyés essentiellement sur *lire* et *écrire*, n'a fait qu'entériner une valeur déjà bien établie à la fois chez les élites religieuses et les humanistes. La question de l'influence profane et sacrée, à l'origine de l'institution, n'est donc pas en soi fondamentale tant la valeur dominante a été consensuelle au cours de l'histoire. Il n'y a donc pas idéologiquement de différence entre la représentation religieuse du savoir et la représentation laïque : c'est bien le livre qui est la matérialisation et le gardien du savoir. Le positivisme, courant scientifique dominant à la fin du XIX^e siècle, ne fera que renforcer cette opinion, conférant au savoir écrit une plus grande légitimité. Ainsi confortée par un héritage complexe mais assumé, la culture scolaire républicaine s'est nourrie de ses certitudes.

Cette question de l'héritage, nous montre que fondamentalement, il y a eu une continuité historique dans le choix de faire de la culture écrite une culture scolaire. Françoise Waquet montre cependant dans son historiographie de l'oralité en France, que savants et lettrés n'ont cessé de siéger et d'enseigner par la parole dans des académies, de participer à des colloques, des débats... alors, comment imaginer le monde du savoir sans oralité ? On a laissé croire que l'oralité non seulement s'amenuisait avec le temps, ou encore n'apparaissait que de façon négative. Cette représentation largement partagée s'est imposée dans les mentalités, induisant une dichotomie sociale implicite entre d'une part, une élite maîtrisant un écrit cultivé et d'autre part, le vulgaire, inculte, qui n'a comme seul outil intellectuel qu'un oral populaire. On a voulu occulter ce par quoi le savoir a toujours circulé et circule encore à son plus haut niveau, c'est-à-dire : la parole. (Waquet, 2003, pp.8-9)

L'oralité garde de vastes territoires dans le monde de la connaissance comme dans celui de l'école. Néanmoins, l'écrit reste à visage découvert tandis que l'oral se fait invisible, voire inaudible, malgré son omniprésence dans l'institution. Le déséquilibre constaté n'est donc pas du côté de la présence mais plutôt du côté du statut et de la nature de la parole. C'est la banalisation de la parole qui nuit à sa valorisation dans l'institution. S'il y a

coexistence entre ces deux outils intellectuels au service de la transmission, on ressent toujours la persistance du déséquilibre dans les représentations et les intentions pédagogiques. On a fait de l'oral scolaire une pratique réductrice et limitée, le plus souvent cantonnée à servir l'écrit par une oralisation de textes. On a alors réduit la parole à une simple oralisation, négligeant la valeur féconde du langage oral.

En ce début du XXI^e siècle, si le discours et la forme scolaire restent le plus souvent un exercice écrit, on constate un frémissement qui tend à reconnaître un statut à la parole dans l'institution. La parole revient au devant des préoccupations scolaires actuelles, notamment parce qu'elle est perçue comme un remède aux crises récurrentes de notre système scolaire. Présentée sous un double aspect, à la fois disciplinaire et outil de communication, elle retrouve aujourd'hui une légitimité. Cependant si l'institution fait appel à la langue orale, notamment dans le cadre de la didactique de l'oral, on ne sait pas bien pour autant quoi enseigner ni comment. L'oral disciplinaire reste une notion très ambiguë. C'est pourquoi la question plus générale du rapport entre oralité et éducation, est un serpent de mer qui a le plus souvent joué un rôle de fusible dans l'histoire, plutôt que celui d'un véritable choix scolaire.

On peut s'interroger sur cette récente insistance à maîtriser l'oral à l'école. Nous avons pu observer que ce retour de l'oralité était non pour elle-même mais au service des autres apprentissages. Ainsi, aujourd'hui encore, on occulte toute la valeur dialogique et relationnelle de la parole, essentielle à la transmission entre générations. Cette remarque est fondamentale pour la suite de cette recherche, car à travers elle, et au-delà de la question de l'oralité et de son statut, se pose la question de ce qui fait une culture scolaire. N'est-elle faite que de contenus, d'outils et de normes en dehors de toute relation et de mode de communication ? Que serait une pédagogie de nature anthropologique où la parole tiendrait le premier rôle. (Waquet, 2005, p.102).

A ce stade de notre réflexion, c'est moins la dimension de l'oral scolaire qui nous importe que celle de l'oralité liée à la transmission entre générations, en tant que phénomène humain et culturel à caractère non seulement éducatif, mais également universel. Aussi, nous allons sortir de cette vision institutionnelle de l'oral scolaire afin de nous positionner différemment face à notre questionnement initial. L'oralité à l'école ne va-t-elle pas au-delà d'une simple question de didactique ? Ne peut-on pas dépasser la problématique de l'évaluation ou encore celle de la prescription de l'oral à l'école ? L'oral perçu uniquement dans une dualité « outil de savoir » et « contenu de savoir » nous semble une ap-

préhension bien réductrice d'un rapport entre oralité et éducation. La parole possède de façon intrinsèque une fécondité et un rôle anthropologique à ne pas négliger. La parole humaine, source depuis toujours de toute transmission, à la fois en amont et en aval des générations et des sociétés en devenir, est avant tout un outil spécifique à l'homme qui le caractérise et le distingue du règne animal. La question de l'héritage va donc bien plus loin de ce que nous révèle ce détour historique, nous emmenant au-delà d'une simple perception institutionnelle et dogmatique de l'oralité dans l'éducation. Par ailleurs, l'histoire n'est que le résultat de choix et de renoncements, comme le laisse entendre Emile Durkheim dans son cours d'agrégation donné 1905 :

« Au cours des luttes, des conflits, des idées contraires se sont élevés. Il est arrivé que des idées fortes aient sombré que leur valeur intrinsèque aurait dû maintenir... Les institutions pédagogiques n'ont pas commencé à exister le jour où ont été rédigés les règlements qui les définissent ; elles ont un passé dont elles sont le prolongement et dont on ne peut les séparer sans qu'elles perdent une grande partie de leur signification (Durkheim, 1938, pp 15-17). »

S'il y a héritage, il y eut également des prises de positions opposées ou encore des choix qui ont échappé à la pensée dominante. L'héritage est ce que retient le temps oubliant les luttes, les conflits, les excès, les impasses. L'histoire est faite de continuités et de ruptures qui façonnent peu à peu une culture. Or, il se peut que des idées contraires se soient levées sans pour autant être retenues par l'histoire. C'est pourquoi nous nous engageons maintenant à regarder au-delà des faits et de l'héritage apparent, en nous tournant vers des idées pédagogiques différentes qui ont germé ailleurs ou, qui n'ont pas trouvé à s'épanouir dans notre propre pays. C'est dans l'histoire des idées pédagogiques que nous allons alimenter notre réflexion sur la place donnée à l'oralité dans l'éducation. Nous nous poserons la question : n'existe-t-il pas d'autres systèmes éducatifs qui ont fait le choix de la parole plutôt que de l'écrit au cœur de leur idéal scolaire. Nous pourrions ainsi comprendre ce à quoi l'école Française a peut-être renoncé en plaçant l'écrit et l'imprimé au rang suprême de la transmission scolaire aux dépens de la parole.

DEUXIEME PARTIE

Un réseau de pensées pédagogiques et philosophiques autour du concept de « parole vivante »

(Grundtvig 1783-1872)

(Kold 1816-1870)

(Buber 1878-1965)

(Jousse 1886-1961)

Introduction

« Toute chose dite est dite par quelqu'un »

Humberto Maturana

Lire, écrire, compter sont nés de l'écriture, mais ce n'est pas pour autant que la parole s'est totalement éclipsée de l'éducation. « L'école et l'écriture sont inextricablement liées depuis leurs origines » écrit Jack Goody (1994, p.191). L'écriture est au fondement de l'institution scolaire, cependant comme toute institution humaine, tout système éducatif reste lié à la relation, à la transmission qui se nourrit nécessairement de paroles. C'est donc en termes de coexistence qu'il faut appréhender la question de la place de la parole dans la culture scolaire, et non en termes d'opposition radicale.

La plupart des systèmes éducatifs occidentaux qui se sont imposés à travers le temps, ont eu des parcours historiques variés. Tous ont en commun la finalité d'éduquer et d'instruire, avec pour priorité légitime l'alphabétisation des enfants. Si cet objectif n'est évidemment pas à remettre en cause, il nous semble néanmoins pertinent de questionner le déséquilibre et les valeurs dont notre école a hérité. Pour cela, comme l'a fait avant nous Durkheim, nous avons cherché la réciproque à nos valeurs. N'a-t-il pas existé dans l'histoire des idées pédagogiques un idéal alternatif qui a fait de l'oralité une valeur centrale, contrairement au nôtre ? En d'autres termes, la culture de l'écrit serait-elle la seule et unique voie pour accéder au savoir et penser l'éducation ?

A la fin du XX^e siècle, confronté à l'échec de l'école, des recherches en sciences humaines ont amorcé une réflexion sur la nature et le rôle de la parole dans le processus

d'apprentissage et de transmission. On note toutefois qu'aujourd'hui encore, trop peu d'études s'intéressent à la place et au rôle que joue l'oralité dans l'éducation. C'est pourquoi, après le détour historique qui nous a permis d'éclaircir la nature des fondements de notre institution, il nous semble pertinent de nous tourner, dans cette seconde partie, vers les idées que l'histoire a jugé « perdantes ». Nous allons voir que ces idées, qui n'ont pu émerger et résister aux idéaux dominants de leur temps, ont existé et existent, aujourd'hui encore, même si elles restent minoritaires.

Avant de les présenter nous souhaitons rappeler que si cette seconde partie est entièrement tournée vers la pédagogie orale, il est entendu que cela ne relève pas d'une volonté marquée de renverser le déséquilibre entre écrit et oral vers son opposé. En adoptant une démarche d'explication et de compréhension, nous souhaitons par contraste, mettre à jour le rapport qui lie la parole à l'éducation. Notre objectif n'est pas de s'opposer à l'une des finalités scolaires majeures qui est celle d'apprendre à lire et à écrire. En se préoccupant de l'oralité en tant que valeur scolaire, nous souhaitons rappeler que la mission de transmission de l'école vise tout autant l'instruction que la construction de l'homme.

L'histoire des idées éducatives va nous conduire hors de France. C'est au Danemark, berceau des hautes écoles populaires que nous allons rencontrer un modèle pédagogique alternatif au nôtre. C'est pourtant sur celui-ci que l'ensemble du système éducatif de l'Europe du Nord s'est fondé. Leur initiateur est principalement le philosophe danois Grundtvig, une figure du début du XIX^e siècle, qui a mis toute son énergie à résister à l'idéologie dominante inspirée du rationalisme et de l'humanisme. En plaçant l'oralité au cœur de son idéal éducatif, il fait de la parole, et à travers elle de l'homme, une préoccupation centrale de l'éducation. Grundtvig initie un idéal différent, repris et développé nous le verrons dans cette partie par d'autres figures intellectuelles.

Nous allons faire la découverte d'un réseau de penseurs et de pédagogues de l'oralité, jusqu'ici occultés par l'histoire des idées éducatives. Si ces pédagogues n'ont jamais émergé ou encore été mis en lien de façon théorique, tous ont cependant en commun le même idéal éducatif qui vise à faire de la parole et de l'oralité l'axe central sur lequel repose l'action éducative mais aussi la culture scolaire. Ce réseau est composé de N.F.S (Nikolay Frederic Severin) Grundtvig (1783 -1872), philosophe et théoricien danois de l'éducation créateur des hautes écoles populaires, de son maître d'œuvre : Christen Kold, instituteur danois (1816-1870) qui a voué sa vie à l'enseignement. S'ajoute à cette filiation un siècle plus tard, Martin Buber (1878-1965), philosophe israélite et fondateur de

la théorie du dialogue. Enfin l'anthropologue français Marcel Jousse (1886-1961), figure à la fois religieuse et scientifique du début du XX^e siècle, se joint à ce réseau, car malgré sa non connexion explicite avec les travaux de Grundtvig, il défend lui aussi les mêmes concepts, tentant à sa manière de résister à la domination d'un idéal scolaire républicain.

Dans un premier temps, nous allons resituer chaque penseur dans son contexte historique et philosophique, puis développer brièvement leur théorie et leur idéal pédagogique tout en montrant l'empreinte que chacun a laissée dans l'histoire.

Dans un second temps nous identifierons pour chacun d'eux, de quelle manière émerge un même concept partagé par tous, celui de « parole vivante ». Nous identifierons son ancrage initial, ainsi que son glissement du paradigme religieux à celui de l'éducation. En effet, si le concept de « parole vivante » n'est pas nouveau en éducation, car Pestalozzi (1746-1827) disait déjà de l'enseignant qu'il devait être porteur d'une « parole vivante », il n'est mis en avant qu'avec Grundtvig et sera repris plus tard par d'autres pédagogues (Jens Bjerg, Unesco, 2000).

Dans un troisième temps, nous nous demanderons en quoi le concept fédérateur de « parole vivante » questionne l'école du XXI^e siècle et notre idéal scolaire. En plaçant l'oralité au cœur de la pensée mais aussi de l'action pédagogique, ne fait-on pas de l'homme à travers sa parole, un atout éducatif ? L'étude de ces figures va nous permettre de comprendre, la nature et la fonction qu'occupe l'oralité dans le cadre éducatif. Nous verrons que derrière la pédagogie orale se dessine une philosophie éducative de nature anthropologique, reposant sur une confiance absolue dans l'homme, qui bouscule notre représentation normative et rationnelle de l'éducation.

Enfin, notre limite à ce travail est de ne pas prendre partie pour telle ou telle idée éducative, mais de présenter ce qui fait l'apport et l'originalité de ce réseau. Montrant ainsi qu'il n'existe pas une seule et unique représentation de l'éducation mais une pluralité d'idées qui coexistent. La recherche permet de les découvrir, ou de les redécouvrir, afin de faire progresser notre compréhension de l'éducation. Chaque penseur de ce réseau a apporté sa pierre à un édifice fragile et complexe. Ce qui fait la richesse d'une pensée éducative est sa faculté de mettre en valeur à travers elle, un projet de société plus large en cohérence avec son action. Les pédagogies créatives et innovantes ne sont pas toujours reconnues en leur temps, c'est pourquoi, paradoxalement, c'est à la source du passé que nous avons recherché les éléments qui renouvellent notre pensée. Nous rejoignons ainsi Grundtvig qui à

travers la pédagogie narrative, s'est attaché à « unir le passé à l'avenir » afin de donner du sens à l'éducation (Simon, 1960).

Chapitre 1

Nikolay Frederik Severin GRUNDTVIG (1783-1872)



1.1. Esquisse d'un portrait

Nikolay Frederik Severin, nommé N.F.S Grundtvig (prononcer Grount-vî), est l'un des philosophes danois qui a marqué par ses idées religieuses, politiques et éducatives le plus profondément son pays. Son héritage se fait sentir aujourd'hui encore en ce début de XXI^e siècle. Né en 1783, il meurt à l'âge de 89 ans, en 1872. Sa carrière a été d'une durée exceptionnelle : près d'un siècle. Tout à la fois pasteur, historien, éducateur du peuple et poète, contemporain du philosophe Søren Kierkegaard et de H.C Andersen, Grundtvig est à la fois le plus actif des écrivains du Danemark de son époque et l'un des plus grands orateurs. Néanmoins, il est peu traduit. Sa notoriété ne dépasse pas les frontières du Danemark. Ainsi ce philosophe demeure longtemps méconnu en dehors des frontières des pays scandinaves pour qui il reste cependant un précurseur majeur de l'éducation. Ce n'est que

dans une période récente (1950), que ses écrits sur l'éducation ont été traduits. Néanmoins ses chants, psaumes, poèmes, perdurent aujourd'hui encore et survivent dans la culture danoise contemporaine: ils se sont transmis à travers le temps de bouche à oreille, de générations en générations, restant bien ancrés dans le cœur des danois. Aujourd'hui encore ce sont les cantiques de Grundtvig que l'on chante dans les églises danoises.

« La pédagogie et la culture de Grundtvig se trouve à la base d'une pédagogie qui peut soutenir la comparaison avec celle d'un Rousseau. Cette pédagogie mériterait d'être prise en compte dans les discussions sur les grands débats actuels de pédagogie et de politique (Simon, 1962, p.15). »

Si l'école danoise est aussi liée à la notion « d'ouverture sur la vie », de « formation tout au long de la vie », c'est en grande partie grâce aux idées de Grundtvig qui se sont imprégnées fortement dans le système éducatif et la culture de ce pays. Mais bien au-delà du Danemark, on peut dire de ce précurseur qu'il est le fondateur de l'ensemble de l'idéal pédagogique des pays nordiques, véritable pensée alternative à la pensée pédagogique dogmatique telle que les républicains français l'ont pensé par exemple. Erica Simon, auteur d'une thèse concernant les écrits de Grundtvig, montre que son empreinte dans le système éducatif des pays scandinaves, notamment en ce qui concerne l'éducation des adultes, est considérable et transcende les époques et les frontières. C'est pourquoi on le désigne dans certains de ces pays comme le *père de l'éducation des adultes en occident* (Lawson, 2000). Comme Comenius avant lui, Grundtvig porte l'idée que l'éducation est un projet social mais, avant tout un projet humain qui s'adresse à tous quel que soit son âge.

1.1.1. Indices biographiques

N.F.S Grundtvig est né dans un petit village danois nommé Udby, le 8 septembre 1783. Il voit le jour au milieu d'une famille de pasteurs piétistes, fidèle à la tradition religieuse. A sa naissance, le Danemark est pays essentiellement rural qui ne compte pas de grandes villes en dehors de Copenhague, depuis plus d'un siècle sous le joug d'une monarchie absolue. Le pays est peuplé de paysans pauvres, illettrés soumis à la tutelle de l'État (Flinn Slumstrup, 1983).

Grundtvig est le cadet de quatre fils, tous destinés à servir la religion et à suivre les traces de leur père pasteur. Il apprend à lire à quatre ans avec l'aide de sa mère et dévore, très jeune, tous les livres à sa portée. Le père, distant mais attentif, l'encourage dans sa soif de lecture et le laisse pénétrer dans son cabinet de travail où toutes sortes d'ouvrages sont rassemblés. Une vieille femme, Marlene Jensdatter, demeurant avec la famille, va jouer un rôle non négligeable dans la vie du jeune Frédéric, notamment dans son attachement à la

langue du peuple et à la pratique de l'oral. Cette vieille femme n'a de cesse de raconter des histoires et de chanter des chansons aux enfants dans le patois de sa région. Grundtvig la nommera plus tard, *Ma maîtresse dans l'art de la langue*. Elle est pour lui comme l'incarnation de la sagesse et de la piété du peuple. Cette idée sera à la base de son affection pour la langue et la tradition (Poul Dam, 1983). Il retire de cette expérience une profonde estime pour les langues populaires et la narration. De cette relation positive qui l'a marqué dès sa plus tendre enfance, va naître une passion pour l'oralité.

A six ans, un précepteur lui apprend, dans le cadre de cours particuliers, le latin, et l'initie implicitement à la politique. L'expérience et les idées de la Révolution Française influencent toute l'élite intellectuelle danoise à la fin du XVIII^e siècle, en Europe. Conquis et passionné, ce précepteur transmet et initie le jeune Grundtvig aux idéaux politiques révolutionnaires. Adolescent, il fait de ces idées nouvelles les siennes, jusqu'à ce que sa pensée évolue vers une opposition ouverte contre le rationalisme et un humanisme qu'il juge au service des institutions et non du peuple.

En 1792, vers l'âge de 11 ans, le jeune Grundtvig quitte le presbytère, comme l'ont fait ses aînés, pour suivre le préceptorat du pasteur d'un village nommé Thyregod dans le Jutland. Ce pasteur, membre d'une association de lecture, reçoit tous les livres publiés de son époque. Ecrits de tous genres que le jeune Frédéric lit avec avidité (Poul Dam, 1983). Ici se dessine une expérience éducative qui inscrit d'emblée Grundtvig dans une dialectique forte entre oral et écrit. Dès son plus jeune âge, il a été étroitement en contact avec le peuple paysan, fortement imprégné de tradition, profitant des récits et qui l'ont profondément marqué. D'autre part, il a également bénéficié, et ceci sans doute plus que tout autre enfant à son époque, des apports de la culture écrite. Il est très tôt en contact avec une abondante littérature variée. Paradoxalement, son idéal pédagogique s'est construit exclusivement autour de l'oralité et non autour de la valeur de l'écrit. Nous allons comprendre en analysant les choix de Grundtvig qu'il est un être paradoxal, passionné, aux idées indépendantes et obstinées. Ce qui en fait un personnage complexe et atypique.

Adolescent, il doit se rendre au collège latin d'Aarhus, puis au lycée pendant deux ans, ceci afin de préparer le baccalauréat qu'il obtiendra en 1800, à Copenhague. C'est sans aucun doute cette première expérience institutionnelle, notamment celle du lycée, qui lui fait percevoir l'école traditionnelle comme « une école noire », un lieu sinistre où l'on transmet un « savoir mort ». Le latin, langue étrangère et abstraite, lui semble trop éloignée du peuple et de la vie (Poul Dam, 1983, p.13). Cette expérience « d'ennui scolaire » est le

contre exemple de ce qu'il souhaite promouvoir en tant qu'idéal éducatif. Il a pour objectif d'enseigner par une « parole vivante ». Cette expression, progressivement s'installera au cœur de sa philosophie éducative comme un véritable concept destiné à penser l'éducation.

A l'âge de 18 ans, Grundtvig entre à l'université et découvre un monde très éloigné du peuple paysan qu'il avait côtoyé jusque-là. Etudiant paysan, il se sent mal à l'aise parmi les apprentis intellectuels qui dénigrent le peuple et sa culture (Poul Dam, 1983, p.13). Il reste étranger au discours des élites qui se réclament du libéralisme et qui voient dans les institutions étatiques un idéal et un projet social d'avenir. Or, Grundtvig ne croit pas dans le pouvoir des États. Il souhaite libérer le peuple du joug de l'ignorance autant que des pouvoirs politiques et religieux. Très tôt, il marque ainsi sa différence avec les intellectuels de son pays.

« Grundtvig ne pensait pas comme ses contemporains que les constitutions aient le pouvoir de faire le bonheur des peuples. (Simon, 1960, p.177) »

Isolé, Grundtvig se rapproche alors de son cousin germain de dix ans son aîné, le philosophe danois-norvégien Henrik Steffens. Ce dernier lui fait découvrir la littérature européenne, Shakespeare, Goethe, Cervantes... Cette littérature, ces récits véhiculant une « parole enthousiaste », l'influence profondément dans « sa vision historique de la vie humaine » faisant de l'histoire des peuples un axe central de sa pensée, qui rejaillira sur sa vision de l'éducation (Dam, 1983, p.14). A l'université, il étudie l'histoire du Nord et conduit des recherches concernant les mythes scandinaves.

A 20 ans, Grundtvig réussit ses examens de théologie qui le destine à devenir pasteur comme son père. Toutefois il n'obtiendra pas de paroisses avant un âge avancé. Il consacre alors son temps à l'écriture tout en gagnant sa vie dans l'enseignement. C'est à cette période qu'il s'intéresse à la pédagogie et qu'il commence à mettre en doute les valeurs classiques de l'école. Nommé précepteur dans un château, sur l'île de Langeland, il s'éprend de la châtelaine, Constance Steesen de Leth. Celle-ci lui fait découvrir à son tour la littérature romantique. C'est elle qui l'éloigne de son attirance première pour le rationalisme (Poul Dam, 1983, p.15). C'est à travers l'écriture romantique que le philosophe comprend l'importance des émotions et de la sensualité, prenant conscience que l'homme ne peut se passer de nature et de sens afin d'être en harmonie avec son environnement. Il perçoit ce lien avec la nature comme une nécessité qui mène à la connaissance du monde humain, du monde naturel voire de l'Univers tout entier. C'est ce lien avec le cosmos qui mène, selon lui, à Dieu. Grundtvig conçoit l'homme dans sa double appartenance, à la fois au monde sensible et au monde suprasensible (Simon, 1960, p.57).

Ainsi sa vie est jalonnée de rencontres, notamment celles de femmes, qui jouent un rôle important et influencent sa pensée philosophique et ses orientations pédagogiques. Bénéficiant d'une étonnante longévité, il se mariera trois fois et aura 5 enfants (Slumstrup, 1983, p.2).

A 25 ans, ses écrits commencent à avoir du succès. Il écrit « La mythologie du Nord » qui est lu à la cour. C'est en écrivain qu'il se fait tout d'abord remarquer. Il écrit à la fois des œuvres poétiques et historiques le plus souvent à la recherche de l'origine des contes et légendes nordiques. A 35 ans, Grundtvig, en pleine activité littéraire, accède à la notoriété qui ne lui permet pas cependant de le faire vivre. Il gagne alors sa vie en enseignant l'histoire et la géographie tout en poursuivant ses recherches scientifiques sur l'histoire de son peuple. Il donne de nombreuses conférences dans la capitale danoise et se révèle un orateur talentueux qui marque les esprits.

Son père âgé lui confie sa succession de pasteur, cependant Grundtvig qui n'hésite pas à critiquer les religieux est rejeté par le clergé. Ses prédications sont décriées. On lui reproche son attitude de « justicier » et de s'imposer en réformateur. Interdit de prêcher à Copenhague, à son grand désespoir, il parvient difficilement à l'âge de 37 ans à obtenir un pastorat dans une ville éloignée de la capitale (Poul Dam, 1983, p.22).

Après la mort de son père, en 1813, grâce au roi Frédéric VI qui le soutient dans son travail et ses écrits, il bénéficie d'un ministère dans un quartier populaire de Copenhague. Grundtvig y exerce en tant que prédicateur libre et écrivain, poursuivant ses travaux scientifiques et littéraires. Cette liberté de penser, il la revendique non seulement pour lui-même mais également pour le peuple. Ses prédications font sensation et commencent à trouver un ancrage dans la population. Le clergé par ailleurs s'oppose de plus en plus à ses idées avec force, c'est pourquoi Grundtvig est contraint de démissionner car certains de ses pairs portent plainte contre lui.

De nouveau isolé, exclu du clergé et des intellectuels de son pays, il décide à l'âge de 45 ans, grâce à l'aide du Trésor Royal qui le finance, de se rendre en Angleterre afin d'étudier les manuscrits anglo-saxons. Ce voyage est un moment clé de sa vie. Il prend conscience de la nécessité de préserver la liberté individuelle dans l'éducation et la société, sans pour autant négliger la vie communautaire. Ainsi, le thème de la liberté s'affirme, peu à peu, tel un axe central de sa philosophie.

En 1831, il tente d'obtenir une communauté libre au sein de l'Église d'État (Poul Dam, 1983, p.28). Il préconise par ailleurs, l'éducation du petit peuple. Pour cela il met en

place un projet d'éducation populaire et le finalise par la création de « hautes écoles populaires » ouvertes à tous. La première ouvrira à Rodding, en 1844. Cette institution, toujours contemporaine, constitue son héritage le plus durable et remarquable.

Le 21 mars 1848 est le jour où la monarchie absolue est abolie au Danemark par une révolution paisible. Le peuple manifeste dans les rues de Copenhague et revendique le pouvoir. Des assemblées démocratiques se multiplient, de nombreux débats publics permettent au philosophe de divulguer plus largement sa pensée. Alors qu'il atteint plus de 50 ans, il participe activement et s'implique dans la vie politique de son pays. Il sera élu à plusieurs reprises dans diverses instances politiques. Entre 65 et 75 ans, Grundtvig est élu à l'Assemblée Nationale (le Folketing). A 83 ans, il devient membre du Sénat (Poul Dam, 1983, pp34-35). Jusqu'au bout de sa longue existence, il ne cesse de lutter pour les libertés et l'éducation du peuple.

Ce sont des dons privés qui lui permettent de vivre modestement et d'écrire. Grundtvig écrit toutes sortes d'ouvrages scientifiques, théologiques, pédagogiques mais aussi poétiques et surtout un recueil de cantiques pour les églises danoises. Chants et psaumes toujours chantés par les danois d'aujourd'hui.

En 1839, il est nommé pasteur dans une institution pour vieillards pauvres à Vartov. C'est dans ce lieu que Grundtvig réunit régulièrement un cercle de fidèles, pasteurs et intellectuels, qui adhèrent à ses idées. Ce sont eux qui vont diffuser et contribuer à faire d'une pensée novatrice un véritable projet de société. Parmi eux, des pasteurs enseignants, des formateurs dans les écoles d'instituteurs qui transmettront aux jeunes enseignants l'idéal pédagogique du philosophe, plaçant la transmission orale au centre de la pédagogie. C'est ainsi que les idées éducatives de ce penseur se propagent durablement dans la société danoise du XIX^e siècle et au-delà.

Grundtvig meurt en 1872, à l'âge très avancé de 89 ans.

Une grande partie de ses œuvres ne sera publiée qu'après sa mort.

Ce personnage fait de contradictions, passionné, s'est toujours montré actif et novateur malgré des phases sombres de dépressions qui s'imposent à lui de façon cyclique. Tout au long de sa vie, ce penseur traverse de profondes crises morales. Dans ses moments de fortes inspirations, il parvient cependant à écrire des jours entiers sans dormir, laissant à la postérité une œuvre considérable dans quasiment tous les domaines de la société. Il a l'envergure d'une autre figure marquante de l'éducation : Comenius.

1.1.2. Grundtvig : un personnage à plusieurs dimensions

Une figure marquante du XIX^e siècle

Grundtvig est un personnage à multiples facettes, aux idées parfois contradictoires qui vont cependant marquer durablement la société danoise dans de nombreux domaines. Sa pensée touche de multiples causes: philosophiques, religieuses, éducatives et culturelles mais surtout politiques. Sa réflexion, bien souvent à contre-courant des pensées dominantes, repose fondamentalement sur une pensée politique (Poul Dam, 1983). La diversité de ses entrées fait de cet homme un personnage hors norme. Toutefois, celui-ci ne sera pas toujours reconnu de son vivant par l'ensemble de la société danoise, notamment par la bourgeoisie qui lui reproche un certain archaïsme à vouloir se tourner vers les mythes anciens au lieu de valoriser la quête de modernité que représentent la science et les livres. On lui reproche de renier les idées des Lumières, de ne pas défendre le rationalisme et les institutions. Proche et défenseur du peuple, Grundtvig se montre résistant à la philosophie dominante qui séduit les élites de toute l'Europe à cette époque. C'est pourquoi ses théories ne vont trouver que peu d'échos parmi les cadres de son pays. D'autre part, pasteur il va s'attirer les foudres des religieux car celui-ci valorise l'homme, en tant qu'être humain, avant même les Églises. Il tente de s'opposer à l'Église traditionnelle, ce qui le conduit à se situer au ban de sa propre communauté. Tenace et obstiné, malgré ses échecs et le rejet de ses pairs, il s'impose en réformateur et laisse un héritage solide dans de nombreux domaines à la base de la vie sociale et de l'école danoise contemporaine. Son empreinte est encore visible dans les choix éducatifs du Danemark et au-delà. Son idéal éducatif, au cours du XIX^e siècle, s'est étendu à tous les pays scandinaves. Grundtvig est l'un des précurseurs du système éducatif des pays du Nord. Sa pensée constitue le socle d'un système scolaire qui a développé une conception éducative différente des pays latins, sur un modèle moins dogmatique, moins normatif. Ce système montre aujourd'hui encore de réelles qualités se montre performant si l'on ne juge les résultats des évaluations internationales.⁴²

Grundtvig, un écrivain avant tout

Écrivain prolifique, Grundtvig a écrit plus d'une centaine d'ouvrages dans une langue ancienne, proche du peuple ce qui explique que peu ont été traduits. Son œuvre n'a été mise au grand jour, en dehors des frontières danoises, qu'au milieu du XX^e siècle. Homme savant, cultivé, au langage châtié, il a toujours été soucieux d'être compris par le peuple.

C'est pourquoi il utilise un style « oral-écrit » atypique, utilisant les procédés de la tradition : expressions imagées, dictons, métaphores, ceci afin de mettre son discours à la portée de tous. Grundtvig prend soin dans ses livres, tout comme dans son action pédagogique, de substituer les mots abstraits. Ainsi le mot littérature est remplacé par livre, le mot langue par bouche et l'écrit par le mot plume. Sa préoccupation est que chacun se sente concerné par son message et soit éveillé au savoir (Simon, 1960, p.19).

Grundtvig est un être paradoxal. Il revendique et s'emploie à coller au mode de communication du peuple tout en se consacrant à l'écriture une majeure partie de sa vie. Ce qui fait de lui un écrivain hors norme. Il justifie sa passion pour l'écriture par ces mots :

« De nature ma bouche est timide et ma plume libre (Simon, 1960, p.18). »

Nous comprenons que ce mot « libre » est fondamental pour ce philosophe qui a fait de la liberté humaine un axe central de sa philosophie. Ce penseur se préoccupe d'élever le niveau d'éducation de son pays. Pour cela, par ses écrits et conférences, il tente d'insuffler une nouvelle conception de la culture et du savoir qui s'appuie sur une conception judéo-chrétienne de l'homme universel.

Avant de devenir théoricien de l'éducation vers 1830, Grundtvig a mené une carrière ecclésiastique mouvementée, à l'opposé de celle de son père. Ce dernier était pasteur dans une paroisse rurale et pratiquait une théologie piétiste conservatrice. S'il n'a pas mené une grande carrière au sein du clergé, la modeste charge occupée à Vartov, lui a permis d'écrire librement son œuvre. D'autre part, tout au long de sa vie, il a bénéficié, à intervalles réguliers, de la protection des souverains du Danemark.

C'est au cours des années 1830-1840 que Grundtvig développe par écrit sa pensée éducative. Il écrira en 1833 un manuel *d'Histoire Universelle*, œuvre majeure puis, « *Le trèfle à 4 feuilles danois* en 1836, où il dévoile sa théorie sur l'éducation dominée par les concepts : « d'échanges vivants », « d'enseignement mutuel ou duel (maître-élève), de « parole vivante » (Thoberg, Thyssen, 1983, p.68). C'est une pensée fortement imprégnée par ce qu'il a observé lors de ses séjours en Angleterre. C'est en effet, à cette période de son existence qu'il a découvert l'enseignement mutuel en tant que modèle éducatif. Dans son recueil *Le trèfle à quatre feuilles*, il expose la nécessité d'une diffusion libre, vivante et naturelle des connaissances. Grundtvig y revendique une pédagogie de la relation, une pédagogie narrative où la parole se trouve être le principal vecteur de transmission.

⁴² <http://www.edu.fi/>, résultats des évaluations Pisa concernant la Finlande

L'enseignement doit selon lui, reposer principalement sur la parole vivante, prononcée dans la langue maternelle et non dans le langage abstrait et lointain des livres (Thyssen, 1983, p.14). On retrouve ici l'idée d'un savoir pour tous ainsi que la volonté d'adapter son discours au public. Ce philosophe utilise ses écrits principalement comme des outils de communication, c'est pourquoi il tend à ce que la forme soit accessible au plus grand nombre.

Dans un texte intitulé *Plaidoyer et explications pour un collège à Soro* (1840), se dessine l'aboutissement de la pensée éducative de Grundtvig. Il revendique la nécessité de créer des *hautes écoles populaires* pour le peuple. Il développe un concept d'établissement sous la forme d'internats ouverts à tous, sans distinction de classes, mais principalement destinés aux adultes. Ces « universités populaires » vont voir le jour vers 1844 et se propager dans tous le pays. Leur projet éducatif incarne les idées éducatives de Grundtvig qui par le biais de ces institutions, vont se diffuser à toute la Scandinavie. Ce sera la réalisation la plus importante et novatrice en matière d'éducation de Grundtvig sur laquelle nous reviendrons plus loin. Aujourd'hui encore ces institutions perdurent au Danemark mais aussi en Suède, Norvège, Finlande et sur d'autres continents comme en Afrique (J.O'F W, vo.132, 2002). Ces écoles, à l'origine destinées aux paysans, ont permis de mettre en place une éducation communautaire, reposant sur le postulat que tout être humain est éduicable et doit avoir accès à l'instruction au nom de son humanité. Ainsi, ces institutions ont un réel impact sur l'histoire du peuple danois, car elles vont permettre à l'ensemble d'une population pauvre et essentiellement paysanne d'être alphabétisée mais surtout de s'émanciper. Grundtvig à travers ces hautes écoles populaires contribue à une réelle élévation sociale et économique de son peuple. Ce dernier adhèrera et conservera durablement les valeurs éducatives et philosophiques de leur bienfaiteur dans leur cœur (Poul Dam, 1983). C'est sans doute l'une des raisons de sa popularité et de son impact sur la société toute entière.

En 1837, Grundtvig publie le premier tome des *Cantiques pour l'église Danoise*. Cantiques mais aussi poèmes appris par cœur, qui se transmettent de générations en générations jusqu'à aujourd'hui. Ce recueil composé de plus de 1500 textes présente des textes originaux de l'auteur mais aussi des adaptations de psaumes provenant à la fois de la tradition danoise, des églises anglo-saxonnes, catholique romaine et gréco-byzantine (Dam, 1983, p.29). Grundtvig cherche à produire un recueil universel, dépassant les clivages religieux. Il revendique une sainte Église universelle à l'image de l'idée d'une école de même nature. Ici se dessine un idéal plus large. A travers le caractère hybride des cantiques et chants qu'il écrit, il espère pouvoir faire la synthèse de ce qu'il y a de meilleur dans toutes

les communions chrétiennes. Il adopte dans ce recueil une démarche œcuménique, profondément moderne et originale en son temps. C'est le projet de l'homme universel mais aussi de l'universalité de la culture qui est à la fois le moteur de sa pensée et qui constitue, dans notre analyse, l'indice profondément novateur de la philosophie de Grundtvig (Thodberg, 1983, p.15).

L'ouvrage intitulé : *De l'union culturelle du Nord*, nous apparaît particulièrement intéressant car il laisse entrevoir les bases philosophiques de Grundtvig sur laquelle se sont fondées ses idées pédagogiques (Simon, 1960). Cet ouvrage a pour thème principal le projet de création d'une institution appelée « Université du Nord ». Celui-ci ne verra jamais le jour, n'ayant rencontré que l'hostilité d'une élite danoise toute acquise aux idées des Lumières. Contrairement à l'idéal de la Révolution, ce philosophe ne revendique pas l'égalité ou encore l'abolition des classes sociales. Il souhaite que tous aient accès à l'instruction et à la culture afin d'être éduqué en tant qu'être humain libre et solidaire d'une même humanité. Si les hautes écoles populaires sont destinées à l'éducation du peuple, il échafaude dans cet ouvrage un projet d'Université destiné essentiellement aux élites. Il présente son université comme une conception alternative de L'université parisienne, La Sorbonne qui est considérée, à cette époque, comme modèle. Or, Grundtvig la juge anti-culturelle et la perçoit comme « une caserne à étudiants où le dressage règne en maître » (Simon, 1962, p.169). Ainsi dénonce-t-il la vision française de la culture qu'il perçoit comme réductrice, se cantonnant aux seules valeurs et activités l'art livresque (Simon, 1962, p.171). Il souhaite une université tournée vers le débat démocratique, vers une culture moins dogmatique qui s'attache aux problématiques universelles et moins aux savoirs anciens et qui fait de la langue du pays, une langue de savoir et d'avenir.

C'est toujours dans un principe de coexistence que le rapport oralité et écriture, oralité et lecture doit trouver un équilibre et trouver sa finalité dans la construction d'une nation démocratique. Il un des rares penseurs de son temps à oser publiquement critiquer les idéaux des Lumières ce qui lui vaudra bien des rejets. Même si ses critiques portent plus sur la forme que le fond, diront certains, son projet d'Université du Nord, contrairement à son « Université Populaire », sera voué à l'échec, ne trouvant que peu d'échos parmi les intellectuels de son pays (Simon, 1962). Le projet éducatif des écoles primaires et secondaires aura plus de chance et trouvera en la personne de Christen Kold, un metteur en scène qui fera d'une théorie une réalité durable qui constitue toujours le socle du système éducatif danois actuel.

Dans le texte *De l'union culturelle du Nord*, Grundtvig expose en détail sa pensée éducative ainsi que sa vision politique et sociale d'une société. L'histoire, discipline qu'il chérit par-dessus-tout, objet de ses recherches scientifiques, doit être destinée à « une élite capable de considérer l'existence humaine dans une perspective universelle » tandis que les paysans doivent acquérir une culture populaire ayant pour fonction de servir les besoins du moment présent et répondre à leur réalité (Simon, 1962, p.35). Nous comprenons ainsi que le projet éducatif de Grundtvig n'est pas motivé par la volonté d'abolir les classes sociales, mais a pour souci de les élever dans la connaissance, chacune au niveau qui lui est accessible. Quant à l'élite intellectuelle, détachée des tâches matérielles, celle-ci doit pouvoir accéder à la « Haute culture » lui permettant de « résoudre l'énigme de la vie » qui consiste à accéder à la connaissance universelle (Simon, 1962, p.36). C'est, selon Grundtvig, la culture historique qui procure ce savoir car elle permet d'unir le peuple mais aussi le passé à l'avenir.

Grundtvig montre ainsi sa différence et propose un idéal éducatif qui est une alternative aux Belles Lettres et à la science revendiquée par les humanistes de la Renaissance. Il n'accepte pas de séparer ou de minorer le savoir traditionnel au profit du seul savoir scientifique. Pour lui ces savoirs sont tout aussi fondamentaux pour l'humanité. Toutefois, il ne s'adresse pas à la même catégorie de la population. L'oralité n'est en rien une sous-culture qu'il faut évincer au profit de la culture écrite. Grundtvig souhaite avant tout valoriser une culture universelle à l'échelle de l'homme. Celle-ci ne doit pas reposer seulement sur les livres mais sur la langue orale, notamment à travers les récits de la tradition. L'expérience des anciens reste une base de transmission entre générations. C'est pourquoi la tradition est essentielle car elle unit le présent au passé. Ce philosophe n'aura de cesse de tenter de trouver un lien logique et indéfectible entre les générations.

Son œuvre littéraire est si considérable et si divers que l'héritage de ce philosophe peut s'observer dans bon nombre de domaines. Ses écrits sont cependant rédigés dans un danois oralisé et populaire, peu compréhensible pour un danois moderne, freinant ainsi sa diffusion. Ceci explique que Grundtvig soit longtemps resté un personnage nordique, une figure reconnue importante mais locale. Il faudra attendre la moitié du XX^e siècle pour que ses écrits soient traduits et parviennent en France. En 1960, Erica Simon, Docteur en Lettres, est l'une des rares spécialistes dans notre pays qui a fait connaître ses idées. Ses traductions, consultables à la Bibliothèque Nationale de France, ont permis de faire sortir sa philosophie du cercle étroit des pays scandinaves.

A la lumière des écrits de Grundtvig, émerge une idée récurrente qui s'exprime tout au long de son œuvre. Celle d'une vision universelle des problématiques de son temps : l'éducation, l'idée de Nation, la démocratie. L'auteur met en avant un rapport de réciprocité, et ceci quelque soit le domaine exposé, entre l'unité de l'être humain et sa dimension collective. Ce qui nous renvoie à sa dimension universelle. Cette appréhension singulière de l'homme en lien avec l'universel et le cosmos est certainement, chez Grundtvig, une des clés qui nous permet de mieux comprendre sa pensée.

Cette œuvre foisonnante et complexe ne peut être comprise que si l'on tient compte de la personnalité multiple et atypique de l'auteur. Il semble que Grundtvig n'ait été le disciple de personne et n'a adhéré à aucune « école » (Simon, 1962, p.18). Son œuvre est le fruit d'une pensée indépendante, originale, particulièrement novatrice qui relève d'une personnalité non dénué de qualité littéraire ni de charisme tant il a impulsé de profondes réformes dans la société danoise.

Dimension politique

Grundtvig s'est impliqué directement dans la vie politique de son pays. Toute sa pensée est politique quelle que soit le domaine qu'il traite (Poul Dam, 1983, p.63). Il a vécu à une époque de grand renouveau, comme partout en Europe au XIX^e siècle. Il n'y a pas été indifférent. Souvent protégé par les souverains, notamment le roi Christian VIII qui lui a permis de mener à terme ses écrits, il propose des idées nouvelles et les met en œuvre en partie, dans une société en pleine mutation (Dam, 1983.p.32). Sa persistance à exiger la liberté, dans tous les domaines, a gagné petit à petit les hommes politiques de tous les partis et a marqué profondément l'attitude le peuple danois. Si bien que les règlements et les interdictions de toutes sortes sont mal perçus par la société danoise aujourd'hui encore.

Le projet démocratique est au fondement de l'idéal politique de Grundtvig. C'est par l'éducation qu'il souhaite y parvenir. Héritier de Comenius, il s'inscrit dans sa filiation. Il souhaite, à travers l'école et l'éducation, changer et améliorer durablement les sociétés humaines. Appuyé sur de profondes convictions politiques, il défend toute sa vie, même lorsqu'il se retrouve isolé, un projet de société démocratique pour son peuple, fondé sur l'unité et la liberté de la nation. Elu en 1866, à l'Assemblée Constituante puis à l'Assemblée Nationale et au Sénat vers la fin de sa vie, ce penseur s'implique politiquement pour que le Danemark devienne un modèle de nation démocratique.

Son inspiration et ses convictions politiques s'ancrent dans une enfance passée au milieu du peuple. Il grandit au milieu d'un peuple de paysans pauvres et illettrés soumis à

la tutelle des pouvoirs religieux comme à celui de l'État. Il côtoie un peuple infantilisé, ne bénéficiant d'aucune autonomie. Ce détail politique a de l'importance car il est très présent dans le combat que mène Grundtvig face à l'idéologie des pouvoirs en place. Le Danemark, à l'image d'autres pays d'Europe de cette époque, a souhaité rationaliser l'éducation et la religion de manière à faire des paysans, « des enfants de l'État et de l'Église ». Dans leurs sermons, les révérends s'attachent non seulement à dicter la pensée religieuse, mais dictent aussi aux paroissiens la conduite à tenir pour tout ce qui concerne leur vie quotidienne. Un mouvement se mobilise, s'opposant fortement à cette mise sous tutelle de la population. Grundtvig le soutient directement et incite le petit peuple danois à prendre son autonomie. Les écoles populaires vont y contribuer.

Il fait de ce combat un objectif principal et aide les paysans à s'organiser en communautés économiques. Il aide les paysans à fonder les premières coopératives en Europe qui leur permettront de conquérir une autonomie économique essentielle à leur émancipation. Grundtvig a contribué à donner au peuple une confiance tout en le faisant accéder à un niveau de vie honorable. C'est pourquoi cette figure reste, aujourd'hui encore, très présente au cœur des familles danoises (Thyssen, 1983).

C'est dans ce contexte social et politique novateur, en pleine progression sociale, que Grundtvig propose un projet éducatif où, parents et enseignants sont pleinement partenaires de l'éducation des enfants. La communauté dans son ensemble décide à la fois, de l'organisation et de l'orientation des programmes. Ces écoles libres, appelées aujourd'hui « friskoles », sont directement issues du modèle scolaire engendré au XIX^e siècle par Grundtvig.

Ainsi le programme politique de Grundtvig a pour mots clés « liberté » et « peuple » au sens populaire du terme. Néanmoins, si l'on parle d'une pensée *libérale* ou encore *nationaliste* chez ce philosophe, c'est au sens de « libre arbitre ». En effet, il est nécessaire de rappeler qu'il a une conception très personnelle du mot « nationalisme ». Ce terme évoquant essentiellement la notion de libre choix (du peuple) (Thodberg, Thyssen, 1983, p.15). Défenseur des libertés dans tous les domaines, son projet de nation vise à donner voix au peuple, au sens propre comme au figuré, reconnaissant le droit à une population d'accéder à l'identité nationale qu'elle quelle soit. Ainsi accorde-t-il beaucoup d'importance aux opinions publiques et au débat vivant. Il insiste sur le rôle positif et constructif que jouent l'opposition et l'opinion publique pour un gouvernement. Ses écrits politiques défendent le principe d'assemblée où le débat public nécessite de préparer le

peuple à exercer sa parole. On comprend pourquoi la pédagogie orale tient une large place dans les écrits de Grundtvig. En effet, le débat démocratique suppose de maîtriser le langage et de se faire comprendre de tous. On voit ainsi germer l'idée et l'importance de l'échange entre les hommes. Le dialogue, l'aptitude à argumenter oralement est au cœur de l'action éducative et constitue pour ce penseur, une donnée fondamentale également dans l'élaboration et la transmission du savoir. L'école doit être vivante, ancrée dans la vie concrète car elle a pour fonction de préparer « à la vie ». Ce qui signifie, chez Grundtvig, à la vie démocratique.

Nous pouvons entrevoir ici, l'idéal pédagogique du philosophe qui repose sur un projet politique dont l'objectif est d'accéder à la démocratie. Cet idéal a peut être moins pour objectif l'élévation intellectuelle de tout un peuple que l'accès aux bases culturelles et fondamentales qui permettent au peuple de paysans d'accéder à son autonomie et d'être capable de se défendre contre les autorités. La pédagogie qui en découle consiste à favoriser au sein des écoles, les conditions d'une réelle réciprocité par l'échange et le dialogue entre maîtres et élèves, et également entre élèves (Thyssen, 1983, p.14). Il s'agit non seulement d'éduquer mais aussi de créer une communauté scolaire qui vit en harmonie selon des principes démocratiques. La parole étant le principal vecteur de savoir et de culture sur lesquels repose et se fonde une société démocratique. Françoise Waquet se fait l'écho de ce discours, rejoignant cette confiance dans le rôle d'une relation pédagogique orale qui permet de faire circuler le savoir. Ce chercheur reprend l'idée que les milieux intellectuels des systèmes éducatifs dogmatiques ont certainement oublié que c'est dans l'échange, et notamment par la parole, que circule la connaissance et se construit la culture (Waquet, 2003).

Si le XIX^e siècle est marqué en Europe par la volonté générale des pays à former la jeunesse aux idéaux rationalistes des classes dominantes. A l'opposé, Grundtvig se distingue des intellectuels de son temps parce qu'il met en évidence la valeur intrinsèque de la tradition populaire, la langue orale et l'expérience qui nourrit la culture de tout un peuple. L'instruction doit s'ancrer dans le milieu auquel chacun appartient, sans chercher à renier ou encore à dépasser sa classe sociale. Rappelons ici que ce théoricien ne cherche pas à abolir les classes mais à respecter la diversité sociale. Par ailleurs, il n'exclut pas les femmes de son combat politique. Bien au contraire, il travaille à leur émancipation. Membres à part entière de l'humanité, elles doivent avoir accès, au même titre que les hommes, à toutes formes d'activités et bien entendu à l'éducation et à l'instruction (Simon, 1962). Ce qui

explique, plus que dans tout autre pays, le rôle actif que jouent les femmes, aujourd'hui encore, dans la vie sociale et politique danoise.

La pensée politique de Grundtvig est profondément une pensée libre et indépendante, mêlée à un fort esprit communautaire. C'est sur celui-ci que repose son projet social et éducatif. La liberté est aussi celle du corps, où vit et s'épanouit l'esprit. Fortement influencé par ses séjours dans les universités de Cambridge ou d'Oxford, le philosophe écrit : « toute ma pensée est anglaise » (Poul Dam, 1983, p35). Les idées de ce théoricien sont radicalement *libérales*, terme qui, rappelons-le, est pour lui synonyme de libre arbitre. C'est pourquoi la majorité de ses revendications portent sur l'accès à une liberté civile totale pour tous. Il revendique avec force la liberté d'opinion, la libre confrontation des idées, la tenue d'assemblées, la mise en œuvre d'espaces de dialogues pour tous car, l'esprit ne peut s'épanouir que dégagé de toute entrave, notamment à travers le dialogue (Simon, 1960, p.77). Très novateur et ambitieux dans sa théorie et dans sa pratique parlementaire, le plus souvent dans l'opposition, il insuffle et marque profondément la politique et la législation de son pays. De plus, ses ambitions démocratiques tendent vers un projet universel, celui d'une humanité qui parvient à vivre en harmonie (Poul Dam, p.37, 1983).

Cette conception de la liberté, indépendante de toute idéologie politique et dogmatique, éloigne Grundtvig des libéraux de son temps et de leur volonté d'imposer autoritairement la liberté par une constitution. Il ne croit pas en effet que ce cadre puisse faire à lui seul, le bonheur d'un peuple (Simon, 1962). Cette opposition à la constitution lui vaut une fois de plus, hostilité et rejet des intellectuels de son pays. La liberté qu'il revendique, est à la fois individuelle mais également collective, physique et spirituelle. Elle concerne tout autant son peuple que tous les autres. La liberté est une donnée universelle qui s'inscrit dans la capacité à l'être humain à disposer de lui-même. Si Grundtvig revendique l'idée de Nation, c'est au nom de toutes les autres. S'il conçoit un projet démocratique pour son peuple, c'est au nom des autres peuples et de leur appartenance à une même humanité. En ce sens, Grundtvig a une pensée fondamentalement anthropologique qui se distingue des idéaux nationalistes classiques.

La liberté ne peut s'exprimer qu'à travers le mot oral. Il fait de la parole le principal lien entre les hommes mais aussi, entre le monde visible et invisible. Grundtvig préconise une liberté très étendue, presque illimitée autant dans la vie spirituelle que dans la vie des affaires. Son modèle est la société civile anglaise (Poul Dam, 1983, p.34). Il voit dans la parole l'outil privilégié dans une démocratie. Il fait de liberté également un principe reli-

gieux. La liberté est le moyen par lequel l'Esprit, c'est-à-dire le Divin, se communique aux humains.

Il est difficile de définir l'importance politique de ce penseur pour le Danemark tant Grundtvig a œuvré pour un renouveau dans de nombreux domaines : politique, religieux, éducatif. Ce qui est certains, c'est qu'il marque le point de départ d'une prise de conscience populaire qui a permis des bouleversements à la fois sociaux, éducatifs, économiques, politiques et qui a fait des pays nordiques, les sociétés civiles les plus avancées et équilibrées au monde jusqu'à aujourd'hui (Thyssen, 1983, p.17).

Dimension théologique

Malgré ses activités multiples et diverses, Grundtvig s'est toujours senti pasteur avant tout.

« C'est tout de même pasteur que je suis et c'est comme tel que je suis appelé à faire de mon mieux (P. Dam, 1983, p.64). »

L'Église danoise est à cette époque une Église d'État, luthérienne en majorité. Appartenir à cette Église donne accès aux droits civils. Le peuple est inévitablement lié à l'un et à l'autre, ce qui donne plein pouvoir aux pasteurs de réprimer toute opinion non-conformiste. Des laïcs influencés par le mouvement du Réveil⁴³, constitue une opposition à ce clergé tout puissant. L'Église persécute ces opposants. Grundtvig se range du côté des opprimés déclarant que le christianisme ne peut exister sans liberté.

Par ailleurs, il est très critique sur le rôle donné à la Bible, déclarant que la communauté repose sur la foi et non sur une « société de lecture » que le Christ a fondé (Thyssen, 1983). Rappelons que depuis Luther, la pratique de la lecture de la Bible a été une injonction fortement répandue par l'Église réformée, particulièrement dans les pays du Nord. Le texte et la lecture prennent depuis, une large place au sein des familles. C'est devenu avec le temps une pratique austère qui se substitue à la communication entre les membres d'une même communauté. Grundtvig s'inscrit en faux face à cette modalité manière de vivre sa foi.

Pour ce pasteur, l'Église doit s'identifier à ses membres et non au clergé. Mis au ban par ses propres pairs, il n'obtiendra jamais de ministère important. Cependant ses cantiques

⁴³ Le mouvement du Réveil est un mouvement de rénovation du protestantisme général à l'Europe du XIX^e siècle.

et psaumes se diffuseront rapidement, et accompagneront les changements de l'Église danoise jusqu'à aujourd'hui.

Le parcours religieux de Grundtvig est fait de ruptures et d'exclusion. Toutefois, il a marqué fortement un courant appelé : « Le christianisme joyeux » (Poul Dam, 1983, p.69).

Dimension éducative

En 1788, de grandes réformes agricoles ont modifié considérablement la condition des paysans illettrés du début du XIX^e siècle. Cette année-là est abolie la loi sur le « domicile forcé » (Finn Slumstrup, 1983). Ceci accroît considérablement la liberté individuelle et favorise le développement économique du pays. Ces progrès sont suivis de progrès importants dans le domaine de l'instruction. En 1793, on assiste à l'ouverture au public de la « Bibliothèque Royale ». En 1789, on assiste à la nomination par le Roi, d'un grand comité des écoles. Cette assemblée élabore, en 1814, les premières lois sur l'école obligatoire d'Europe. La nécessité d'une éducation populaire s'est imposée à l'État. L'obligation scolaire pour tous implique de s'intéresser au discours sur l'éducation, et notamment aux débats que suscitent déjà les propos de Grundtvig. Ainsi le philosophe participe-t-il activement, par ses écrits et ses nombreuses prêches et conférences, au renouveau de la société danoise.

Dans son approche théorique, ce précurseur rêve d'une grande institution (royale), à la fois centralisée et étatique. Il lui semble important que L'État se charge de l'instruction, à tous les niveaux, et se place ainsi en rupture avec un clergé qui impose sur l'éducation classique, une autorité sans partage. L'État va refuser de le faire. Grundtvig doit donc se résigner à agir.

Vers 1830, le Danemark fait son entrée dans la démocratie lorsque le roi institue en 1831, des Assemblées consultatives où toutes les couches sociales sont représentées. Les idées de Grundtvig sont au cœur du débat éducatif. Il est un penseur de l'éducation de son époque.

- **Hautes écoles populaires (Højskole)**

C'est à la suite de ces trois séjours anglais, justifiés par un travail de recherche sur la mythologie Nordique, que le philosophe s'attache à écrire les fondements de ce qui de-

viendra de sa création : Les « hautes écoles populaires ». Ces établissements sont destinés principalement aux adultes.

De 1830 à 1840, ce penseur expose ses idées dans des écrits tels que « *skolen for livet og akademiet i Soer* », *l'école pour la vie de l'académie de Soro* ou « *Bon og bergreb om en Dansk Hoiskole i Soer* », *Prières et idées sur une haute école danoise à Soro*. La pensée éducative de Grundtvig s'inscrit dans une volonté d'éducation populaire, propre aux pays d'Europe du Nord. Ces établissements populaires d'éducation s'inscrivent dans une politique sociale récente, essentiellement tournée vers le peuple. Ces établissements populaires sont destinés aux jeunes adultes pauvres. Ils contribuent à ancrer les valeurs démocratiques dans la culture danoise au centre des foyers. Valeurs qui perdurent et qui constituent le socle de la société actuelle. Si Grundtvig s'intéresse dans un premier temps à l'éducation des adultes c'est parce que, comme Comenius et Pestalozzi avant lui, il pense que l'éducation des jeunes enfants est une affaire familiale. En effet, c'est aux parents d'éduquer et d'instruire leurs enfants. La constitution actuelle du Danemark stipule d'ailleurs, que tous les enfants ont droit à un enseignement libre donné soit par l'école, soit par les parents (Bugge K.E, 1983, p.226). Cependant la vie sociale des paysans pauvres du XIX^e siècle étant difficile, les parents n'étant pas instruits, Grundtvig évolue vers une éducation plurielle et communautaire.

Les paysans illettrés sont une première préoccupation éducative. Il crée pour eux les hautes écoles populaires (*hojskole*). C'est avec l'aide d'un cercle de fidèles (pasteurs, enseignants, intellectuels) acquis à ses valeurs, qu'il parvient à réaliser son projet éducatif. La première institution verra le jour à Rodding, en 1844, dans une île du nord, le Slesvig. Grundtvig est un grand admirateur du philosophe, Johan Wegener, qui assure la direction de la première école (Dam, 1983, p.49). Le programme éducatif des *hojskoles* consiste à apprendre à penser, à parler et à écrire de manière saine, intelligente et correcte. Le savoir est transmis d'une façon nationale tout autant que populaire. On donne à l'étudiant l'amour de son peuple, de sa langue, de son histoire, la connaissance des *us et coutumes* de son peuple et de ses institutions. (Dam, 1983, p.49).

- **Un projet avorté : la création d'une Université du Nord**

Les hautes écoles populaires sont en quelque sorte des universités pour le peuple, non pas au service d'un savoir élitiste trop éloigné des nécessités du peuple, mais au ser-

vice de la vie. Cet établissement vise une éducation concrète au service du réel qui doit « résoudre l'énigme de la vie présente » (Simon, 1962, p.32). Pour les élites de son pays, ce penseur a un projet différent : la création d'une Université du Nord. Ceci fera l'objet de son ouvrage : *De l'union culturelle du Nord*. Il projette de développer et de former à « une haute culture » (plutôt de nature scientifique et philosophique) qui tente de résoudre ce qu'il appelle « l'énigme de la vie » (Simon, 1962, p.35). Cette institution devrait s'adresser à une mince élite intellectuelle capable de considérer l'existence humaine dans sa perspective anthropologique.

Rappelons que le projet éducatif du théoricien ne s'inscrit pas dans une perspective d'égalité, et n'a pas pour volonté l'abolition des ordres ni la domination de l'un par rapport à une autre, comme cela a été le cas en France à travers la Révolution Française. Ce philosophe n'est pas de ce combat-là. Il ne revendique pas l'égalité des hommes entre eux, ni l'égalité des chances mais seulement la liberté pour tous. Liberté de s'instruire, de s'exprimer mais aussi de se déplacer.

A travers ce projet d'*Université du Nord*, il espère éveiller les esprits et développer un savoir et une culture historique universels. Les livres et la science ont pleinement leur place dans cet enseignement, car ils représentent pour Grundtvig, les transmetteurs universels d'un savoir complexe au service de l'humanité toute entière. L'arrière-plan de cette université n'est plus centré sur l'identité d'un peuple ou de la Nation, mais plus largement sur l'humanité dans son rapport à elle-même, dans le respect entre peuples différents, mais aussi et en toile de fond, dans son rapport au Divin. Le savoir intellectuel complexe et abstrait est pour le philosophe réservé à une élite parfaitement distincte du peuple pour qui, il garde néanmoins une grande affection et un profond respect. Nous ne sommes pas dans le même cadre que celui des fondements de l'école républicaine française basée sur l'utopie de l'égalité des chances. Ici, la finalité d'une école qui joue le principal rôle d'élévateur social d'une classe à une autre n'existe pas.

Plusieurs hautes écoles populaires verront le jour au Danemark, ceci contrairement à l'*Université du Nord*. Ce projet échoue car les élites danoises de l'époque, tournées vers les idées des Lumières qui rayonnent dans l'Europe du début du XIX^e siècle, se détournent de Grundtvig. Celui-ci incarne à leurs yeux, une pensée archaïque imprégnée de tradition, de mythes, d'esprit populaire et de nationalisme. L'ensemble des intellectuels danois a des aspirations tournées vers la science et la technique, c'est-à-dire vers la modernité. Leurs

préoccupations sont centrées sur une perception plus individualiste et intimiste de l'homme nouveau, rejetant l'idée de communauté ou encore d'universalité.

Les projets éducatifs de Grundtvig sont ambitieux et s'inscrivent dans une dualité qui repose à la fois sur le peuple et sur les élites. L'outil intellectuel privilégié, vecteur et constructeur de savoir est la parole, ou plus précisément *la parole vivante*, concept que nous éluciderons un peu plus loin dans une analyse.

- **Les quatre principes éducatifs de Grundtvig**

E.K. Bugge, en 1950 est un universitaire qui exerce à l'école Royale des Etudes et de l'Enseignement du Danemark. Il est le principal spécialiste de la pensée de Grundtvig actuellement. Celui-ci exprime les idées éducatives de Grundtvig selon quatre grands principes (Bugge, 1983)⁴⁴ :

Le premier est de mettre l'accent sur la jeunesse, et pas uniquement l'enfance, ce qui élargit la période classique dévolue à l'éducation. Cet élargissement se rapproche d'ailleurs de celle de la conception de Comenius, qui fait de l'éducation un principe qui s'applique tout au long de la vie.

Le second est de placer au centre des pratiques, l'enseignement oralisé et en particulier les débats et cours « spirituels ». Grundtvig, restera fortement impressionné par le charisme et l'impact de la parole de son cousin, le philosophe germano-danois Henrik Steffens, alors qu'il assistait en tant qu'étudiant à ses conférences. C'est une des raisons qui fait de la conférence une modalité pédagogique dominante.

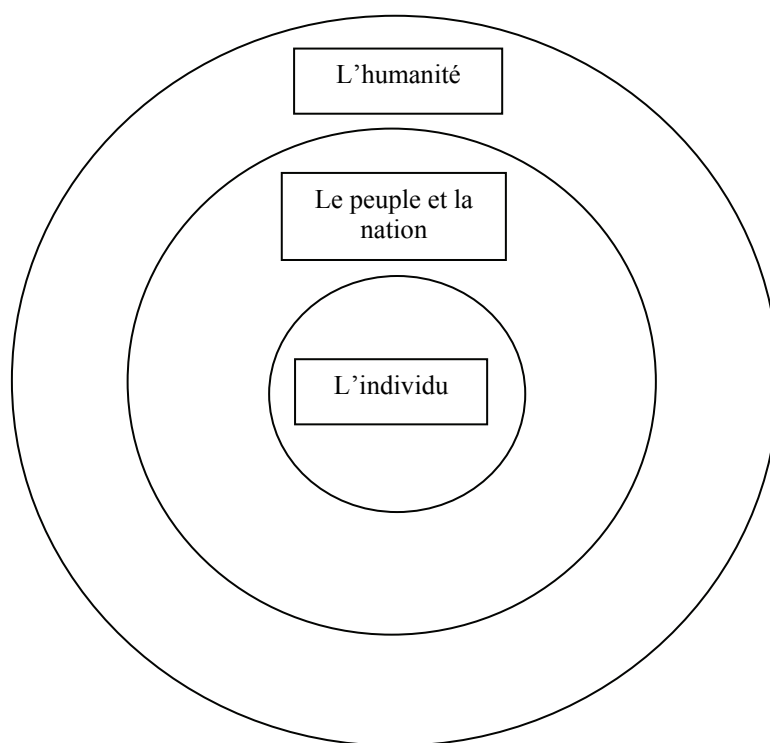
Le troisième est de mettre l'accent sur l'Histoire (universelle). Notamment celle des grands mythes nordiques fondateurs de la culture scandinave.

Le quatrième met l'accent sur les valeurs chrétiennes et la relation à Dieu, tout en évacuant les archaïsmes et rigidités de l'Église de son époque. La vie ne peut être pour lui que chrétienne. Le christianisme est pour lui, une « âme » collective, l'âme de « l'Histoire à transmettre » (Simon, 1962, p.55).

- **L'interaction au cœur de la pensée éducative de Grundtvig**

⁴⁴ K.E.Bugge: Grundtvig og Grundtvigianisme I et nyt lys (Grundtvig and Grundtvigianism in a new light, 1983,) ouvrage non traduit mais cité dans le Journal of World education des Nations Unies: « Other dreams, other schools », Vol 32 N°2, Autumn 2002 .

E.K Bugge considère que le concept « d'interaction est une des clés qui permet de comprendre la philosophie de Grundtvig. L'interaction n'étant pas un concept étroitement attribué à l'éducation seule, mais appliqué à une représentation singulière quasi anthropologique de l'homme. Nous pouvons représenter par le schéma suivant, les trois sphères de Grundtvig qui sont à la source de sa perception et représentation de l'homme universel (J. of World, 2002).



Le collège de Rodding (1844) est le premier établissement qui met en œuvre les idées pédagogiques de Grundtvig. Il s'adresse à des paysans. La vie de cette école repose sur un principe d'interaction. Interaction entre élèves et maîtres, entre élèves eux-mêmes, mais plus largement entre la vie quotidienne et les études, entre la vie d'un peuple et sa nation. Cette interaction ne se fait que par les échanges oraux. L'éducation à travers l'histoire et la poésie, sont également les disciplines privilégiées car elles sont choisies pour faire le lien entre le passé et le présent. Préoccupation centrale de ce précurseur dans l'ensemble de sa philosophie.

Grundtvig conçoit l'art de la poésie et du chant, en lien avec le créateur. Il considère l'histoire en lien avec le développement social, et instaure ainsi une cohérence et un sens à l'identité de son peuple (Bugge, 1983, pp.229-230). Le poème est perçu comme la réplique de la création en ordre originel et, l'histoire comme le chemin qui mène au rétablissement de l'ordre perturbé par le temps. On peut croire, tout comme le laisse entendre Bugge, que

cette méthode pédagogique poético-historique caractérise singulièrement les idées pédagogiques de Grundtvig (Bugge, 1983, p.229).

- **L'histoire comme socle culturel unificateur**

Si l'histoire tient une large place dans la philosophie de Grundtvig, c'est parce que cette discipline manifeste, selon lui, l'origine de l'homme. (Simon, 1962, p.55). L'histoire mène à la culture, elle entraîne des échanges entre les générations qui fondent la vie culturelle d'un peuple. Sa conception de l'humanité est historique tout comme celle de l'individu. Ce philosophe perçoit dans la condition humaine, trois stades reliés entre eux prenant la forme de métaphores renvoyant aux saisons. De même que pour l'homme, l'humanité comme l'histoire des peuples passent successivement du printemps (la jeunesse ou en histoire : le Moyen-âge), à l'été (l'âge adulte ou la Renaissance) puis à l'hiver (âge de la vieillesse ou l'époque du Renouveau) (Grundtvig. in Simon, 1962, p.210). La culture historique est celle qui unie le passé et l'avenir, la vieillesse « riche en souvenirs » et la jeunesse « pleine d'espoir ».

« Grundtvig pense qu'il faut regarder la vie humaine aussi bien que celle de l'individu, du point de vue de l'histoire (Simon, 1962 p.42). »

C'est pourquoi les mythes ont pour lui à la fois une dimension historique mais surtout une portée universelle, car à chaque fois ils se recréent puissamment au travers de la narration.

Lorsqu'il parle d'éducation, c'est à une culture universelle à laquelle le théoricien pense. L'éveil du cœur vise l'individu et nourrit sa liberté. Par ailleurs, cette dernière est tout à fait transposable au concept de peuple car celui-ci est une entité humaine équivalente à l'être humain. Le premier est pris dans une dimension collective et que le second dans une dimension singulière.

Nous sommes véritablement ici dans une pensée éducative nouvelle qui met en place une éducation à l'universalité. Cet idéal éducatif refuse de penser l'individu uniquement comme le relais d'une nation qui vise principalement la formation de citoyen. Cette pensée pédagogique place au cœur de sa théorie et de sa pratique, la formation de l'humain. C'est aux hautes écoles populaires que Grundtvig destine cet éveil à l'autonomie à travers les savoirs fondamentaux mais aussi à travers l'enseignement de l'histoire. Selon lui, c'est la seule capable de bâtir des ponts entre les générations. Quant à l'éveil de

l'Esprit, c'est-à-dire à l'accès à la connaissance, cela relève d'une dimension historique et universelle (voire Divine). C'est à l'élite que ce précurseur destine cet éveil, et c'est à *l'Université du Nord* à laquelle il pense (Grundtvig in. Simon, 1962, p.210)

Cet idéal pédagogique s'inscrit ainsi non seulement dans la culture orale des histoires traditionnelles (contes et légendes du Nord), mais également dans la grande Histoire. L'éducation a pour finalité de conduire l'homme à une conscience qui dépasse celle de son peuple, elle vise une connaissance universelle. Le verbe vivant est selon Grundtvig le lien privilégié entre passé et avenir, le lien qui doit être entretenu et préservé entre générations car elle est garante de l'harmonie entre humains quels que soit leur identité. Il part du principe qu'il faut regarder la vie humaine du point de vue de l'histoire. (Grundtvig in. Simon, p.39). C'est pourquoi le concept de « parole vivante » va dominer tous ses écrits, car c'est à travers lui que peut se prolonger la « Grande Expérience » qui n'est autre, selon ce théoricien, que l'histoire des hommes. Afin d'assurer cette continuité spirituelle entre générations, il met toute sa confiance dans la parole, le Verbe Vivant (le Divin) et la parole vivante (Simon, 1962 p.44). C'est une des principales raisons qui fait de l'oralité le fondement de sa pensée pédagogique.

- **La vie comme valeur éducative suprême**

La pensée éducative de Grundtvig s'articule autour de deux projets d'institutions: la première réalisation concerne le peuple et vise la création d'une Haute école populaire à Soro. Il nomme, en 1838, cette institution dans le titre de son ouvrage intitulé : *Skolen for livet og Akademiet i Soer*, « L'école pour la vie » (Grundtvig, Trad Simon, 1962, p. 32). La vie évoque la dynamique humaine s'exerçant dans les interactions et la communication. La vie est assimilée à la transmission intergénérationnelle qui permet de s'ancrer dans la réalité et de perpétuer l'expérience. Il faut savoir qu'à travers ce mot « expérience » Grundtvig entend celui « d'histoire » (Simon, 1962, p.32)⁴⁵.

« Tout savoir qui ne veut pas se mettre à l'école de la vie n'est visiblement qu'un leurre » (E. Simon, p..69, 1960).

L'enseignement ne doit pas se faire au dépend de l'*Anthropos*, c'est-à-dire de l'homme vivant dans ce qu'il a de naturel et d'universel. L'instruction, comme l'éducation, doit se faire dans le respect de « la loi du cours de la vie » à travers les âges de l'existence mais aussi dans le respect de son environnement, en lien avec la nature. Grundtvig se fera

⁴⁵ Annexe III.1

le défenseur « d'une réforme du cimetière de l'école pour en faire une pépinière de vie » (Bugge in Thyssen, 1983). La vie est une valeur au-dessus même de la religion. C'est l'homme vivant qui importe avant tout. C'est-à-dire l'homme qui a pour finalité la perpétuation de l'humanité et non un ciel à conquérir. Il a la conviction que pour se rapprocher de Dieu, il faut « bien » vivre et également que pour connaître la vie, il faut se tourner vers l'histoire, seul moyen d'éclairer la jeunesse. Il nomme cet idéal lui-même *L'aspect universel et historique de la vie de l'humanité* (Michelsen. in Thyssen, 1983, p.73).

Si son projet pédagogique est tourné vers une éducation culturelle, un éveil à la culture du Nord, Grundtvig ne néglige pas pour autant les fondamentaux scolaires (écrire, compter, lire). Toutefois, il ne fait pas de l'instruction un fondement unique. L'expérience tient une grande place dans la pédagogie de cette « école pour la vie ». On note, comme le font Thyssen et Thodberg, que la philosophie de John Locke (1632-1704) a inspiré la pensée de Grundtvig. Ces principaux concepts tels que le peuple, l'esprit populaire, la parole vivante et la vie, sont empruntés à la réflexion amorcée par ce philosophe anglais avant lui (Thyssen et Thodberg, 1983, p.12).

Cette pensée pédagogique est tournée, dans un premier temps, vers les jeunes adultes et non vers les enfants. C'est sans doute parce qu'il est convaincu que ce n'est pas l'enfance, mais la fin de l'adolescence qui est l'âge du développement (Frederik Julius Billeskov-Jansen, EU n°11, 2005). Il faut une certaine expérience et maturité pour apprendre les savoirs abstraits.

Il écrit concernant l'éducation et l'instruction des enfants :

« La jeunesse n'est pas l'âge du savoir et de la réflexion, ainsi il ne faut pas charger le cerveau des enfants de savoirs qui conviennent à l'âge mûr » (Grundtvig, (1839) in Simon 1962). »

Et encore :

« Qui veut tirer parti du savoir doit d'abord vivre quelques temps et observer la vie en lui-même et chez les autres, car c'est de cette façon qu'il sera capable de comprendre les livres. » (Erica Simon, p.171, 1962). »

Les jeunes enfants doivent être, selon lui, éduqués dans un cadre vivant, librement en contact avec la nature, dans un environnement affectif et parental si possible. Ses principes éducatifs concernant la petite enfance s'inscrivent directement dans la filiation de précurseurs tels que Comenius ou encore Rousseau. Les enseignants doivent selon lui, donner aux enfants en plus des bases d'écriture, de lecture et de calcul, l'occasion de s'occuper des plantes et des aspects pratiques de la vie. Ceci est un élément de l'idéal religieux du

mouvement protestant nommé le Réveil. L'éducation primaire selon Grundtvig, doit être organisée de manière familiale, centrée autour d'une pédagogie narrative, une pédagogie où le chant et le jeu tiennent encore une large place.

« Il faut apprendre à aimer l'école et la rendre vivante. (Dam, 1983, pp.61-62). »

Nous verrons que Christen Kold (1816-1870), instituteur danois, sera le premier relais privilégié et le metteur en scène des idées éducatives de Grundtvig au niveau de l'école primaire. Nous verrons aussi que c'est à cet homme, que Grundtvig doit sa notoriété et sa pérennité en matière d'éducation.

- **La langue orale trait d'union d'une Nation en formation**

C'est à travers la création de la Haute école populaire que Grundtvig illustre le concept de « peuple ». En effet, le peuple désigne un ensemble de personnes accédant à une conscience interne de son identité nationale, ceci à travers une langue commune, une histoire commune, des traditions et coutumes partagées. Le peuple, selon Grundtvig, véritable entité équivalente au terme de nation, est caractérisé par deux critères majeurs: la langue commune et l'histoire, qui constitue un lien inéluctable entre le présent et le passé d'un pays (Journal of the World⁴⁶, 2002, p.7). Ainsi, il existe dans sa pensée, une corrélation très forte entre identité et langue orale. C'est en effet grâce à leur langue maternelle que les êtres humains ne forment pas une masse anonyme et incohérente. Les hommes, ensemble, constituent une unité qui les dépasse eux-mêmes. C'est une sorte d'organisme vivant dont la création se perpétue dans le temps (E. Simon, 1960, p.59).

Le langage d'un peuple exprimé dans une langue commune apparaît ainsi comme une autre clé de la pédagogie de Grundtvig. Celui-ci estime que chaque nation parle de la manière dont elle pense et ses pensées se révèlent nécessairement à travers sa langue. Celle-ci est un abrégé de l'esprit et de l'intelligence de son peuple (JW, 2002, p.7).

Cette idée se rapproche de celle de l'école républicaine qui a placé le monolinguisme au cœur de son projet éducatif afin d'unifier par la langue le peuple français. En effet l'abbé Grégoire, lors de son célèbre discours à l'assemblée constituante en 1791, déclarait : « Notre langue et nos cœurs doivent être à l'unisson » marquant ainsi la volonté d'unir la nation à travers une même langue⁴⁷. Lors de la Révolution Française, c'est la première fois

⁴⁶ Noté JW dans la suite du texte.

⁴⁷ Extrait du site de l'Assemblée Nationale : Les grands moments d'éloquence parlementaire-Abbé Grégoire. [site 13], Consulté le 11/03/2007

que l'on associe langue et nation (Chalmel, 2004, p.239). Le projet de l'Abbé Grégoire s'inscrit dans une volonté d'anéantir les patois. Ceci afin d'universaliser l'usage d'une même langue, désignée comme « langue unique ». Contrairement à la volonté d'anéantir les parlers traditionnels, Grundtvig souhaite faire d'une langue commune une condition d'union nationale sans pour autant occulter les dialectes. Notamment à travers la culture orale faite de récits. C'est ainsi qu'il préserve les diversités. La France a fait de la lecture et de l'écriture les moyens de cette unification linguistique, tandis que le philosophe revendique la parole comme principal vecteurs de la langue. Ce n'est pas pour autant qu'il néglige l'apprentissage de l'écriture et de la lecture dans la pratique scolaire. Rappelons, que l'alphabétisation du petit peuple est une finalité de la haute école populaire. Il croit en la parole vive qui transmet de vivant à vivant et qui lui semble adaptée à un public nourri de tradition orale. Il y a bien une différence de choix dans les stratégies éducatives, qui vise un même objectif, entre l'abbé Grégoire et Grundtvig. Toutefois une des finalités éducatives est, pour tous les deux, de parler une langue commune. Le curseur du déséquilibre entre oral et écriture dans le projet éducatif danois selon Grundtvig, est à l'opposé du nôtre car la parole joue un rôle dominant dans sa conception de l'éducation.

Ce précurseur élabore sa pensée éducative autour de deux axes, l'identité nationale et l'humanité, sans privilégier l'une par rapport à l'autre étant donné que le philosophe perçoit l'univers comme un complexe d'interactions entre l'individu et le peuple, entre le peuple et la nation, entre la nation et l'humanité.

- **Une pédagogie fondamentalement anthropologique**

Toute sa vie, Grundtvig s'interroge sur ce qui fait que l'homme devient humain, sur ce qui fait qu'il devient un être social et enfin sur ce qu'implique « d'être homme » pour l'humanité. (Journal of world éducation, p.4, 2002). La principale idée qui le distingue des autres penseurs de son temps, c'est que l'être humain ou la vie et le bonheur terrestre, priment sur tout le reste. Il met l'accent sur la singularité de l'être tout autant que sur son humanité. La pensée du philosophe est tournée à la fois vers l'unité et l'universel. Nous pouvons l'entendre comme une pensée anthropologique qui se préoccupe de la nature fondatrice de l'humanité. Ainsi Grundtvig nous montre qu'il est attaché au devenir du groupe, du peuple, dans une perspective collective. Ceci plus encore qu'au devenir de l'individu pour lui-même, dans une perspective intimiste ou encore strictement nationale. S'il défend le libéralisme, il ne faut pas confondre ce terme avec son sens actuel d'une doctrine politique. Il ne s'agit pas en effet, d'une volonté d'aboutir à une société égocentrée mais de pré-

server la liberté fondamentale propre à l'humanité. Ce n'est pas l'homme en tant que personne privée, dans une perspective individualiste et introspective qui préoccupe le philosophe, mais l'être humain en tant que membre d'une humanité universelle dont tous les peuples font partie. A ce titre, l'être humain, mais aussi le peuple, se conçoit à la fois dans sa singularité et dans son universalité. Cette conception de l'homme moderne est de nature anthropologique. Elle dépasse l'idée d'un homme-citoyen qui est, à cette époque, devenu l'enjeu principal des nations. Cette dimension anthropologique d'une pensée centrée sur l'universel fait l'originalité de la pensée de Grundtvig et la rend particulièrement novatrice. Ainsi, fonde-t-il ses théories éducatives sur une pédagogie qui insiste le respect de la diversité, le respect de la pluralité propre à la nature humaine. Contrairement à notre idéal social, ce précurseur ne revendique pas le principe d'égalité mais celui de la liberté.

1.2. Comprendre et interpréter

La posture herméneutique invite le chercheur à « expliquer mieux, pour comprendre plus ». C'est ce que Loïc Chalmel lors du colloque de Caen, en 2008, affirme dans une communication intitulée : « *Pour une épistémologie de l'histoire des idées pédagogiques* ». En effet, la méthodologie herméneutique est un processus en deux temps qui invite le chercheur à traduire pour mieux interpréter.

« Cette tension permanente entre explication et compréhension, la nécessité d'un va-et-vient continu, permet de nourrir la recherche du potentiel propre à ces deux pôles. La visée explicative induit une attitude critique, distante. Le mouvement de compréhension invite l'immersion, l'appartenance, l'ouverture à de nouveaux possibles (Chalmel, 2008). »

C'est pourquoi nous avons jugé nécessaire de resituer dans leur contexte biographique, historique et philosophique les différents pédagogues que nous présentons dans cette seconde partie. Ceci afin de mieux comprendre leurs choix, mais aussi les ruptures et évolutions qui les font se démarquer dans l'histoire des idées et les amènent à placer l'oralité au centre de leur idéal éducatif. Aussi allons-nous analyser les ruptures qui ont fait de Grundtvig un « résistant » aux institutions et aux idéaux dominants de son époque.

1.2.1. Une certaine idée de l'homme

Grundtvig est un personnage atypique, profondément empreint de pensée religieuse. Cependant la préoccupation de l'homme et de l'humanité est chez lui, une préoccupation première, avant même la conquête de l'au-delà. Derrière une pensée que l'on pourrait qualifier d'humaniste, il conserve toute sa vie, une profonde conviction religieuse.

L'innovation et l'originalité de Grundtvig est de mettre en avant un principe courageux pour son époque : celui d'être « d'abord humain et ensuite chrétien ». Ce qui signifie que selon lui, on ne peut devenir un « bon » chrétien que si l'on est et se reconnaît en tant qu'être humain. C'est-à-dire en tant qu'un être libre de son jugement, parlant et conscient d'appartenir à l'humanité toute entière (Max Lawson, EU, 2005). Cette remarque nous permet de dire que la pensée de Grundtvig est anthropologique avant même d'être religieuse ou simplement danoise. Cette caractéristique influence inévitablement sa perception de l'éducation et lui donne une couleur originale. Il sera rejoint plus tard, sur ce point par d'autres figures pédagogiques et des anthropologues.

Grundtvig ne dissocie pas le verbe du corps, la chair de l'esprit. C'est l'humain dans toutes ses appartenances qui occupe sa philosophie éducative. Bien souvent l'éducation, comme la religion, ne s'adresse qu'à l'esprit occultant le potentiel corporel dans l'action pédagogique. Chez Grundtvig, la parole est un vecteur important de savoir, parce qu'il est inhérent à l'humain en tant qu'être parlant mais aussi, sensitif et affectif. Son combat philosophique majeur est « de faire renaître la vie humaine dans l'Église, l'État et l'École » (Simon, 1960, p.69).

Durant sa jeunesse, comme tous ses contemporains, ce précurseur a toujours été convaincu que l'homme n'est que de passage sur terre, et que la finalité de l'existence humaine consiste principalement à mériter et à accéder à « la vie éternelle ». C'est après ses séjours en Angleterre, après avoir découvert l'existence d'une société « libérale », où l'individu dispose librement de son jugement, qu'il comprend que le bonheur terrestre est possible. Cette vision contraste avec l'austère modèle éducatif danois traditionnel dont il a l'expérience.

Il considère suite à ces voyages, que la richesse de la vie intellectuelle d'un pays prend sa source dans la liberté individuelle autant que dans l'idée de nation. Il insuffle une nouvelle perception du message religieux, plaçant l'être humain au centre de la foi et non plus le dogme. Ainsi, il donne un sens différent au christianisme. Il perçoit la vie humaine sur terre comme le cadeau le plus précieux que Dieu fait à l'homme. C'est la raison pour laquelle, tout le reste de son existence sera consacré à défendre l'idée que l'homme est naturellement libre. Il est aussi convaincu que l'être humain doit se réconcilier avec son humanité en acceptant et se préoccupant de sa vie terrestre. Toute sa pensée éducative va être dès lors, orientée vers la joie d'apprendre, le plaisir et la motivation afin de rester « vi-

vant ». La vie devient alors pleine des bienfaits de l'existence. Il transpose cette finalité qui tend vers un bonheur terrestre, au peuple et à la Nation.

Grundtvig est convaincu que chaque homme est une expérience Divine mais aussi, qu'il naît unique. Lui seul étant capable de vivre la vie qu'il a reçue (Simon, 1960). Il appartient à chacun de déterminer lui-même ce qu'il fait de sa vie. C'est pourquoi le thème de la liberté dans l'éducation domine ses écrits et prend alors le pas sur celui de la religion, ainsi que sur une quête de la vie éternelle qu'il juge dépassé. Ces prises de position vont contribuer à l'exclure un peu plus de l'Église traditionnelle.

1.2.2. La parole comme unique lien avec l'invisible

Grundtvig tend à considérer que l'homme vivant est premier. En d'autres termes, l'existence temporelle humaine doit être la principale quête de l'homme vivant ainsi que de toute l'humanité. Cette philosophie de l'homme peut être considérée comme novatrice pour l'époque. Elle suggère un processus de sécularisation de l'Église, processus radicalement écarté par le clergé de son époque (K.E.Bugge, in Thyssen et Gotdberg, 1983).

Grundtvig distingue État et Église, sans pour autant renoncer à un enseignement de la religion chrétienne qui n'a plus pour base les lois du clergé mais la foi. Pour lui, seule la profession de foi établit un lien direct entre l'homme et le Divin. La foi ne peut être présente dans l'école que de manière sous-jacente, écrit Grundtvig dans une « lettre ouverte à mes enfants » (1839) (Bugge in Thyssen, 1983, p.227). L'école est inscrite dans le vivant, dans l'existence humaine avant même de s'inscrire dans une finalité religieuse. On assiste ici à une pensée à la fois religieuse et éducative qui se sécularise progressivement. « La foi n'est pas affaire d'école » selon Grundtvig. Il va jusqu'à préconiser une laïcisation de l'éducation en supprimant l'enseignement obligatoire de la religion dans les établissements scolaires (Poul Dam, 1983, p.62). Cette rupture majeure avec son temps, nous dévoile l'audace d'une pensée en avance sur son temps.

La religion doit permettre de communiquer avec l'*esprit*⁴⁸, c'est-à-dire avec une force supérieure de vie. C'est par le mot oral que seul l'*esprit* peut s'exprimer. Lui seul peut faire le lien entre le monde visible et invisible (Simon, 1960). C'est ici une clé qui nous permet de comprendre la place importante de l'oralité dans cette idéologie. La parole, selon ce penseur, est celle qui donne toute sa dimension humaine et religieuse. C'est pro-

⁴⁸ L'*Esprit* nous renvoyant à la fois au Divin et à l'humain de façon imbriquée.

blement ce double ancrage qui fait de celle-ci, une valeur dominante dans l'idéal pédagogique de ce philosophe.

1.2.3. L'oralité, idéal éducatif des hautes écoles populaires

La Haute Ecole Populaire, selon Grundtvig, est un lieu où les jeunes, les adultes doivent se rendre librement. Lieu où il n'y a ni examens, ni épreuves et où l'enseignement se dispense principalement par la parole. La langue parlée, tout comme la culture orale, sont les outils privilégiés qui permettent à une communauté de vivre en bonne harmonie, et à une nation de s'unifier. (E. Simon, 1960, p.59). La parole est donc perçue comme le ciment essentiel à la vie scolaire et sociale.

Ce penseur est convaincu que la curiosité et l'envie d'apprendre sont les seules formes de motivation valables. Celles-ci ne peuvent prendre leur source que dans l'expérience et la liberté : Liberté dans les relations entre membres de la communauté éducative, liberté dans les échanges.

« Grundtvig oppose l'étude sans enthousiasme et sans vie du latin aux traditions orales vivantes, véhiculées par les récits, les mythes et les contes nordiques (Bugge K.E, 1983, p.228). »

C'est pourquoi ces écrits ne cessent de louer la langue orale mais aussi la culture orale. L'oralité est de l'ordre de la communication orale, mais aussi d'ordre culturel à travers une pédagogie narrative s'attachant à l'imaginaire et à l'histoire. Cette dernière, notamment à travers les mythes scandinaves qui retracent l'histoire du peuple, est seule capable d'éveiller à l'amour de la patrie, tout en maniant avec force la richesse de la langue maternelle. Il défend l'idée de nation mais toujours dans une perspective universelle plutôt que nationaliste. Dans les siècles suivants, certains lui reprocheront une approche nationaliste de l'éducation, une dérive vers une exaltation de la notion de peuple. Ce qui est visiblement une interprétation radicale d'une pensée anthropologique novatrice, notamment au regard du contexte historique de son époque (Simon, 1962). Les récits mythiques de tradition orale sont, pour Grundtvig, un moyen de préserver une riche tradition historique, dont la connaissance est indispensable à la transmission des générations suivantes. Ces mythes permettent de donner une identité à une même communauté, que ce soit au niveau de l'école ou encore d'une nation. Dans ses écrits concernant les Hautes Ecoles Populaires, l'auteur insiste sur les mots : bien commun, liberté et savoir partagé (Simon, 1960, p.71).

William Michelsen explique que Grundtvig « conçoit l'homme comme une entité où l'*esprit* et la poussière peuvent s'interpénétrer et s'expliquer dans une conscience divine commune. » (Michelsen, 1983, p.318)

C'est sur cette base qu'il construit son idéologie éducative qui constitue l'héritage du système éducatif nordique.

Grundtvig adopte dans sa philosophie une position radicale face à la culture écrite. S'il trouve nécessaire d'alphabétiser le peuple, sa théorie pédagogique exclut à l'école toute prise de notes. Elle se démarque et part en guerre contre le latin, langue scolaire dominante de son temps. Afin de se démarquer de l'enseignement traditionnel, il préconise « une école de vie » où sont prohibés tout examen et connaissance exclusivement livresque. L'éducation doit être vécue comme une chance de développer en l'homme ce qui est créatif, de stimuler son esprit par les récits, l'écoute, les échanges, et l'expérimentation. Ainsi la principale finalité de l'éducation chez Grundtvig, vise la relation et l'expérience personnelle. C'est un moyen d'accéder « au sens » de sa propre existence et plus largement, à celui de la nation ou encore à celui de l'homme universel.

Cet idéal pédagogique rompt avec l'éducation traditionnelle de son temps. Grundtvig désigne l'école en latin ou encore celle du clergé par l'expression : « la noire école », la qualifiant de tyrannique et de morte. Il fustige ainsi un enseignement en latin qui préfère « la plume à la bouche et les livres à l'être humain ». C'est ce qu'illustre ce court extrait d'Erica Simon, écrit en 1960 :

« Le collège latin a conclu « un contrat avec la mort ». Le sert quiconque « préfère la plume à la bouche, les livres à l'être humain, les langues mortes aux langues vivantes, le latin à la langue maternelle, l'art romain à la nature germanique, en un mot, celui qui préfère la mort à la vie. (Simon, 1960, p.67) »

Nous comprenons dans ce discours ce qui sépare la pensée de Grundtvig à celle de son temps tout autant que la dimension novatrice et originale de sa pensée pédagogique. C'est l'être et son caractère de vivant, qui est au cœur de cet idéal.

1.3. Naissance d'un nouveau concept éducatif : la « parole vivante »

Pestalozzi parlait déjà en son temps de « parole vivante » en éducation dans une dimension d'une parole porteuse de sens, d'une parole qui met en jeu la relation affective autant que la transmission. On retrouve à la base de la théorie éducative de Grundtvig, sans qu'il ne le cite jamais, les idées fortes de Pestalozzi, décrit par Michel Soëtard (Soëtard, 1995). En effet, comme Pestalozzi, ce théoricien met en lien les « lois éternelles et immuables » qui sont source de développement et de perfectionnement chez l'être humain. Nous retrouvons ainsi les trois pôles de l'action éducative qui vise la *tête*, c'est-à-dire la dimension intellectuelle, la *main*, la dimension corporelle, et le *cœur*, la dimension affective qui

ne peut être évacuée de la relation éducative car fondamentalement humaine (Soëtdard, in Dir. Houssaye, 2000, p.49)

Cette formulation « parole vivante » devient chez Grundtvig, un véritable concept éducatif. Si cette idée s'ancre tout d'abord dans sa pensée religieuse, on observe qu'elle s'invite dans tous les paradigmes que traverse sa philosophie.

« Dieu a donné à l'homme-et à l'homme seul- le Verbe (Simon, 1962, p.38). »

« Le mot n'a toute sa puissance que lorsqu'il exprime l'invisible et l'incompréhensible qui vit en nous (Simon, 1962, p.39). »

« Le verbe vivant noue des liens entre les générations...C'est donc le verbe vivant qui crée la continuité spirituelle de l'humanité. (Simon, 1962, p.44)⁴⁹. »

Peu à peu, ce concept devient une clé de son action qu'elle soit politique, religieuse ou encore éducative. En effet, la parole est pour le philosophe, l'accès privilégié à l'être mais aussi à la connaissance. C'est pourquoi il fait de la pratique orale une règle pédagogique. Tous ceux qui exerceront dans les écoles fondées par Grundtvig seront reconnus comme de brillants orateurs, notamment Kold, instituteur et principal « metteur en scène » des idées pédagogiques du philosophe. On comprend ainsi mieux le rôle fondamental donné au mot « vivant » dans les institutions scolaires au Danemark, encore aujourd'hui où la parole y est plus libre que dans le système scolaire républicain, par exemple.

L'objectif majeur de l'idéal éducatif de Grundtvig est l'éveil d'un peuple, ceci dans le but de fonder une Nation. Il souhaite créer, à travers une pédagogie narrative usant d'une langue commune, un lien fort entre l'individu et son pays, unifiant les individus entre eux grâce à un même savoir partagé. La vie scolaire n'est pas séparée de la vie réelle, tout est prétexte à partage et savoir. La vie communautaire fait partie de l'éducation, elle est source de savoirs quotidiens qui nourrissent les connaissances abstraites. C'est une raison pour laquelle les hautes écoles populaires sont des internats car, pour Grundtvig, la vie en communauté contribue à lier les êtres, ce qui facilite l'instruction et permet de donner du sens à l'action éducative (Simon, 1960).

La parole est présentée comme la clé de toute transmission car elle est au fondement de l'être humain donc incontournable et indispensable. Lien dynamique, elle est universelle, rend libre et constitue également pour Grundtvig la voie privilégiée qui permet de s'entretenir directement avec le Divin, celui qu'il nomme Esprit (Simon, 1962).

⁴⁹ Annexe III.1

Grundtvig met en place une pédagogie par le chant, à l'école comme à l'église, faisant appel à la mémoire universelle des hommes, notamment du petit peuple qui est fortement entraîné à retenir grâce à la tradition orale. Il a la conviction que c'est à l'école et à l'église que la véritable communauté entre les hommes se crée. S'il pense à séparer l'institution scolaire du clergé, il reste toutefois très à l'éducation religieuse, mais hors l'école, ainsi qu'à la transmission du message Divin. Comme pour l'instruction, c'est par la parole vive et chantée, à travers cantiques et psaumes, qu'il contribue à faire passer et retenir les paroles et histoires sacrées. Intuitivement, il utilise la parole comme outil mémoriel naturel. Ce que tentera de théoriser scientifiquement Marcel Jousse, anthropologue et prêtre français, un siècle plus tard en France. Nous le présenterons un peu plus loin dans cette partie.

« La parole vivante » est à la fois au fondement et le reflet de toute la philosophie de Grundtvig. Sans doute que le terme de « vivant » plus encore que celui de « parole » résume sa confiance et sa « foi » en l'humain. Pour lui, éduquer et instruire résultent d'un échange, d'une relation de réciprocité indispensable à la pédagogie. Cette parole a pour fonction d'unir l'esprit au corps, le singulier à l'universel, et plus encore l'humain au Divin.

« Le verbe vivant constitue le lien merveilleux et énigmatique entre l'esprit et le corps. (Grundtvig, in Simon, 1962) »

Cette philosophie tente de faire le lien entre le visible et l'invisible tout en tenant compte du mouvement de l'être et des caractéristiques humaines. Ce qui donne le sentiment d'une pensée, notamment éducative, dense et complexe.

Mais n'est-ce pas la difficulté des idées éducatives de devoir penser tout à la fois ?

Grundtvig en développant une pensée qui ne cherche pas à séparer ou encore à simplifier, fait de « l'unification » un principe éducatif. Son projet vise une d'éducation à l'universel et moins à la norme. A travers le concept de « parole vivante », il touche du doigt la complexité de la réalité humaine en plaçant au cœur de son idéal, la parole en tant que lien universel qui rassemble. Ainsi refuse-t-il le chemin des humanistes de la Renaissance, qui s'inspire principalement d'une pensée philosophique qui sépare, simplifie et de divise. On peut ici voir l'influence de la Méthode de Descartes, très ancrée dans la culture française aujourd'hui encore. (Descartes, 1966 et A. Trouvé, 2008).

Au niveau méthodologique nous choisissons de ne pas nous arrêter sur cet héritage philosophique spécifique, ou encore de définir d'emblée le concept de « parole vivante »

en éducation, nous le ferons lors de notre élaboration théorique qui fera l'objet de notre troisième partie. Il nous semble prématuré d'analyser ce concept émergeant au regard d'un seul théoricien. Nous poursuivons l'analyse des idées pédagogiques en retenant ce concept comme un fil directeur pour le moment.

Si ce concept de « parole vivante » nous intéresse particulièrement dans cette recherche, c'est parce qu'il dépasse largement le référentiel éducatif et religieux, replaçant notre question initiale dans un cadre plus universel. Ainsi, ce théoricien nous amène à recentrer notre objet d'étude, s'appuyant sur le rapport entre oralité et éducation, autour d'une réflexion anthropologique de la pensée éducative. Ce qui est, de notre point de vue, tout à fait intéressant lorsque l'on traite de l'oralité. L'histoire des idées éducatives nous permet, à travers la découverte de ce précurseur danois, de nous poser la question essentielle du poids et du rôle de la parole dans la transmission à l'humain. Cette dimension anthropologique nous conduit à la question de la mission pour tout système éducatif d'éduquer l'humain en vue d'une humanité future. Cette couleur anthropologique nous semble très pertinente, nous ouvrant des pistes méthodologiques et des champs à découvrir. Dans cette perspective, il nous faut élargir notre référentiel initial qui était celui de l'histoire des idées éducatives à celui de l'anthropologie. C'est pourquoi nous allons retenir le concept de « parole vivante », introduit par Grundtvig, et en faire un fil conducteur nous menant à d'autres penseurs de l'éducation, tels que Martin Buber (1878-1965) ou encore Marcel Jousse (1886-1961) qui, à leur niveau et à leur époque, utilisent ce même concept afin de défendre une pédagogie orale.

Ce concept nous ouvre un horizon théorique plus large et permet à différents référentiels, souvent distincts, de se répondre autour de la même problématique de la place de l'oralité en tant que valeur sociale, valeur scolaire mais aussi valeur universelle. Afin d'enrichir cette recherche, notre démarche ne se limitera donc pas à une analyse strictement éducative ou encore historique.

1.3.1. « La parole vivante », un ancrage dans l'expérience de l'enfance du théoricien

Si le terme « verbe vivant » revient constamment dans l'œuvre éducative de Grundtvig, c'est qu'il a fait lui-même l'expérience d'un discours, d'une parole éducative opérante qui l'a profondément transformé dans son enfance et lors de sa formation d'adolescent. Cette mémoire affective, les voix des femmes de son enfance qui lui procu-

raient du bien-être, est probablement l'amorce du concept de « parole vivante » développé plus tard dans son idéal éducatif.

S'il oppose oral à écrit dans son œuvre, il oppose par-là même la tyrannie à la liberté, le savoir écrit au savoir oral. C'est néanmoins le qualificatif de « vivant » qui domine son œuvre et marque son opposition à la notion de « lettres mortes », de « savoir mort ». Il vise, à travers ces vocables, aux institutions éducatives traditionnelles de l'époque qui enseignent en latin, conçues sur le modèle des institutions scolaires françaises, notamment les lycées et universités, qu'il qualifie d'écoles mortifères. Grundtvig évoque ainsi sa propre expérience passée de lycéen dont il garde un souvenir profond d'ennui et de rejet. S'il revendique une « école pour la vie » c'est pour en finir avec cette école qui selon lui « tue l'humanité » car elle l'oblige à se taire et se conformer alors que l'être est né unique et parlant (Simon, 1962).

La « parole vivante » est un concept qui découle à la fois d'une frustration singulière vécue dans l'expérience de l'enfance mêlée à une réflexion de nature anthropologique sur l'humanité et la transmission. Cependant, Grundtvig n'échappe pas à ses propres contradictions car il s'est montré un écrivain qui a été certainement le plus prolifique de son pays. Ce savant, homme de lettres, de formation religieuse et universitaire s'est obligé à écrire dans un « style populaire », une « écriture oralisée » afin de retrouver une langue simple accessible à tous (Simon, 1962, p.20). C'est paradoxalement avec la « plume » qu'il s'engage dans un combat contre « la lettre morte ».

« Dans le grand combat entre la Bouche et la Plume, le doctrinaire du verbe vivant exaltait la bouche au moyen de la plume. (Simon, 1962, p.21) »

Penser l'éducation en centrant sa pensée sur le vivant, l'être humain tout autant que sur sa part dynamique qui s'exprime à travers sa parole, nous apparaît ici, une pensée originale qui nous a mené bien à l'opposée de la majorité des pédagogies passées ou actuelles, qui reposent principalement sur la valeur de l'écrit.

Grundtvig ose braver les idées dominantes que ce soit au niveau de la religion ou de l'éducation. Il ose aller au bout d'une pensée pour l'époque innovante, profondément anthropologique car elle se veut universelle. Cette pensée singulière ancrée dans une « parole vivante » constitue les bases du système éducatif des pays de l'Europe du Nord pour qui la liberté de parole, les interrelations, ne constituent pas un obstacle aux apprentissages ni à la vie institutionnelle. Cette appréhension de la place de la parole contraste avec notre idéal

républicain qui a fait de la lecture et de l'écriture mais aussi de la culture du silence, des piliers de notre système scolaire.

Grundtvig laisse en héritage une pensée opérante, une pensée foisonnante dans de nombreux domaines : historique, politique, religieux, économique et éducatif. Le concept de « parole vivante » traverse tous ces champs qui concernent nos sociétés. C'est pourquoi nous allons nous interroger sur ce concept « caméléon » et nous demander s'il n'y a pas plusieurs interprétations possibles de celui-ci, mises en avant par Grundtvig lui-même.

Interprétation

- **Religieuse spirituelle**

« Les paroles vivantes, spécialement celles émises par des locuteurs charismatiques, sont porteuses de pouvoir et d'existence » (Kelber W, 1991). »

Cette idée rejoint tout à fait la conception de Grundtvig pour qui l'histoire des hommes et de la religion prennent leur source avant tout écrit, dans la parole, notamment dans les récits bibliques du Christ (sous la forme par exemple de paraboles), des prophètes mais aussi dans la mythologie (grecque ou nordique)... Le Christ étant pour Grundtvig le modèle de l'orateur, de la transmission et ainsi l'image idéale de l'enseignant.

Nous verrons plus loin, que le philosophe danois rejoint la pensée de l'anthropologue et prêtre français, Marcel Jousse, un siècle plus tard, pour qui le Christ est l'archétype de l'enseignant. La « parole » est alors le principal vecteur d'un pouvoir Divin. Grundtvig est convaincu que c'est à travers la parole que l'homme s'est tout d'abord humanisé.

« Les œuvres de la main ne peuvent être que des signes ou des images. Aucun livre, aucune œuvre ne peut sauver un peuple de la barbarie si ne résonne plus « la voix inspirée » (Simon, 1960, p:58) »

D'autre part il écrira dans son ouvrage « *De l'union culturelle du Nord* » :

« Dieu a donné à l'homme et à l'homme seul, le verbe ... le mot n'a toute puissance que lorsqu'il exprime l'invisible et l'incompréhensible qui vit en nous ... Le verbe vivant est un lien énigmatique entre l'esprit et le corps, entre la ciel et la terre » (Simon, 1962, pp.38-39)⁵⁰. »

Les mots relèvent à la fois du mystère et du Divin. Ce qui confirme la dimension religieuse attribuée à la parole humaine omniprésente, même s'il fait de l'être humain sa première préoccupation, dans la philosophie de Grundtvig. Si le théoricien associe le terme

« verbe vivant » au « verbe Divin », paradoxalement, on notera que le mot le vocable choisi « verbe » fait référence au texte de la Genèse de la Bible, c'est-à-dire qu'il se réfère au texte écrit et non à la langue du Christ, l'araméen, contrairement à Marcel Jousse. Mais cela fait partie des limites et des contradictions du philosophe.

Cette volonté de « déifier le verbe » nous permet de mieux comprendre pourquoi Grundtvig tient tant à ce que la transmission entre les hommes, mais aussi entre les générations, se fasse principalement par le langage oral. Le verbe vivant ne se confond cependant pas à l'art oratoire mais bien, comme il est dit dans la Bible, à la faculté de créer en nommant. L'être humain en parlant, en nommant fait exister, crée, à l'image de Dieu. D'autre part, tout comme la foi, la parole se transmet sans jamais s'amenuiser mais au contraire permet de se multiplier. C'est pourquoi la parole est pour Grundtvig, féconde. Il y a là un parallèle entre l'humain et le Divin qui ne peut échapper au chercheur.

- **Interprétation pédagogique**

Grundtvig, fervent adepte de la Bible, déclare que les textes sacrés sont des « paroles vivantes » dans le cas où ils ne sont pas transmis par un enseignement figé. La Bible incarne la transmission spirituelle de la « vérité » c'est-à-dire à une invocation puissante marquant nécessairement l'esprit de celui qui l'entend. C'est la voix vivante qui lit ou parle la Bible qui est transmissif, plus encore que le texte écrit. Le médium que constitue la voix humaine est dans cette interprétation, fondamental.

Ainsi le concept de « parole vivante » s'inscrit dans une communication interpersonnelle qui s'établit entre des êtres vivants. C'est à travers le maître que le savoir s'incarne et prend vie. L'écrit savant, selon Grundtvig, n'apporte rien à la jeunesse s'il n'est pas médiatisé, humanisé, au préalable par une voix. On retrouve l'idée que toute parole est présence donc humanisante. C'est l'expérience du maître, son énergie vivante, c'est-à-dire dans une dynamique, qui permet à l'élève de s'approprier le savoir. Martin Buber, philosophe israélien du XX^e siècle reprendra cette idée un siècle plus tard, s'inspirant des travaux de Grundtvig et développant le rôle du dialogue dans la relation éducative. Le savoir prend ainsi sa source dans la voix humaine qui transparaît dans la relation, dans l'échange, le partage de l'expérience éducative.

La limite à cet idéal est sans doute l'impression d'un sentiment d'un déséquilibre contraire à celui dénoncé dans notre première partie. La balance penche cette fois-ci net-

⁵⁰ Annexe III.1

tement du côté de l'oral dans le rapport oral-écrit, sans pour autant nier la nécessité d'une coexistence des deux outils intellectuels et culturels.

- **Interprétation politique**

Grundtvig lutte contre la culture de la Renaissance et s'oppose aux idées humanistes plus encore sur la forme que le fond. Parce que les idéaux des Lumières à l'origine généreuses se sont éloignées du peuple et divisent les communautés plutôt qu'elles les rassemblent, Grundtvig replace de façon contradictoire le débat vivant, la parole et la tradition au cœur de la société. La « parole vivante » est pour lui, le moyen privilégié à la fois d'éveiller à la culture et de rassembler. La diffusion des écrits se multipliant à grande échelle, la pensée dominante favorise la lecture individuelle qui, selon Grundtvig, isole et accentue les inégalités entre les hommes. Le théoricien place alors le débat vivant et la conférence au cœur de la vie éducative et politique de son idéal social. Son principal souhait est d'aider à émanciper le peuple, de le soustraire au joug des dogmes et lois arbitraires des autorités aussi bien religieuses que politiques (Simon, 1960, p.58). Toujours en prise avec ses contradictions, cela ne l'empêchera pas de se faire élire à plusieurs reprises dans les différentes institutions. C'est d'ailleurs lui qui dans ses conférences incitera les paysans à fonder les premières coopératives agricoles pour mieux se défendre contre les pouvoirs locaux et étatiques, coopératives qui joueront un rôle important dans l'ascension économique du Danemark au XIX^e siècle.

Si le livre sépare les communautés, il considère que la parole unifie et rassemble. L'école ne doit pas se composer d'une masse anonyme d'individus isolés dont la pensée se perd dans des livres éloignés de leur propre culture, mais elle doit parvenir à constituer une unité cohérente qui dépasse les individus eux-mêmes, en fondant un organisme vivant, toujours plus créatif. Grundtvig s'inscrit dans la volonté des pasteurs tels Oberlin et Félix Neff⁵¹, qui souhaitent donner au peuple une éducation à la fois intellectuelle, religieuse mais aussi pragmatique, leur donnant accès à une culture vivante qui contribue à améliorer leur vie quotidienne.

Il souhaite politiquement la mise en œuvre de lieux autogérés, institutions souples qui s'appuient sur ce qui est commun aux individus plutôt que sur leurs différences. Il mise ainsi sur l'humanité, sur la parole qui crée du lien social et transmet à tous.

⁵¹ Félix Neff (1798-1823), disciple de Pestalozzi, pasteur-instituteur protestant qui ouvrit une première école d'instituteurs dans une vallée Vaudoise des Alpes du sud, à Dormillouse.

- **« Parole vivante », un outil pour penser l'éducation dans sa complexité**

Ainsi le concept de parole vivante est complexe, à l'image de la pensée de Grundtvig qui tente par une philosophie atypique de penser tout à la fois, dans un idéal universel, et moins de penser l'éducation comme un paradigme étroit.

« L'approfondissement des problèmes pédagogiques n'est donc pas un phénomène isolé dans son activité intellectuelle (Bugge, in Thyssen, 1983, p.223). »

Dans son combat contre le texte et l'écriture, il n'en est pas moins un homme de lettres qui tente d'écrire dans un style « populaire », fait d'allégories, de symboles, de métaphores et de dictons, afin d'être mieux compris par le peuple. Ne maniant pas si bien la langue populaire danoise, il doit écrire tous ses discours et sermons au mot près (Simon, 1962, p.21). Ainsi dans son combat pour imposer la langue orale et la culture du peuple, il lutte lui-même, homme cultivé, pour rester simple et compréhensible de tous.

Sa philosophie tente d'expliquer la vie humaine dans une perspective universelle tout en éveille l'individu mais aussi la nation, car pour lui c'est le national cimenté par la culture et la langue maternelle qui débouchent sur l'universel (Simon, 1962, p.34). Précurseur sans aucun doute d'une pensée complexe, qui aujourd'hui ressurgit au travers notamment des travaux du philosophe Edgard Morin, Grundtvig nous apporte dans ce travail de nombreux éléments pour notre compréhension face à notre question initiale concernant la valeur de l'oralité dans l'éducation. Nous y reviendrons dans la troisième partie.

La pensée éducative de Grundtvig s'est largement diffusée dans les pays du Nord, mais peu au-delà, en raison de la dimension de l'œuvre et des problèmes de traduction d'un danois ancien, difficile à traduire aujourd'hui.

Erica Simon écrira dans sa thèse en 1960 :

« Grundtvig se trouve à la base d'une pédagogie qui peut soutenir la comparaison avec celle d'un Rousseau. Cette pédagogie mériterait d'être prise en compte dans les discussions sur les grands problèmes actuels de pédagogie politique. (Simon, 1983, p.15) »

C'est bien faire résonner les théories de Grundtvig avec d'autres penseurs du XX^e siècle, mais aussi avec la réalité et les choix en termes de pédagogie et de valeurs du système éducatif français en ce début de XXI^e siècle, dont il s'agit dans ce travail. Aussi nous appuierons-nous sur la remarque d'Erica Simon pour conforter nos choix épistémologiques et méthodologiques.

Une pensée alternative à la philosophie des Lumières

Nous comprenons désormais que Grundtvig n'est pas seulement en rupture avec le clergé de son époque et les institutions éducatives de son temps mais au-delà, il est fondamentalement en rupture avec la philosophie des Lumières, rationaliste, largement tournée vers les Belles lettres et les « Sciences ». Les intellectuels des pays d'Europe sont en majorité acquis aux idéaux des humanistes et de la Révolution Française, qui dominent l'Europe du XVIII^e et du XIX^e siècle. Comme nous l'avons vu dans notre première partie ce sont ces mêmes idéaux sur lequel repose toujours l'héritage scolaire de notre école républicaine française. Si ce n'est pas le cas du Danemark et du système scolaire scandinave en général, c'est certainement dû à la pugnacité de Grundtvig qui a résisté à la pensée dominante. Grundtvig condamne les « Lumières françaises » qui éloignent les individus de l'expérience et ne prennent appui que sur les textes écrits, textes sans vie qu'il qualifie d'anti-culturels. Aussi, va-t-il s'attirer les foudres de l'élite intellectuelle, cléricale ou autre, qui ne le soutient ni dans ses théories, ni dans ses réalisations. C'est une des principales raisons qui explique l'échec de son projet de création de *Grande Université du Nord*.

Une empreinte durable dans la pensée éducative de son pays, dépassant les frontières du Danemark.

Grundtvig a tout au long de sa vie accompagné les changements de son pays en s'engageant à travers ses écrits et ses actions. Son idéal pédagogique et ses doctrines éducatives sont imprégnés de la réalité économique et politique du Danemark. Son projet est fondamentalement tourné vers un idéal politique démocratique et sur des convictions religieuses, particulièrement originales pour l'époque. La liberté et le peuple sont les moteurs de ses actions. Sa pédagogie s'imprime et trouve son origine dans une pensée visant une culture « historique » mais aussi chrétienne. Pour Grundtvig, le christianisme est « l'âme de l'histoire ». Il se présente comme un historien universel. Il pense que Dieu a donné à chaque peuple une mission particulière dans l'ensemble de la création, c'est pourquoi l'on doit transmettre l'histoire aux générations suivantes. Notamment à travers une parole vivante (Simon, p.55, 1962).

Lorsqu'il meurt en 1872, Grundtvig quitte le pays le plus démocratique d'Europe. Les élections sont libres au parlement, les villes sont en pleine croissance et l'économie connaît un début d'industrialisation, même si la plupart des danois vivent toujours à la campagne.

La population danoise, portée par ses idées, a secoué sa condition de villageois ignorants. Grâce à l'instruction donnée notamment dans les hautes écoles populaires, à la création de coopératives agricoles le peuple s'enrichit et s'émancipe face aux institutions. Le niveau général de vie s'est alors élevé rapidement. C'est pourquoi Grundtvig est perçu comme un bienfaiteur et reste profondément ancré dans le cœur des familles danoises. Ses psaumes, chants et cantiques, ses écrits sur l'éducation ont largement inspiré les programmes scolaires danois. C'est sur ce socle que s'est fondé le système éducatif des pays d'Europe du Nord. Par ailleurs le respect de l'homme (parole, expérience et relation) garde, culturellement et dans toute la société, une large place jusqu'à aujourd'hui dans les mentalités nordiques.

L'héritage pédagogique de Grundtvig est donc bien réel. Frederik-Julius Billeskov-Jansen, auteur d'un article sur l'éducation contemporaine au Danemark, déclare le ressentir en ce début de XXI^e siècle :

« La marque des lettres danoises tient à une volonté, plus ou moins consciente mais toujours admirable, de ne laisser échapper aucun des souffles de la modernité, tout en s'efforçant de demeurer fidèle à une réalité historique exceptionnelle qui n'a été possible qu'en s'attachant à sauvegarder l'essence du vivant (Billeskov-Jansen, UE N°11, 2005). »

Grundtvig un théoricien avant tout

Grundtvig nomme sa philosophie : la *Videnskabelighed*, terme semble-t-il difficilement traduisible au niveau lexical actuel, même en danois (Simon, 1962). Nous pouvons cependant en donner une traduction approximative qui est de l'ordre de « la foi en la vie ». Ce mot désigne l'œuvre philosophique, telle une « œuvre de lumières qui ne se trouve pas seulement, noir sur blanc c'est-à-dire sur le papier, mais qui rend vivante notre manière de considérer la condition humaine et d'agir sur elle » (Simon, 1962, p. 32)⁵². Grundtvig a subi des influences multiples comme celle, toujours sous-jacente mais non avouée de Comenius, ou encore du philosophe anglais : John Locke. Toute sa pédagogie puise dans cette pensée éducative qui valorise la notion d'expérience et de sensitif. Ainsi son projet pédagogique repose-t-il non seulement sur l'oralité mais aussi sur l'action et l'autonomie. Nous comprenons alors pourquoi l'éducation sensible, mais surtout les échanges intra et inter personnels, sont pour lui les principaux outils vivants favorisant l'accès à la connaissance.

⁵² Annexe III.1

C'est parce que cet homme est libre dans sa conception de l'humain, tout comme dans ses options théologiques, que les théories de Grundtvig sur l'éducation proposent une alternative qui s'émancipe d'une pensée rationaliste dominante par ailleurs. Grundtvig se conduit en théoricien avant tout. Car même si ce philosophe a exercé le métier de précepteur et d'enseignant ponctuellement, c'est sa pensée novatrice qui est perçue comme foisonnante et durable. S'il a un peu enseigné, il a surtout prêché. Tout comme Rousseau, il a paradoxalement beaucoup écrit, développé intellectuellement une vision de l'éducation à travers ses conférences. Mais contrairement à Rousseau, il a su créer une structure scolaire réelle et efficace qui va lui survivre. On ne peut donc pas lui reprocher de ne pas avoir allié la théorie à la pratique. Ses écrits auraient été certainement négligés, voire oubliés, s'il n'avait pas fondé la Haute École Populaire, valorisant sa pensée pédagogique. Christen Kold, tout comme Pestalozzi l'a fait auparavant pour les idées de Rousseau, en sera cependant le principal metteur en scène. Toutefois, c'est au niveau de l'école primaire que ce dernier fera vivre durablement les principes pédagogiques de Grundtvig.

De son vivant quelques écoles ont été créées selon ses principes, mais finalement assez peu. Sans l'instituteur Christen Kold, il est probable que cette vision originale de l'éducation aurait eu moins d'impact sur son pays.

Cet idéal a posé les bases d'un système éducatif qui place les pays nordiques en bonne place dans les comparaisons internationales contemporaines. Si Grundtvig est ancré dans les idées de son époque et dans l'action politique et éducative, il a communiqué une parole et des idées qui ont fortement et durablement marqué la société danoise. Nous allons nous intéresser et présenter Christen Kold, instituteur de métier et principal maître d'ouvrage de cette pensée novatrice. Grâce à lui la confrontation en utopie et réalité va faire émerger un idéal pédagogique qui fera de l'oralité un axe fondamental.

Chapitre 2

Christen Mikkelsen KOLD (1816-1870) Le maître d'œuvre de la pensée de Grundtvig



2.1. Brève présentation biographique⁵³

Christen KOLD est né au Danemark, dans le Jutland en 1816, soit 33 ans après Grundtvig. C'est l'aîné de six enfants. Son père est cordonnier, sa mère, très pieuse, est une figure importante et marquante de son enfance. Elle est considérée par son entourage comme une femme intelligente et travailleuse. Kold la qualifie « de femme singulière » mais dans un sens positif, signifiant ainsi qu'elle se distingue des autres par le désir de vivre « sa propre vie », en toute liberté et indépendance (Fahnoe Lund, 2003, p.11). C'est

⁵³ Biographie inspirée d'un document de L'Unesco extrait de la revue « Perspectives : Lawson Max, revue d'éducation comparée, vol XXIV, n°1-2, 1994, pp :21-36 et de l'unique ouvrage qui existe au Danemark et qui est traduit en anglais : FAHNOE LUND LUND Birte, *Freedom in thought and Action, Kold ideas on teaching children*, Forlaget Vartov, Copenhagen, 2003 and (inclus le seul texte écrit par KOLD Christen).

une femme intellectuellement libre qui ne se lasse pas de raconter des récits, des contes à ses enfants. Kold entend sa mère expliquer que raconter des histoires procure joie et réconfort aux enfants. Elle pense que les récits permettent également d'apaiser les querelles et tensions. Kold est destiné à faire le métier de son père, c'est à dire à devenir cordonnier. Aussi est-il initié à cette tâche dès l'âge de 11 ans. Mais il montre très vite peu de dispositions pour la tâche ; bon élève, sa mère décide alors qu'il deviendrait instituteur et l'oriente vers l'enseignement. On note qu'à cette époque, au Danemark, artisan et enseignant étaient des activités différentes mais de niveau social comparable. Ainsi Kold entre à l'École Normale (nommé *Seminary*) de Snedsted en 1834 et obtient deux ans plus tard, son diplôme d'instituteur (Bjerg, 1994).

Le « Teaching Seminary » de Snedsted est une institution renommée où sont formés les instituteurs qui doivent instruire tous les enfants du Danemark. Ceci conformément à la réforme de l'état, actée en 1814, fait de l'instruction une priorité nationale pour tous. La formation professionnelle que reçoit Kold est alors fortement imprégnée de l'idée de réforme. Certains pasteurs-enseignants de l'École Normale sont conquis pas les idées de Grundtvig et se veulent être des réformateurs. C'est à leur contact que Kold découvre l'idée que l'amour de Dieu conduit avant tout à l'amour de l'humanité. C'est donc « une certaine idée de l'homme », qui est à la source de son action pédagogique future. Sa préoccupation sociale et éducative s'appuyant sur des idées novatrices et un idéal démocratique fort. Un pasteur, Peder Larsen Skraeppenborg, lui fait par exemple, découvrir que l'on peut aimer Dieu sans renier son humanité ou encore le bonheur sur terre. Cette découverte est pour Kold fondamentale, car il fera de l'homme et du bien être sur terre, une priorité. Cela marquera toute sa pédagogie.

Ce qu'il appelle « une merveilleuse découverte » lui procure une grande liberté d'action éducative, car c'est à l'homme qu'il va s'attacher en premier lieu, et plus seulement au Divin (Fahnoe Lund, 2003). Comme chez Grundtvig, l'homme, dans sa dimension universelle, est au cœur de sa pensée éducative. Par ailleurs, l'École Normale de Stendsted où sont formés les futurs maîtres chargés de faire fonctionner une école ouverte à tous, Kold s'inspire fortement des idées de Pestalozzi qui lui sont transmises par ces formateurs. Celles-ci sont en parfaite adéquation avec l'ambition d'alphabétiser le petit peuple jusque dans les campagnes les plus reculées. Cette première culture scolaire, où l'homme et la

liberté sont des valeurs dominantes, constitue pour Kold, la base de départ d'une pensée éducative qui va évoluer jusqu'à rejoindre celle du philosophe, NFS Grundtvig.

Un responsable du séminaire P.K. Algreen, tout acquis aux idées pédagogiques de Grundtvig, organise à l'École Normale de Snedsted, des conférences relayant l'esprit novateur et réformateur du philosophe. Kold, dans un premier temps, n'y prêterait pas attention. Ce n'est pas lors de sa formation d'instituteur qu'il se joint aux réformateurs. Il faudra attendre les années 1850, soit deux ans après la guerre civile, pour qu'il fasse partie du cercle des fidèles le plus proche de Grundtvig (Fahnoe Lund, 2003, p.15). Cet homme voue sa vie à l'enseignement, refusant de se marier avant l'âge de 50 ans. Il prétextera qu'il s'est déjà marié avec l'enseignement auparavant (Fahnoe Lund, 2003, p.15).

En 1838, ce pédagogue débute sa carrière en tant que précepteur auprès de riches fermiers. C'est là qu'il fait l'expérience de la pédagogie narrative. Kold, contrairement à Grundtvig, est et restera un praticien avant tout. Son action nourrit sa pensée éducative. Il expérimente ainsi plusieurs manières de faire de la pédagogie n'oubliant pas les préceptes de Pestalozzi transmis lors de sa formation initiale d'instituteur. Ainsi, il élabore une pédagogie de la parole, de l'éveil, contrairement à l'éducation rationaliste faite d'écrits et de règlements qu'il a reçue enfant. Il se souvient aussi de sa mère et de sa confiance en la pédagogie narrative qui procure à l'enfant joie et réconfort. Il pense que donner du sens à l'enseignement est source de joie pour l'enfant. Il considère que c'est le principal moteur du désir d'apprendre (Fahnoe Lund, 2003, p.18).

La guerre civile Danoise de 1848 et le mouvement général en faveur d'une réforme de la société danoise marquent durablement Kold. Ces événements renforcent son désir de consacrer toute sa vie à l'éducation des enfants. Bien qu'intrigué et intéressé par les idées réformatrices de Grundtvig, il ne s'est montré que tardivement un disciple actif de sa philosophie. La lecture du livre majeur de ce précurseur : « Histoire du Monde » le bouleverse. Il prend alors conscience du mouvement comparable qu'il y a entre le développement d'un humain et celui du monde (Fahnoe Lund, 2003, p.27). C'est à la suite de cette prise de conscience du caractère ontologique de l'éducation qu'il décide d'appliquer les principes éducatifs de Grundtvig. Il deviendra alors le principal maître d'ouvrage de la pédagogie selon l'idéal du philosophe, essentiellement au niveau des enfants. En 1849, les circonstances vont l'aider à s'impliquer directement car il est pressenti par le cercle de

Grundtvig pour être le premier instituteur responsable de la première école populaire destinée aux enfants, à Ryslinge⁵⁴.



Kold's folk high school in Ryslinge. The buildings have been preserved.

Dès lors, Christen Kold va s'inscrire dans la lignée des idées pédagogiques et se mettre au service de son aîné et maître à penser : Grundtvig. Mettant en pratique ses théories éducatives, comme Pestalozzi l'a fait avant lui avec les idées de Rousseau, Christen Kold va ainsi organiser et créer des collèges populaires, mais également des écoles libres destinées aux enfants de paysans entre 7 et 14 ans. Ces hautes écoles qui subsistent aujourd'hui encore au Danemark, lui doivent une grande part de leur organisation tout comme les programmes scolaires danois qui sont encore influencés par les règles établies par Kold, comme par exemple, une évaluation qui ne se fait qu'à partir de la huitième (14 ans) (Bjerg, 1994). Kold est tour à tour précepteur, instituteur et voue sa vie à l'éducation.

C'est en tant que praticien qu'il se fait connaître. Personnage charismatique, Kold marque son temps par ses actions plus que par ses écrits. Il n'a en effet presque rien consigné, excepté en 1850 où il rédige un pamphlet d'une trentaine de pages intitulé : « L'éducation domine sur l'instruction ». C'est à l'occasion d'un concours sur l'éducation des enfants organisé par le diocèse de Funen qu'il définit sa conception de l'éducation comme un mélange de trois ingrédients : l'instruction (la transmission d'un savoir), l'éducation et l'édification de l'esprit. Ce praticien est convaincu qu'il faut d'abord éveiller l'élève pour ensuite l'instruire. On notera que ces trois concepts se retrouvent dans le texte de loi sur l'enseignement primaire de 1975 au Danemark (Bjerg, 1994). Il ne gagnera pas le concours mais ce traité pédagogique sera publié en 1877, soit 7 ans après sa mort. Car il

⁵⁴ Les photos présentes dans le texte sont extraites de l'ouvrage de Birte Fahnoe Lund : *Freedom in Thoughts and Action : Kold's Ideas on Teaching Children*

meurt à l'âge de 54 ans en 1870. Ce n'est qu'après sa mort que son texte sera mis à jour et retiendra l'attention. Étonnamment, ses propos ont marqué les siècles suivants et se seront ancrés durablement dans le système éducatif danois jusqu'à aujourd'hui (Fahnoe Lund, 2003, p.46). C'est pourquoi, il garde dans son pays une influence considérable, devenant presque un mythe.

Klaus Berntsen, un des premiers ministres du Danemark dans la première moitié du XX^e siècle, ancien élève de Kold lui-même, le désignera comme « le Socrate danois ». Il signifiait ainsi que c'était un homme hors du commun, un orateur hors paire à qui le système éducatif des pays nordiques doit beaucoup (Fahnoe Lund, 2003). Ce parlementaire devenu responsable des établissements privés, qui sont directement issus de l'héritage de Grundtvig et de Kold, fera en sorte que l'organisation des enseignements selon ces précurseurs perdure au sein des programmes d'enseignement nationaux. L'idée centrale de Kold s'appuie sur la conviction, à l'image de Grundtvig, que Religion et Education doivent être avant tout au service de l'humanité. L'homme, au sens anthropologique du terme, est premier avant même l'État et les Églises (Fahnoe Lund, 2003, p.10). Comme son maître, Kold a toujours combattu le modèle rationaliste dominant. Comme lui, il confère à la liberté de parole la vertu d'être l'expression première de l'humanité. C'est pour cette raison qu'il faut la développer et la valoriser dans tous les domaines, et surtout au niveau de l'éducation.

Kold mène un long combat de praticien pour défendre une école libre et alternative, sur le modèle des hautes écoles populaires, mais adaptée aux enfants. Il n'a cependant pas la tâche facile, rencontrant de nombreux problèmes. Ainsi est-il, toute son existence, en prise avec des soucis financiers qui constituent des obstacles au bon fonctionnement de ses établissements. De plus, sa personnalité charismatique, mais complexe et écrasante, nuit à sa succession ainsi qu'au bon fonctionnement des établissements qu'il dirige. C'est le cas du collège de Darum qui ne lui survivra pas et fermera peu de temps après sa mort, faute de leader à la hauteur du personnage (Bjerg, 1994).

2.2. Originalité des pratiques éducatives de Kold

2.2.1. Les idées pédagogiques de Kold

Afin d'évoquer les idées de Kold, nous allons nous appuyer sur l'unique traité de pédagogie qu'il a écrit à 35 ans et qui s'intitule: *Thruth and Réality* (Vérité et Réalité), et qui nous est parvenu grâce à la traduction anglaise de Birte Fahnoe Lund, sous le titre de *Thoughts on the primary School* (Pensées à propos de l'école primaire) (2003).

La pédagogie narrative au cœur de la pratique éducative

Enseigner signifie pour Kold, rendre plus humain. Il choisit pour cela la pédagogie narrative, notamment à travers les contes oraux, les légendes, sagas, histoires afin de transmettre au moyen de la tradition l'âme de cette humanité. La pédagogie narrative, à l'image de ce que préconisait Grundtvig, est au cœur de sa pratique. Le but premier de l'école primaire est pour Kold, de conduire l'enfant dans son état d'humain en devenir, sans l'entraver dans sa vie future (Kold in. Fahnoe, 2003, p.85). C'est à travers la tradition orale et sa culture que les membres d'une même communauté sont en accord. Par ailleurs, le souvenir de sa propre mère qu'il considère comme un modèle d'éducatrice, elle-même convaincue que raconter des histoires procure joie et réconfort aux enfants tout en leur donnant le désir d'apprendre, conduit ce pédagogue à faire de l'oralité et notamment de la narration, une clé de voûte de la pédagogie.

L'école selon lui doit être organisée dans des maisons où la classe consiste à reproduire la chaleur familiale, les enfants doivent s'y sentir en sécurité, dans un climat de confiance (Fahnoe Lund, 2003, p29).⁵⁵



Kold formé aux idées de Pestalozzi, pense en effet que les parents ont un droit de regard et sont conviés à participer activement à l'éducation de leurs enfants, tout simplement

parce qu'ils les aiment et se montrent attentifs à leur bien-être. C'est pourquoi il tient à recréer une atmosphère domestique et sécurisante qui est pour lui une condition de joie et de motivation à l'étude chez les enfants. Joie et désir d'apprendre sont des indicateurs importants de la pédagogie de Kold qui jouent aujourd'hui encore un rôle dans l'école danoise. L'aspect affectif, sensitif n'est pas incompatible avec une éducation de qualité.

Par ailleurs, l'enseignement doit être adapté aux capacités des enfants. C'est pourquoi Kold a placé l'enfant au centre de sa pratique pédagogique. Cette idée novatrice dans la tradition éducative de son époque, se rapproche des préoccupations des pédagogies actives qui centrent en premier lieu la pratique de classe en fonction de la nature de l'élève et, secondairement, en fonction de la nature des savoirs. On est ici à l'opposé d'une pédagogie didactique ou encore d'une volonté de normalisation. L'idée de Kold est que l'on ne peut séparer les savoirs de l'être et de sa réalité existentielle. Il est nécessaire d'avoir une motivation et « une joie intérieure d'apprendre » afin d'atteindre la meilleure éducation (Fahnoe Lund, 2008, annexe III.2). D'autre part, la pluralité et la diversité sont à préserver car c'est à l'humanité que l'on s'adresse à travers les enfants. C'est l'humain en tant que génération future qu'il importe de développer et d'éveiller. Les idées de Kold sont novatrices car elles ne font pas l'impasse sur la difficulté paradoxale de toute éducation qui est de respecter la singularité dans le collectif, l'unité dans la diversité tout en ne s'éloignant pas du projet initial d'instruction. Cette conception fait émerger une certaine idée de l'homme car c'est l'humain dans son humanité qui est visé, ceci avant même le citoyen.

Les savoirs ne sont pas pour autant minorés. Il fait des exercices écrits, des lectures sans pour autant que cela prenne la majeure partie du temps de classe. Il n'y a pas d'évaluation, d'examens ni de notes. On retiendra qu'au Danemark, jusqu'à aujourd'hui encore que l'institution ne donne pas de notes aux élèves avant 14/15 ans (Fahnoe, 2008, annexe III.2). Ainsi, comme Grundtvig, il souhaite se démarquer d'un héritage rationaliste prôné par le mouvement des idées des Lumières, ou encore de celui issu plus traditionnellement de la religion véhiculant et transmettant une certaine idée de faute, d'imperfection originelle qui doit être sanctionnée. La faute étant devenu un terme scolaire par identification à l'imperfection de l'humain au regard de la religion. Or, comme Grundtvig, Kold s'insurge sur ce transfert de l'Église, *Parish Church*, remettant en cause leurs principes austères et contraints d'une éducation qu'il juge trop rigide. La liberté dans l'éducation

⁵⁵ Photographies de la première école populaire indépendante à Ryslinge. Photo extraite du livre : « Freedom in Thought and Action » de Birte Fahnoe Lund

pour les enseignants, les parents mais aussi pour les élèves est un principe pédagogique fondamental que tente de mettre en œuvre, toute sa vie, Kold. L'expérience d'une mère éducatrice qui fait de la liberté un principe éducatif, la formation initiale inspirée de Pestalozzi, puis des années plus tard la rencontre avec la pensée de Grundtvig ont alimenté tour à tour cette profonde conviction.

Le chant au cœur de la méthode

Dans les années 1875, deux types d'écoles existent au Danemark : les unes appelées « les écoles du réveil », lesquelles s'inspirent directement de la pensée pédagogique de Grundtvig et de Kold et les autres, nommées « les écoles du savoir », initiées par un pédagogue danois rationaliste, Bjornback, dont la pédagogie est plus dogmatique.

Les écoles du réveil ont développé une pédagogie de l'oralité tandis que les autres adoptent une pédagogie plus conventionnelle, proche des pratiques dominantes dans l'Europe de l'époque. Un inspecteur, Matias Steenstrup, chargé d'inspecter les écoles pour le gouvernement, note cette année-là que dans les écoles du réveil, c'est par le chant que débute chaque leçon. Il manifeste son étonnement face à la créativité pédagogique de ces établissements, démontrant qu'il se trouve toujours possible de trouver un chant qui correspond au sujet de la leçon du jour (Michelsen in. Thyssen, 1983, p.349). On peut y entendre des chants historiques, patriotiques et chrétiens. Le chant tient là une place naturelle, pénétrant toutes les familles danoises car il facilite la mémoire naturelle disponible et commune à tous les humains, idée que Marcel Jousse, anthropologue du XX^e siècle théoriserait, comme nous le verrons un peu plus loin. Grundtvig justifie cette pédagogie par le chant en expliquant que « depuis la nuit des temps, c'est le chant qui, pratiqué de façon naturelle, a été la méthode d'éducation la plus fructueuse, et qu'il doit jouer un rôle central là où la jeunesse se réunit et désire apprendre. » (Michelsen, 1983, p.350). Kold fait de l'oralité, notamment à travers de la tradition orale, un axe central de la pratique pédagogique à l'école primaire. Cependant il combat farouchement l'apprentissage oral du « par-cœur », refusant la répétition mécanique de mots qui n'ont pas de sens pour l'enfant. Cette opposition est en lien avec celle qu'il a pour l'église de son temps et la façon dont il considère qu'on endoctrine les enfants plus qu'on ne les éduque. Si le chant et l'oralité transmet avec bonheur, la répétition mécanique pour Kold est contre productive.

Une éducation de cœur et par le cœur

La conception éducative repose sur le chant mais aussi l'échange, le lien, c'est pourquoi les parents sont invités à participer et coopérer avec les enseignants. Ils prennent part aux décisions, aux actions pédagogiques et ne sont absolument pas considérés par les enseignants comme des concurrents, car pour Kold, l'idée fondamentale est d'encourager les habiletés individuelles et les développer. Il s'attache à ce que tous les aspects de la vie entrent dans l'école, contrairement à l'école sanctuaire revendiqué en France, notamment par les Jésuites. Son éducation est basée sur la confiance et la diversité. La parole est qualifiée de vivante car elle permet de mettre en lien les générations, de stimuler l'imagination et la création à travers l'écoute de contes et légendes et n'est pas le simple écho d'un texte écrit. C'est pourquoi la pédagogie narrative qui fait appel à la sensibilité et l'émotion reste un pilier de l'action éducative de ce pédagogue. Kold écrira dans son pamphlet :

Nous nous souvenons de nos maîtres qui nous procuraient joie et bonheur lorsqu'ils racontaient des histoires (Kold, in Fahnoe, 2003, p.48)

L'école populaire doit transmettre des connaissances vivantes et non mortes. Le but de l'instruction est de permettre aux enfants de s'instruire, non pas seulement d'acquérir des savoirs mais aussi d'être des citoyens solidaires, dans la religion comme dans la société (Kold in. Fahnoe, 2003, p.80). Cette tradition d'une éducation solidaire héritée de Grundtvig et Kold permet, peut-être, de justifier l'attitude du roi du Danemark, Christian X, lors de la seconde guerre mondiale, lorsque celui-ci décide de façon unique en Europe de porter l'étoile jaune, démontrant son empathie avec le sort fait aux juifs de son pays par les nazis. On peut y voir ici le résultat d'une éducation solidaire et empathique, telle que Kold et Grundtvig la souhaitaient. Si Kold critique le rationalisme dominant la pédagogie des écoles de son époque, il ne combat pas la rationalité mais sa domination.

« Parish School s'est adressée à la raison et partiellement aux émotions, ignorant, délaissant le pouvoir de l'imagination et de la perception (Kold in Fahnoe, 2003, p.39). »

Oralité et rationalité ne sont pas incompatibles pour Kold, tout comme la raison et les émotions, ceci contrairement à ce que pensent les rationalistes fidèles à la philosophie des Lumières dont s'inspirent les intellectuels de toute l'Europe. C'est pourquoi les idées de Grundtvig et de Kold auront plus d'impact sur le petit peuple que sur l'élite danoise. Pour ces pédagogues, la parole n'efface pas le lien mais le renforce tout en faisant passer le savoir. La connaissance ne peut être le seul but dans l'éducation car, celle-ci, a pour terrain l'homme, un être en devenir, à la fois sensible et autonome. C'est pourquoi le métier d'enseignant est celui de passeur, passeur de savoir tout autant que d'humanité, qui permet à une génération de se construire et de se perfectionner sans renier son passé. C'est une

pédagogie ontologique qui tient compte de l'avant et de l'après, sans nier les étapes nécessaires qui permettent à l'individu d'évoluer en collectif tout en se construisant de l'intérieur.

Kold résume son projet éducatif par ces mots : *Clarity and Vision ; life, desire and love to want to ; skills and independance to carry out*, ce qui signifie : *Clarté et vision; vie et désir de vivre; qualification et indépendance pour y parvenir*. Il faut pour cela accorder le meilleur à chacun, selon ses possibilités (Kold, 2003, p.71). Ce projet d'éducation devant être autant celui de l'enfant que celui de l'adulte, il ne peut rester extérieur et doit être accepté non par la contrainte mais grâce à la parole vivante et la confiance.

Un praticien au service de la pensée de Grundtvig

Si l'on reprend les caractéristiques et la définition du pédagogue que propose Jean Houssaye dans son ouvrage : « le manifeste pour les pédagogues » (Houssaye, 2002), Kold remplit les critères retenus. En effet, celui-ci s'inscrit dans une démarche pédagogique plutôt que théorique, par opposition à Grundtvig qui a surtout prêché, fait des conférences et qui s'en est tenu toute sa vie à des propos généraux, sans donner une description précise de l'organisation des hautes écoles populaires. Kold répond aux quatre critères qualifiant la démarche pédagogique. Dans un premier temps : celui de **l'action**. C'est un praticien qui organise et travaille dans les *hojskoler* (hautes écoles populaires). On dira de lui qu'il est « le metteur en scène » de Grundtvig.

Son action a un sens et est reconnue. Elle est **enracinée dans son époque**, au carrefour des divers courants philosophiques et tensions politiques ou sociales qui lui permettent de se faire connaître et d'émerger comme un praticien- réformateur. Il est non seulement enraciné dans son temps mais également dans une pensée, c'est-à-dire celle de Grundtvig et plus indirectement celle de Pestalozzi, en partie grâce à sa formation initiale reçue à l'École Normale.

Si Grundtvig avait déjà préparé le terrain en rompant avec l'Église et les écoles chrétiennes, Kold s'impose en pédagogue pour affirmer une pédagogie orale, une pédagogie de communication, en rupture avec la tradition de l'enseignement en latin, essentiellement livresque, dominé par un apprentissage mécanique caractérisé par « le par cœur ». Ainsi Kold s'inscrit dans l'histoire en tant que pédagogue car il est en **rupture** avec l'autorité religieuse de son temps mais aussi la bureaucratie. Les méthodes de Kold sont jugées par les autorités comme un danger, une rébellion au pouvoir central et contre tout ce que depuis la Renaissance a fait la norme culturelle dans les milieux intellectuels Danois (Fahnoe

Lund, 2003, p.44). Comme Grundtvig, il est sceptique face à toute forme d'autorité spirituelle ou politique. Il souhaite une « école de la vie » où « la parole vivante » domine, une école de la liberté qui éveille l'individu et mène la Nation à la démocratie.

Toute sa vie, il rencontrera des rejets et exclusions (interdiction d'enseigner dans les écoles publiques, par exemple) ainsi que des difficultés face aux autorités religieuses notamment. Si bien qu'il s'inscrit parfois dans l'échec et la **médiocrité**. On lui ôte la possibilité de prêcher, de s'occuper d'une paroisse intéressante, on le privera de sa liberté de parole en portant plainte contre lui, l'état lui refusera les aides financières et professionnelles qui permettraient de bâtir ses écoles. En défenseur des paysans, sa pensée va se diffuser de l'intérieur, au cœur des familles et permettre de laisser une empreinte réelle dans la société danoise, empreinte qui subsiste aujourd'hui encore dans le système scolaire danois, notamment par une tradition « d'ouverture sur la vie », de liberté et d'implication des parents dans les établissements. Cela se justifie sans doute par une conception vivante et dynamique de la transmission bien éloignée de la conception statique de l'école traditionnelle. Il rejoint en cela Grundtvig qui privilégiait l'existence dans son idéal éducatif, la vie, la relation et l'échange à un programme ou à une liste abstraite de savoirs.

Kold, un véritable pédagogue

Si Kold répond à certains critères du pédagogue, il a néanmoins peu théorisé sa pratique par écrit alors qu'il l'a fait à de nombreuses reprises lors de conférences orales. Aujourd'hui, grâce aux moyens techniques modernes, ses propos auraient été consignés par d'autres, filmés ou encore enregistrés. Ceci aurait permis une meilleure diffusion et un archivage fidèle de ses théories pédagogiques, comme cela a été le cas par exemple pour Marcel Jousse dont les cours à la Sorbonne ont été sténotypés. Or Kold contrairement à son maître Grundtvig, en pédagogue de l'oralité s'est montré cohérent avec ses convictions initiales et sa pratique pédagogique. Celui-ci a basé sa pédagogie sur la transmission orale, fixant et transmettant le savoir par le chant, les récits, les échanges entre individus, c'est-à-dire faisant confiance à une transmission interactive.

Si l'on s'en tient à la définition du pédagogue donné par Jean Houssaye, être pédagogue nécessite avoir théorisé sa pratique, sous entendu par écrit, laissant ainsi traces de sa pensée (Houssaye, 2000, pp.11-15). Par ailleurs, le pédagogue se situe dans l'entre-deux, place inconfortable qui est sans doute le moteur à la fois de son action et de sa réflexion. La question est donc de savoir si dans le cas de « pédagogues oralistes » tels que Kold ou encore Jousse, peuvent être qualifiés de pédagogue dans la mesure où leur discours sur

l'éducation, exprimant une véritable théorisation et une mise en perspective de leurs pratiques pédagogiques basées sur l'oralité, ne font pas l'objet de nombreuses productions écrites?

Ce débat n'est pas celui de ce travail, c'est pourquoi nous trancherons ici en postulant que Kold est un pédagogue car, malgré le peu d'écrits. Il incarne à la fois une pensée et une pratique éducative de l'oralité assumée, spécifique et originale, transmise de générations en générations qui a marqué fortement le système pédagogique danois. Kold est un praticien mais également un théoricien. Souvent dans l'entre-deux entre théorie et pratique, en situation instable, en tension permanente entre un idéal et la réalité, celui-ci parvient cependant à faire d'une théorie une réelle pédagogie mise en œuvre. Il organise l'éducation selon les principes de Grundtvig, laissant une large place à l'oralité, à la liberté, une « pédagogie de la réussite » sans notes ni examens. Kold dirige certains établissements sans jamais perdre de vue et renoncer à son idéal éducatif qui est de placer l'être (humain) au cœur de son action. Ce qui explique que l'oralité et la « parole vivante » y tiennent une place fondamentale. Jusqu'à la fin de sa vie, il restera fidèle à cet idéal qu'il tente de diffuser à travers des discours publics, sous la forme de conférences. C'est à l'oral qu'il théorise et rationalise sa pratique pédagogique formant à son tour ses collègues et adjoints. Nous constatons cependant en se penchant sur l'œuvre et la vie de ce praticien, que s'il y a d'évidents points de convergences et un esprit de filiation entre le philosophe, Grundtvig, et son maître d'œuvre, Kold, on note également des points de divergences. Et il nous semble important des les pointer ici, afin de singulariser chacun de ces pédagogues.

2.2.2. Points de convergence avec Grundtvig

Même s'il ne se considère pas lui-même comme un véritable disciple de Grundtvig, la vie et la pensée de Kold portent incontestablement les idées révolutionnaires de ce penseur, notamment concernant la nécessité de réformer le système scolaire, mais également dans la volonté de changer la société par l'éducation à la démocratie (Jens Berg, p:4). Kold a suivi le maître dans sa lutte contre une Église et une école soumises à un clergé dont l'idéologie devient de plus en plus rationaliste, à l'image des idées de la philosophie des Lumières dominante chez les intellectuels européens de son époque. Comme pour Grundtvig, les idées des philosophes des Lumières tels que Rousseau, Basedow, Kant ne le séduisent pas. Au contraire, il les rejette car il perçoit en elles un danger pour la Nation, craignant qu'elles mènent à la dissolution de l'état danois et nuisent à l'idée de Nation. En effet, Kold, à l'image du philosophe, souhaite une Nation forte ayant, grâce à l'école, cons-

truit un réel sentiment d'identité nationale. Ces deux personnages incarnent historiquement l'exaltation de l'idée de Nation. Leurs propos seront malheureusement repris plus tard afin d'alimenter un discours nationaliste, indépendamment de leurs auteurs, du contexte de l'époque où elles ont éclos, oubliant alors les objectifs initiaux entièrement tournés vers un projet de parvenir à une société équilibrée et démocratique (Bjerg, 1994).

De même que Grundtvig, Kold est hostile à toute autorité spirituelle ou politique. Comme lui, il se rebelle contre celle de l'Église qui repose sur un discours mettant en avant la crainte de ne pas accéder « à la vie éternelle ». « La merveilleuse découverte » faite au Séminaire de Snedsted que fait Kold est d'entendre certains pasteurs formateurs, proches et adeptes des idées de Grundtvig, déclarer que Dieu aime d'abord l'humanité et qu'avant toute chose, sur terre, c'est l'homme en tant qu'humain qui est premier (Fahnoe Lund, 2003, p.15). Cette révélation le bouleverse et transforme définitivement sa manière de penser la religion et l'éducation. Il rompt alors avec une pratique religieuse faite de censure, d'une perception manichéenne du bien et du mal. L'homme doit s'éveiller à lui-même par l'éducation, pense-t-il. Il considère désormais que Dieu n'est pas seulement un censeur, un juge ou un « père fouettard » que l'on craint mais, il dit avoir eu la révélation que Dieu aime l'homme pour lui-même. (Jens Bjerg, 1994). Il rejoint sur ce point les convictions de Grundtvig qui place l'homme et l'humanité avant l'Église. C'est pourquoi celui-ci dès 1825, a entamé une croisade contre l'Église officielle qui tente de rationaliser la religion chrétienne en théorisant des dogmes. D'autre part, Kold et Grundtvig rejettent tous deux les enseignements classiques en latin imposés par le clergé, éloignés de la langue du peuple et de sa réalité. Ainsi Kold et Grundtvig se rejoignent dans le fait qu'ils ne s'opposent pas à la foi, mais aux Églises et à leur institution trop dogmatique et négative, notamment dans le champ de l'éducation. Pour ces précurseurs la religion ne doit reposer que sur la foi et la foi seule qui est de la responsabilité individuelle, car *l'homme doit pouvoir dire « je » avant « nous »*. Kold déclare qu'il est important que chaque individu comprenne qu'il est unique (Fahnoe, 2003). Les pratiques éducatives de Kold seront largement imprégnées de cette nouvelle approche religieuse par les prédicateurs piétistes acquis aux idées de Grundtvig. Tout comme ce dernier, il résistera au clergé de son temps en refusant d'enseigner le catéchisme officiel. Ce qui lui vaut bien des difficultés pour trouver un emploi d'instituteur dans une école publique. Toute sa vie, ainsi il sera mis à l'index par l'Église mais aussi par l'école traditionnelle qui est plus acquise aux idées rationalistes qu'à l'idéal des pédagogues oralistes.

De même que pour Grundtvig, le principal objectif de l'éducation ne consiste pas pour Kold à une élévation sociale d'une classe par rapport à une autre, mais à un éveil personnel de chacun, qui participe à fédérer tout un peuple dans une identité nationale incarnant la démocratie. Même si sa principale ambition est de créer des écoles pour les enfants entre 7 et 14 ans, notamment pour les enfants de paysans, Kold est convaincu que l'éducation peut se faire tout au long de la vie et qu'il est nécessaire d'éduquer les enfants autant que les adultes. En cela, il rejoint non seulement Grundtvig mais avant lui, Comenius, précurseur important de l'éducation, qui dans son ouvrage pour l'éducation intitulé : *La grande didactique* édité au XVII^e siècle avait émis déjà ce postulat d'éducabilité de quelque soit son âge.

Toutefois, si Kold rejoint la pensée de Grundtvig sur bien des points, des divergences subsistent.

2.2.3. Points de divergences avec Grundtvig

Pour Grundtvig, toute action éducative doit avoir pour principal objectif de préparer à la vie sur terre. La foi chrétienne et l'existence humaine étant deux choses bien distinctes. L'école est une école de « vie » et non « de vie éternelle » explique-t-il. Ce philosophe est en effet l'un des premiers penseurs de l'éducation à anticiper la séparation entre Église et État, entre Église et école que l'on peut comprendre également de façon sous-jacente et innovante comme une volonté de sécularisation, cherchant à distinguer la religion de l'idée de Nation. Bien qu'il se prétende un homme de foi, il n'est pas moins convaincu que les hommes doivent être instruits dans le but universel de leur humanité. C'est pour cela que le bonheur sur terre et non un paradis probable semble le moteur de sa philosophie et de son action. Pour Grundtvig, l'existence humaine domine et ne peut être étalonnée sur un idéal chrétien. Il revendique, alors, non seulement une instruction mais aussi la liberté d'être soi, c'est-à-dire dans une dimension de sujet au sens psychologique du terme. Il souhaite favoriser le développement de l'esprit critique sans renier l'accès aux plaisirs terrestres. C'est une éducation à l'éveil de la vie, indépendamment de toute religion qui doit rester de l'ordre du cheminement personnel. Grundtvig propose ainsi une philosophie portant en elle l'esprit d'une laïcité en marche.

Kold, à la différence de Grundtvig, n'adhère pas à cette conception du christianisme, c'est pourquoi son projet éducatif n'a jamais été totalement le même, notamment par rapport au concept « d'éveil ». Il ne peut y avoir pour lui, instruction sans éducation religieuse, même s'il place l'homme premier, avant tout dogme religieux, dans sa pratique.

Si la révélation que Dieu aime l'homme en tant qu'humain a transformé la représentation de Kold envers la religion et la transmission, son idéal éducatif reste néanmoins celui de conquérir le salut éternel sans pour autant s'inscrire ou approuver les méthodes d'intimidation du clergé. Pour lui, il est tout aussi important d'éveiller les esprits en vue d'une vie future sur terre que pour une vie éternelle. « L'éveil », selon Kold, doit être compris comme un « éveil religieux », contrairement à Grundtvig qui vise l'éveil de la conscience de soi et du collectif, c'est-à-dire la conscience d'une Nation qui doit se suffire à elle-même et être équilibrée et forte grâce à la démocratie. Ainsi ne nous méprenons pas, si Kold et Grundtvig ont employé parfois les mêmes termes pour définir leur idéal pédagogique, comme par exemple celui « d'édification de l'esprit », cela n'implique pas pour autant le même projet éducatif. Grundtvig voulait affranchir l'homme des contraintes du christianisme alors que Kold reste dans une perspective théologique et veut éveiller les esprits afin de les rapprocher de l'amour Divin. Cette distinction est importante pour comprendre que Kold est le maître d'œuvre de la pensée éducative de Grundtvig, il lui importe de transmettre le message religieux et sa foi. Dans cette perspective théorique, nous remarquons que Kold est plus proche de Comenius et même d'Oberlin que de Grundtvig.

Si « la parole vivante » est pour Grundtvig à la fois charnelle et désincarnée, reconnaissant aux hommes le libre accès aux plaisirs des sens, pour Kold, la peur de la damnation est une réalité qui hantera toute sa vie au contraire. La parole vivante ne peut être qu'une parole Divine qui s'exprime à travers les hommes. En effet, celle-ci est un signe du Divin et indépendante de leur propre volonté. Ainsi le christianisme de Grundtvig vise à s'affranchir des lois et des peurs obscures imposées par le clergé à cette époque, alors que celui de Kold en reste encore fort imprégné.

Nous observons que pour l'un, l'éveil de l'individu sur terre reste le principal chemin qui mène au Divin alors que pour l'autre, l'éveil religieux dans l'éducation conserve une place prépondérante dans le projet éducatif. Ainsi nous comprenons pourquoi Kold, tout en étant le maître d'œuvre des théories éducatives de Grundtvig, ne se réclamera jamais ouvertement de sa philosophie. Nous pouvons dire en conclusion que ce pédagogue novateur a construit sa pédagogie sur deux sources d'inspiration : celle de Pestalozzi et celle de Grundtvig.

2.3. Filiation idéologique : « Le Pestalozzi » de Grundtvig

2.3.1. Un praticien de l'oralité

Klaus Bernsten, parlementaire danois du XX^e siècle désignait Kold sous le nom de « Socrate danois » voulant montrer ainsi à la fois son talent puissant d'orateur mais, surtout, l'empreinte durable laissée par ses idées et actions pédagogiques dans le système éducatif danois. Néanmoins, nous lui préférons dans ce travail le terme de « maître d'œuvre de Grundtvig » car en effet, de même que Pestalozzi qui a tenté de mettre en pratique l'idéal pédagogique de Rousseau, Kold a permis aux idées du philosophe danois de s'incarner dans une réalité pédagogique. Praticien avant d'être théoricien il s'est confronté à la réalité et tente de conserver le fragile équilibre entre idéal et action. Ainsi, en metteur en scène, il organise, dirige, met en place une réalité scolaire qui va marquer les esprits danois au point d'en faire un mythe. Son action se pérennisera à travers le mouvement des « *friskoles* », écoles privées indépendantes. Toutefois, Kold laissera une empreinte durable, notamment dans l'organisation des programmes qui seront à la base du système scolaire danois encore aujourd'hui.

Sans son action de praticien, la théorie du philosophe danois n'aurait pu s'épanouir et perdurer, restant sans doute « lettres mortes », comme cela a été le cas pour son projet de Grande université du Nord. Par ailleurs, Kold n'est pas seulement le disciple de Grundtvig mais également un héritier de Pestalozzi. Formé à l'École Normale d'instituteur, sur la base d'une idéologie reposant sur les trois forces : « *tête, cœur, main* », il a été structuré par cette triade pédagogique indissociable. Cet idéal éducatif repose sur un sujet pris dans sa dimension d'être intelligent et autonome, conservant sa liberté et sa faculté de décider par lui-même (Soëtard, in. Houssaye, 2000, p.47). Cependant, jamais Kold ne se réfèrera publiquement à ce précurseur, mais certaines de ses approches pédagogiques, telle que la place majeure de la communication orale à l'école, la notion de liberté, l'importance des parents, la dimension de la relation, la pédagogie narrative, ne sont pas sans lien avec les idées qui alimentent sa pratique. La parole vivante, la confiance dans l'oralité restant des atouts majeurs de la transmission. Nous rappellerons ce qu'évoquait Jean-Henri Pestalozzi (1746-1827) à propos de la posture de l'enseignant : Il ne doit pas être « un censeur sans âme » mais le porteur d'une « parole vivante ». Les mots transmis doivent être incarnés, porteurs d'exemple et de sens à la fois pédagogique mais également spirituel (Bjerg, 1994). On peut rappeler qu'à l'époque de Kold, l'enseignement était basé exclusivement sur la mémoire, une mémorisation mécanique, le « par-cœur », méthodes héritées des pratiques religieuses moyenâgeuse, qui prévalaient dans les écoles et les églises du Danemark encore au XIX^e siècle.

Kold, formé aux idées de Pestalozzi, est comme lui, convaincu que le jeune enfant appartient à la famille et que les parents ont un droit de regard et de participation à son éducation. Ainsi, il revendique la liberté et la responsabilité des parents dans le choix éducatif. Kold avant même de se faire le metteur en scène de la théorie de Grundtvig a ainsi été acquis aux idées novatrices de Pestalozzi tout comme Grundtvig. Ces trois pédagogues se rejoignent ainsi sur une pensée et pratique éducative qui conçoit l'enseignement comme un acte intérieur, volontaire, dans une dimension de personne active et réactive. Tous trois sont en accord sur les trois dimensions: connaître, vouloir, pouvoir, qui constituent les piliers de base éducatifs selon Pestalozzi. En effet, le savoir est en lien avec le vouloir mais également avec la liberté d'exercer cette volonté, laquelle est elle-même en lien avec l'affect (Soëtard in Houssaye, 2000, p.49).

Le désir, la motivation de l'élève est au cœur de l'action éducative de ces trois acteurs de l'éducation. Comme Pestalozzi, Kold fait de l'enseignant « un modèle » en tant qu'être humain, mais qui reste en collaboration étroite avec l'élève (Fahnoe, annexe III.2, Q. 2). C'est la relation qui est au cœur de sa pédagogie, la relation affective qui crée du lien et dont le vecteur principal est la parole. Dans cette conception éducative, le savoir et la transmission orale constituent une part importante de l'enseignement. Kold ne néglige pas pour autant les savoirs fondamentaux mais propose une alternative pédagogique à un mode de transmission plus dogmatique, axé principalement sur la rationalité au dépend de la réalité de l'humanité. Ainsi met-il au cœur de son école la communication, mais aussi la tradition orale, prenant en compte toutes les facettes de l'oralité. Comme Grundtvig, ce pédagogue rejette le livre et le « savoir mort ». Et la liberté, thème majeur du philosophe, est une clé pédagogique à tous les niveaux de l'institution scolaire.

Le succès de Kold s'explique par le contexte social et politique de l'époque. Le Danemark connaît vers 1840 un large mécontentement populaire, notamment venant des paysans. Par ailleurs, des tensions avec l'Allemagne poussent Kold à organiser des réunions afin de susciter « un réveil national ». Il a pu agir ainsi grâce à des conditions idéologiques favorables, profitant du travail philosophique et politique de Grundtvig en amont, mais aussi de la bienveillance de l'état qui a participé financièrement à la création des collèges populaires. Par ailleurs, homme de conviction et issu du petit peuple. Jamais, il ne reniera ses origines modestes.

2.3.2. L'oral et la culture orale, pilier du système scolaire danois

Kold est profondément ancré dans une dimension spirituelle, son éducation mais également ses convictions religieuses transparaissent dans sa pédagogie. On ne peut donc parler de ce pédagogue sur un plan strictement éducatif et laïc. La notion de « parole vivante », thème récurrent chez Grundtvig et déjà présent chez Pestalozzi, reste pour Kold un concept lié à la religion et sous tend, comme c'est le cas aussi chez son maître, un lien évident entre la parole humaine et la parole Divine. Le « verbe » chez Kold conserve une place privilégiée, car il reste étroitement lié à la « parole du Christ ».

La pédagogie de Kold est particulièrement originale, car elle met en avant la culture orale, proche de l'expérience et de la tradition orale d'un peuple. Pour lui comme pour Grundtvig « la source de la connaissance est parole » (Bjerg, 1994). Or, cette pédagogie constitue à la fois une rupture et une innovation incontestable pour l'époque. Les pratiques scolaires habituelles reposent sur le latin et le livre, comme c'est le cas en France et dans bon nombre de pays d'Europe où l'éducation par la lettre est devenue la norme. La culture de l'écrit, depuis les humanistes de la Renaissance, amplifiée par la montée rationaliste des idées des Lumières, symbolise en effet le progrès. Les idées nouvelles, la modernité s'incarnent alors dans le texte imprimé et la science. Dans toutes les sociétés évoluées, les élites s'en emparent et la culture écrite devient un véritable enjeu social et politique, un enjeu de pouvoir. C'est une des raisons pour lesquelles Grundtvig et Kold ne seront pas suivis par les élites danoises. Mais si leur héritage est parvenu jusqu'à nous, ils le doivent beaucoup aux petits paysans, souvent illettrés, qui ont bénéficié des principes éducatifs et qui se sont transmis de générations en générations les idéaux et les valeurs de ces deux précurseurs de l'éducation. C'est pourquoi les hautes écoles populaires vont perdurer et continueront longtemps de diffuser au cœur des familles et dans la culture danoise, l'idée de liberté véhiculée par les chants mais aussi une certaine culture pédagogique.

Grundtvig et Kold seront des repères pour l'ensemble d'une société danoise qui a pu ainsi s'élever et s'émanciper d'un état trop prégnant. Cet ancrage profond et tenace, va par la suite pénétrer l'école publique à travers des programmes scolaires donnant une identité pédagogique spécifique et originale. Néanmoins, comme l'écrit Birte Fahnoe Lund, elle-même enseignante et spécialiste Danoise de Kold, la tendance actuelle de ce début du XXI^e siècle est de rationaliser de plus en plus les programmes. C'est en raison notamment depuis la mise en place des évaluations telle que PISA, qui incite l'institution scolaire danoise à adopter les normes internationales axées sur la mesure de l'écrit, modifiant ainsi progressivement la culture scolaire initiale où l'oralité tient une large place.

Pour Kold, l'étude de l'histoire ou de la religion doit passer nécessairement par le récit. Comme chez Grundtvig, la narration est le moyen d'éducation privilégié dans les collèges populaires. Ainsi ces écoles pensent favoriser l'imagination, éveiller et élever l'esprit à travers le pouvoir de la parole, « parole de vie ». Nous retrouvons, ici, le thème du « vivant » par opposition celui de « la mort ». L'empathie et l'imagination y sont également considérées comme le moteur de la réflexion. L'intelligence abstraite et la réflexion rationnelle ne venant qu'au second plan. L'évaluation, l'émulation ne sont pas non plus des valeurs dominantes. La culture de l'élitisme, comme cela peut être le cas dans le système français, ne trouve pas d'écho dans l'action pédagogique de Kold. Ce praticien place à la base de l'instruction primaire, la nécessité de mixer trois éléments fondamentaux : l'instruction, l'éducation et l'édification de l'esprit (au sens religieux du terme), objectif ultime. Pour lui, il faut avoir soif de connaissances avant d'apprendre à lire, il faut expérimenter, acquérir des savoirs et savoir-faire qui ont un sens avant d'acquérir « un savoir mort » (Fahnoe, 2003). Il se fait ainsi l'écho de la pensée de son maître :

« La vie ne peut être décrite avant d'avoir été vécue », dira Grundtvig (Bugge, 1983, p.221). »

« Donner du sens à l'école » et « libérer la parole » est une préoccupation réelle du praticien Kold, qui fait de l'envie d'apprendre et du bien-être scolaire des conditions d'apprentissage (Fahnoe, 2003). Par ailleurs, l'émotion et l'affection constituent la base sensible qui conditionne l'accès aux apprentissages. L'enseignant est un modèle face aux enfants, un modèle non pas parfait mais un exemple d'être humain. C'est pourquoi dans cet idéal pédagogique, la personnalité de l'enseignant est fondamentale (Fahnoe, annexe III.2).

2.4. Héritage actuel de Grundtvig et de Kold au Danemark et dans le monde

Il est sûr que les idées de Grundtvig concernant les hautes écoles populaires ont joué un rôle important pour la paysannerie danoise de l'époque. L'émancipation du monde paysan, population nombreuse essentiellement rurale dans la société danoise du XIX^e siècle, va lui donner la possibilité de s'autogérer en inventant le concept de coopérative, et ainsi se renforcer et mieux résister aux pressions économiques et politiques. Grâce à ces écoles, les paysans ont acquis une maturité et une assurance qui leur permettent de profiter des droits démocratiques spécifiés dans la constitution de 1849. Dans un premier temps, les hautes écoles populaires sont principalement ancrées dans les campagnes et souvent associées à la paysannerie. Elles vont néanmoins subir des mutations au fil des évolutions sociales telles que l'industrialisation et l'urbanisation. Au début du XX^e siècle, les ouvriers

vont fonder à leur tour quelques hautes écoles populaires, afin d'affirmer une conscience culturelle commune.

Jusqu'au milieu du XX^e siècle, les collèges populaires sont considérés comme un phénomène rural et de plus en plus marginal. Cependant, alors que le Danemark opère une véritable mutation économique vers l'industrie, on voit dans les années 1980 une renaissance du mouvement des hautes écoles populaires. Dans de nombreux pays du Nord de l'Europe (Suède, Norvège, Allemagne, Grande Bretagne, Pays-Bas...), on compte à ce jour de nombreuses écoles populaires. Elles seraient à ce jour 90 au Danemark. Si ces établissements diffèrent entre eux, tous revendiquent l'héritage de la pensée éducative de Grundtvig. Cependant aujourd'hui elles concernent une population sociale mixte et souvent étrangère au pays. Ce sont souvent des lieux réservés à la formation adulte qui accordent beaucoup d'importance aux activités créatrices et artistiques. Néanmoins, ce ne sont pas des écoles où l'on passe des diplômes. L'objectif étant principalement de permettre à l'individu « de s'éveiller à soi-même », d'accéder à l'éducation et la culture à tout âge et sans tri social, si ce n'est qu'elles sont privées et donc payantes. On y trouve aujourd'hui une réelle mixité sociale n'étant pas réservée à une élite. Le principe d'études courtes, en internat, laisse toujours une large place à l'expression et la transmission orale, imaginé par Grundtvig. La notion « d'éducation toute la vie » insufflée par Grundtvig est désormais reconnue comme un projet éducatif européen.

Klaus Berntsen, élève de Kold devenu premier ministre du Danemark au cours de la première moitié du XX^e siècle, a été également président des « *friskoles* », écoles privées qui s'inspirent au plus près des idées de deux pédagogues présentés ici. Cet homme a désigné publiquement Kold comme étant « Le Socrate Danois ». Il souhaitait ainsi montrer l'importance de son héritage et la valeur de sa pédagogie, notamment dans sa dimension orale (Fahnoe, 1983, p.9). Ces établissements scolaires privés sont destinés aux enfants et sont fréquentés actuellement par environ 12% des élèves (Rapport Eurydyce pour l'UE, 2000). Cet enseignement dit « libre » est paradoxalement privé, organisé autour de conseils où enseignants et parents qui gèrent ensemble l'établissement et ses programmes. (Fahnoe, annexe III.2). Ce sont des écoles qui fonctionnent au plus près des principes de Kold. On ne réduit pas la tâche scolaire au simple apprentissage des fondamentaux (lire, écrire et compter) mais où l'on s'appuie sur le potentiel naturel de l'élève, sur ses aptitudes inhérentes à l'esprit de l'enfant. La parole, les récits tiennent une large place. La personnalité des enseignants, sa capacité de travailler en étroite collaboration avec les parents sont des

points toujours mis en avant. Toutefois ces principes ne sont pas éloignés de l'ensemble de la pédagogie des écoles d'état au Danemark.

Un article du Monde daté du 10 septembre 2008 titre à ce sujet : *Choyé par les adultes, la jeunesse danoise fait preuve d'une confiance en l'avenir qui tranche avec le pessimisme des jeunes français* ⁵⁶. Un étudiant déclare un peu plus loin :

« Tout idée de classement est inacceptable, assure Stefan 20 ans. Elle irait à l'encontre de l'égalité sur laquelle est fondée notre école et notre social-démocratie. Les profs comme les parents tentent toujours de trouver du positif. Ce qui compte c'est d'être soi-même et de se sentir bien (Le Monde, 10/09/08, p.19). »

Ce jeune danois résume aujourd'hui l'idéal éducatif de nos deux précurseurs qui ont toujours fait confiance en la richesse de la diversité humaine et n'ont pas souhaité contraindre à une norme imposée. C'est pour cette raison que la notation n'intervient que tard dans la scolarité mais pour combien d'années encore ?⁵⁷ En effet, si cet idéal scolaire a su résister au temps, il semble aujourd'hui plus que jamais en danger. Birte Fahnoe Lund écrit, en 2008, que l'on assiste à une pression étatique récente au Danemark, notamment sur les *friskoles*, car le pouvoir politique tend à rationaliser les programmes actuels afin de se conformer aux exigences, notamment écrites et évaluatrices, des évaluations internationales. Aussi, actuellement est-il question, dans les années à venir, de noter les élèves dès les petites classes. Ce qui signifierait remettre l'écrit au cœur du système, à l'image des systèmes scolaires majoritaires en Europe et donc renoncer à un système éducatif alternatif à l'éducation dogmatique.

Si les *Friskoles* mettent en œuvre au plus près, la pensée de Grundtvig et Kold, les programmes scolaires nationaux danois sont également imprégnés de leurs idées et de leurs pratiques. En effet, si l'instruction publique reste dans la tradition danoise tant liée à la notion « d'ouverture sur la vie », à la liberté, au respect de la diversité avant même toute normalisation, on le doit à l'héritage de leurs pensées éducatrices novatrices. La philosophie de Grundtvig a dépassé les frontières du Danemark au XX^e siècle et émigré vers d'autres parties du monde. Notamment dans les peuples où l'oralité tient une place prépondérante. Ainsi existe-t-il des hautes écoles populaires en grand nombre dans le monde entier, notamment en Afrique, en Inde, aux États-Unis et Canada (anglophone). Nous comprenons que la pédagogie orale séduise des peuples Africains, dont la culture n'est pas d'emblée niée et perçue comme négative mais valorisée tout en ne négligeant pas l'objectif

⁵⁶ Annexe III.3

⁵⁷ Annexe III.2, réponse à la question N°2.

légitime d'alphabétisation. Toutes ces écoles sont des établissements le plus souvent destinés à la formation adulte⁵⁸.

Ainsi, les idées de Grundtvig ont-elles traversé les époques mais aussi les espaces. Si la pédagogie de l'oralité et le « concept de parole vivante » peuvent sans doute paraître anachronique dans les besoins d'un monde moderne où domine la culture écrite, cette pédagogie a jusqu'ici résisté au temps parce que la parole reste fondamentalement l'apanage de toute humanité et qu'elle est inévitablement liée à la transmission entre générations et ceci, indifféremment des époques et des lieux.

Le concept de « parole vivante », initié par Grundtvig en pédagogie, a non seulement pénétré l'éducation nordique mais a été relayé par d'autres penseurs qui se sont inspirés de la pensée de Grundtvig, bien plus tard. C'est le cas du philosophe et pédagogue autrichien et israélite, Martin Buber. Celui-ci s'inspirera lui aussi des théories pédagogiques de Grundtvig pour bâtir sa propre pensée éducative reposant sur la relation et le dialogue. Si nous nous sommes attardés sur Grundtvig et Kold c'est sans doute parce qu'ils sont les précurseurs du concept de « parole vivante » en pédagogie. Néanmoins, d'autres comme Buber vont s'appuyer sur cet idéal et tenter de l'enrichir par d'autres concepts. C'est pourquoi nous allons nous arrêter et présenter Martin Buber comme un philosophe de l'éducation et un pédagogue de l'oralité.

⁵⁸ On peut accéder à la liste de ces établissements en consultant le site danois consacré à Grundtvig sur le site : www.nfs-Grundtvig.dk

Chapitre 3

Martin Buber (1878-1965)



Martin Buber, bien que de religion et de culture très différentes de celles de Grundtvig, car juif et allemand, s'inscrit dans la lignée des idées éducatives de ce théoricien. On note que l'Allemagne a été comme d'autres pays de l'Europe du Nord, influencé par les idées de Grundtvig. C'est dans sa période autrichienne que Buber a connu les théories éducatives danoises sur lesquelles il fonde sa propre théorie de la relation, notamment celle du dialogue.

3.1. Présentation et indices biographiques

Martin Buber est né en Autriche, à Vienne, en 1878. Philosophe, de religion juive, il est un des emblèmes du courant existentialiste juif de la moitié du XX^e siècle (Armangaud, 2004). Dès 1901, il lance un journal sioniste dans lequel il expose sa théorie du dialogue et de la rencontre. La philosophie du dialogue est certainement ce qui caractérise le plus la pensée de Martin Buber. Ainsi va-t-il défendre tout au long de sa vie cette nécessité de communiquer et d'échanger entre les hommes, entre les peuples, transférant cette vision de l'homme à différents domaines, notamment à l'éducation. Il trouve un écho dans les pro-

blématiques du début du XXe siècle (la seconde guerre mondiale, le nazisme et la persécution des juifs, la naissance de l'état d'Israël mais aussi la psychanalyse naissante...) qui va l'aider à étayer et diffuser sa pensée.

Juif Autrichien, il subit très vite les pressions imposées par le mouvement Nazi sur sa communauté. En réponse à ces persécutions, il fonde, en Allemagne, dès 1933, un centre juif d'éducation pour adultes, en vue de résister intellectuellement mais aussi culturellement à la montée en puissance des idéologies racistes. Dans un premier temps, Buber mise sur l'éducation et la culture pour lutter contre les oppresseurs et tente de redonner du courage aux juifs allemands de son pays. Il met ainsi en œuvre des outils intellectuels pour combattre la négation de leur identité, de manière à leur redonner confiance et survivre face à la volonté d'éradiquer le peuple juif. Malgré ses efforts et sa volonté de s'opposer au nazisme, sous la pression politique qui devient dangereuse pour lui, en 1938, il émigre en Palestine et deviendra une figure marquante d'Israël. Ceci, non seulement en tant que philosophe et théoricien de l'éducation, mais aussi par ses propos religieux en faveur d'un dialogue entre les différentes communautés arabes et juives. En effet, il revendique un judaïsme tourné vers l'avenir, un judaïsme de réconciliation et de coopération avec le monde arabe, allant jusqu'à proposer la création d'un état binational judéo-arabe en Palestine (Yaron, 1993). Il met en garde contre le « chauvinisme juif » et cherche à faire entrer le sionisme dans ce qu'il nomme « l'humanisme hébraïque ». C'est d'ailleurs, sur cet humanisme qu'il construit sa pensée éducative reposant essentiellement sur la philosophie du dialogue.

Son travail d'éducateur est principalement tourné vers les adultes et s'organise concrètement à l'échelle de petites communautés présentes dans les colonies, tels que les Kibboutz. Dans ces microsociétés en devenir, il va imposer sa pédagogie du dialogue. Cette pratique repose essentiellement sur la relation, les échanges interpersonnels, laissant une large place aux pratiques de l'oral. Il reprend à son compte le concept de « parole vivante » car il est très sensible à la philosophie de Grundtvig dont il s'inspire fortement. Il revendique cette filiation et reprend l'idée que la formation de l'homme se fait tout au long de la vie. C'est pourquoi il croit en l'éducation des adultes. C'est d'ailleurs à ce niveau qu'il est le plus remarqué mettant, comme Kold en son temps, le principe des écoles populaires de Grundtvig en Israël. Tout comme Grundtvig et Kold, sa conviction et son idéal éducatif s'enracine dans une philosophie fondamentalement anthropologique avant d'être religieuse car c'est l'humain qui est premier et non le religieux ou même le citoyen.

Il meurt à Jérusalem en 1965.

3.2. Philosophie et idées pédagogiques

Afin de mieux comprendre les idées pédagogiques de Martin Buber, nous allons tenter de discerner dans sa pensée philosophique, ce qui explique son orientation éducative vers une pratique pédagogique reposant sur l'oral.

3.2.1. Le concept du dialogue

Martin Buber est un personnage mystique, empreint d'un fort sentiment religieux proche du courant « hassidique », courant oriental qui fût très présent en Europe au XVIII^e siècle. En recueillant les contes hassidiques, Buber a été très marqué par le fondement de ce courant de pensée. Il a fait sienne l'idée d'un « dialogue permanent entre l'homme et Dieu » (Yaron, 1993). Nous retrouvons ici, un sentiment partagé par Grundtvig avant lui, bien que leur religion soit de nature différente. Ce **principe de dialogue** est fondamental dans la philosophie de Buber et rejaillit ainsi de manière prégnante dans son appréhension de l'éducation. Pour lui, comme pour Grundtvig et Kold, au commencement est la relation, et notamment le dialogue qui est à la base de toute éducation, de tout apprentissage. Le dialogue implique une présence entre deux personnes dans un temps partagé et commun. Ce dialogue, selon Buber, peut être de l'ordre de l'échange, de la relation mais n'est pas exclusivement lié à une parole sonore émise. Ainsi, pense-t-il que l'enseignant éduque autant par ses postures, ses attitudes, ses silences que par son discours. Le geste est autant porteur de sens et de « parole vivante » que le verbe. Ici, nous retrouvons une communauté de pensée avec l'anthropologue et penseur, Marcel Jousse, que nous allons présenter ensuite. C'est la relation humaine qui importe et qui donne sa valeur à la transmission, quelle que soit sa forme.

Pour Buber, le terme ***dialogue*** est un véritable concept en soi. Il soutient que l'univers pédagogique est entièrement celui du dialogue. L'éducateur doit être capable d'appréhender l'être dans l'élève sans pour autant entrer dans une relation affective. Martin Buber va développer une philosophie autour de cette idée de « rencontre-échange » qu'il expose dans son ouvrage « Je et Tu » (Buber, 1938). La base du langage n'est pas faite de noms de choses, mais de relations, de rapports. (Buber, 1938, p.19). « Je et Tu » est un couple verbal. Le « Je » n'existe pas s'il n'y a pas de relation, il est forcément en interaction, en situation dialogique avec autrui, à savoir le « Tu ». Pour Buber, la « rencontre » est

l'élargissement du « Je » et non son abnégation. Il appellera cela : « *l'inclusion* », concept majeur dans son appréhension de l'éducation.

C'est ce qui sera demandé aux enseignants dans leur pratique pédagogique, c'est-à-dire inclure l'élève dans le processus de transmission. Buber rejoint l'idée partagée par Grundtvig et Kold ou encore Pestalozzi, à savoir qu'on ne peut apprendre du dehors mais de l'intérieur. Pour ce faire il faut nécessairement une volonté propre pour apprendre, ajoutant une dimension éducative d'altérité et d'empathie. La philosophie bubérienne n'exclut pas mais intègre au contraire, tenant compte du monde et de la sensibilité (Armengaud, 2004) Ceci impose une déontologie, une distance entre le « Je » et le « Tu » qui empêche toute fusion et respecte la nature de chacun. Contrairement à Kold ou encore Pestalozzi qui voient dans la relation entre maître-élève une volonté de se mettre à la place de celui qui apprend, Buber insiste sur le fait que la relation doit rester dissymétrique et bienveillante. Il ne s'agit pas de se mettre à la place de l'autre mais d'être à son écoute, de se montrer positif tout en restant soi-même. Il n'y a pas de relation empathique car pour le pédagogue et philosophe Buber, celui-ci ne voit pas dans l'éducation un acte d'abnégation (Yaron, 1993). Cette notion de dialogue et de distance, de même que le concept d'inclusion, se retrouve également dans la relation psychanalytique, dont Martin Buber a été un des inspirateurs.

3.2.2. Une philosophie de la relation

Pour qu'il y ait rencontre, relation et dialogue il faut que chacun des acteurs soit libre. On notera que cette notion de liberté est également un principe éducatif majeur que l'on retrouve dans la pensée éducative de Grundtvig. Il existe une responsabilité réciproque entre le « Je » et le « Tu », une conscience et un respect de soi, tout en percevant l'autre dans sa singularité. Le thème de la réciprocité est fondamental car il exige une conscience et une reconnaissance de l'autre. Il distingue les faux dialogues (monologues parallèles comme dans l'enseignement classique ou encore que l'on retrouve, par exemple, dans le principe républicain du « dialogue pédagogique »), les dialogues techniques (lois, règlements, contrats...) qui régissent nécessairement la vie collective mais qui s'opposent au vrai dialogue, c'est-à-dire à la rencontre du JE et du TU dans un face à face, conscient. Car la conscience d'un humain face à un autre humain, renvoie à la notion de sujet et non pas de client ou d'élève, comme certains, aujourd'hui et en France, auraient tendance à le faire (Meirieu, 2007, p.79). Aux relations autoritaires se substituent des relations personnelles de réciprocité et de responsabilité (Armengaud, 2004). Ainsi Buber développe-t-il

une philosophie « de la rencontre » dans laquelle sa conception de l'éducation prend sa source et où la parole tient une place fondamentale.

La philosophie de la relation s'établit chez Buber, selon trois dimensions (Buber, 1938, p.23) :

- La vie avec la nature. C'est une relation réciproque mais non explicite.
- La vie avec les humains. C'est une relation manifeste et explicite. C'est ici, que se réalise les échanges entre le « Je » et le « Tu ».
- La communion avec les essences spirituelles. C'est une relation muette mais qui suscite une voix.

3.2.3. La parole, un ancrage théologique

Nous réalisons dans cette énumération que l'aspect mystique et religieux est tout à fait essentiel dans la philosophie mais aussi dans la pensée éducative de Buber. En évoquant « la voix », nous comprenons que le terme de parole se rapporte au terme de « Verbe » présent dans le livre de la Genèse de l'ancien testament, texte qui est d'ailleurs commun aux religions hébraïques et chrétiennes. L'évocation de la parole Divine reste un élément fondateur de la pensée philosophique chez Grundtvig, Kold ou Buber. C'est pourquoi, selon nous, ils s'inscrivent tous dans une même filiation philosophique dans le cadre des idées éducatives. Néanmoins, cette référence à la parole Divine est plus théologique que religieuse, car elle transcende la nature et les différences entre religions.

Pour Buber l'éducation est un processus permanent dans lequel l'enseignant est avant tout un guide qui doit faire passer la communion maître-élève à une communion plus universelle, voire Divine. L'éducation consiste à mettre l'élève en situation de dialogue avec « le monde », « un monde » avec lequel il doit établir des liens (Yaron, 1993). Qu'est ce qu'apprendre si ce n'est mettre en lien, mettre en rapport son expérience première avec de nouvelles expériences, la confrontation d'un savoir acquis avec un savoir nouveau. Sa vision éducative, tout comme chez Grundtvig, embrasse la complexité de l'espèce humaine et vise une éducation à la solidarité et à la paix, une éducation à l'universel et de l'humain par l'humain.

3.2.4. Eduquer l'homme Universel

L'éducation signifie fondamentalement pour Buber, changement. A la fois, changement pour l'individu qui se forme mais également pour la société tout entière. On retrouve

ici la finalité universelle de l'éducation qui passe inévitablement par l'élévation première de l'individu lui-même (Yaron, 1993). Nous pouvons remarquer que la pensée éducative des pédagogues de l'oralité présentés ici, tourne toujours autour du couple de l'unité et de l'universel, comme s'ils ne voulaient dissocier ces deux entités qui forment l'humanité. Ces penseurs qui acceptent la parole au cœur de leur idéal scolaire nous montrent à travers elle qu'ils ne contournent pas la tension naturelle qui existe entre la dimension singulière de l'être humain et sa dimension universelle, ils en font un atout qui permet de relier le savoir à l'homme mais aussi les hommes entre eux. Buber se rapproche ici des trois sphères de Grundtvig évoquées précédemment. C'est bien de l'homme universel dont il s'agit dans la théorie éducative de Buber, un homme pris dans sa complexité et dans sa caractéristique dynamique. C'est pourquoi sa pédagogie comme sa pensée est de nature anthropologique à l'image de celle de Grundtvig.

On retrouve chez ces penseurs, la volonté de changer la société qui est une constante des mouvements éducatifs qui leur succéderont. C'est le cas notamment du courant de l'école Moderne qui souhaite en transformant le système éducatif, changer de société. Ce qui est différent chez Buber et Grundtvig, c'est qu'il subsiste en eux une conviction religieuse qui vise une finalité universelle qui diffère d'un projet social laïc, car celui-ci repose sur une dimension théologique qui échappe à l'humain. Pour ces pédagogues de l'oralité, le projet éducatif vise non seulement le développement humain mais en arrière plan, un rapprochement vers le Divin. Toutefois, c'est l'humain qui prime sur terre sur le Divin, comme l'exprime Grundtvig lorsque celui-ci déclare : « d'abord l'être humain ensuite le chrétien » (Simon, 1960, p.63). De plus, l'universel passe nécessairement par l'unité, c'est-à-dire par une élévation de l'esprit en chaque individu mais aussi de manière sous-jacente et plus largement, par une élévation qui tend vers l'esprit suprême du Divin. On note que cet « Universel » au sens théologique est contraire au projet laïc de l'École Moderne ou même à celui de Jules-Ferry, fondateur de l'école républicaine à cette même époque. S'ils ont une profonde conviction religieuse, Grundtvig, Kold et Buber souhaitent néanmoins une éducation indépendante des dogmes imposés par les institutions religieuses de leur temps. Ils ne sont pas pour autant d'accord avec une stricte séparation de l'école et de la religion, et pour une neutralité ou encore une laïcité à la française. S'ils misent sur l'humain avant tout, c'est parce qu'ils ont foi en l'humanité et que c'est par elle seule que l'on peut accéder au Divin. C'est pourquoi cette humanité diverse et complexe par nature doit être préservée.

3.2.5. Une relation nécessairement dissymétrique

Dans la relation maître-élève, il existe une dissymétrie entre celui qui sait et celui qui ne sait pas. Cette hiérarchie inévitable, Buber la reconnaît et souhaite que ce déséquilibre soit atténué par le partage d'un vécu commun. Il ne souhaite pas une relation fusionnelle entre le maître et l'élève, bien au contraire, il revendique une distance entre les deux parties, une distance consciente où chacun est à la fois à l'écoute de l'autre, ou chacun reste maître de son identité et de sa nature. C'est pourquoi la parole n'est pas non plus égale, entre l'adulte et l'enfant, mais elle doit être émise dans une relation de confiance et d'empathie (Armengaud, 2004). Ce qui suppose une relation qui repose sur une réciprocité et une responsabilité vis à vis d'autrui. Il n'y a pas dans la philosophie éducative de Buber une idée de sacrifice, d'effacement total de l'adulte au profit de l'élève. Le travail de l'éducateur consiste à canaliser les aptitudes de l'élève, à l'aider à les développer dans la « bonne direction » ce qui signifie pour Buber, accéder à une communion entre le maître et l'élève et par-là même entre l'élève et la connaissance. Le principal vecteur éducatif dans cette pédagogie étant la parole (Yaron, 1993).

Si Platon est l'un des pères de la philosophie du dialogue dans sa conception de la maïeutique, la relation orale est perçue comme un outil pédagogique formel et non un outil doctrinal qui serait à la fois structure et parole ou encore forme et conscience, comme cela est dans la théorie de Martin Buber. C'est pourquoi on peut réellement parler de philosophie du dialogue (Armengaud, 2004). Par ailleurs on peut se demander si le dialogue platonicien est réellement un échange entre l'élève et son maître, échange qui prend en compte le concept d'inclusion ? Mais ceci est un autre débat. En effet, le face à face éducatif relève principalement l'idée d'une rencontre, certes asymétrique mais réel. Le dialogue est alors chez Buber, non pas un évènement extérieur, une expérience ponctuelle, mais un véritable acte pédagogique qui modifie l'être l'humain en conscience et qui le fait changer et évoluer. C'est une action qui agit sur tout l'être et pas uniquement sur un esprit. Le corps devant être pris en compte mais aussi les émotions et le sensible.

3.2.6. Eduquer de l'intérieur

Martin Buber conçoit l'éducation comme un processus touchant l'ensemble des paramètres de l'individu. Il ne dissocie pas éducation et instruction, le savoir ne pouvant être séparé de la réalité psychique et physique de celui qui y accède. On retrouve ici l'idée que c'est de l'intérieur que l'on apprend et non grâce à une quelconque injonction extérieure.

Si Buber refuse un enseignement dogmatique, autoritaire et arbitraire, il n'est cependant pas favorable au courant libertaire de certains mouvements éducatifs, comme celui d'Alexander S. Neill et son expérience à l'école de Summerhill ouverte en 1921⁵⁹. En effet, il a la conviction que la liberté est un moyen et non une fin en soi. A la contrainte doit se substituer le dialogue, l'échange visant une responsabilisation sociale, un engagement aboutissant à l'élévation de l'esprit. A la volonté égocentrique de se réaliser, il faut substituer la volonté de s'engager socialement, de tendre vers l'universel. Cette conception de l'éducation rappelle la sensibilité politique de Buber qui repose sur le socialisme. Nous sommes au milieu du XX^e siècle, dans une période où tout est à construire en Israël, notamment dans les colonies où Buber exerce son métier d'enseignant. Aussi, nous comprenons que les idées de coopération, d'engagement social, de vie communautaire, de partage, empruntées à Grundtvig, prennent alors un sens plus fort dans ce contexte spécifique à son peuple et à son époque (Yaron, 1993).

3.3. Le concept de « parole vivante » chez Martin Buber

Si Buber est très sensible au concept de « parole vivante » cher à Grundtvig c'est parce qu'il renforce sa théorie du dialogue et est en adéquation avec sa conception, à la fois théologique et humaine, inséparable de toute éducation.

3.3.1. Dimension théologique

Le dialogue, à l'image du concept de « parole vivante », prend sa source dans le champ religieux. Même si pour Buber, la parole est principalement de l'ordre de la dimension humaine. Ce sont les mots qui rapprochent du Divin. L'échange ne peut se comprendre dans cette philosophie que comme la métaphore d'un dialogue avec Dieu. Buber écrira :

« Le terrestre et le céleste sont liés l'un à l'autre. La parole de qui souhaite parler avec l'être humain sans parler avec Dieu ne s'accomplit pas ; mais la parole de qui souhaite parler avec Dieu sans parler avec l'homme se perd » (Yaron, 1993).

Les récits religieux, notamment les contes hassidiques, font intégralement partie de l'éducation car le *Hassid* bubérien vise l'accès à Dieu par amour et l'élévation de l'humanité. En cela, il rejoint la conception religieuse de Grundtvig qui conçoit l'élévation de l'Esprit comme le plus court chemin menant au Divin.

⁵⁹ On pourra se reporter au livre d'Alexander. S. Neill : *Libres enfants de Summerhill*, ed. Maspeiro, 1971

3.3.2. Dimension pédagogique

L'originalité de la pensée éducative de Buber réside dans le concept du dialogue comme principe pédagogique. Si la narration est un principe fort de la pédagogie orale chez Grundtvig et Kold, Buber centre sa pratique enseignante sur le dialogue. La parole reste le lieu privilégié de la transmission, mais toujours dans un échange oral, principe pédagogique mis en avant. Néanmoins la place du récit reste déterminante dans sa pratique éducative. La parole doit être incarnée, vivante, et surtout partagée entre le maître et l'élève. Elle s'exprime dans les limites d'un minimum de discipline, comme c'est le cas dans l'éducation d'un enfant, mais aussi d'un minimum de distance propice au respect et à l'écoute de l'élève ou du maître. Bachelard écrira dans sa préface de l'ouvrage « Je et Tu », traduit par Geneviève Bianquis en 1938 :

« Les bases du langage pour Martin Buber ne sont pas des noms de chose mais des rapports... Martin Buber montre les deux sources de la parole qui sont aussi les deux sources de la pensée : les choses d'une part, les personnes d'autre part (Bachelard in. Buber, 1938) »

L'univers pédagogique a pour principal cadre l'échange oral. S'il se déroule apparemment sous le signe d'une relation hiérarchique, que d'ailleurs Buber reconnaît et juge nécessaire, notamment lorsqu'il s'agit d'enfants, elle ne doit cependant pas être un frein à la relation authentique entre les acteurs de l'éducation. Il faut que chacun à son niveau, deviennent des partenaires actifs et qu'ils aient le sentiment d'être libres, les rendant ainsi plus disponibles pour les apprentissages. Dans le cas de l'éducation des adultes, il faut que chacun se sente souverain et responsable, afin de s'impliquer en conscience dans une relation enseignant-enseigné (Yaron, 1993).

La relation pédagogique se fonde sur un dialogue authentique qui favorise la rencontre du « Je » et du « Tu », mais c'est une relation nécessairement inégale, notamment entre enfant et adulte. Néanmoins le dialogue suppose des interlocuteurs souverains, conscients de l'être, dans un climat qui favorise la réciprocité et l'altérité. L'éducateur doit être présent dans sa classe, c'est-à-dire en conscience. Pour Buber l'enseignant enseigne autant lorsqu'il se tait que lorsqu'il parle. La parole peut être silence du moment que celui-ci a du sens. La parole est avant tout un comportement qui doit être exemplaire pour l'enfant.

3.3.3. Dimension politique

Toute sa vie Martin Buber se passionne pour les grands débats de son temps, qu'ils soient religieux ou politiques. Il applique son principe « du dialogue » à différents domaines tels que la psychothérapie, la politique, les relations humaines et surtout à l'éducation, son principal champ d'action. Il rêve d'un état binational judéo-arabe et militera en faveur d'une coexistence pacifiée entre les peuples présents en Palestine. Pour cela, il considère l'éducation des adultes comme un processus permanent et donne une grande importance à cet accès au savoir tout au long de la vie. Une fois de plus, cette confiance et cette volonté d'éduquer jusqu'à l'âge adulte nous montre la filiation de Martin Buber avec Grundtvig et Comenius (Armengaud, 2004).

Buber ne se sent pas investi d'une mission pour son peuple et ne se considère pas comme un guide spirituel (Yaron, 1993). Profondément marqué par le Nazisme et les persécutions subies par les juifs, il tente de ranimer le désir de reconstruire et de transmettre une éducation orientée principalement vers la paix et veut croire, malgré l'horreur de la seconde guerre mondiale, dans la valeur de l'humanité. Il cherche à ancrer le sionisme dans un « humanisme hébraïque » à qui il attribue la plus haute valeur éducative. Au regard de la situation politique, en ce début de XXI^e siècle, cette pensée semble généreuse mais reste utopique, malheureusement bien loin d'une réalité politique que l'on perçoit, aujourd'hui encore, comme trouble.

Martin Buber ouvrira en 1949 une école pour adultes, ce sera son œuvre majeure. Cette école, située à Jérusalem, a principalement formé des éducateurs chargés d'accueillir les migrants arrivant par vagues successives, juste après la seconde guerre mondiale. Cet établissement s'inspirait directement des hautes écoles populaires fondées au Danemark par Grundtvig et Kold au XIX^e siècle. Buber tenait à ce que cette institution scolaire soit un internat, un espace de vie et d'apprentissage qui allait dans le sens d'une communauté de savoir mais aussi spirituelle, reposant sur le principe du dialogue et de « la parole vivante ». Le personnel de cet établissement composé de brillants humanistes dont Simon Ernst (philosophe) et Martin Buber lui-même, était particulièrement réceptif et respectueux des multiples identités culturelles représentées à travers leurs étudiants nouvellement immigrés. L'étude de l'hébreu fut rendue obligatoire, langue à la fois religieuse et culturelle, considérée comme vecteur essentiel de transmission, mais aussi comme le support de la culture israélite (Yaron, 1993). Selon Martin Buber, la volonté d'unifier la Nation juive passe par la langue hébraïque, socle fondateur d'une culture commune. Cette idée rejoint

tout à fait et une fois de plus, la pensée de Grundtvig, qui, avant lui, souhaitait à travers l'école fonder une Nation danoise unie. C'est également l'objectif républicain de l'école française de la fin du XIX^e siècle mais contrairement à celle-ci, c'est par la parole vivante et non par l'écriture et la lecture que l'objectif doit être atteint.

3.3.4. Martin Buber : théoricien ou pédagogue ?

On peut admettre comme J Houssaye que Rousseau ne peut être considéré comme un praticien, ne répondant pas au critère de l'action pédagogique, il s'inscrit dans le champ des théoriciens de l'éducation, de même que Comenius avant lui. Grundtvig, à son image, a beaucoup écrit mais peu appliqué ses théories, même s'il a enseigné quelques temps à la fin de sa vie. Néanmoins en tant que pasteur il a beaucoup prêché, donné des conférences, ce qui chez Grundtvig, est une manière d'enseigner.

Concernant Martin Buber, on pourrait penser qu'il se situe sans doute plus du côté de la théorie, voire même du côté d'une certaine utopie éducative ; cependant, il est parvenu à créer une institution à Jérusalem, dans laquelle il a été de longues années professeur. Il a mis en pratique son concept de dialogue. Son passage à l'action, principalement orientée vers les adultes, démontre que le discours de ce philosophe est certainement à la fois abstrait, mystique, mais peut également faire l'objet d'une réelle pratique pédagogique. D'autre part, il a également enseigné à des enfants dans des kibboutz et expérimenté ce qu'il développe dans sa théorie éducative (Yaron, 1993). Aussi comme tout pédagogue, il a tenté et su mettre en lien sa théorie avec la pratique. Buber, philosophe remplit les conditions du pédagogue, même si son héritage philosophique reste dominant. En effet, on peut le soumettre aux critères qui définissent un pédagogue, selon Jean Houssaye (Houssaye, 2002) :

- La persécution que subit son peuple entraîne chez Martin Buber une **rupture** avec l'Occident. Contre la guerre, contre la pensée unique et persécutrice incarnée par le mouvement Nazi, contre également l'idée extrême de revanche et de guerre, Buber se démarque de la pensée commune que ce soit du côté des intellectuels allemands que du côté des juifs. Son objectif premier est de rompre avec la haine, où qu'elle soit, de maintenir le dialogue entre les peuples mais aussi de faire de l'éducation, une éducation à la paix.
- Il est **enraciné** dans une pensée éducative historique en l'occurrence celle de Grundtvig, au même titre que celle de Pestalozzi est enracinée dans celle de Rousseau. Il est également enraciné dans les événements de son époque qui lui suggè-

rent un renouveau pour la communauté juive, autant sur le plan de la religiosité que sur le plan social et éducatif.

- Il est capable **d'action**. Il met en lien sa théorie d'une pédagogie du dialogue avec une pratique réelle en créant des écoles dans les Kibboutz, petites structures communautaires présentes dans les colonies juives en Palestine ou encore, à travers son institut de formation pour adultes à Jérusalem.
- Répond-t-il au critère de la **médiocrité** ? Sans doute, car sa conception d'une pédagogie reposant presque uniquement sur le dialogue n'a pas été retenue et ne s'est pas généralisée à l'ensemble des écoles d'Israël. Sa pratique reste aussi marginale, que peuvent l'être aujourd'hui les mouvements survivants au mouvement du XX^e siècle de l'école Moderne. Ce sera la psychanalyse qui reprendra ses travaux sur l'empathie et la notion d'inclusion dans le dialogue. Buber a été souvent perçu comme un anarchiste religieux. Certains lui ont reproché de se cantonner à un enseignement élitiste, réservé à un cercle limité de disciples et d'érudits. D'autres lui reprocheront son univers trop mystique, sa vision utopiste de l'humanité trop éloignée d'une réalité pragmatique de la société (Yaron, 1993). Il dérange les politiques car, son concept d'inclusion dépasse les limites de l'éducation. En effet, Buber revendique haut et fort l'unité de son pays ainsi qu'un sionisme fraternel et élargi.

Il semble que ce soit son identité de philosophe et non de pédagogue qui lui survive. Mais on ne peut dissocier concernant Martin Buber, le religieux, le politique et le philosophe de sa pensée éducative, car cette dernière contient le projet global d'une humanité qui se parle. Toutes ces identités découlent de sa théorie première c'est-à-dire, de la théorie du dialogue et de sa conception que l'homme est profondément en lien, par les mots et la parole, avec lui-même et par-là même avec Dieu.

Bachelard écrira que sa philosophie est une philosophie de la rencontre qui fait la synthèse de l'évènement et de l'éternité (Bachelard, in. Buber, 1938). Cette philosophie n'occulte pas l'humain dans sa dimension de personne, de sujet. C'est dans le lien du « je » et du « tu », que l'on découvre le savoir mais aussi la nature profonde de l'homme.

« Je ne deviens une personne que si je me lie à une autre personne (Bachelard in Buber, 1938) ».

C'est sur ce principe que la pensée éducative de Buber repose, c'est également sur le principe de l'échange et de la relation à l'autre que la parole se fait enseignante.

3.3.5. De la parole théologique à la parole éducative

Comme pour Grundtvig et Kold, on assiste chez Martin Buber à un glissement d'un univers spirituel vers une pensée pédagogique qui prend sa source dans cette spiritualité. D'autres pédagogues tels que Dewey, Steiner ont également été profondément influencés par leur croyance religieuse et ont développé une pédagogie dont la finalité vise à se rapprocher du Divin (Houssaye, 2002).

Martin Buber est probablement l'un des pédagogues qui est le plus proche de John Dewey (1859-1952), pédagogue américain, contemporain. Comme Buber mais aussi Grundtvig, Dewey est ancré dans une représentation religieuse du monde, représentation chrétienne qui s'appuie sur un esprit communautaire et une connaissance universelle. Il choisit cependant la science plutôt que la doctrine religieuse pour éveiller l'élève, sans pour autant renoncer à ses convictions. Pour Dewey, éduquer signifie partager l'expérience et communiquer. La communication, l'échange entre les acteurs de l'éducation est un point dominant de sa pratique pédagogique. La langue orale est le principal instrument social, l'outil de communication à privilégier à l'école. A la différence de Buber, Dewey développe une pédagogie sur le modèle rationnel et expérimentale mettant en lumière la curiosité naturelle de l'élève comme moteur d'apprentissage. Néanmoins, malgré des divergences méthodologiques, la philosophie de Buber et celle de Dewey convergent sur le fond, c'est-à-dire vers la nécessité de développer l'homme dans son universalité et sa diversité.

Comme nous venons de le voir, il existe un lien très fort entre une philosophie qui s'ancre dans une pensée religieuse défendant le dogmatisme et la norme religieuse, les Églises, et une pensée éducative qui projette l'homme vers Dieu, au sens d'une entité mystique universelle. Que ce soit Grundtvig, Kold, Buber ou encore, comme nous le verrons plus loin, Marcel Jousse, ces penseurs de l'éducation ont développé une pensée pédagogique qui puise à la source de leurs convictions religieuses, ce qui donne à leur pédagogie une couleur singulière, alors que tous revendiquent au premier plan dans leur choix éducatif l'humain et l'humanité, comme finalité universelle. Cette double inspiration inhérente à ces personnalités, est complexe et dépasse largement le champ d'une simple pensée historique, sociale ou encore d'un simple projet éducatif. En effet, cette pensée à l'origine religieuse entre en résonance avec l'idée d'une évolution de l'homme dans l'Univers. Cette philosophie puise dans une seule et même source : le champ spirituel. C'est dans ce cadre théologique récurrent que les notions de « parole

vivante », de dialogue, d'échange et de communication prennent place dans la pédagogie proposée par ces éducateurs, sans pour autant occulter « l'apprenant » dans sa dimension d'humain parlant.

Les pédagogues de l'oralité nous montrent ainsi qu'ils restent profondément attachés au verbe dans le sens biblique du terme, mais aussi à la parole comme expression de l'humanité dans l'homme. C'est dans cette dimension de pédagogie que s'enracine une pensée anthropologique plus encore que théologique. C'est ce qui semble réunir fortement ces penseurs de l'éducation. Même si l'on ne peut faire ressortir, comme pour Kold, une méthode pédagogique systématique, on comprend à travers la pédagogie du dialogue que la parole est l'outil privilégié de la transmission éducative. La contribution la plus originale de Buber à l'éducation est sans aucun doute le principe du dialogue, ou encore celui de l'*inclusion*, dans la pédagogie⁶⁰.

⁶⁰ [site 23] texte concernant M. Buber, consulté le 16 03 2008

Chapitre 4

Marcel Jousse (1886-1961)



Un des reproches que l'on fait souvent au chercheur en Sciences Humaines est celui d'appuyer sa thèse sur des exemples trop éloignés du contexte de l'époque ou du pays étudié, ceci dans le principal but d'étayer son propos. Or, si nous avons abordé ce travail par l'étude de l'histoire des idées pédagogiques en commençant par présenter le philosophe danois NFS Grundtvig et certains de ses disciples, c'est parce que ce théoricien tient un discours tout à fait original et est un précurseur de la pédagogie orale. En effet, c'est lui qui, le premier, nous fait part d'un projet éducatif alternatif qui marque une rupture importante avec l'idéal humaniste et rationaliste de l'éducation. C'est ce dernier qui nous a conduit à opposer oralité et écriture, savoir populaire au savoir académique. Grundtvig est le premier qui démontre que l'on ne peut négliger ni l'être universel, ni la culture traditionnelle qui constitue le socle de toute culture à venir. La parole enseignante préexiste au texte et coexiste obligatoirement avec le savoir écrit, même à l'époque de la modernité. La

parole est toujours la première source de connaissance. L'historienne française, Françoise Waquet dans son étude sur le lien entre savoir et oralité, renchérit cette idée en écrivant :

« A lire les travaux sur les milieux intellectuels, tout se passe comme si depuis l'invention de l'imprimerie, l'oralité y avait non seulement perdu sa valeur mais qui plus est, totalement disparu. (Waquet, 2003, p. 7). »

Ainsi, l'Europe moderne a le plus souvent opéré un grand partage entre les lettrés et les autres, le savant et le populaire, mettant en tension le couple parole et écriture. Or, cette parole a depuis toujours uni les hommes, leur a permis de vivre ensemble, de croître, de s'adapter tout en transmettant un savoir engrangé et partagé au fil des époques. Grundtvig est l'un des rares penseurs de l'éducation du XIX^e siècle qui, tout en promouvant la généralisation de l'instruction, c'est-à-dire l'accès à l'écriture et à la lecture pour tous, n'en a pas moins démontré la nécessité de valoriser et de faire perdurer la culture orale à l'école. Ainsi, en France notamment, on a sans doute oublié trop vite la vertu de la parole et ses qualités dynamiques dans le fonctionnement de la transmission entre humains.

Si l'idéal pédagogique de Grundtvig lui a survécu, c'est certainement parce qu'il n'existe pas une et une seule conception de l'école, ni une unique représentation de la culture qui nous mène à une seule finalité de l'éducation. Comme tout ce qui est relatif à l'humain, la diversité des points de vue nourrit une réflexion féconde, c'est pourquoi en cherchant des courants de pensée différents au nôtre, notre regard s'est porté à l'extérieur de nos frontières. Le système éducatif français, issu d'une histoire fortement marquée par les idées des Lumières depuis la Révolution mais aussi à travers l'avènement d'une République au pouvoir fort et centralisé, nous a imposé une vision unique d'un projet éducatif normalisateur centré sur la culture écrite et la rationalité positiviste. On peut se demander si, en France, après avoir ouvert les yeux sur le fondement du système éducatif danois, il n'y aurait pas eu (ou n'y-a-t-il pas encore aujourd'hui) des velléités de défendre un autre modèle que celui que nous connaissons, notamment un projet éducatif qui reconnaîtrait la place de l'oralité et de la parole comme valeur éducative. N'y a-t-il jamais eu de penseur de l'éducation pour rompre avec cette norme et cette conception de l'éducation qui semble aller de soi en France ?

Marcel Jousse, anthropologue français mais aussi prêtre jésuite, a été de ceux qui de leur place ont contesté les choix de l'école républicaine et ont tenté de faire entendre leur voix afin de dénoncer ce que Jousse appelle « un système éducatif anti-anthropologique » (Jousse, 136, p.380). Dès les années 1930, cet homme, qui a été le collaborateur direct de M. Teillard De Chardin, interroge de sa chaire d'anthropologue mais aussi en tant que for-

mateur d'éducateurs, l'hégémonie de la culture écrite à l'école et revendique le concept de « parole vivante » à l'image des précurseurs de la pédagogie orale. C'est pourquoi nous l'inscrivons dans ce courant de pensée lié à Grundtvig bien que contrairement à Buber et Kold, celui-ci ne se soit jamais explicitement référé à ce philosophe danois. Néanmoins, ce concept de « parole vivante », devenu et utilisé comme fil rouge dans ce travail, fait de Marcel Jousse un membre du réseau -au niveau intellectuel- des pédagogues l'oralité présentés ici car il partage le même idéal éducatif qui repose sur une vision anthropologique de l'homme et l'oralité. Tout comme Grundtvig, cet anthropologue français dénonce la domination prégnante de la pensée rationaliste et scientiste qui s'est imposé de façon exclusive dans l'éducation notamment. Il dénonce une culture scolaire axée principalement sur la valeur du texte imprimé et souhaite replacer l'humain à sa juste valeur, au cœur de la transmission. Il combat une culture moderne qui rejette et occulte totalement l'héritage ancestral de l'expérience et de la tradition orale, reléguée au genre de culture mineure. Jousse cherche à montrer que si l'écrit ne peut se passer de paroles, l'école ne peut s'en passer également, même si l'on place au-dessus du projet éducatif l'accès au code écrit.

4.1. Brève présentation biographique

Marcel Jousse est un homme de condition modeste né en 1886 dans la Sarthe, mort en 1961. Il voit le jour au sein d'une famille paysanne peu instruite mais pieuse. Sa grand-mère, totalement analphabète, n'ayant eu aucune instruction, n'était cependant pas dépourvue de culture et a su transmettre à son petit fils son savoir, ses expériences, la connaissance du réel, c'est-à-dire du quotidien, qu'elle portait en elle. La mère de Marcel Jousse tient une grande place dans son parcours, elle incarne la mère aimante, nourricière autant sur le plan affectif et biologique qu'au niveau intellectuel. Sa mémoire orale apparaît à Jousse immense et performante. Il lui vouera une admiration sans limites et évoque sa mère par ces mots :

« Ma mère avait une mémoire extraordinaire. C'est sa grand-mère totalement illettrée qui l'avait élevée et lui avait enseigné oralement tout ce qu'elle savait (Jousse. In. Beaupérin, 1994). »

Marcel Jousse passe sa jeune enfance au cœur de la culture orale des paysans sarthois du de la fin du XIXe siècle qui lui font partager la connaissance du réel, leur culture et leur langue en patois qui nourrissent les contes, dictons, proverbes et autres récitations traditionnelles. Le petit Jousse participe aux veillées où les danses, les gestes, mais aussi les récits se transmettent fidèlement, au mot près et cela depuis des générations (Beaupérin, 2002).

4.1.1. Un ancrage fort de sa pensée dans la sphère maternelle

Sa mère lui donnera le sens du rythme par ses psalmodies et ses bercements. Il découvre ainsi le lien étroit entre chant et mémoire, entre musicalité de la langue, rythme et gestes. Il observe très jeune les gens de tradition orale qui l'entourent, le rôle et l'utilisation du seul livre de sa mère, le missel, comme simple aide-mémoire. En effet sa mère, connaissant le catéchisme et la messe par cœur, ne se servait du texte que comme appui et non comme source (Jousse, CD Rom, Sorbonne, 1^{er} fev 1934). La récitation sous la forme de psalmodie lui fait prendre conscience du fonctionnement du transport de l'oral et du rôle du geste et du mouvement dans la mécanique de mémorisation. La transmission maternelle constitue pour Jousse, comme on peut le constater chez d'autres pédagogues dont Pestalozzi, un ancrage de sa pensée éducative. Cette relation maternelle privilégiée, entre deux générations de femmes sera un élément de sa biographie non négligeable dans le développement d'une pensée éducative centrée sur le geste et le langage. La relation maternelle reste pour Jousse la base de toute construction intellectuelle qui pèse sur la réussite éducative d'un individu. Il déclare dans l'un de ses cours à la Sorbonne face aux élèves assistantes sociales à qui il s'adresse⁶¹:

« J'ai été chercher ma connaissance des lois du Style oral au foyer maternel...il y a des quantités de traditions orales que j'ai apprises de la bouche de ma mère que je n'ai jamais vues écrites et que je sais par cœur. Toute mon enfance, je n'ai jamais vu l'évangile écrit, ma mère me l'apprenait par cœur, en rythme-mélodiant et en se balançant, ainsi qu'elle l'avait reçu de sa grand-mère (Jousse, 15^e conférences, 1936,p.217). »

Si Jousse a été inspiré par sa mère, les grand-mères sarthoises qui l'entouraient, totalement illettrées, l'ont initié à la culture orale par leurs récits et leurs chants. Leur maniement extrêmement précis de la langue, cette exigence du mot près, l'exactitude de la tradition et la quantité impressionnante de ce qui a été appris tout au long d'une vie, interpelle durablement le futur anthropologue (Beupérin, 1994).

4.1.2. Dès l'enfance, il se situe dans « l'entre-deux »

Lorsqu'il entre à l'école, il découvre le livre et l'écriture qui règne en maître. Le corps s'immobilise et se concentre devant sa page de lecture et d'écriture. Plus de balan-

⁶¹ Marcel Jousse : cours oral (sténotypé): « Le rythme verbal chez l'enfant » mars 1936.

cements, le geste tout comme le corps, doit être contrôlé, retenu, l'école de Jules Ferry n'autorisant pas de déroger à la règle et à l'ordre établi. L'enfant se montre bon élève, et apprend avec ferveur tout en observant et identifiant le clivage de ses deux cultures.

Marcel Jousse, né cinq années après les lois de l'instruction centralisée, gratuite et obligatoire, mises en œuvre par Jules Ferry, se trouve très vite plongé au confluent de deux cultures qui s'imposent à lui. Celle de l'univers du savoir écrit et celle des siens empreint de culture traditionnelle orale. Bon élève, il ira à l'école communale puis au séminaire. Il découvre alors les livres, la culture scolaire, mais aussi les écrits et le savoir scientifique naissant qui le séduisent tout autant. Puis, au séminaire, à 20 ans il se destine à la prêtrise et découvre les textes sacrés. Il s'approprie la langue française qui fait désormais officiellement autorité sur le patois, patois méprisé par l'école et montré du doigt. Cette langue traditionnelle devient un objet de punition en cette fin du XIX^e siècle et de discrimination (Jousse, 1936). Le voici donc, dès le début de sa scolarité dans l'entre-deux, dans ce déséquilibre qui déstabilise et questionne cet enfant de paysan, lui ouvrant d'autres voies et perspectives. Il se situe entre-deux mondes, entre-deux univers, clivé entre savoir académique et savoir quotidiens. Il ne souhaite renoncer à aucun et voit la culture orale traditionnelle comme une richesse au même titre que le savoir académique. Attiré très jeune par la science, il ne renie pas le peuple paysan, son sens du réel, son intelligence concrète, vivant en parfaite harmonie avec la nature. Yves Beaupérin, directeur de l'association Marcel Jousse, association qui vise à faire connaître et perpétuer la pensée de cet anthropologue, évoque l'idée que c'est sans doute parce que très jeune, le jeune Marcel s'est trouvé au cœur de deux cultures contraires, celle de l'oralité et celle de la culture écrite à l'école, qu'il a été en mesure de théoriser le rôle de la parole et de l'écrit dans la formation humaine (Beaupérin, 1994). Cette première contradiction a probablement engendré une situation de l'entre-deux, position certes instable mais aussi enrichissante, car il a pu ainsi profiter et devenir riche de deux cultures.

« Toute science est prise de conscience nous dit Marcel Jousse. Mais la prise de conscience est toujours comme un éclair qui jaillit de la rencontre de deux électricités de signes contraires. Jamais Jousse n'aurait si bien compris sa mère s'il n'avait pas croisé sur son chemin, des contraires qui, par contraste, ont fait jaillir la lumière de ses prises de conscience. (Beaupérin, 1994, p.6). »

Certains sociologues comme Pierre Bourdieu ou encore Jean-Pierre Terrail, ont travaillé et pointé, tel un obstacle éducatif, cet entre-deux, ce sentiment d'étrangeté dans lequel bon nombre d'élèves de culture familiale orale vivent la rencontre avec la culture scolaire où ne règne que la valeur de l'écrit (Terrail, 2002). Yves Beaupérin, l'un des princi-

paux spécialistes contemporain de la pensée de Jousse, analyse d'ailleurs cette confrontation non pas comme une étrangeté mais comme un choc dans la vie de Marcel Jousse. C'est de ce choc dont découlera, selon lui, toute une prise de conscience sur le fonctionnement humain, le rôle du geste et de la parole, qu'il théoriserà par la suite. Il sera le créateur d'une science originale : l'Anthropologie du geste, la parole étant considérée comme un geste. (Beaupérin, 1994).

A douze ans, il commence des études de grec et de latin. Tout en continuant ses études, Marcel Jousse rejoint le séminaire de Sées, entre dans les ordres car très jeune, il pense avoir pour vocation la prêtrise sans pour autant renoncer à la science. Les langues orales l'intéressent, notamment le dialecte du Christ : l'araméen qu'il décide d'apprendre contrairement à ses pairs. Il devient prêtre en 1912 et entre dans la compagnie de Jésus, suivant les préceptes de St Ignace qui recommande « de se laisser toucher à travers sa sensibilité jusque dans son corps par le Verbe de Vie. » (Y. Langlois, 2002).

Très tôt il montre le désir de lire la Bible dans la langue originelle. Nous pouvons observer que la question du langage, du sens des mots, est un thème récurrent chez Jousse que ce soit au niveau religieux, scientifique ou éducatif. Ce thème revient souvent dans ses cours comme dans ses ouvrages, c'est pourquoi il est largement cité par des linguistes américains tels que Walter Ong, Mc Luhan ou encore le français, Claude Hagège.

Jousse évoque très tôt le rôle de la parole vivante dans la transmission car, pour lui, la parole est geste (humain), fondatrice et nécessaire à l'humanité. Aucun écrit ne remplace, selon lui, la dynamique et le caractère opérant du discours oral. C'est pourquoi, devenu professeur, Jousse donne de nombreuses conférences sans chercher à publier son discours, privilégiant la transmission orale à la rédaction d'ouvrages. Nous avons déjà noté précédemment les limites de cette attitude et le danger de voir son idéal s'effacer avec soi.

4.1.3. Scientifique et religieux à la fois

Il continue d'étudier et ne néglige pas les sciences pour autant. Toutefois chercheur et scientifique reconnu, Jousse ne renie pas au nom de la science, ses convictions religieuses. Au contraire il n'a de cesse d'osciller entre biologie, psychologie et spiritualité. Son travail de recherche s'articule autour de 2 axes : l'axe anthropologique et l'axe religieux. Sa démarche pédagogique est étroitement imbriquée à ces deux pôles, puisant dans l'un et l'autre afin d'étayer ses convictions sur la nature humaine et à travers elle, l'éducation (Y. Langlois, 2002). Il prend comme modèle en pédagogie, celui qu'il nomme de son nom en araméen, Iéshoua ou encore Rabbi, traduit usuellement par Jésus. Pour Marcel Jousse,

Jésus est l'archétype même du parfait pédagogue parce qu'il est porteur non seulement d'une parole incarnée mais surtout féconde et opérante, qui a su pénétrer l'homme depuis des millénaires jusqu'à nos jours.

Jousse, tout comme les autres pédagogues évoqués précédemment, s'inscrit dans cette double conviction que la foi dans le Divin passe nécessairement par la foi dans l'être humain et le réel. C'est pourquoi, il a toujours cherché à combiner deux champs apparemment naturellement disjoints, voire antinomiques : celui de la science et celui de la croyance.

4.1.4. Dans le camp des « perdants »

Tout d'abord attiré dans sa jeunesse par les sciences exactes, il entreprend, à la suite de son baccalauréat, des études de mathématiques dans le but de devenir astronome. La pensée rationnelle et positive ne lui fait pas donc défaut mais, très vite, il quitte cette voie pour se tourner définitivement vers les sciences humaines et devenir anthropologue, percevant dans la démarche strictement scientifique un abandon de l'humain au profit d'une seule et unique valeur. Il entreprend des études de phonétique, de psychologie, de pathologie et d'ethnologie, avec les maîtres de l'époque: Jean-Pierre Rousselot, Pierre Janet, Marcel Mauss, Lucien Lévy-Brühl. Parallèlement, il poursuit ses recherches sur les mécanismes anthropologiques fondamentaux. En 1924, Jousse publie dans les Archives de philosophie un mémoire qui le rend célèbre: "Le Style oral rythmique et mnémotechnique chez les verbo-moteurs". Synthèse de ses observations que de nombreux chercheurs définiront comme une approche nouvelle anthropologique mais aussi linguistique.

Il devient l'élève de Pierre Janet⁶², philosophe devenu médecin et psychologue, s'intéressant à l'intelligence chez l'enfant dans une perspective anthropologique, perspective différente du psycho-généticien Jean Piaget pour qui la psychologie est une science. Ce sont les travaux de ce psycho-généticien qui seront retenus et feront références au XX^e siècle répondant aux aspirations rationnelles et positivistes du moment. L'histoire, a ainsi occulté l'alternative psychologique que proposait Pierre Janet, trop en lien avec une approche d'inspiration psychanalytique du développement de l'enfant. En France, c'est sur Piaget que vont s'appuyer tout au long du XX^e siècle, la psychologie de l'enfant et les programmes scolaires. Il sera d'ailleurs nommé le père de la psychologie de l'enfant. Janet qui a produit un travail important, notamment sur le thème de l'intelligence de l'enfant, mais

⁶² Pierre Janet qui a écrit « L'intelligence avant le langage » paru en 1934.

qui sera plus ou moins occulté voire négligé par le monde scientifique. Si Jousse s'inspire cependant de l'œuvre considérable de Janet, notamment sur l'étude des névroses, la psychologie des conduites et la psychopathologie sociale qui interviennent dans l'intelligence humaine, c'est certainement parce que l'humain dans toute sa complexité, est pris en compte globalement et non étudié seulement cliniquement, tel un objet de laboratoire. Nous pouvons observer ici, que Jousse s'inscrit d'emblée dans une filiation de perdants plus que de gagnants de l'histoire des idées. Or la plupart de ceux qui revendiquent la prise en compte de l'être humain dans sa complexité, la prise en compte de la valeur de la parole dans l'éducation en France, s'inscrivent dans les courants minoritaires. Au XX^e siècle la question de la science est trop sensible. D'autre part, si Jousse a été également élève de Lucien Lévy-Brühl, il n'en critiquera pas moins sa perception négative et ethno-centrée des cultures de tradition orale, dites primitives.

Ainsi apparaît un réseau « de perdants », allant de Janet à Jousse dont les idées ont été négligées par l'histoire. D'autre part, de par son statut hybride, Jousse en tant que chercheur et prêtre jésuite, n'a pu valoriser, en dehors d'une sphère restreinte, sa parole. Il ne correspondait pas à la norme scientifique de son pays, écrivant peu, ses travaux ont été peu reconnus et peu diffusés en France, contrairement aux pays anglo-saxons. En France, il y a toujours eu un large consensus entre la population et les intellectuels du début du XX^e siècle, notamment autour de l'idée de la laïcité qui n'est pas sans lien avec le rôle et la place de l'écriture dans la culture scolaire, comme si cela allait de soi. C'est l'État et les lois et règlements qui régissent l'éducation et non la parole, perçus encore à son époque du côté de la transmission religieuse. Jousse critiquera l'arrogance de « cette civilisation de style écrit » et ce consensus qui empêche de reconnaître l'homme parlant dans l'homme savant :

« Le péché originel, et capital, de notre civilisation de style écrit, est de se croire la Civilisation par excellence, La civilisation unique. Tout ce qui ne rentre pas dans sa page d'écriture est, pour elle, inexistant. (Jousse 1955 in.1974) »

4.1.5. Chercheur et professeur

Les quarante premières années de sa vie ont été consacrées à de lentes prises de consciences dans ce qu'il appelait « ses *laboratoires* »: laboratoire maternel, laboratoire des peuples de civilisations orales (Amérindien, paysans Sarthois, Basques), laboratoire de la naissance du langage chez l'enfant (au côté de Janet)... Il se rend auprès de peuples de

« Style oral » et s'immerge quelques années afin de recueillir ses informations qui vont nourrir sa réflexion d'anthropologue.

Ce sont de ces laboratoires, lieux d'expériences et d'observations qui vont permettre à Marcel Jousse, en 1925, de publier un document écrit qui fera date, car il fera l'effet d'une bombe pour l'époque. En effet, dans une société où la science et la technologie sont perçues comme des moteurs de la modernité, ce dernier met en avant l'intelligence orale en expliquant que la rationalité ne se trouve pas forcément et uniquement du côté de la civilisation de l'imprimé. Ce mémoire scientifique est intitulé : *Le Style oral rythmique et mnémotechnique chez les verbo-moteurs* et sert encore aujourd'hui de références aux théories linguistiques et anthropologiques (Beaupérin, 1994, p.5). Jousse devient ainsi le père de la théorie du « Style oral », source initiale de savoir où puisent d'autres théoriciens de l'oralité tels que Walter Ong, linguiste, Mac Luhan, théoricien de la communication, Jack Goody anthropologue anglais et seulement bien plus tard, en France, Claude Hagège.

C'est dans ce texte scientifique que Jousse a mis à jour la dimension fondamentalement anthropologique et universelle de la parole. Il démontre qu'oralité et rationalité ne sont pas des notions incompatibles en décrivant la « grammaire orale ». Ces travaux lui permettent de prendre position face à la culture scolaire républicaine. Aussi, combat-il avec vigueur, lors de ses conférences publiques, les choix culturels d'une école qui oublie le corps, la voix, la parole c'est-à-dire la part d'humanité dans l'élève. Il critique ouvertement cette éducation figée qui s'appuie principalement sur l'écrit pour transmettre. Toutefois, ce combat n'a pas été entendu pour plusieurs raisons, dont probablement celle qui est qu'il n'a jamais renoncé à son statut de prêtre. Or, dans une société qui revendique et défend la laïcité bec et ongle, sa voix est restée inaudible.

Jousse a consacré à l'enseignement les trente années qui ont suivi la parution de sa théorie du « Style oral ». De 1932 à 1950, il enseigne à l'école d'Anthropologie de Paris et, en même temps, à l'école pratique des Hautes Etudes (1933-1945). Il donne aussi, de 1932 à 1956, des cours libres à la Sorbonne et dirige, de 1932 à 1940, le Laboratoire de rythmo-pédagogie de Paris (Encyclopædia Universalis 2006). Pendant cette période, il ne publie que de courts mémoires scientifiques mais peu de livres de son vivant, fidèle à sa volonté de transmettre son savoir à travers la « parole vivante ».

Il mourra en 1961, laissant une œuvre inachevée.

C'est après sa mort que l'on édite ses mémoires et que ses travaux vont être révélés et accessibles (Petit, 2003). Les mille conférences prises en sténotypie sur ses instructions

restent alors inédites et inconnues, jusque dans les années 1974. Son œuvre est publiée grâce à la fidèle collaboratrice de Jousse, Gabrielle Baron⁶³. Par la suite, une association Jousse s'est progressivement constituée, cherchant à diffuser en ligne et valoriser les travaux de l'anthropologue à travers le monde. Elle a pour objectif de faire connaître les idées scientifiques et pédagogiques de l'anthropologue français à travers le monde, et sans doute plus encore qu'ailleurs, en France qui résiste encore à ce personnage original et peu conforme aux idéaux laïques et républicains. Même dans le domaine des Sciences humaines, dont il est un des pères fondateurs, selon Ong et Mac Luhan, il reste méconnu des intellectuels de son propre pays. L'œuvre de Jousse est riche mais singulière. Elle ne se conforme pas à la pensée positiviste, cartésienne et laïque dominante, mais propose à celui qui prend le temps de s'immerger dans cette pensée fondamentalement anthropologique, de reconnaître l'humain dans sa valeur universelle.

4.2. *Un anthropologue innovant*

Devenu, malgré son identité de jésuite, un chercheur reconnu par ses pairs, scientifiques renommés, il est aujourd'hui repéré, essentiellement par les anglo-saxons, comme le créateur d'une science nouvelle et originale en sciences humaines : L'Anthropologie du Geste. Ainsi va-t-il donner une orientation originale à l'anthropologie, s'intéressant exclusivement à l'*Anthropos* vivant (anthropos renvoyant à l'homme universel).

« Nous avons apporté à l'anthropologie une méthode qui est d'abord, et surtout, la prise de conscience d'un outil « vivant » : Le geste humain (Jousse 1955, 1974) »

Néanmoins, ses travaux sont à l'heure actuelle plus connus aux États-Unis qu'en France. La communauté scientifique, tout comme celui de l'éducation, reste sourde à son discours qui prône de reconnaître le corps et la parole comme porteur de savoir au service de la mémoire humaine.

Toute l'anthropologie de Jousse est basée sur l'anthropologie du geste dont sont issues inévitablement sa pensée éducative et ses intentions pédagogiques (Jousse, cours oraux 1932). Pour lui, toute action humaine est geste, ainsi la parole elle-même est geste. Jousse parlera d'une *manducation*⁶⁴, à savoir d'une parole dont l'action est de « manger »,

⁶³ Auteur de Marcel Jousse. Introduction à sa vie et à son oeuvre (1965). En 1969, paraît *L'Anthropologie du geste* (2e éd. 1974), ouvrage de synthèse qui s'ouvre sur deux autres volumes: *La Manducation de la parole* (1975) et *Le Parlant, la parole et le souffle* (1978).

⁶⁴ © Encyclopædia Universalis 2006, tous droits réservés Manducation : en théologie, fait de manger, ensemble des activités physiologiques qui précèdent la digestion

d'assimiler de l'intérieur, de même qu'on assimile des aliments, les incorporant à son organisme pour les faire siens (Jousse, 1975). C'est à partir de cette métaphore biologique qu'il va mettre au cœur de la pédagogie la parole et non l'écrit.

4.2.1. Une œuvre et une pensée complexe

Pénétrer l'œuvre et la pensée de Marcel Jousse c'est comme pénétrer dans un paysage intellectuel à la fois touffu et imprévisible, fortement dépayasant notamment lorsque l'on est un chercheur français du XXI^e siècle pétri d'une pensée cartésienne et laïque.

Marcel Jousse est non seulement un anthropologue, un scientifique mais comme les enfants, il réinvente le monde afin de l'organiser à sa manière, bravant les dogmes et les principes de son époque. Il invente ainsi son propre langage, un vocabulaire, des concepts qui lui sont propres (mimisme, rythmo-pédagogie, manducation de la parole, intussusception, bilatéralisme, rejeu...) que seules les personnes initiées à son œuvre, qui est à la fois foisonnante et complexe, peuvent comprendre. Se confronter à l'œuvre de Marcel Jousse demande au chercheur un esprit de découverte et une grande disponibilité. Car, on ne trouve dans cette pensée originale, et ceci encore plus que chez Grundtvig ou Buber, aucun de ses repères habituels. La langue usuelle, les concepts conventionnels ne suffisent pas à Marcel Jousse pour exprimer ses théories ; Aussi il invente un vocabulaire spécifique qu'on peut qualifier de *Joussien* tant il n'apparaîtra nulle part ailleurs, ni avant, ni après lui. Par exemple, « *le geste laryngo-buccal* » désigne le langage, « *le mimodrame* » est associé à l'aptitude humaine à imiter. « *l'algébrose* » est un concept qui désigne une dégradation, phonétique ou sémantique, des mots et des gestes vidés de leur « concrétisme » originel, perdant ainsi de leur expressivité. Ce mot rapporte à ce qui nous éloigne du réel, ou encore à une volonté d'abstraire les mots à outrance. Nous n'exposerons pas ici tout le vocabulaire contenu dans l'œuvre de Jousse car ce n'est pas l'objectif de ce travail, néanmoins, nous allons réutiliser ici ceux qui alimentent et justifient sa théorie éducative, comme la manducation pour évoquer l'oralité ou la parole, ces termes nourrissant son idéal pédagogique⁶⁵.

Le vocabulaire original de cet anthropologue, nous permet de plonger très vite dans un raisonnement qui nous éloigne de la pensée cartésienne et rationnelle à laquelle nous sommes habitués. Ainsi, l'homme n'est plus chez Jousse le citoyen, le religieux, le repré-

⁶⁵ Nous joignons en annexe, un glossaire extrait de la thèse d'Y. Langlois (2002) concernant Jousse. Donnant ainsi quelques clés de son vocabulaire singulier. Annexe IV.2

sentant d'une ethnie, mais un être universel qui apprend et s'exprime par son corps et sa parole. Un être pris dans une dynamique de mouvement, qui apprend et se nourrit « de paroles vivantes » qui lui sont propres. Si l'anthropologue procède comme tout scientifique selon une méthode ethno méthodologique, s'immergeant et observant les peuples avant d'en dégager des principes et théories, il ne lâche rien de sa dimension et de son interprétation spirituelle. Tout comme Grundtvig, il assume ce double statut et ne perçoit pas cela comme incompatible quand on s'attache à l'universalité de l'être humain. Ainsi, ne veut-il pas séparer la parole du corps, le savoir factuel de l'action et du vivant. C'est donc une pensée singulière et originale, pour qui la barrière théologique ne crée pas de limites étanches avec le savoir. A la marge de la science, mais aussi de l'Église, car il a été autant décrit par sa communauté religieuse que par le monde scientifique, Marcel Jousse, en brillant orateur, fera néanmoins toujours salle comble lors de ses conférences à la Sorbonne⁶⁶.

4.3. Une volonté d'unir les sciences humaines autour de l'homme universel

Toute sa vie, l'anthropologue n'a de cesse de puiser dans son histoire personnelle et notamment dans l'expérience de son enfance paysanne, champ d'observation privilégié de l'homme « de Style oral », selon lui. L'expérience est pour Jousse une source d'information irremplaçable dans laquelle s'ancre une grande partie de sa réflexion scientifique. A la recherche d'une anthropologie universelle, Jousse tente d'unir des disciplines aussi diverses que la psychologie, l'anthropologie, l'ethnologie ou encore la pédagogie (Jousse, 1974). Il cherche à mettre en lien ces disciplines afin de montrer que l'homme est avant tout un être essentiellement fait d'un « complexe de gestes ». Se référant aux principes anthropologiques, il tente de démontrer que les lois anthropologiques dépendent de l'*Anthropos* (l'homme universel) et non du milieu ethnique. Elles prennent racines dans la psycho-physiologie de l'être humain et sont ainsi universelles dans l'espace et perdurables dans le temps⁶⁷ (Beupérin, 1994).

Jousse est un être passionné, complexe, paradoxal, empreint de tradition orale. Il a consacré sa vie à la recherche du fonctionnement de la mécanique humaine, par opposition à la mécanique céleste. Homme de science, il ne se montre pas moins un résistant à la pensée rationaliste, valorise la connaissance empirique qui se trouve bien souvent à la source de son analyse. Son travail intellectuel est entièrement consacré et tourné vers la valeur et

⁶⁶ Interview Y. Beupérin, annexe VI.1

les vertus du geste chez l'humain et notamment du « geste oral » qui se révèle notamment dans la transmission orale. En effet, pour l'anthropologue, la parole est principalement le geste laryngo-buccal.

Marcel Jousse apparaît sous plusieurs facettes, à la fois personnage charismatique, chercheur infatigable, homme d'église ou encore enseignant. Mais ce qui est commun à ses différents univers, c'est le fonctionnement humain dans sa dimension naturelle et universelle qui le passionne.

C'est en 1930 qu'il expose la théorie du « Style oral ». La publication de son mémoire constitue à son époque, un événement scientifique important. Reconnu par ses pairs anthropologues, ses travaux sur la stylistique orale vaudront à Jousse de devenir titulaire d'une chaire à l'école d'Anthropologie de Paris. Il identifie et répertorie les lois inhérentes et communes à toute civilisation orale, lois universelles qui transcendent l'espace et le temps. Ainsi insiste-t-il pour que ne soit pas confondue la culture orale avec la tradition orale. En effet, si le Style oral relève d'une « grammaire » comme peut le faire le « style écrit », elle n'a rien à voir avec la tradition orale qui est principalement faite de discours plus ou moins fiables et anarchiques (Jousse, 1932). C'est bien en scientifique qu'il veut démontrer les caractéristiques de l'oralité et non en religieux.

« Le style c'est l'homme » est l'expression préférée de Jousse. Celle-ci impose une identité corporelle et verbale de l'homme universel. « Le style » étant celui qui désigne l'être parlant dans toute sa complexité d'humain. C'est pourquoi la place de l'oralité dans sa dimension humaine et universelle est si importante pour l'anthropologue (Jousse, 1932). En identifiant l'homme à la parole, ce dernier signifie que l'homme est tout entier dans son style mais aussi que c'est le « Style oral » qui façonne l'homme (Beaupérin, 1996). Jousse déclarera, lors d'un cours oral en 1932 :

« Le langage n'est pas la chose de la langue, il est l'être tout entier (Jousse, 1932, p.9) »

Par ces mots, nous percevons que la question de l'oralité se rapporte d'emblée à la question de la nature humaine universelle, à une dimension anthropologique de la question. En cela il rejoint Grundtvig, Kold, Buber qui fait de la place de la parole, une question plus large nous renvoyant à la place de l'être humain. Néanmoins c'est en scientifique du XX^e siècle qu'il traite de cette question et moins en philosophe.

4.4. « Le Style oral », une théorie phare de l'oralité

Fortement marqué par une enfance heureuse au cœur de la culture et de la tradition orale, l'instruction à la mode républicaine sera vécue dans une lente acculturation qui lui permettra de mettre en perspective les atouts et qualités de l'une et de l'autre. Il en va de même de sa nature paysanne, acquise dans l'enfance et contrastant avec l'état de citadin lorsqu'il deviendra adulte.

C'est dans l'entre-deux que Jousse ancre sa pensée anthropologique et éducative : entre paroles et écrits, entre campagne et cité, entre oralité et parole scolaire, entre expérience et réel et enfin entre quête scientifique et spirituelle. Ses diverses prises de conscience sur les caractéristiques du « Style oral » jaillissent de cette confrontation de deux cultures. Toutefois c'est dans une réflexion anthropologique, principalement tournée vers l'homme « universel » et non vers l'homme « civilisé », qu'il théorise son concept de « Style oral », mettant à jour une stylistique spécifique. Il dégage de manière scientifique trois valeurs fondamentales propres au « Style oral » : Une maîtrise précise de la langue, une mémoire étonnante et un savoir partagé. Ces trois critères sont les critères qui font la valeur de l'oralité selon Jousse. C'est pourquoi nous allons nous y attacher afin de comprendre ce qui n'était encore que confus et intuition, notamment chez Grundtvig et Kold. Marcel Jousse va théoriser les critères d'une stylistique orale qui révèle une « rationalité de l'oral » qui servira de référence chez certains anthropologues et linguistes de la fin du XX^e siècle, comme par exemple Claude Hagège.

Par ailleurs, Jousse va rejoindre les pédagogues de l'oralité en développant à son niveau, lui aussi le concept de « parole vivante », concept éclairé scientifiquement par sa théorie du « Style oral ». Il revendique ainsi à sa manière, la nécessité de reconnaître la parole, et par là-même l'humain pris nécessairement dans sa dynamique de vie. L'oralité ne peut donc se dissocier du concept de vivant. Par ailleurs, la théorie du « Style oral », de façon très rationnelle, pointe le lien très étroit qui existe entre mémoire et parole dans l'intelligence singulière et collective des humains. Ce nouvel indicateur propre à l'oralité nous interpelle et nous intéresse particulièrement, car la question de la mémoire interne (incarnée) nous paraît aujourd'hui un élément fondamental de notre réflexion sur le rôle de la parole dans l'éducation, que notre travail ne peut éluder.

Nous allons nous arrêter sur la stylistique orale mise à jour par Jousse et nous demander en quoi celle-ci nous apporte des clés pour comprendre ce que l'oralité peut apporter à l'éducation.

4.4.1. Une excellente maîtrise de la langue

Rythme et formalisation de la langue

Les « oralistes primaires », c'est-à-dire selon la définition de l'américain Walter J. Ong, des personnes dépourvues de toute connaissance de l'écriture, maîtrisent leur langue autant du point de vue de la rythmique que de la syntaxe (Ong, 1982). Nous verrons d'ailleurs que pour Marcel Jousse, la notion de rythme est une caractéristique fondamentale du fonctionnement humain, fortement corrélée aux facultés de mémorisation. Le rythme d'une langue est lié au souffle, au corps, au geste qui accompagne les mots. Le langage qui s'accompagne nécessairement d'un mouvement, d'un geste et d'un rythme est nécessairement à comprendre de façon dynamique et non statique.

« Pour qu'un propos jouisse d'une survie sociale, il faut qu'il soit exprimé en conformité avec des procédures mnémotechniques (allitération, expressions proverbiales, rimes, aphorismes...) (Kelber, 1991). »

C'est exactement ce qu'exprimait Marcel Jousse, affirmant que contrairement à ce que l'on peut penser, le discours oral est fortement structuré. L'aspect formel de la langue orale est en effet, un trait fondamental de l'oralité. Argument que reprend aujourd'hui l'historienne, Françoise Waquet dans son historiographie sur Oralité et Savoir. En effet, ce sont les formules, les clichés, les lieux communs qui garantissent souvenir et transmission. La formule ou encore le proverbe, le dicton ou encore la métaphore utilisées dans la culture orale sont des encodages de la langue qui facilitent la mémorisation mais surtout la remémoration. Cette formalisation spécifique de l'oralité représente une stylistique mnémonique remarquable, qui de tout temps et dans toute civilisation orale s'est avérée performante.

Le Style oral est ancré dans l'univers et le réel

La langue des cultures orales est principalement de style « chosal », c'est-à-dire qu'elle se rapporte au concret, au réel, contrairement au langage écrit qui est celui de l'abstrait, du symbole. Jousse déplore la perte de contact du langage avec le réel, accentué par l'accélération et la diffusion croissante du progrès technologique, en ce début du XX^e siècle. Le style paysan est pour Jousse, l'exemple même du style « chosal ». Il dira à ce propos :

« Il y a entre celui qui a été élevé à la campagne et celui qui a été élevé à la ville, tout l'espace du réel et encore, les illettrés peuvent être des hommes formidablement intelligents. C'est auprès d'eux que j'ai pris goût de l'observation du réel⁶⁸ (G. Baron, 1981, p.22). »

Jousse tient à ce que la parole vivante soit en contact avec les choses, ancrée dans l'environnement, car il ne s'agit pas de mettre une étiquette artificielle sur les choses mais, par le geste et le mot, de leur redonner un sens dans leur contexte. Il explique dans ses cours oraux donnés aux éducatrices de jeunes enfants à qui il s'adresse en 1932 :

« Le langage oral n'est pas le langage spontané de l'homme. Tout le langage se trouve en face des choses vues...quelqu'un voit un objet, contemple l'objet devient objet. Le langage n'est pas la chose de la langue. Il est l'être tout entier. (Jousse, 1932, p.9) »

On comprend à travers ces mots le lien indéfectible que perçoit Jousse entre l'humain et sa parole. Par ailleurs si le langage oral est ancré nécessairement dans l'humain, l'ancrage de l'homme dans son milieu naturel, notamment dans son rapport direct à son environnement, est également un thème important dans la théorie du « Style oral ». C'est pourquoi le langage oral et le style « chosal » sont deux notions étroitement imbriquées dans la pensée Jousienne.

Ceci induit une conception éducative singulière marquée par l'expérience et le contact avec le réel. Tout comme Comenius avant lui mais aussi comme Rousseau, on comprend que la pédagogie de Jousse s'appuie sur un présupposé : celui d'une éducation par la nature. Ainsi, évoque-t-il l'idée que sa première école scientifique fut celle acquise dans son milieu d'origine, c'est-à-dire dans son enfance au milieu des paysans Sarthois illettrés. En parlant de son contact avec les gens de la terre qu'il a côtoyés longuement, il déclare :

« Tout se vit à pleine sève, à pleine terre, à plein ciel, et c'est cela qui fait la vraie pédagogie de l'homme vivant (Jousse, 1936, p134) »⁶⁹.

La maîtrise de la langue orale vient du fait que cette langue est d'abord ancrée dans le réel. C'est pourquoi elle est claire, brève et concrète. Il oppose cette langue « vivante » à celle « morte », imprimée dans les livres. Il dit à ce propos:

« Le langage est une chose vivante et non une chose typographique⁷⁰ (Jousse, 1934, p.15) »

⁶⁸ G. Baron, *mémoire vivante*, Le centurion, p.22, 1981

⁶⁹ M. Jousse, Sorbonne, 1/02/1934, 7^{ème} cours, *l'invention scientifique*, p136

⁷⁰ M. Jousse : cours oraux « L'origine du langage et le geste oral », p.15, 1934

Cette idée place ainsi Jousse dans une certaine communauté de pensée pédagogique avec Grundtvig, Kold et Buber, qui tous ont placé la langue orale au cœur de la transmission, dans un échange qui se fait du vivant au vivant.

La langue orale suppose néanmoins des qualités naturelles que Jousse veut préserver, notamment à l'école: l'aptitude naturelle à mémoriser.

Si une culture orale est pérenne c'est que la langue orale a fait appel à des structures et procédés mnémotechniques fondamentales et stables; formules, dictons, charades, rimes... C'est que cette formalisation spécifique s'est avérée opérante et a permis aux cultures de se pérenniser.

4.4.2. Une mémoire prodigieuse

Jousse a observé de nombreuses civilisations de l'oralité. Cette observation ethnographique lui a permis de dégager une stylistique constante de l'oralité. C'est surtout la qualité de la mémoire de *l'oraliste primaire*⁷¹ qui a fortement impressionné Jousse, c'est pourquoi il a fait du lien entre mémoire et parole, une clé à la fois de sa théorie du « Style oral » mais aussi de sa réflexion éducative.

Ce qui caractérise le milieu de Style oral est en effet le rapport particulier qu'il entretient avec la mémoire. L'homme de Style oral est un homme de mémoire. Par opposition Jousse compare l'homme de style écrit à un amnésique. L'écrit, principal support de mémoire aujourd'hui, a libéré l'homme d'une charge mémorielle considérable, jouant un rôle important d'archivage. Libéré de cette tâche, la mémoire est désormais moins sollicitée ou encore se structure et agit autrement. Ainsi l'homme des civilisations de l'écriture a-t-il développé une mémoire moins littérale mais certainement plus organisée et sélective, opérant autrement que dans un contexte d'oralité primaire. Jousse oppose la mémoire « morte » et « mécanique » ou encore silencieuse à une mémoire « vivante » qui passe nécessairement par une action, voire une interaction, oralisée. Contrairement à Kold, il n'est pas opposé au « par-cœur », car pour lui c'est une attitude mnémotechnique naturelle à l'être humain de répéter afin de mieux retenir. Répéter fait pour lui partie des mécanismes vivant et naturel d'apprentissage.

⁷¹ Le concept d'*oraliste primaire* est développé par le linguiste américain W.ONG, dans son ouvrage « Orality and literacy : the technologizing of the world » 1982 afin de décrire les individus de « Style oral » de tradition et de culture orale en dehors de tout écrit, par opposition à l'oralité secondaire, qui se rapporte à un statut de la parole complémentaire à l'écriture.

« Savoir par-cœur n'est pas savoir dit l'homme du livre, sans se rendre compte qu'en disant cela c'est anéantir 90% du savoir de tous les humains (Jousse, 1974, p.35). »

Or Jousse déclare que sans mémoire la créativité et l'inspiration se trouvent nécessairement diminuées. C'est pourquoi il s'insurge dès les années 1930 contre les écoles traditionnelles qui n'entraînent plus assez les enfants à apprendre par cœur, à exercer leur mémoire ainsi que leur parole. Il déclare dans un cours donné aux assistantes sociales, en 1936.⁷²

« Tout ce que vous racontez à vos enfants : mémoire, imagination, association d'idées, tout cela est hors de la vie et de l'homme vivant. Vous avez tué la mémoire en vos enfants. ..Vous ne pourrez reconquérir votre mémoire que par des mécanismes vivants...Il faut du temps pour former des hommes vivants, car il faut mémoriser (Jousse, cours sténotypé, 1936, p.381). »

La mémoire s'inscrit dans la durée et la répétition

L'oralité suppose une mémoire incarnée, dynamique mais reste fragile car liée au temps biologique de l'homme. Pour retenir, il faut du temps. Ainsi la mémoire inscrit l'homme dans la durée. Jousse prend pour exemple les druides qui enseignaient à leur élève pendant près de 20 ans. Il fallait pour leurs apprentis, 20 années de mémorisation intensive afin d'acquérir un savoir que les détenteurs se refusaient à écrire. Chaque initié connaissait les formules aux mots près transmises uniquement au fil des générations de bouche à oreille (Jousse, 1936, p.211). La mémoire de l'oraliste peut donc être, selon la nécessité et le contexte, une mémoire littérale. Jousse prend pour exemple sa grand-mère sarthoise, analphabète, qui récitait par cœur l'évangile du dimanche, au mot près.

Le souci du mot à mot, de la précision est une des caractéristiques du « Style oral » qui se distingue de la mémoire collective liée à la tradition orale qui ne nécessite pas l'exactitude de la restitution, notamment dans les contes et légendes, où l'ajout est toléré.

Dans ce discours tenues aux éducatrices de jeunes enfants qu'il forme, Marcel Jousse tient à s'opposer à l'idéologie républicaine de son époque, qui a fait de la lecture et de l'écriture les pratiques scolaires dominantes. L'anthropologue s'insurge contre cette acculturation excessive à l'écriture qui, selon lui, tue la mémorisation et atrophie des mécanismes naturels de répétition accompagnés de mouvements naturels du corps (balance-ments).

⁷² Cours oraux Jousse, Le rythme verbal chez l'enfant, 15^e conférence, p :381, Paris, Sorbonne

« Il ya une synergie profonde entre le mécanisme de la mémoire et le mécanisme du langage (Jousse, 1936, p.380). »

« Vous ne pouvez reconquérir votre mémoire que par des mécanismes vivants (Jousse, 1936, p.381). »

« Toute parole vivante est animée d'une mélodie naturelle au langage, toute parole a une forme balancée lorsqu'elle jaillit d'un organisme humain. (Jousse, 1942, p14) »

Les sociétés orales font du temps un allié de la mémoire car elles assimilent en profondeur, faisant de la répétition, de la « rumination » un facteur d'assimilation (de manducation) qui est traduit par ce dicton : « La répétition est l'âme de l'avancement » (Beaupérin, 1994, p.16). Cette manière de concevoir la mémoire interroge notre système scolaire qui fait d'elle un entrepôt où sont emmagasinées des connaissances et qui ne laisse plus de temps à l'assimilation et la remémoration. La course au programme y est sans doute pour quelque chose. En nous appuyant sur les travaux de Jousse, nous analyserons dans notre troisième partie notre rapport actuel à la mémoire, notamment à la mémoire interne, dans l'école actuelle.

La mémoire de Style oral répond à des règles

Le « Style oral » désigne de véritables procédés intellectuels qu'accompagne une sorte de grammaire de l'oralité, pour « se souvenir ». Celui-ci est rythmique et mnémotechnique. C'est une mémoire interne qui répond à une organisation spécifique du langage.

La mémoire orale largement exercée se conforme aux lois de la mémoire naturelle. Jousse définit trois concepts qui constituent les trois grands piliers de « l'Anthropologie du geste », théorie anthropologique initiée par Jousse : le *rythmisme*, le *formulisme* et le *bilatéralisme* (Beaupérin, 1996). Il n'y a pas de mémoire sans geste, la parole étant un geste parmi d'autres. C'est également, selon l'anthropologue, par les gestes du corps que l'on enseigne et que l'on apprend. Tout dans l'homme est geste, c'est-à-dire geste global, et c'est dans cette globalité et dans le mouvement du corps que s'ancre la mémoire. C'est pourquoi le « Style oral » est fortement lié au corps et à la mémoire de l'être humain. D'autre part, cette dernière n'est pas sélective bien au contraire, elle fait appel à tous les sens : gestes, ouïe, sons, intellect et surtout conscience.

« La mémoire est essentiellement attention et l'attention est essentiellement mémoire. Nous touchons là au secret le plus formidable de la mécanique humaine (Jousse, 1974, p.79). »

La mémoire orale est singulièrement attentive, c'est pourquoi elle est qualifiée par Jousse d'absorbante. En effet, il suffit à une population de « Style oral » d'une ou deux

écoutes pour mémoriser un discours, un poème ou encore une histoire. L'oraliste retient avec tout son être. Jousse le désignera comme un « homme de mémoire ». Le jeune enfant est aujourd'hui dans nos sociétés lettrées, l'exemple même de l'oraliste qui a une mémoire de Style oral, n'ayant pour seul vecteur de savoir essentiellement la parole de l'autre, et en tout premier lieu celle de sa famille.

« La mémoire infatigablement exercée dès l'enfance, donne son plein et merveilleux rendement en se confondant d'elle-même aux lois rythmiquement mnémoniques de l'organisme humain (Jousse, 1974, p.13) »

Cette mémoire nécessite un entraînement permanent, c'est pourquoi Jousse se pose la question de l'impact du progrès technologique tout autant que celle de la domination de l'écrit de l'école républicaine qui se réalise au détriment de ce qu'il nomme « la mémoire vivante ».

« Nous ne sommes plus que devant des pages mortes. Nous n'avons plus le professeur vivant devant nous...Or, l'homme pense avant tout avec son corps. Dans l'écrit joue un tout autre mécanisme. A partir de ce moment-là, il n'y a plus de contact direct homme à homme. La pensée est jetée, la création est faite, mais chacun va l'interpréter (Jousse, 1974, p.30).»

C'est Marcel Jousse qui a décrit le premier la langue orale dans son aspect formel et rationnel car si la mémoire orale est décrite comme vivante et opérante, c'est parce qu'elle met en jeu de réelles stratégies intellectuelles et une stylistique propre de la langue. Ainsi existe-t-il une « raison orale », terme qui se pose comme la réciproque de la « raison graphique », concept alors mis à jour, en 1977, par l'anthropologue anglais, Jack Goody. Jousse démontre ainsi qu'oralité et rationalité ne sont pas incompatibles.

Retenir en soi pour mieux comprendre

La mémoire orale n'est en rien une pratique de « perroquettisme », qui n'est que le symptôme d'une pratique répétitive sans compréhension. Bien au contraire, le procédé de répétition invite à approfondir pour mieux retenir et connaître, parce que l'homme de Style oral répète en conscience.

« Mémoriser pour comprendre. Vous comprendrez d'autant mieux que vous aurez mémorisé d'avantage parce que tout sera en vous. ...la mémorisation qui demeure exige une remémoration qui répète inlassablement (Jousse, 1975, p.65). »

Retenir en soi implique, selon Jousse, de posséder, de connaître en prenant conscience avec tout son corps d'un savoir. Quant au Savoir, il consiste à répéter en approfon-

dissant toujours un peu plus ce qui est appris, c'est-à-dire à être capable de « lire en soi » (Beaupérin, 1994).

« La mémorisation, c'est la compréhension par le dedans des gestes répétés et rejoués (Jousse, 1937, p.259). »

Une mémoire qui digère

Assimiler, digérer. La mémoire digère le savoir. Celui-ci est pris comme une nourriture. C'est pourquoi Jousse parle de *manducation de la parole* car il compare cette mémoire orale qui assimile les paroles comme le corps peut le faire pour les aliments. Cette assimilation s'inscrit dans la durée et demande du temps, de la patience et des répétitions.

Une mémoire créatrice

Si la mémoire orale sait être littérale elle tolère également la création. Elle a cette faculté de répéter à l'identique tout en recréant. L'improvisation conduit à une création collective de formules, textes oraux qui alimentent contes et légendes tout en se transmettant. Ainsi des récits, ou encore chants et comptines se sont multipliés selon des variantes régionales qui leur ont permis de voyager et de s'adapter au temps et à l'espace tout en survivant à la civilisation de l'écriture.

4.4.3. Un savoir partagé

La technicité du savoir exclut une partie des individus qui n'y ont pas accès. C'est le cas de la lecture ou encore un peu plus aujourd'hui, de l'utilisation de l'écriture virtuelle sur ordinateur. Dans un milieu de style écrit, l'écriture et la lecture sont les principaux vecteurs du savoir. Or la maîtrise de l'écrit n'est en rien naturelle et n'est donc pas à la portée de tous, c'est pourquoi elle nécessite un long apprentissage. Jousse déclare dans un de ces cours :

« Le passage de la parole vivante à l'écrit mort est toute une éducation à faire. (Jousse, 1934, p.253) »

Cet anthropologue, comme Grundtvig avant lui, associe l'écrit à la « mortification de la langue ». L'univers de l'écrit renvoie trop souvent à l'exclusion selon Jousse. Celui-ci regrette l'idée qu'être illettré, c'est être forcément ignorant. Contrairement à cela, le « Style oral » conçoit l'intelligence et le savoir sans négliger l'expérience et la durée.

« Les druides de la Gaule ancienne, se transmettaient leurs secrets toujours oralement et au mot près. Ces sages étaient porteurs de grandes traditions...leur savoir était porté en chansons, formules rythmiques et mélodiques. (Jousse, 1936, p.211) »

On peut cependant se demander si l'univers des druides, exemple souvent repris par Jousse, est véritablement un modèle de partage du savoir étant donné qu'il n'est dévolu qu'aux seuls rares initiés. N'est-ce pas plutôt un modèle de longévité de secrets à travers le temps ?

Lorsqu'il est transmis oralement, grâce aux procédés mnémoniques utilisés, le savoir des civilisations orales est à la portée de tous, entretenu par une communauté récitante dans un espace et un temps partagé. Ce savoir est le fruit d'une mémoire à la fois individuelle et collective dont la gestion est sociale. C'est une connaissance anthropologique et universelle avant d'être technique. Jousse prend pour exemple le monde paysan pour qui la dichotomie entre métier manuel et culture (orale) ne s'oppose pas. Rappelons que l'anthropologue vit à une époque de grande transition entre un monde rural traditionnel et un monde urbain en pleine expansion. Son discours doit être compris et entendu dans ce contexte historique de bouleversement social qui est celui de la première moitié du XX^e siècle. Comme tout pédagogue, il est ancré dans son époque et participe de ses mutations qui influencent nécessairement sa réflexion et son jugement, notamment concernant la France.

Ses travaux sur le Style oral seront repris par de nombreux linguistes. Claude Hagège, en 1985 a été l'un des premiers scientifiques français en Sciences humaines à oser le citer dans son ouvrage : « l'Homme de paroles ». Hagège reconnaît ainsi devant la communauté scientifique française les qualités de ses travaux en évoquant sa théorie du « Style oral » comme apport scientifique pertinent qui dépasse le simple paradigme anthropologique (Hagège, 1985, p.84). Mais Jack Goody, ou encore Walter Ong et bien d'autres avaient déjà puisé largement, et cité les travaux sur le Style oral de Jousse.

4.5. Le concept de « Parole vivante »

Lorsqu'on analyse de manière structurale les 983 cours oraux donnés à la Sorbonne par Marcel Jousse entre 1931 et 1957, cours sténotypés et diffusés par l'association Marcel Jousse, on note que l'expression « parole vivante » revient 70 fois. Le terme « vivant(e) » se trouve dans presque tous les cours, c'est donc un thème fondamental. Quant au mot « parole », il apparaît quant à lui dans un cours sur deux, c'est un thème également important.

La parole vivante, selon l'anthropologue, a pour caractéristique première d'être une parole incarnée. Aux gestes de la bouche qui parle, le corps tout entier s'associe en com-

plément et amplifie le discours par des micro gestes. Esprit et corps sont par nature indissolublement intriqués. C'est *l'Anthropos*, l'homme dans sa dimension universelle, qui est au cœur de la pensée éducative de Jousse. La parole suit les lois de la vie, c'est-à-dire les lois rythmiques, les lois de la mémoire, les lois du bilatéralisme propres à l'humain... Pour lui, les génies ont tous été des orateurs et les grandes forces créatrices sont des forces orales. Par ailleurs, il définit le langage comme un geste parmi les gestes laryngo-buccal. Il dira dans un cours sur « l'origine du langage et le mimisme⁷³ humain » en 1932 :

« Le langage ne commence et ne finit jamais. Il est en perpétuelle création, et c'est précisément par le geste global, et surtout manuel que nous pouvons le saisir. (Jousse, cours S, pp.9-11, 1932). »

La bouche est à la fois instrument de parole et instrument de *manducation* (d'assimilation). La parole est entendue par l'*enseigné* qui s'en saisit et répète à son tour les mêmes gestes. Ce que Jousse appelle la « manducation pédagogique » représente l'action de « l'enseigneur » qui nourrit par la parole « l'enseigné ». C'est dans une pédagogie de l'être que cette parole se situe où le corps, le cœur et l'esprit sont sollicités tout à la fois.

Un arrière-plan théologique

La dynamique du vivant capable d'adaptation, de création et de mémorisation, tout en interagissant avec son environnement, fait de la parole un acte d'apprentissage vivant. L'homme est « enseigneur » de par son corps, ses gestes et son esprit. L'être humain tout entier s'exprime et s'expose à travers le concept de parole vivante. Chez Jousse comme chez les autres pédagogues de l'oralité, la part spirituelle reste néanmoins en arrière-plan de sa théorie anthropologique et pédagogique.

Rappelons que l'Evangile est pour Jousse l'exemple même de la parole vivante. Toute sa vie, il n'a cessé de démontrer la véracité de la parole du Christ et la faculté exemplaire des apôtres illettrés à la transmettre. Cette parole de 3000 ans constitue le germe de ses travaux sur l'oralité mais aussi de sa pensée pédagogique car Jousse fait du Christ le modèle et le symbole même du pédagogue. Si la parole Divine est pour lui une parole opérante et présente, c'est parce qu'elle crée le lien entre l'homme et Dieu. Afin de comprendre les références de Jousse à la religion, on peut se rapporter au texte de

⁷³ Le mimisme étant dans la théorie de Marcel Jousse le fait que l'homme est un *mimeur*, c'est-à-dire qu'il se fait l'écho du réel, il interagit avec son environnement tout en le reproduisant. (Jousse, 1974)

l'Evangile où apparaît le terme de « Verbe », c'est-à-dire à l'évangile de St Jean, notamment dans le prologue.

« Au commencement le Verbe était, et le Verbe était avec Dieu, et le Verbe était Dieu. (Jean,1, Bible) »

Dans certaines éditions de la Bible, notamment celle de 1930, le terme Verbe est remplacé par le mot « parole », l'un se substituant ainsi à l'autre de manière équivalente. On observe que le mot Verbe et Parole, tout comme Dieu, s'inscrivent dans le texte avec une majuscule, comme si ces termes étaient personnifiés tels des noms propres. Il y a bien identification entre les mots « Verbe et Dieu » ou encore entre « Dieu et Homme » de même qu'entre « Parole et Homme ». C'est tout à fait dans ce même esprit de relation privilégiée de l'Homme et du Divin, que les penseurs de l'éducation Grundtvig, Buber et Jousse emploient le terme de « Verbe vivant » et de « Parole vivante » dans leur théorie. D'autre part, dans le texte de la Genèse, Dieu apparaît dès le début comme un être de langage, langage qui se montre opérant, agissant et puissant car chaque début de paragraphe commence par ces mots : « Dieu dit » :

« Dieu dit : que la lumière soit et la lumière fut...Dieu dit : « qu'il y ait un firmament au milieu des eaux et qu'il sépare les eaux d'avec les eaux...Dieu dit : « Que les eaux qui sont sous le ciel s'amassent en une seule masse et qu'apparaisse le continent...Dieu dit : « que la terre verdisse de verdure (La création et la chute, Genèse, I) »

La parole est action et a une valeur d'illocution. Nous remarquons que Jousse en mettant en avant le concept de « parole vivante » dans sa théorie du « Style oral », est un chercheur scientifique qui ne renonce pas et n'occulte pas sa conviction spirituelle. C'est pourquoi, il nous faut entendre également le terme de « parole vivante » dans son acception théologique (et moins religieuse) car la notion de Divin est partagée par toute religion monothéiste, c'est-à-dire en lien avec une parole Divine qu'elle quelle soit. Ce qui explique que Grundtvig et Kold, de confession protestante, Buber, de confession juive et Jousse de confession catholique, se retrouvent autour d'un même concept, car tous placent leur idéal humain à l'image d'un même Christ « enseignant et enseigneur », qui n'est que le messager d'une force Divine perçue comme supérieure sans pour autant la définir, universalisant l'entité du Divin. C'est pourquoi Jousse, comme les autres, sera rejeté par sa propre Église qui ne perçoit pas chez lui le désir de convertir et d'imposer les dogmes. Il est considéré par le clergé comme un original qui souhaite adopter une posture scientifique face aux Saintes Ecritures. En effet, Jousse n'a eu de cesse de rappeler que le Christ était avant tout un oraliste, remettant le texte biblique actuel à sa juste valeur qui est celle d'une

traduction, notamment grecque, qui selon lui a perverti le discours original qui était le propre d'une culture orale.

Aussi, Jousse ne prêche pas pour une religion particulière, car comme Grundtvig, il croit en l'homme universel et le met au premier plan de sa pensée, avant même la quête religieuse. Il réfute le concept de « parole vivante » comme ayant pour seule référence le paradigme religieux et tend à l'affranchir en en faisant également un concept éducatif, car ce qui lui importe est de montrer que parole et vivant ont un caractère dynamique que « l'écrit mort » n'a plus. Pour Jousse l'écrit désincarné est figé, déshumanisé et n'a plus qu'un rôle de conservation et non le pouvoir d'enseigner, faisant perdre au savoir sa valeur féconde (Jousse, 1974).

« S'est figé, dans la mise par écrit, ce que le Style oral avait spontanément construit. Ce fut la grande découverte et le mérite de Jousse de l'y décrypter (Dr. Morlaàs in Jousse, 1974) »

Les pédagogues de l'oralité tels que Grundtvig et Jousse, au-delà de leur conviction religieuse ont transposé le concept de « parole vivante » dans le champ éducatif, lui conférant une dimension anthropologique. C'est cette dimension qui nous paraît pertinente et novatrice car en replaçant la parole et le vivant au cœur de la transmission, ces pédagogues replacent « l'apprenant » dans toute son humanité à la base de la réflexion pédagogique et au centre des valeurs scolaires. Ainsi ce concept de « parole vivante » nous aide-t-il à interroger la place de l'être vivant, de l'humain dans le processus éducatif. C'est du point de vue d'une pédagogie anthropologique que ces pédagogues nous invitent à regarder maintenant et à nous interroger. Jousse disait dans un cours donné en 1933 à l'école d'Anthropologie de Paris :

« L'anthropologie est la science de l'homme qui s'exprime (Jousse, 11/12/1933) »

Il insiste en 1936, lors d'une conférence à la Sorbonne face à des éducatrices de jeunes enfants :

« Il faudra que nous fassions sentir à l'enfant que le langage est non seulement une chose anthropologique, qu'il est non seulement une chose ethniquement linguistique mais qu'il est aussi une chose individuelle. (Jousse, 1933, p.380) »

La parole est vivante lorsqu'elle n'est pas traduite

La parole est l'âme de celui qui la prononce, c'est pourquoi elle est vivante. Or nous demandons au livre de remplacer cette parole. L'homme ne comprend que ce qu'il peut refaire, incorporant le savoir pour ensuite le *rejouer*. La parole s'incarne et se mémorise de l'intérieur. La mémoire organise et « digère » le savoir. L'anthropologue parle d'écrits

morts, figés, incapables de mémoriser par eux-mêmes, rejoignant ainsi ce que le texte du banquet de Platon, déclarant par la bouche de Socrate que l'écrit figé est incapable de se défendre par lui-même.

« S'il se voit méprisé ou insulté injustement, un écrit a toujours besoin du secours de son père ; car par lui-même il est incapable de repousser les attaques et de se défendre (Platon, 1995, p.166). »

La parole a une valeur supérieure à l'écrit chez Platon comme chez Jousse. Ceux-ci voient dans la transmission orale une action opérante, féconde, supérieure à celle des livres.

Platon nous montre ainsi que dès l'Antiquité, les paroles vivantes ont été repérées, spécialement celles émises par des locuteurs charismatiques, comme porteuses de pouvoir et d'existence. Dans la culture chrétienne primitive, certains pouvaient parler au nom du Christ, ils étaient alors considérés comme porteur de son autorité (Kelber, 1991, pp.49-51). La parole renvoyant à l'humanité incarnée dans le Christ. On comprend sans doute mieux cette proposition si l'on connaît la signification en langue araméenne, dialecte du Christ, des trois grandes entités du mystère de la trinité chrétienne qui sont : le Père, le Fils et le St Esprit. En effet, ce sont les grecs qui ont traduits ces termes or, en araméen, ils ont un sens différent, signifiant exactement: Le Parlant, la Parole et le Souffle. Nous remarquerons que « la Parole » prend alors la place du « Fils », c'est-à-dire du Christ qui représente le Divin incarné dans l'homme. C'est pourquoi parole et humanité sont synonymes chez Jousse. Evacuer la parole de la question de l'être humain, ou encore de la transmission entre les hommes, est pour lui impensable car parole et humanité sont synonymes, imbriquées, mais aussi l'expression du vivant. Le Christ s'étant fait homme, incarne la Parole qui donne, selon la religion chrétienne, vie.

Ici, nous tenons à notre avis, une des clés pour comprendre la pensée de Jousse notamment pour comprendre ce qui a fait de la parole et du vivant des concepts fondateurs de sa théorie du Style oral. Ceux-ci se trouvant être à l'origine de sa pensée et de son idéal éducatif.

L'anthropologie de Jousse n'est pas seulement descriptive car elle oscille constamment entre biologie, psychologie et spiritualité. L'ensemble de sa démarche, anthropologique, religieuse ou encore pédagogique, reste étroitement liée à une quête d'universalité. D'autre part, Jousse ne refoule jamais sa dimension spirituelle ce qui contribue à faire de sa pensée, une pensée complexe au carrefour de plusieurs domaines bien souvent traités

distinctement. C'est probablement ce qui contribue à lui donner l'image d'un penseur atypique.

4.6. Parole vivante et éducation

Vers une pédagogie anthropologique

Si nous avons consacré un long paragraphe à cette interprétation théologique, c'est pour ne pas négliger la complexité de la pensée de Jousse, qui pense tout à la fois et se confronte à la complexité de la nature même de l'humain. Laissons désormais de côté la part théologique qui nous a permis d'expliquer afin de mieux comprendre le fondement de sa pensée, pour nous intéresser à la transposition du concept de « parole vivante » dans le champ éducatif. Car c'est bien dans le champ éducatif que nous questionnons ce concept. Ce qui interpelle est : associer « parole » à « vivant », car cela nous apparaît presque comme un pléonasme. Mais l'est-ce vraiment au regard de la place donnée à la parole, devenue scolaire, dans l'école républicaine au cours du XX^e siècle ?

Si Marcel Jousse n'a pas véritablement mis en pratique sa conception pédagogique de l'éducation au service des enfants, il n'en critiquait pas moins l'école de Jules Ferry. Lorsqu'il évoque sa pensée pédagogique, il revendique une pédagogie où l'humain est au cœur des préoccupations, pointant clairement ce qui lui semble anti-anthropologique dans le système éducatif républicain de son époque. Voici ce qu'il dit dans un de ses cours en 1936 :

« Il faudra bien pourtant que vous arriviez à une pédagogie anthropologique qui aide l'homme à se réaliser en fonction de ce qu'il est. Tout ce que vous racontez à vos enfants : mémoire, imagination, association des idées, tout cela est hors de la vie et de l'homme vivant. ⁷⁴ (Cours oraux, 1936, pp.323-381). »

Jousse s'inscrit ainsi dans la lignée du philosophe Jean-Jacques Rousseau qui ancre sa pensée dans un présupposé naturel de l'éducation. Il faut éveiller en l'enfant ce qui sommeille en lui. La parole vivante s'inscrit dans cette pédagogie reposant sur l'idée de nature, visant à faire émerger la dynamique intérieure de l'humain qui ne cesse d'agir et d'interagir avec son environnement, mimant, imitant, jouant ce qui l'entoure. Voici un extrait d'un de ses cours de 1936, qui illustre le regard très critique porté par Jousse sur le système scolaire traditionnel :

⁷⁴ M. Jousse : Cours oraux destinés aux assistantes sociales, Paris, Sorbonne, 15^e conférences, mars 1936

« Comment sauriez-vous si vos enfants sont capables de s'exprimer d'une façon vivante, respiratoire, rythmée ? Vous ne les avez jamais exercés. Vous les faites asseoir, ils ne s'en relèvent que vieillards. Toute votre pédagogie est contre la mémoire et la parole normale ... Vous avez tué la mémoire en vos enfants. Si j'ai une mémoire, c'est contre ce qu'on m'a appris, c'est contre la façon d'écrire, contre la façon de composer, contre la façon de lire... Lire comme nous le faisons c'est presque le commencement de l'anomalie... Dès l'âge de deux ou trois ans, les enfants sont soumis à ce système anti-anthropologique... Vous ne pourrez reconquérir votre mémoire que par des mécanismes vivants... Il faut du temps pour former des hommes vivants, car il faut du temps pour mémoriser et s'exprimer (Jousse, 1936, pp.380-381)⁷⁵. »

Ainsi, met-il au cœur de sa pédagogie le vivant dans ce qu'il a à la fois de corporel, de sensitif et d'intellectuel. Nous pouvons ici faire un parallèle avec le triangle Pestalozzien qui voit dans le cœur, la main et la tête les trois pôles d'une action éducative harmonieuse. Mais ce lien ne peut être que de l'ordre d'un rapprochement théorique car jamais Jousse ne cite Pestalozzi ou s'y réfère dans ses travaux. Si l'oralité est vivante, c'est parce qu'elle est incarnée et tout à la fois émotion, intelligence et indissociable du souffle et donc du corps. Le souffle étant la dynamique interne de la vie par excellence au niveau biologique comme au niveau des représentations théologiques. L'intelligence ne peut se passer de paroles, de mémoire car se sont les outils fondamentaux qui équipent l'humanité depuis son origine afin de se pérenniser et de conserver son identité. C'est ainsi que chez Jousse, l'intelligence est d'abord la faculté de s'adapter au réel, c'est pourquoi l'humanité est par nature intelligente. L'oralité révèle une raison orale profondément humaine et universelle, incarnée dans le Style oral. Cette théorie de la « raison orale » est développée aujourd'hui par le professeur sénégalais Mamoussé Diagne qui s'inspire également des travaux de Jousse, au fondement de sa propre réflexion (Diagne, 2005).

La pédagogie de Jousse repose sur les valeurs de l'oralité. La poésie et le langage rythmé tiennent une large place. Le corps tout entier est mobilisé, stimulé. L'Anthropologie du geste tend à reconsidérer qu'il ne peut y avoir intelligence humaine qu'une intelligence en mouvement, c'est-à-dire pris dans la dynamique du vivant, par opposition à l'image de Rodin et de son penseur, figé, statique, statue qui déifie l'idéal du sage tel un modèle pour l'école républicaine. L'élève modèle de cet idéal est un être réduit à un esprit qui lit, écrit, raisonne mais n'exprime aucun autre signe de vitalité, tel un être désincarné. C'est ainsi que Jousse reproche à l'école de Jules Ferry de nier le corps des élèves, d'atrophier leurs gestes et mouvements naturels. Il regrette également l'appauvrissement de la langue, l'oubli des formules, des chansons, des récitations et les

⁷⁵ M Jousse : Cours oral, 15^e conférence, pp.380/381, Sorbonne, mars 1936

récits qui sont rangés à des activités annexes et mineures, ainsi dévalorisés dans les écoles françaises du XX^e siècle au nom de la modernité et du progrès. Il combat à sa façon une société qui se détourne et renie l'apport culturel de la tradition, oubliant que celle-ci constitue toujours le socle de la culture française. Jousse se montre en rupture par rapport à civilisation de l'écrit et de la technique aveugle et exclusive qui fait du progrès et de la science des instruments d'exclusion au lieu d'inclure.

Le corps vivant est enseignant

« L'enfant n'est plus un être bilatéral. Vous en faites un être accroupi qui tire des traits. Ce n'est plus un être rythmique... Les psychiatres vont devoir lutter contre le livrisme-pédagogique. Vous abrutissez vos enfants par votre formation pédagogique anti-anthropologique... Aucune parole traditionnelle n'est une parole écrite, tout est vivant parce que tout est enseignant, tout est informant. (Cours oraux sténotypés, pp.322/323, 1936) »

Faisant écho à ce discours d'hier, voici un propos d'aujourd'hui tenu par un psychiatre, Jean Bergès, qui a pour patients « ces enfants qui n'apprennent pas (*à lire*) ». Voici ce qu'il écrit :

« C'est la perte de tout cet imaginaire, de tous ces corps de lettres et de tous ces phonèmes, ce sont toutes ces amputations de la voix qui pourrait tout lire, qui sont l'objet de son deuil... Ces lettres qu'il aimait ou qu'il haïssait pour leur forme, leur sonorité, leur écho dans l'initiale d'un nom, d'un signifiant... C'est une impasse dans laquelle peut-être engagé l'enfant qui écrit : c'est le corps engagé dans l'écriture qui vient se refuser toute trace, dont le geste graphique s'enraye dans la crampe des écrivains, que l'on voit apparaître même chez les élèves qui ne savent pas encore écrire (Bergès, 2003, p.64). »

Cette parole de soignant faisant écho à celle de Jousse, traduit la difficulté pour certains enfants d'entrer dans l'univers de l'écrit. Ce psychiatre pose en effet, la question de la valeur de la transmission orale, première culture, premiers savoirs, transmis le plus souvent par des voix familières porteuses de vie telles que les mères, les nourrices et qui, les premières invitent l'enfant à utiliser ses facultés intellectuelles. La question ici posée n'est pas tant celle de la parole, mais plutôt celle de la relation sous-jacente qui permet à travers elle de créer du lien entre savoir et intelligence, entre le connu et l'inconnu, entre soi et le monde. Derrière le terme de parole vivante, n'est-ce pas la quête du lien entre générations, ou encore de la dynamique initiatrice de l'humain qui introduit au savoir, qui est en jeu ? Le concept de « parole vivante » ne nous renvoie-t-il pas à la problématique d'une culture scolaire vivante, opérante qui ne néglige ni le corps ni les affects et qui est capable de tisser durablement des relations qui permettent à l'humain d'incorporer le savoir extérieur et de le faire sien ?

4.7. Un scientifique en rupture avec la culture dominante

Marcel Jousse met en garde contre des systèmes éducatifs qui, selon lui, appauvrissent le potentiel vivant des élèves, c'est-à-dire la dynamique intellectuelle, les qualités opérantes de la mémoire, ses facultés corporelles, gestuelles qui cependant existent, selon lui, naturellement dès l'enfance. Il met en garde contre les dangers d'un enseignement figé, niant le corps et la voix. On se rappelle alors de toutes ces maximes que l'école républicaine a transmis dans la culture scolaire et qui en disent long sur le statut de la parole dans l'école de Jules Ferry : « bouche cousue », « on ne coupe pas la parole », « donner la parole », « prendre la parole », « le doigt sur la bouche »... C'est bien à cette vision négative et péjorative de la parole et de l'expression humaine que s'oppose la « parole vivante » de Jousse dans l'éducation. Car qu'entend-t-on derrière ses expressions anodines, si ce n'est pas une parole normée et contrôlée au risque de renier ce qu'il y a de dynamique et de vivant dans celui qui apprend ?

La technologie, une nouvelle chance pour la parole ?

L'anthropologie est ainsi la science de l'homme vivant, de l'homme qui s'exprime. Jousse est un homme de son temps, il ne revendique pas une école de type médiévale ou encore le retour à une pédagogie ancestrale. Au contraire, il s'est intéressé à toutes les nouvelles technologies qui émergent à son époque, notamment le magnétophone, le cinéma et la radio. Il espère beaucoup de ces nouveaux appareils enregistreurs qui vont, pense-t-il, permettre à la parole de regagner une place prépondérante au cœur de la société moderne, et par-là même dans les écoles (Jousse, 1933). Si Jousse place son espoir dans les nouvelles technologies du son du XX^e siècle (TSF, Appareils enregistreurs), c'est qu'il croit que ces outils détrôneront l'hégémonie de l'écrit et laisseront une large place au discours oral. Or, nous pouvons dire aujourd'hui, que si le développement de la technologie s'est fortement imposé dans la société française, faisant notamment du son et de l'image des médias de transmission en dehors de l'école privilégiés, celle-ci est peu entrée dans les pratiques scolaires ne modifiant pas les valeurs initiales sur lequel repose notre système éducatif. L'école est en France, plus qu'ailleurs, héritière et garante de l'écrit, étalon quasi unique de toute certification scolaire.

L'héritage oral oublié

L'anthropologue déplore que cette école républicaine ne tienne pas compte de l'héritage acquis à travers la culture traditionnelle orale. Le partage des connaissances ac-

quises dans le réel ont autant de valeurs que celles acquises par un raisonnement abstrait. Il n'y a pas lieu pour Jousse d'opposer ces savoirs, de les hiérarchiser car, pour lui, l'intelligence relève non seulement de la connaissance mais surtout d'une aptitude à s'adapter au réel. Aussi déplore-t-il une école trop centrée sur la culture écrite oubliant la culture ancestrale de ceux qui faisaient corps avec leur environnement naturel. Pour Jousse l'homme est nécessairement en lien avec le cosmos et ne peut totalement s'en émanciper.

Il dénonce à sa manière une culture qui a contribué à éloigner l'homme du réel. L'anthropologue perçoit et condamne ainsi l'hégémonie d'une culture livresque et abstraite (algébrosée) qui a négligé la culture traditionnelle, plus ancrée dans la réalité humaine. Il regrette le mépris du monde citadin face au monde rural, le mépris de la mémoire, celui de la parole face à un « style écrit qui n'a plus rien à dire ». Il qualifie la culture l'écrit de grande colonisatrice, écrasant, oubliant, méprisant les aptitudes naturelles de l'*Anthropos*. Jousse reproche à l'école d'en être à la fois la source et la victime, sans jamais chercher à se questionner. Par opposition à l'appellation des illettrés qui désignent ceux qui n'ont eu aucun accès à la lettre, il qualifie la civilisation de l'écrit de « plumitif », exprimant ainsi la fragilité des fondations de ce savoir qui ne repose que sur une trace graphique et coupe toute l'humanité du réel. Ainsi se positionne-t-il en rupture avec les élans de modernité de son époque qui ne voit dans l'écrit que le salut des peuples et la principale condition de progrès. Ce qui s'est avéré une réalité puisque le taux d'alphabétisation est devenu un indicateur économique de pauvreté. C'est en tant que défenseur farouche de l'oralité que cet anthropologue atteint ses limites.

Ne pas diviser les cultures mais les unifier

En dégageant les lois anthropologiques du fonctionnement humain, par-delà les ethnies, les traditions, il déplore la réalité scolaire qui nie d'emblée la culture traditionnelle acquise par les enfants dans leur milieu d'origine. Cette question trouve toujours un écho à l'heure actuelle lorsqu'il s'agit d'acculturer les enfants d'origines étrangères et de les assimiler à notre système scolaire. Il rejoint ici les préoccupations d'autres pédagogues et sociologues qui ont interrogé par la suite, la nature de la culture scolaire en tant que norme sociale. En ce sens, il fait écho à la pensée de Bourdieu qui dénonce le mépris de l'institution scolaire pour les cultures familiales trop éloignées de la civilisation de l'écrit. Le sociologue explique ainsi, en partie, l'échec de certains enfants qui ne parviennent pas à

intégrer ni le code écrit, ni les valeurs scolaires parce qu'eux-mêmes sont niés dans leur propre culture ⁷⁶(Bourdieu, 1978).

Jousse lui-même au confluent de deux univers, celui de Style oral et celui de style écrit, s'est imprégné et a profité de ces deux univers qu'il fait se joindre dans sa pensée. Valoriser les valeurs de la culture orale, l'héritage ancestral qui a permis de garder une relative cohésion et identité à la société, est un des moteurs qui l'a conduit à examiner et identifier le fonctionnement de l'oralité. Cette position inconfortable de Jousse, toujours dans l'entre-deux, au confluent de deux cultures, est probablement une des clés qui justifie la source d'une pédagogie tournée vers la parole mais surtout vers l'être humain dans toute sa complexité. Jousse ne cherche pas à diviser l'homme en être uniquement pensant ou en être parlant. Il ne rejette en fait ni l'un ni l'autre, étant lui-même le produit des deux. Mais par réaction à un idéal exclusivement centré sur l'écrit, il a cherché à montrer que l'oralité possède une valeur transmissive intrinsèque, profondément universelle qu'il est injuste de renier. Sans doute sa réflexion aujourd'hui nous apparaît-elle décalée, voire utopique, dans la marche inévitable d'une société de plus en plus technique et technologique qui n'a d'autre objectif que le progrès scientifique. Néanmoins, aujourd'hui encore, Jousse interpelle un système éducatif qui refuse à l'oralité et à la culture orale le rang de Savoir.

Les travaux de cet anthropologue rejoignent les préoccupations de ce travail car ils interrogent la question des valeurs dans notre culture scolaire et notamment l'hégémonie de la valeur de l'écrit au dépend de la valeur de l'oralité. Nous faut-il rappeler que notre propos n'est pas de remettre en cause le rôle nécessaire et légitime de l'école qui reste celui d'apprendre à maîtriser la lecture et l'écriture, ce qu'aucun des pédagogues de l'oralité présentés dans ce travail revendique par ailleurs, mais seulement de chercher à comprendre et d'expliquer la négation de la valeur de l'oralité dans notre culture scolaire. Jousse en dénonçant le déséquilibre culturel entre les deux outils intellectuels dont l'humanité dispose aujourd'hui, corrobore ainsi notre constat mis à jour dans notre première partie. Toutefois on peut se demander à ce niveau de réflexion, si ce que propose Marcel Jousse ne crée pas à son tour, un déséquilibre dans l'autre sens. Ou bien est-ce une manière de marquer son opposition en insistant fortement sur le rôle de l'oralité et de la stylistique orale naturelle dans l'éducation. L'anthropologue nous laisse croire à travers son discours passionné que l'oralité est parfois bien supérieure à l'écriture. Ce n'est donc pas dans une re-

⁷⁶ Bourdieu Pierre, *Ce que parler veut dire*, Intervention au congrès de limoges du 30 octobre 1977, parue dans la revue :Le français d'aujourd'hui N°41, mars 1978.

cherche d'équilibre qu'il tend à développer sa théorie éducative, mais dans une démarche de renversement de la pensée commune. Si les travaux sur le « Style oral » nous ont apporté de nombreux éléments qui valident l'idée qu'il existe une « raison orale », une stylistique propre digne d'intérêt ainsi que la nécessité de reconnaître le rôle et l'importance d'un entraînement de la mémoire, toutefois nous serons plus réservés concernant l'attitude extrême de Jousse car nous la jugeons ici, un peu trop radicale, face à place de l'écrit en pédagogie. La preuve en est qu'ayant appliqué à la lettre son idéal pédagogique, ses travaux et découvertes ont bien failli disparaître avec lui. Il ne nous semble pas raisonnable de valoriser l'oralité au dépend d'une reconnaissance du rôle incontestable de conservation mais aussi d'un certain traitement de la lettre. Nous retiendrons donc de l'anthropologue ses apports, l'originalité de ses découvertes, mais moins ce qui nous apparaît comme des excès.

Une approche ontologique nouvelle de la pédagogie

Toute sa vie, Marcel Jousse a cherché à démontrer qu'il existe dans l'homme des lois anthropologiques universelles et perdurables, dont on ne peut se passer, puisqu'elles sont perçues par ce chercheur comme inhérentes à l'humanité. Il a cherché à forger une pédagogie reposant sur le geste, le mime et enfin la parole qu'il définit comme l'expression de l'être humain tout entier. Son intuition pédagogique devenue par la suite un véritable idéal pédagogique, est née de ses recherches anthropologiques concernant les sociétés orales.

« Au début de mes recherches, je ne pensais certainement pas que j'aurais à m'occuper d'anthropologie pédagogique. Je recueillais des faits et je les voyais se classer comme d'eux-mêmes. Au fur et à mesure que je creusais davantage le sujet, au lieu de remonter vers une origine historique à saisir, je percevais que l'enfant était un monde inconnu : il fallait étudier la psychologie avant tout. Dès lors, m'est apparue la nécessité de voir la pédagogie en liaison étroite avec l'anthropologie. Nous verrons en effet que nous n'avons qu'un seul sujet : l'être vivant laissé à son épanouissement spontané (Jousse in.Guérinel, 2003). »

C'est en cherchant à faire le lien entre psychologie, ethnologie et pédagogie que cet anthropologue a fait naître une pédagogie anthropologique. A travers la théorie du « Style oral », à travers une pensée pédagogique qui place avant tout l'homme dans ses composantes humaines au cœur de la transmission, nous avons découvert les qualités et facultés cognitives propres à l'oralité. La parole nous situe plus que l'écrit dans un temps et un espace partagé, fait de relation et de liens, dont l'école ne peut se passer aujourd'hui encore, pour

éduquer et instruire. C'est dans la durée que l'on éduque par la parole et que l'on développe ses connaissances.

A travers une anthropologie pédagogique, c'est une approche ontologique de l'éducation que Jousse, tout comme Grundtvig, Kold et Buber, nous invite à faire. Le concept de « parole vivante » visant le développement de l'homme parlant et pas uniquement de l'homme pensant, même si effectivement *pensée* et *parole* sont étroitement liés. Curieusement on a tendance à occulter le processus du vivant (le rôle du corps) qui permet de les mettre en lien. Or le corps, parole et intelligence sont indissociables de la notion de « vivant ». En effet, si l'humain est perfectible tout au long de sa vie c'est parce qu'il « est », c'est-à-dire un être pris dans une dynamique de vivant dont il ne peut s'abstraire.

4.8. Un résistant à la culture dominante

Marcel Jousse, penseur du XX^e siècle, à la fois Anthropologue, chercheur et pédagogue, refuse toutes frontières entre les paradigmes. Il se situe volontairement à la croisée des chemins et prend ainsi le risque de la contradiction. Sa démarche scientifique vise à mettre en lien diverses disciplines afin de rendre compte au plus près de la réalité humaine qui s'inscrit nécessairement dans la complexité. C'est dans une attitude de synthèse qu'il aborde la question pédagogique en 1925:

« Jusqu'ici l'homme a été étudié par deux catégories de savants, par les métaphysiciens, et par les médecins. Je voudrais me placer entre ces deux groupes et faire la synthèse... Lorsque les métaphysiciens se placent en face de l'enfant, ils ignorent ses possibilités et ses capacités physiologiques. Lorsque le médecin se place en face de l'enfant, il ne voit que ses réactions physiologiques et néglige ses aptitudes intellectuelles. Le pédagogue, lui, a au contraire à observer tous ces mécanismes extrêmement complexes. Or la pédagogie objective n'existe pas. Il fallait donc créer une science qui fut pour ainsi dire éclairante et guidante (Jousse, in.Guérinel, 2003). »

Marcel Jousse s'inscrit dans la communauté des idées nouvelles du monde moderne, interrogeant à sa manière la complexité de la nature humaine universelle et combattant ce qu'il appelle « la fausse pédagogie » ou encore la « pédagogie déformante » car, pour lui, éloignée de plus en plus de la réalité humaine. Il projette sur sa théorie de l'Anthropologie du Geste des pensées qui vont rejaillir sur des disciplines aussi diverses que la psychologie, la psychiatrie, l'ethnologie et enfin la pédagogie. L'analyse de la structure du texte oral, reconnu par le terme de *literacy* en anglais, montre que ceux-ci sont de réels vecteurs de Savoir que des traditions millénaires ont su véhiculer et préserver au-delà du temps et de l'espace (Jousse, 1974). Prêtre mais aussi scientifique, cet homme a construit

étonnamment son discours entre croyance et démonstration rationnelle, entre tradition et modernité, entre oralité et écriture. Cet entre-deux le rend à la fois intrigant mais aussi, sans doute pour de nombreux scientifiques, suspect. Néanmoins, cet anthropologue a contribué à renouveler notre vision de l'oralité et apporté un socle sur lequel s'est fondé d'autres théories de l'oralité (Ong, 1982). Il semble qu'il ait assumé toute sa vie cet équilibre instable au confluent de deux cultures, ne les percevant pas comme opposées, même s'il nous donne l'impression que le déséquilibre ne fait que de changer de camp entre oralité et écriture. Il a cherché à les unifier pour se rapprocher au plus près des nécessités de l'homme universel. Personnage que certains qualifient d'original, d'autres d'atypique voire d'utopiste, Marcel Jousse n'en est pas moins un spécialiste de l'oralité et identifié comme tel dans le reste du monde.

4.9. Une œuvre « orale-écrite »

Les cours oraux sténotypés de Jousse entre 1931 et 1959 constituent une œuvre anthropologique et pédagogique conséquente. Ce corpus original du « parler-écrit » donne au discours de Jousse une temporalité et une réalité plus forte qu'une simple lecture car, en effet, celui-ci apparaît comme un orateur efficace, usant de toute la stylistique de l'oralité qu'il met à jour dans sa théorie du « Style oral ». Fervent orateur, il utilise des procédés oraux tels que les allégories, expressions imagées, jeux de mots, répétitions, interpellant directement ses auditeurs...ce qui, pour le chercheur, semble faire « revivre » le personnage⁷⁷. En lisant les œuvres de Jousse, on comprend mieux la différence entre la lecture du « parler-écrit », où l'on ressent toute la force de l'oralité dans ses hésitations, ses répétitions, ses expressions singulières qui nous font deviner une gestuelle et une intonation. La sténotypie ne cherchant pas à lisser le discours mais à le transcrire fidèlement, l'oralité resurgit plus qu'une simple trace livresque. On observe une différence intentionnelle avec les ouvrages de la collaboratrice Gabrielle Baron qui ne sont fait que des cours oraux de Jousse organisés de manière littéraire. Or le propos transcrit, désincarné, formaté en vue d'une publication livresque, semble perdre de son relief oratoire, n'ayant plus la même intensité, ne laissant transparaître aucune identité. Toutefois, il a l'avantage d'archiver la pensée de son auteur en sauvant de l'oubli une grande partie de l'œuvre de Jousse. Ainsi, aujourd'hui encore, pouvons nous consulter cette « œuvre orale-écrite » foisonnante.

⁷⁷ Extrait des 2000 pages numérisées de M. Jousse, annexe IV.1

4.10. Jousse, un pédagogue ?

Fidèle à notre démarche initiale de justification théorique dans cette partie sur les pédagogues de l'oralité, nous avons cherché à confronter Jousse aux mêmes critères que Grundtvig et Kold. Ainsi avons-nous retenu les critères proposés par un des spécialistes de la pédagogie et de l'histoire des pédagogues contemporain : Jean Houssaye. Enseignant à ses heures, Jousse s'est montré **en rupture** avec les représentations et la norme scolaire de son époque. Il critique ouvertement la forme scolaire, les méthodes mais également le déni d'oralité. Il est **enraciné** dans une pensée religieuse, scientifique mais aussi dans une culture orale traditionnelle dont il se revendique. Fidèle à la nature humaine, Jousse construit une réflexion sur une « psychologie du geste » où l'homme serait tout entier lui-même un geste conscient. Il est enraciné mais également souvent dans l'entre-deux, au confluent de deux styles. Tension qui lui permet de s'ancrer dans la dynamique commune à la culture orale et écrite, c'est-à-dire de s'ancrer dans la notion de vivant qui assume et revendique l'imbrication indéfectible du corps et de l'esprit. Enraciné dans ces deux cultures sans jamais les renier ou minorer l'une par rapport à l'autre, il choisit la parole comme principal vecteur de transmission de ses découvertes, écrivant lui-même peu d'ouvrages. C'est en enseignant-orateur qui entre en **action** dans l'univers de l'éducation, il met ainsi en lien sa théorie concernant les valeurs du « Style oral » et sa pratique d'enseignant, privilégiant le savoir incarné au savoir écrit, la « parole vivante » à la parole livresque. Le critère de **médiocrité**, une des dernières caractéristiques du pédagogue selon Houssaye, est en partie vrai dans le cas de Jousse étant donné que sa principale activité est celle de la recherche et non de l'enseignement. Toutefois, ses théories éducatives ont été ignorées durant longtemps, cumulant le handicap d'être un membre du clergé dans une société laïque, mais également parce que n'ayant pas dérogé à son idéal pédagogique, il a refusé de laisser des écrits complets de sa pensée, il en a limité la diffusion, atteignant ici, sans doute, une des limites de sa conception éducative.

Yves Beaupérin, président de l'association Marcel Jousse déclare qu'une des grandes faiblesses de ce pédagogue réside certainement dans le fait qu'il n'a pas mis au point de méthodes pédagogiques relatives à sa théorie de l'oralité⁷⁸. Ce serait sans doute le cas pour Grundtvig s'il n'avait pas eu un maître d'œuvre pragmatique qui a organisé les programmes et les établissements selon les principes du philosophe danois. Des méthodes pédagogiques bien identifiées lui auraient sans doute permis d'être reconnu et de légitimer son

titre de pédagogue. en effet, une méthode reprise par des praticiens, comme cela a pu être le cas pour Célestin Freinet, constitue efficacement un gage de pérennité, même au-delà du cadre institutionnel et de la norme imposée. On note cependant qu'Yves Beaupérin, lui-même professeur de mathématiques au collège et responsable de l'association Jousse, a appliqué dans sa pratique professionnelle les principes de la pédagogie orale souhaitée par Jousse. Aujourd'hui à la retraite, celui-ci a élaboré de réelles pratiques orales sur la base de la pensée Joussienne. Nous en rendrons compte dans notre dernière partie qui sera consacrée aux pratiques pédagogiques orales contemporaines.

Chercheur et anthropologue, Marcel Jousse a toute sa vie tenté de montrer que les sociétés orales n'étaient pas dénuées de processus intellectuels, et que l'oralité nous invite à redécouvrir des procédés cognitifs tout aussi rationnels et majeurs que peuvent l'être ceux relatif à la technologie de l'écriture. Lui-même professeur, il a mis en pratique son idéal pédagogique, transmettant exclusivement son savoir au moyen de la parole au risque de se heurter à ses propres limites. En valorisant le concept de « parole vivante », il a tenté de démontrer que la question de la place de la parole dans l'éducation était certes une question de pédagogie, de culture scolaire, mais, au-delà, une question de la place de l'humain et du vivant dans notre institution. Ce point précis nous paraît désormais pertinent car il fédère tous les pédagogues et penseurs de l'éducation que nous venons de présenter ici, constituant de façon plus explicite un nouveau réseau autour du concept de « parole vivante ». Au-delà de la dimension théologique sous-jacente, c'est bien le terme « vivant » qui nous interpelle désormais. La parole ne pouvant exister sans le vivant, elle n'est que le reflet de la conscience et de l'intelligence de l'homme.

Après avoir présenté Grundtvig, Kold, Buber et Jousse nous allons chercher à comprendre, malgré leurs différences, ce qui les unit en analysant ce qui les relie.

⁷⁸ Annexe VI.1

Chapitre 5

Synthèse : ce qui réunit ces pédagogues de l'oralité

5.1. Une dimension théologique

La conception de l'univers comme une union entre la vie et le cosmos est le principe fondateur de la théorie anthropologique de Marcel Jousse, tout comme cela l'a été pour Grundtvig ou Martin Buber et encore avant eux, Comenius⁷⁹ (Comenius, 1992). Ces penseurs, tous croyants, puisent leur théorie de l'éducation à la fois dans une représentation du monde qui inscrit l'homme dans un mouvement universel d'interactions avec l'ensemble du cosmos, mais aussi dans une profonde conviction religieuse. L'ancrage spirituel du concept de parole vivante résulte d'une prise de conscience que la parole précède le texte religieux (le Nouveau Testament pour les chrétiens). Grundtvig dans son cheminement réalise à mi-parcours de son existence, vers 1825, que « l'Église était plus ancienne que la Bible et qu'à ce titre la tradition orale est plus puissante que le mot écrit » (Michelsen, 1983, p.52). Tout comme Jousse, le philosophe danois a cherché à retrouver la source de cette parole originelle à travers le chant et la voix. C'est également ce qu'a fait Jousse en apprenant l'araméen, et Martin Buber dans les textes hassidiques. C'est donc une même quête qui a poussé ces penseurs à retourner à la source du Savoir.

Comme Grundtvig avant lui, la pensée pédagogique de Jousse est étroitement liée à une conception universelle de l'homme, élément à la fois du microcosme vivant mais également d'un macrocosme englobant, appelé « le Divin » ou encore « la parole Divine ».

⁷⁹ Comenius 1592-1670 expose sa théorie éducative dans la Grande Didactique en 1657

Ainsi, le concept de « parole vivante » repris par tous ces pédagogues de l'oralité se rapporte à une dimension théologique et non religieuse. Rappelons-le, Grundtvig et Kold sont protestants, Buber est juif, et Jousse est catholique. Ce concept, contrairement à la représentation habituelle que l'on s'en fait aujourd'hui, transcende chez ces pédagogues les clivages religieux. Probablement parce que tous ces penseurs ont une compréhension théologique plus anthropologique que cléricale. L'homme universel est certes à l'image de Dieu, mais c'est avant tout un être vivant, inscrit au cœur d'une réflexion existentielle. C'est bien une dimension théologico-anthropologique qui est en œuvre, moins qu'un discours de « chapelle ».

La parole vivante, un concept confisqué par l'Église

La « parole vivante », concept commun à tous ces pédagogues, a été le plus souvent confisqué par l'Église qui en a fait un thème religieux. Il n'a pu pénétrer d'autres paradigmes. Ainsi est-il connoté fortement de cléricalisme et peut être interprété péjorativement par une communauté scientifique qui ne souhaite pas voir un prêtre, par exemple, remettre en cause un idéal pédagogique républicain chèrement gagné au pouvoir religieux. On a vu cependant que Grundtvig, à la fois pasteur, philosophe et pédagogue, est un précurseur de la laïcité, car très tôt il préconise la séparation de l'Église et de l'État, bien avant que cette volonté apparaisse et ne soit effective dans les lois de la laïcité de 1905, en France. Ce qui le motive n'est pas de disjoindre le religieux du reste, mais de séparer les pouvoirs et libérer l'éducation des jougs du clergé comme de celui des dogmes.

Si ces pédagogues sont croyants, ils sont se montrent aussi en rupture avec leur propre « Église ». Cette appréhension face au religieux, nous permet de nous rendre compte que ce qui est le grand dénominateur commun de ces penseurs de l'éducation, c'est ce concept si atypique et hybride de « parole vivante ». C'est en réalité une pensée anthropologique commune qui met en avant l'humain avant tout, qui nous permet de les associer en réseau autour d'un même idéal qui est d'éduquer et de transmettre à l'homme vivant. Le concept fédérateur de « parole vivante » propose ainsi une alternative réelle à la pensée pédagogique républicaine et à son idéal rationaliste et normatif. Ces penseurs ont pensé l'homme universel dans son identité d'être vivant et non plus seulement de croyant ou encore de citoyen. C'est en grande partie pour cette raison que leur apport théorique est précieux pour l'éducation, car cette perception dynamique du vivant dans l'éducation nous conduit à renouveler notre questionnement initial. Il s'agit désormais d'interroger la place de l'oralité dans l'éducation à la lumière du paradigme anthropologique qui se trouve à la

base de la pensée éducative de chacune de ces figures pédagogiques. Ces pédagogues nous montrent que l'oralité, avant même toute institution ou système scolaire, se réfère à l'être parlant c'est-à-dire à l'être vivant qui s'exprime et apprend. Ainsi, ils nous incitent à voir l'imbrication nécessaire entre le corps et la parole, entre l'esprit et le vivant. Ce dernier ne peut se concevoir en dehors de la parole et du ressenti.

5.2. Une dimension anthropologique de la pédagogie

La pédagogie orale questionne ainsi la place du vivant dans l'éducation, c'est-à-dire la place de l'homme universel dans ses aptitudes humaines de parler, penser et d'agir. Le concept de « parole vivante » s'explique ainsi par l'incarnation d'une parole qui met en perspective la qualité dynamique, biologique mais surtout complexe de l'homme vivant. Enseigner consiste, pour ces théoriciens de l'éducation, à faire don de soi sans jamais oublier l'objectif ultime de l'homme qui est d'atteindre Dieu. Mais cet objectif reste en toile de fond car c'est le vivant qui prime dans l'éducation et non la religion. Martin Buber explique par exemple, que communiquer c'est parler de soi-même à l'autre ou encore de soi-même à Dieu à travers l'autre. Chez Grundtvig l'enseignement est une fin en soi, la foi ne pouvant être présente que de manière sous-jacente (Bugge, 1983, p.225). Tous établissent entre « l'en-seigneur » et « l'enseigné » un transfert vivifiant, une communion d'être autant qu'une communion de savoir. Tous réfutent l'idée que s'il y a transmission, il peut y avoir perte car « enseignant » comme « enseigné » conserve chacun, son identité propre. La transmission est une action dynamique qui enrichit réciproquement. Ainsi on peut affirmer que, pour ces pédagogues, l'élève « vivant » c'est-à-dire sa parole, sa relation aux êtres et aux choses se placent avant le savoir lui-même. C'est pourquoi nous sommes bien dans un champ pédagogique et non didactique, c'est-à-dire une seule conception pédagogique perçue du point de vue des savoirs. Le savoir est ici au service de l'homme et non une fin en soi.

La finalité pédagogique reste pour l'ensemble de ces penseurs, l'accomplissement de l'humain vivant. Il s'agit bien d'une éducation vivante, c'est-à-dire dynamique et complexe qui ne sépare pas, ne morcelle pas l'être en éléments distincts. Vivant est associé au terme d'opérant, d'action et de réaction. C'est-à-dire pour les pédagogues de l'oralité, il ne peut y avoir transmission sans relation humaine. A ce titre, ils s'inscrivent dans la tradition de l'éducation populaire, initiée par Grundtvig, qui a pour finalité de s'adresser à tous et de fonder une communauté cohérente mais pas nécessairement égalitaire. Le vivant impose une relation, une incarnation du savoir, un temps partagé. On se place ainsi dans une ten-

sion, mais aussi dans une interaction entre élève et maître, où l'expression est incarnée et personnalisée. Il ne peut y avoir relation que s'il y a respect de l'identité. Le concept de « parole vivante » nous renvoie ainsi à une parole éducative qui s'éloigne d'une parole normée, « désincarnée » sur le model du dialogue pédagogique républicain. « La parole vivante », au cœur de l'idéal éducatif, nous rappelle que l'enfant, avant même d'être élève, est un petit homme qui, dès sa naissance, a parlé le monde pour apprendre et le comprendre, ceci afin de se l'approprier et de s'y adapter. Le « petit d'homme » est un être par nature de communication et d'interaction pour qui la parole est vitale car elle lui permet de créer du lien (Bruner, 1983). L'apprentissage, ou encore la culture, ne fait que se nourrir de cette voix qui relie la personne humaine à l'Autre et au monde.

5.3. L'homme vivant au cœur de la pédagogie

Le concept de « parole vivante » fédère le réseau de pédagogues de l'oralité décrit ici, principalement autour de deux axes : celui de la parole, comme expression de l'intelligence de l'homme universel et celui du vivant, qui prend en compte non seulement l'esprit associé au corps mais aussi toute la dimension ontologique de l'être humain. Ainsi ce n'est plus tant la question de la parole et de l'oralité qui est en jeu dans ce travail que celui de l'être vivant et de son appartenance à l'humanité. Tous ces pédagogues font émerger ce même concept de « parole vivante », en en faisant un concept non plus théologique mais anthropo-pédagogique.

Dans cette nouvelle dimension, la pédagogie s'appuie sur « l'homme vivant ». Les pédagogues de l'oralité nous invitent à ne pas opposer la parole et l'écriture ou à les hiérarchiser, mais à unifier ces deux outils intellectuels en n'oubliant pas que la parole est, et restera toujours, première dans la construction de l'être humain. D'autre part, la théorie de l'oralité nous permet de ne pas oublier que l'action d'enseigner doit préserver la dimension dynamique du vivant, au risque d'inculquer un savoir inerte qui ne peut être réactivé faute d'être incarné ou d'un manque de lien avec le réel. C'est pourquoi ces pédagogues nous font entendre une oralité qui n'est plus seulement un outil culturel, un contenu d'enseignement, mais une parole qui s'exprime toujours dans une dualité. Car la parole est à la fois individuelle et collective, étant la première technologie intelligente universelle qui construit notre humanité.

Si la « parole vivante » traverse l'histoire, transcende les religions et opère un glissement vers la pédagogie c'est sans aucun doute parce qu'elle est une caractéristique fon-

damentale des sociétés humaines qui ne peuvent se passer de transmission. C'est pourquoi la « parole vivante » est un concept autant pédagogique, anthropologique que théologique. Transcendant les époques, les religions, le vivant et la parole s'imposent à nous comme des paramètres fondamentaux d'une action pédagogique qui feint à les ignorer.

Conclusion

Ce que nous retenons de la constitution de ce réseau, c'est que ces pédagogues de l'oralité, même si tous sont impliqués dans des contextes historiques et personnels différents, tous revendiquent la parole et la pédagogie orale comme fondamentales. Tous ont pour préoccupation de replacer l'homme vivant, c'est-à-dire parlant, au cœur de l'action éducative et plus largement de la société. Leur éducation vise principalement l'humain avant le citoyen ou encore l'homme religieux.

Humains eux aussi, ces pédagogues sont cependant faillibles. Il se peut qu'entre leurs actes et leurs discours, nous constations des écarts, des contradictions ou encore des exagérations. On peut sans doute interpréter leur engagement comme excessif et parfois paradoxal. C'est sans doute le cas pour Grundtvig qui a fait toute sa vie œuvre d'écriture, tout en mettant en avant l'oralité au centre de son discours. C'est le cas de Marcel Jousse fidèle à son idéal, et qui s'est refusé à écrire une œuvre anthropo-pédagogique. Il a laissé trop peu d'écrits pour que sa pensée soit reconnue et se diffuse dans un univers scientifique marqué par le positivisme et le rationaliste. Si le déséquilibre constaté dans notre première partie entre lettres et paroles nous a semblé parfois s'inverser ici, s'il y a excès dans le discours ou parfois la sensation d'un manque de nuance, ces théoriciens montrent néanmoins que l'oralité est savoir tout autant qu'humanité. L'un et l'autre sont liés nécessairement. Tous ont situé le temps de l'action éducative dans un temps partagé, dans une temporalité qui met en jeu le « vivant » et pas uniquement la lettre de façon intemporelle. Ces pédagogues nous ont montré au-delà de leurs excès que la transmission ne peut se réduire au seul temps linéaire ou encore à l'espace d'une feuille hors de tout contexte vivant.

Sans doute peut-on reprocher à certains de ces pédagogues, comme Grundtvig ou Jousse, leur manque de pragmatisme, ayant eux-mêmes peu mis en application leurs pro-

pres théories. Sans doute peut-on regretter les écueils de leur pensée fortement décalée par rapport à l'inévitable modernisation de la société de leur époque. Sans doute peut-on également déplorer une relative conception idéalisée de l'école, mais n'est-ce pas le propre des utopies ?

Ces théories éducatives originales font de l'oralité un idéal qui mise surtout sur « l'être », c'est-à-dire plus largement sur l'humanité, tout en interrogeant sa place dans nos propres valeurs éducatives, dans notre histoire scolaire républicaine. Nous illustrons cette idée par l'exemple des nouveaux programmes du cycle 1 en 2008, où l'on a remplacé le domaine d'activité « Vivre ensemble » par celui de « métier d'élève ». Cette substitution nous révèle un peu plus la volonté politique actuelle d'éloigner très tôt l'enfant de sa réalité enfantine qui est d'abord d'être lui-même, de s'épanouir et de découvrir son environnement sans exercer sur lui une pression normative précoce qui le contraindrait à adopter des attitudes attendues par l'institution. Les pédagogues de l'oralité revendiquent la construction du vivant par le vivant, l'éloignement précoce de l'être du réel. Normaliser l'humain dès son plus jeune âge, ne pas lui laisser le temps de se découvrir lui-même, de se confronter au réel, de construire sa propre identité c'est pour eux, renoncer à l'humanité. C'est pourquoi au-delà de l'oralité, ces pédagogues ont revendiqué le droit à la diversité, à la liberté « d'être ». Leur pédagogie est tournée vers l'homme universel avant tout. Nous pouvons affirmer que leur pensée est profondément anthropologique avant même d'être pédagogique.

La découverte de ce réseau de pédagogues se situe à la clé de voûte de ce travail de recherche. Elle est pour nous fondamentale car c'est à partir de celle-ci que nous allons fonder notre réflexion théorique. La philosophie et l'action pédagogique singulière et originale de ces pédagogues, nous amène à élargir une représentation normée de la parole dans l'institution scolaire, et ainsi à repenser le rapport entre oralité et éducation. En effet, ces pédagogues de l'oralité nous conduisent méthodologiquement à dépasser le paradigme des idées éducatives afin de nous intéresser à celui de l'anthropologie. C'est donc à travers le concept de « parole vivante » dans une compréhension anthropologique que nous terminons notre réflexion. Nous interprétons ce concept comme un élément pertinent qui nous permet de repositionner notre questionnement initial dans une perspective théorique toujours éducative mais désormais sous l'éclairage de l'anthropologie. Nous allons nous tourner vers des anthropologues tels que Lévi-Strauss, Jack Goody, Walter Ong afin de chercher à comprendre ce qui dans l'oralité nous conduit au fondement de notre humanité. Si l'anthropologue cherche à connaître l'homme dans son universalité et se demande

« qu'est-ce qu'un homme ? ». Les pédagogues de l'oralité nous posent en écho cette question : « qu'est-ce qu'enseigner à l'homme universel ? ». Il nous semble en effet que ce qui est sous-jacent dans l'expression « parole vivante » qui fédère ce réseau, c'est bien « d'enseigner à l'humain dans son humanité », la parole étant à la fois un indicateur du vivant et de son identité d'humain.

A la lumière de ce nouvel éclairage, de ce nouveau référentiel qu'est l'anthropologie, nous allons nous interroger à ce stade de notre recherche sur la dimension pédagogique de l'oralité. Ce n'est plus la valeur de la parole dans la culture scolaire qui est notre unique questionnement désormais, mais bien la question de transmettre à « l'homme vivant » par la parole. En effet, « Enseigner à l'homme vivant » n'est-ce pas une problématique fondamentale pour toute société, qu'elle soit orale ou écrite, qui intéresse à la fois le champ éducatif autant que le champ anthropologique ? Grundtvig, comme avant lui Comenius a pensé l'homme universel dans toute sa complexité avant de le penser religieux ou encore citoyen. C'est la parole en tant que preuve d'humanité, en tant que preuve du vivant, qui intéresse ces penseurs. C'est l'éducation à l'homme vivant qui ressort de ce réseau constitué de pédagogues qui font reposer leur idéal pédagogique sur une conception anthropologique de l'homme. Ce qui pourrait être perçu comme une simple utopie pédagogique, s'inscrit alors dans une dimension intemporelle et surtout « universelle ». C'est pourquoi il nous faut entendre le concept de « parole vivante » bien au-delà d'un simple regard contemporain et le lire dans une perspective dynamique à laquelle nous convie le paradigme anthropologique.

Notre recherche autour des pédagogues de l'oralité s'inscrit dans le domaine des idées pédagogiques. Ce paradigme valide et tolère l'utopie. Cependant loin de nous éloigner de notre réel, nous observons que ces utopies sont toujours étroitement liées à des pratiques. Si nous avons progressé sur le plan théorique, éclairant notre confrontation oralité – éducation à la lumière des idées pédagogiques nous menant à l'anthropologie, nous n'oublions cependant pas que notre objet d'étude vise à expliquer pour mieux comprendre le lien entre oralité et éducation. Dans une dernière partie, nous confronterons l'apport de ces pédagogues à la réalité pédagogique contemporaine de façon à valider cette découverte. Mais avant cela, il s'agit de délimiter dans une troisième partie la distance théorique qui sépare l'oral scolaire de la « parole vivante ».

TROISIEME PARTIE

Elaboration théorique : de l'oral scolaire à la « parole vivante »

Introduction

C'est bien la parole qui rend l'homme capable d'être le vivant qu'il est en tant qu'homme. L'homme est homme en tant qu'il est celui qui parle.

Heidegger

Cette recherche a débuté par un constat, celui d'un rapport dialectique entre oral et écrit dans l'histoire de la société Française et par conséquent, dans celle de son système éducatif. Nous avons abouti dans notre première partie à l'existence d'un déséquilibre en faveur de la culture écrite, devenue depuis le XVI^e siècle, notre modèle de référence culturelle. Néanmoins, nous avons également conclu que si le couple écrit-oral était bien souvent en tension, leur coexistence, même déséquilibrée, a toujours été bien réelle et indiscutable tout au long de l'histoire de l'éducation. Loin d'une opposition entre écrit et oral, nous allons montrer que ce couple conserve un rapport dialectique, rapport à la fois de dépendance et d'autonomie. Ce qui met ces deux outils intellectuels en tension plus qu'il ne les oppose. C'est cette dualité en tension que nous allons évoquer ici.

L'apport de l'histoire des idées pédagogiques nous a permis de découvrir une pensée alternative à la vision dominante de la valeur de l'écrit dans la culture scolaire. Cette découverte déterminante marque un tournant dans notre travail car non seulement, un réseau novateur émerge dans l'histoire des idées pédagogiques, mais surtout ces pédagogues renouvellent notre perception éducative centrée sur la culture de l'écrit. La découverte de ce

réseau dont le principal fondement est d'enseigner à l'homme dans sa dimension anthropologique, constitue une véritable rencontre intellectuelle. L'être et le vivant s'imposant comme dimensions fondamentales de l'éducation. Par ailleurs, ces pédagogues nous ont apporté un éclairage tout à fait « hors norme » nous autorisant à cette étape de la recherche, à réorienter notre objet d'étude dans une réflexion de nature anthropologique.

A l'aide de nos premiers résultats, nous allons renouveler notre problématique en tentant de montrer que le champ anthropologique fait émerger un tiers dans la dualité initiale oralité et écriture. Ce tiers est celui du vivant. En effet, on ne peut dissocier la parole du vivant, c'est-à-dire l'humain de sa condition d'homme parlant. Les pédagogues de l'oralité en plaçant la parole et l'homme universel au cœur de leur idéal pédagogique, nous invitent à expliquer et mieux comprendre en quoi parole et humain ou encore parole et vivant, sont nécessairement liés dans la transmission. C'est pourquoi nous retiendrons de ce travail, le concept de « parole vivante » qui nous apparaît central. Nous allons nous risquer à le définir en s'éclairant de travaux anthropologiques contemporains, paradigme qui s'est toujours intéressé à l'oralité en tant que valeur sociale et culturelle. Cependant cet apport anthropologique n'a de sens que si nous le confrontons à la réalité scolaire. Or l'institution fait appel le plus souvent au concept d'oral et moins d'oralité. C'est pourquoi il est nécessaire de nous arrêter tout d'abord sur le terme d'*oral* scolaire avant de s'intéresser et de définir celui d'*oralité*. C'est en définissant et délimitant de façon sémantique les termes de parole, oral et oralité que nous parviendrons à identifier ce que peut signifier la « parole vivante » dans le cadre de l'éducation. Ainsi les définitions à peine esquissées dans la première partie, vont se trouver enrichie par ce nouvel éclairage anthropologique qui oriente désormais notre analyse.

Dans un premier temps, il va s'agir de comprendre l'écart théorique qui sépare l'oral scolaire du concept de « parole vivante ». La question étant de savoir si la parole associée au vivant n'est qu'un pléonasme, un simple effet de langage, ou bien si ce concept rappelle, au-delà d'une opposition classique oral-écrit, que la parole est l'expression d'une dynamique humaine.

Dans un second temps nous nous orienterons vers le paradigme anthropologique et les travaux sur l'oralité. En quoi les connaissances anthropologiques font-elles écho à l'idéal des pédagogues de l'oralité ? Quelle théorie anthropologique permet d'éclairer notre problématique ? A quelle pédagogie et à quelle philosophie renvoie un idéal éducatif faisant émerger la « parole vivante » ? Que nous apprend ce concept sur la manière dont

est appréhendé l'humain dans les priorités actuelles de notre institution scolaire ? Quelles sont les caractéristiques de la parole qui font d'elle un outil cognitif ? Quels sont les enjeux de la prise en compte de l'oralité pour l'éducation de demain ? A travers ces nombreuses questions qui surgissent à cette étape de la recherche, nous tenterons de dépasser nos premiers résultats pour mener notre réflexion au cœur de l'oralité, dans sa dimension à la fois anthropologique, éducative sans perdre de vue l'objectif pédagogique.

Les pédagogues de l'oralité nous ont montré que placer la parole au cœur des apprentissages, c'est tenir compte de l'homme universel dans toute sa dimension existentielle sans se détourner de sa nature complexe; nous allons tenter de cerner ce que recouvre au niveau de la parole, cette complexité. Enfin, s'appuyant sur la nouvelle utopie d'une « parole vivante » au cœur d'une pédagogie trouvant son fondement dans une pédagogie de nature anthropologique, nous allons nous demander en quoi cet idéal apporte des éléments théoriques pertinents pour l'éducation contemporaine. Ces réflexions et résultats nous inciteront à comprendre pourquoi, en approfondissant les concepts de parole et d'oralité, nous sommes parvenus à la question de l'humain et du vivant. Au niveau méthodologique, nous resterons dans cette troisième partie, fidèle à notre posture herméneutique qui vise à interpréter et traduire pour mieux comprendre.

Chapitre 1

Un rapport dialectique entre écrit et oral

L'école est un lieu qui n'a jamais cessé d'être un lieu de paroles. S'il y a un réel déséquilibre entre écrit et oral, il y a surtout tension, car c'est un rapport dialectique plutôt qu'une véritable mise en opposition que nous constatons dans l'institution. Françoise Waquet a montré dans ses travaux concernant la relation « Oralité et savoir », que la parole reste bien présente dans le monde de la science et du savoir, et qu'elle constitue aujourd'hui encore, une réelle valeur cognitive même dans les plus hautes sphères intellectuelles. Ceci, même si la société ne cesse de revendiquer l'écrit comme principale valeur culturelle. L'historienne montre également que si le monde intellectuel a écrit, c'est tout d'abord parce qu'il a beaucoup parlé et manifesté une confiance durable dans une oralité féconde et constructive. C'est notamment lors de discussions qualifiées d'informelles, à la marge des colloques, congrès, conférences par exemple, que le savoir circule tout autant et s'enrichit. La parole est présentée alors comme une source précieuse de confrontation de la connaissance, souvent génératrice d'un nouveau savoir (Waquet, 2003). L'oralité est loin d'avoir disparu du monde du savoir avec l'apparition du livre. Cependant dans les représentations sociales tout autant que dans la réalité scolaire, il semble qu'il en soit tout autrement.

1.1. Dualité et compagnonnage entre oralité et écriture

Les philosophes ont bien tort de croire que les langues sont nées avant l'écriture, écrit Claude Hagège. Si la parole est effectivement première et innée chez l'humain, le langage s'est perfectionné et a cheminé avec la technologie de l'écriture, tout comme il s'adapte aujourd'hui aux nouvelles technologies de communication (Hagège, 1985, pp. 89-

91). On est ici à l'opposé d'une vision linéaire et progressive de ces deux technologies majeures de la connaissance. Ce linguiste évoque toute l'ambiguïté de l'invention de l'écrit en tant qu'innovation révolutionnaire permettant à l'homme de stocker des informations, de dialoguer à distance, offrant tous les retours et combinaisons possibles et ouvrant un large spectre à la réflexion, mais cela sous une forme définitive et fixe d'une trace graphique. L'écrit s'abolit ainsi non seulement d'une relation synchrone mais aussi du vivant.

« L'invention de l'écriture a contribué à occulter l'exercice vivant de la parole (Hagège, 1985, p.82) »

Nous retiendrons dans notre travail l'antériorité indiscutable de la parole sur l'écriture mais aussi l'interdépendance inéluctable entre ces deux outils de la pensée. Si les langues se sont perfectionnées avec l'écriture, c'est toutefois la parole qui est le propre de l'humain. Il y a eu une forme de « compagnonnage » entre oralité et écriture depuis l'apparition de cette dernière, s'il n'y a pas eu une dichotomie radicale entre elles, il y a cependant de réelles différences, à la fois en termes de valeur mais aussi de bénéfices cognitifs.

La culture orale, culture première plutôt que primitive, entretient dans nos sociétés, non pas un rapport d'antériorité avec la civilisation de l'écrit, mais un rapport d'interaction, ce qui a permis à ces sociétés d'évoluer et de se perfectionner. Comme le souligne Claude Hagège, on ne peut ignorer que l'oralité est première et définitoire à l'espèce humaine. Si l'homme est un *homo sapiens*, agissant en conscience, il est avant tout un *homo loquens*, c'est-à-dire un « homme dialogal », un homme de paroles (Hagège, 1985, p.198). C'est l'humain, espèce vivante pris dans une dynamique de constante évolution, qui modifie lui-même ses outils intellectuels afin d'établir avec ses semblables les liens nécessaires à sa cohésion et sa survie. Outils qu'il adapte au fil du temps, qu'il choisit de transmettre et de valoriser afin d'assurer sa survie et de perfectionner la société. L'introduction de l'écriture a incontestablement engendré une transformation de la parole, comme le déclare Jack Goody, sans la faire disparaître pour autant (Goody, 1979, p.11 et p.55). Toutefois l'écriture sera par nature, toujours dans un rapport d'extériorité inévitable par rapport à la parole. Ce qui fait de cette dernière un élément incontournable dans la transmission entre humains (Goody, 1979, p.94).

1.2. L'utopie d'affranchissement

La lettre ne remplace pas la parole et réciproquement, mais elle ajoute une dimension spatiale et temporelle qui place l'oralité dans un registre de l'action et du vivant, tandis que

l'écriture s'affranchit du temps. Celle-ci est un moyen de stockage et de « portage » de la connaissance (Hagège, 1985, p.71)⁸⁰. Cette fonction s'est amplifiée à travers l'histoire, donnant l'illusion que par l'écriture, l'homme parvient à s'émanciper de sa condition de mortel. Ainsi, avec Claude Hagège, nous pouvons nous demander si ce rêve ne sert pas d'alibi à l'utopie d'une humanité qui pourrait s'affranchir de la nature, du matériel, des limites du vivant, c'est-à-dire en quelque sorte, de sa condition de mortel (Hagège, 1985, p.86). En valorisant le texte plutôt que le discours, la culture s'est inscrite dans un espace durable, qui modifie considérablement sa relation au monde et aux autres cultures. Se croyant immortelle, la civilisation de l'écrit a adopté une posture ethnocentrée qui a survalorisé une technologie intellectuelle (la lettre) par rapport à une autre (la parole). Cette dernière est étroitement liée aux limites humaines puisqu'elle en est même constitutive. Ceci montre à quel point la lettre a été investie symboliquement par les sociétés qui en ont fait leur principal objet de transmission et de culture. Cette dimension singulière de l'écrit, sa capacité à braver le temps, en a fait un objet de puissance, sur lequel les civilisations de l'imprimé font reposer leur pouvoir. L'utopie d'affranchissement consiste à croire que la culture écrite, après s'être extériorisée de l'homme, peut s'affranchir de la relation humaine dans la transmission des savoirs. L'éducation ne fait que s'inscrire dans cette utopie dans laquelle les sociétés cherchent à s'émanciper face au temps et à l'espace.

1.3. L'impact de l'écriture sur la parole

Si l'oralité et l'écriture ne s'excluent pas du réel, si ces deux modes d'expression cohabitent dans les sociétés développées, l'innovation révolutionnaire de l'écriture s'apparente toutefois à une prise de pouvoir sur la culture première des hommes, comme cela a été démontré dans notre partie historique. Cette lente domination va peu à peu gagner les sphères politiques et intellectuelles de la société, dont le système éducatif se fera à la fois l'écho. Claude Hagège, comme Lévi-Strauss et Goody, déclare que depuis son origine la lettre est un instrument de pouvoir en raison de son codage complexe, qui demande une initiation sociale par un apprentissage. La technologie de la lettre n'est pas naturelle à l'humain (Hagège, 1985). Si cette invention a révolutionné la plupart des sociétés humaines et peut s'apparenter à un tournant décisif dans l'évolution des sociétés, néanmoins l'humanité s'est construite sur des relations de paroles. Celles-ci ont engendré un « style

⁸⁰ Hagège fait ici écho à la pensée de Marcel Jousse, le citant explicitement dans son ouvrage « L'homme de paroles »

oral » propre, développant des procédés cognitifs spécifiques au service d'une créativité et d'une forme de culture adaptée au média vocal. Si l'écrit a permis de développer les facultés d'analyse et d'abstraction, comme le note J. Goody dans « La raison graphique », Hagège ajoute que pour autant les sociétés orales ne sont pas privées de celles-ci mais elles les développent autrement (Hagège, 1985, p.73). Oralité et écriture vont alors se trouver en concurrence, dans un rapport dialectique qui va de plus en plus profiter à la civilisation de l'imprimé, occultant la dimension orale et ses acquis dans le cadre social. Platon, à travers le personnage de Socrate, a été un des premiers penseurs à révéler cette tension.

Claude Hagège affirme que l'impact de l'écriture a eu des conséquences jusqu'aux sonorités de la parole, car on a constaté dans toutes les langues, une modification progressive de la prononciation qui a rendu caduque la graphie initialement fidèle (Hagège, 1985, p.78). C'est le cas en français lorsque des marques orthographiques tels que les accents circonflexes, évoquant les « s » aujourd'hui disparus, se prononçaient autrefois comme dans « fê(s)te ; bê(s)tes, hô(s)tel... ». L'invention de l'écriture a également un impact sur la nature des rapports entre les hommes, et plus largement encore, sur les relations qu'établissent les sociétés entre elles. Il n'est pas étonnant alors qu'écrit et oral se trouvent en tension sur le terrain scolaire. L'institution éducative n'étant que le révélateur d'une évolution générale des sociétés.

L'écriture n'est pas indépendante de la parole, car elle seule lui donne vie. La réciproque n'est pas vraie. En effet, la parole et l'oralité peuvent exister indépendamment de l'écriture, comme un trait définitoire de l'homme universel.

1.4. L'absence d'écriture comme un manque

Dans la civilisation de l'écriture, son absence sera bien souvent perçue comme un manque. Lorsque Claude Lévi-Strauss désigne les peuples oralistes non pas comme des sociétés dites « primitives », mais comme des sociétés « sans écriture », il nous fait remarquer d'emblée, qu'elles sont qualifiées par un manque. Cette désignation laisse entendre un sentiment de supériorité, supposant une hiérarchie évidente entre sociétés lettrées et non lettrées. C'est ce que note l'un des théoriciens de l'oralité le plus reconnu à ce jour, l'anthropologue et linguiste américain Walter Ong. Celui-ci explique comment le terme « sans écriture » est un terme aussi dominant que celui de « primitif » (Ong, 1982, p.175). On peut d'ailleurs rapprocher cette dénomination à celle du mot Enfant (*infans*), dont l'étymologie signifie « celui qui ne parle pas ». L'enfant est repéré « sans parole » c'est-à-

dire, qualifié par un manque. Ce parallèle n'est pas sans conséquence par rapport à la manière dont ont été perçus et assimilés, à la fois l'enfant et les sociétés orales au cours de l'histoire. On peut étendre ce parallèle également à l'absence de rationalité qui a caractérisé longtemps ces peuples mais aussi la représentation de l'enfant jusqu'au milieu du XX^e siècle. L'anthropologue Lévy-Bruhl ne parlait-il pas, dans la première moitié du siècle dernier, de sociétés prélogiques, désignant ainsi les sociétés traditionnelles orales ? De même, les premiers psychologues ne considéraient-ils pas à cette même époque, que le jeune enfant était doté d'une pensée prélogique, comme le laissent entendre les stades piagétiens ? (Goody, 1979, p.36)

Cette théorie du manque (d'écriture), vision négative plutôt que péjorative, véhiculée par des anthropologues tels que Lévy-Bruhl ou Lévi-Strauss (dans ses premiers travaux)⁸¹ a ainsi contribué à minorer la parole vis-à-vis de l'écrit dans les sociétés occidentales. Ceci montre comment, de façon équivalente, on a implicitement subordonné l'oral à l'écrit en les connotant de valeurs différentes. Il n'est donc pas surprenant que l'institution scolaire soit le reflet de cette survalorisation de l'entraînement à l'écrit par rapport à l'exercice de la parole. On remarque que la valeur sociale se situe souvent dans les représentations du côté du savoir écrit, du rationnel alors que la parole est assimilée le plus souvent à la condition populaire, considérée comme inculte.

1.5. La parole du côté du peuple

Les travaux de recherche de différentes disciplines des sciences humaines, telles que la linguistique, l'anthropologie ou encore la sociologie, se sont souvent penchés sur la dualité existant nécessairement entre oralité et écriture. On a tout d'abord évoqué la question d'un passage d'un mode de communication à un autre, valorisant l'écriture comme un outil intellectuel performant devenu incontournable et essentiel à l'évolution de l'humanité (Goody, 1979). Néanmoins, certains travaux comme ceux de F. Waquet, ont mis en garde contre une approche sommaire, voire bipolaire, de la question de la place de l'écrit et de l'oral dans nos sociétés. Ces chercheurs ont rappelé qu'il ne fallait pas penser la dualité oral-écrit en termes d'opposition, mais plutôt de coexistence (Waquet, 2003, p.31). Car on a longtemps considéré que le monde de la connaissance et celui de la transmission, notamment en Europe occidentale, se trouvaient du côté de l'écriture et non de la parole. Ce-

pendant on notera que le modèle dominant voile bien des complexités, car il suffit d'observer l'arrivée et la propagation considérable des nouvelles technologies en ce début du XXI^e siècle, pour se rendre compte que la science et la connaissance ne fonctionnent plus exclusivement sur le modèle de l'écriture.

Alors que les conquêtes de l'écriture peuvent être repérées facilement, datées et mesurées, tout ce qui a trait à l'oralité est devenu par contraste beaucoup plus flou. Les situations orales ont été le plus souvent considérées du côté du peuple, et analysées comme le résultat de pratiques de socialisation et non comme de réels atouts cognitifs (Chartier, 1990, pp.127-147). L'oralité devenue populaire au sens propre du terme, (banalisée ou encore dévaluée), a depuis les humanistes et le rationalisme, été du côté des passions et non de la raison cartésienne. Ainsi, la parole dénigrée par les élites s'est trouvée reléguée par l'institution scolaire à des pratiques de sociabilité et non à la valorisation d'un outil intellectuel opérant. Ceci a contribué un peu plus à diluer la notion d'oral, et à en faire un outil mineur de la culture scolaire. Cette situation a conforté le déséquilibre entre écriture et oralité qui s'est amplifié avec le temps.

Fort de ce constat, il nous semble intéressant ici de s'interroger sur cette situation qui constitue aujourd'hui la norme et qui n'est, au niveau du discours pédagogique, jamais évoquée ou contrariée. La domination de l'écrit est un principe éducatif et culturel assumé, rarement étudié si ce n'est par les anthropologues, qui cherchent à comprendre les phénomènes sociaux que sous-tendent les choix culturels des sociétés. Partant de ce même principe, nous allons faire appel à l'anthropologie afin de nous aider à expliquer en quoi reconnaître le statut de la parole est important et constitue un réel atout pour l'éducation. Nous nous appuierons également sur le concept de « parole vivante » et sur l'approche alternative pédagogique dévoilée par les pédagogues de l'oralité dans notre partie précédente. Notre intention n'est pas de reproduire le clivage écrit-oralité du point de vue inverse, car il n'est pas question ici de remettre en cause les vertus de l'écriture et de ce qu'elle a apporté à nos civilisations, comme l'a montré Jack Goody. Il est légitime et nécessaire d'accéder au code écrit, mais il est important de prêter attention à une parole qui est aussi outil intellectuel et culturel. Rappelons que ce qui est premier à l'être humain est bien la parole et non l'écriture.

⁸¹ Nous notons que l'anthropologue Claude Lévi-Strauss reviendra rapidement sur cette désignation pointée par le linguiste Walter Ong, dans son ouvrage : « Orality and literacy » 1982, p.175.

Lorsque le chercheur s'attache à un objet d'étude, il fait un choix qui forcément le divise, car il apparaît toujours réducteur et partial face à la complexité de la réalité humaine et sociale. Il faut néanmoins accepter cette perception réductrice dans un premier temps, pour avancer dans la réflexion. C'est pourquoi, nous nous placerons ici du côté de la parole, afin de mettre à distance et ainsi comprendre ce qui paraît être une évidence scolaire, qui consiste à associer exclusivement la valeur de l'école à l'écrit.

1.6. Une situation paradoxale

Contrairement à ce qui transparaît dans le domaine du savoir, F. Waquet déclare que si l'on pèse l'oral et l'écrit dans une pesée comparée, la balance penchera de toute évidence du côté du parlé. Son argumentation s'appuie sur les propos du canadien et chercheur, Paul Zumthor qui écrit à propos de ce déséquilibre, ceci :

« L'école fonctionne, écrit-il, en vertu d'un processus généralement occulté, par rapport aux traditions orales de toute espèce et contre elle...l'école n'extirpera jamais totalement « l'homme oral » car instauratrice de l'écriture en chacun de nous, elle repose sur un double paradoxe qui fait d'elle la complice honteuse des dernières traditions orales subsistantes (Waquet, 2003, pp.401-402). »

L'école a depuis des siècles pour principal objectif de transmettre les outils intellectuels fondamentaux qui consistent à écrire, lire et compter et ainsi à accéder à la connaissance à travers essentiellement, les écrits et imprimés devenus la norme dans notre civilisation occidentale. Cette orientation principalement centrée sur la culture écrite néglige de fait le rôle de la parole et du langage dans la transmission et la construction des jeunes générations. Néanmoins, il est intéressant d'observer que l'institution scolaire est un lieu où l'on ne cesse de parler, où l'on ne cesse d'exiger une maîtrise orale élevée.

Le milieu scolaire est un lieu de sociabilité où l'oralité est très présente. Néanmoins à quel niveau, peut-on se demander ? Si comme Paul Ricœur, les enseignants peuvent déclarer que la « parole est leur royaume », ce royaume n'est cependant pas partagé par tous et au service de tous, dans l'institution ⁸². Certes l'école est une communauté de parole, mais ce sont surtout les adultes et les enseignants qui parlent, et font de l'oralité une parole scolaire normée. Cette oralité, de nature spécifiquement scolaire, se montre souvent indifférente à la valeur de l'échange oral. Or F. Waquet rappelle que la circulation de la parole,

l'échange entre professeur et élèves ou entre élèves, peut être tout autant constructrice de savoir et de connaissance qu'un cours ou une leçon professée de façon magistrale (Waquet, 2003, pp78-79).

La communauté scolaire, comme toute microsociété, est réglée. La circulation de la parole n'y échappe pas. Ces règles sont liées aux usages de la parole scolaire mais aussi à la nature même de celle-ci, empreinte à la fois de savoir et d'autorité. Dans la classe où l'on enseigne et où l'on apprend, la parole est du côté de l'enseignant. Dans la conférence pédagogique, ou encore à l'IUFM⁸³ qui forme les enseignants, elle est du côté des formateurs et des cadres de l'institution qui s'expriment face à des salles mutiques et silencieuses. Lors d'une réunion entre inspecteurs et ministres, elle est du côté des ministres. La hiérarchie est corrélée à un statut qui octroie ou non le droit de parler. La parole est ici une parole d'autorité, avant d'être une parole de savoir et de communication. Il y a de fait un déséquilibre d'un autre ordre décliné cette fois, non pas en termes de valeur, mais en termes d'usage et de pouvoir. Pouvoir qui peut être parfois plus symbolique que réel entre les acteurs d'une même institution. Nous comprenons ici que si la parole scolaire est omniprésente, elle peut se faire également omnipotente.

1.6.1. La parole comme objet de pouvoir dans l'institution

Pierre Bourdieu dans son article « Ce que parler veut dire », montre à quel point la parole ne se partage pas dans la culture scolaire. Objet de pouvoir et d'autorité, soit explicitement comme dans un cours magistral, soit implicitement dans un rapport asymétrique entre professeur et élèves. C'est ce qui est sous-jacent lorsque l'on évoque encore aujourd'hui le « métier d'élève », car avoir intégré la posture de l'élève, c'est avoir compris intuitivement qui a le droit de s'exprimer (parler) ouvertement dans la classe, qui donne et reprend la parole. (Bourdieu, 1978, pp.4-20). L'espace de la parole scolaire est bien identifié et délimité. Ne dit-on pas prendre la parole comme on prend le pouvoir ? Les élèves français qui ont suivi un cursus classique de la maternelle à l'Université ont particulièrement intégré ce statut d'élève, et savent tous, dès les dernières années d'école maternelle, la place et le rôle qu'occupe la parole dans une classe. La « non-parole » devient même pour certains, une protection, une stratégie de fuite, d'évitement voire d'opposition scolaire. Cette posture est souvent difficile à percevoir et à identifier comme telle par les en-

⁸² Ricœur, extrait de la Revue Esprit (1955), [site 5]

⁸³ IUFM, Institut Universitaire de Formation des Maîtres

seignants, car le silence est une valeur positive de l'idéal éducatif et donc pas repérée comme un obstacle pédagogique. Une classe silencieuse est perçue comme une classe qui « travaille » mais surtout où règne l'ordre. La « non parole » est donc pas repérée au premier abord comme la norme, relevant de l'ordre et de la discipline institutionnelle. Au niveau supérieur, l'*habitus* scolaire semble si bien incorporé, que certains enseignants du supérieur s'en étonnent encore aujourd'hui, comme Jack Lang qui assimile la place dominante de la prise de note dans notre système à un automatisme, une action quasi-réflexe qui nuit à tout échange oral entre professeur et étudiants. Mais n'est-ce pas seulement le fruit d'une culture scolaire finalement bien assimilée? Ces étudiants du XXI^e siècle ne sont que le résultat de valeurs institutionnelles qui se perpétuent de génération en génération d'écoliers depuis plus d'un siècle. Ce qui démontre la force des valeurs fondatrices de l'école républicaine. Les enseignants comme les élèves français actuels sont structurés par ce rapport quasi indissociable entre silence et instruction.

La parole scolaire peut être qualifiée de parole « d'autorité » : la parole de celui qui sait par rapport à la parole de celui qui apprend. Le déséquilibre que l'on pressentait jusqu'ici résulte autant d'un rapport culturel que d'un rapport d'autorité qui peut donc s'apparenter à un *habitus* scolaire. Cet *habitus* repose également sur la stratégie scolaire du silence, pouvant être apparentée à une « petite mort ». C'est pourquoi la question du vivant n'est pas dénuée d'intérêt dans cette confrontation oral-écrit. Si du côté des civilisations le tiers qui surgit de cette dualité est « la mort », lorsque le déséquilibre penche du côté de la parole, le tiers devient « la vie ». A la lueur l'argumentation de Grundtvig et de Kold, le concept de « parole vivante » est le « vivant » dans toute sa complexité et sa dynamique.

A la fois objet d'évidence et d'indifférence, la parole relayée mais dénuée de tout investissement relationnel mais aussi cognitif de la part de l'institution, peut sembler perdre de sa qualité vivante. Ce qui ne signifie pas, comme nous venons de l'expliquer, que l'oralité ait déserté totalement la réalité scolaire. C'est sous le vocable d'oral scolaire que celle-ci apparaît le plus fréquemment dans les programmes. Néanmoins, et tous les chercheurs dans ce domaine en conviennent, s'il existe une forte dévaluation de l'oralité dans le monde intellectuel occidental, l'école n'en est que l'écho. David R. Olson renforce cette idée en affirmant que l'écriture est la compétence humaine à laquelle les sociétés modernes accordent le plus de valeur. Il ajoute que l'une des représentations communes les plus fortes est de penser la supériorité de l'écrit par rapport à l'oral (Olson, 1998, p.15). Cette situation semble en France plus vraie qu'ailleurs, sans doute en raison de l'héritage histori-

que fortement lié au monde des élites intellectuelles, ainsi qu'à son statut de « fille de l'humanisme et des Belles Lettres » (Waquet, 2003).

Si l'école ne peut se passer de parole dans son fonctionnement, si lors de crises elle fait appel à plus d'oral, comme nous l'avons analysé dans la partie historique, nous pouvons alors nous interroger sur la nature et la définition de cet oral scolaire. N'est-ce pas pour rétablir un équilibre en période de crise, en réinjectant de la parole vive, que l'on cherche à rendre l'accès au savoir plus aisé ?

Les pédagogues de l'oralité nous ont montré que la parole sait être féconde et opérante dans un processus éducatif. En nous appuyant sur leur idéal scolaire, nous allons tenter de comprendre la distance qui sépare notre oral scolaire de la parole vivante. Pour cela il faut prendre le temps de s'interroger afin de délimiter plus précisément les concepts d'oral, d'oralité et de parole. Pour cela nous choisissons de nous positionner au carrefour de plusieurs paradigmes que sont la linguistique, la philosophie et l'anthropologie. Sans doute, à la suite de ce « défrichage » théorique, pourrons-nous entrevoir une perspective plus claire de ce que peut apporter le concept de « parole vivante » appliqué à l'éducation. Ceci afin de comprendre quels peuvent être les enjeux de l'oralité pour notre système éducatif contemporain.

Peut-être pourrons-nous alors répondre à la question, à la fois philosophique et pédagogique, qui nous préoccupe dans ce travail, c'est-à-dire : Quelle parole, quel idéal pédagogique renouvelé pour l'école du XXI^e siècle ?

Chapitre 2

De l'oral scolaire à la parole vivante

Depuis le début de ce travail nous nous servons des termes « oral », « oralité » ou encore de « parole » de manière à évoquer le langage sonore. Or c'est le terme d'oral qui est privilégié par l'institution, notamment dans les programmes, comme synonyme de « parole scolaire ». Nous avons précédemment constaté que la question de l'oral scolaire revenait comme symptôme à chaque crise scolaire, de manière plus explicite depuis les années 2000. Dans un contexte où les attentes sociales et institutionnelles sont grandissantes face à la maîtrise de l'écrit, la place de l'oral a été paradoxalement largement réaffirmée de 1999 à 2008, et ceci de l'école maternelle au lycée. Néanmoins on peut s'interroger sur ce qu'on entend par oral scolaire. De quelle parole s'agit-il ? Quel est son lien avec le concept d'oralité ? Comment se situe-t-il par rapport au concept de « parole vivante » ? Toutes ces questions éclairent non seulement un rapport oral-oralité, oralité et parole vivante, mais plus encore un oral spécifiquement défini par l'institution scolaire. Nous souhaitons confronter cet oral scolaire au concept de « parole vivante » mis en avant par les pédagogues de l'oralité. C'est pourquoi nous allons nous attacher à définir et identifier un à un les termes d'oral, d'oralité et de parole vivante. Nous puiserons pour cela, à la fois dans les paradigmes pédagogiques et anthropologiques afin de comprendre la distance qui sépare l'oral scolaire de la « parole vivante » dans son acception éducative. A partir des travaux de Marcel Jousse nous chercherons à montrer ce qui est en jeu dans une parole vivante au niveau de l'être comme de l'éducation.

Identifions et définissons dans un premier temps le terme d'oral scolaire.

2.1. De l'oral scolaire

2.1.1. Définitions générales du terme « Oral »

Rappelons deux des définitions évoquées dans la première partie :

L'oral se définit par une parole que l'on transmet de génération en génération, de bouche à oreille par opposition au scriptural, c'est-à-dire à l'écrit.

L'oral scolaire se rapporte traditionnellement à une parole imposée ou proposée à l'élève par le professeur dans le cadre d'une interrogation, d'un exposé ou d'un examen.

En linguistique le code écrit et le code oral ne se confondent pas. Si l'écriture est considérée comme une catégorie de langage, vecteur de transmission qui possède ses propres caractéristiques : stabilité de stockage de l'information dans le temps, possibilité de retours et d'organisation spécifique des idées sous la forme de tableaux et de schémas... l'oral dispose également de moyens linguistiques et extralinguistiques inconnus à l'écrit : intonation, mimiques, gestuelles... qui le distingue.

Ce que nous percevons de la culture scolaire c'est que celle-ci nous impose d'emblée un rapport d'opposition voire de subordination de l'oral par rapport à l'écrit. Rappelons que l'école républicaine s'est fondée sur cette opposition c'est pourquoi nous ne revenons pas ici sur l'impact de son héritage culturel.

Dans ce travail nous tenons à dépasser cette première définition de l'oral scolaire. Pour cela nous allons nous préoccuper de la nature de l'oral scolaire en expliquant et décrivant ce qui relève de sa dimension à la fois universelle et transmissive, ou encore anthropologique et pédagogique.

2.1.2. Au-delà de la dualité classique oral-écrit

L'oral impose le corps et le geste

Le terme oral est associé à celui «d'oralisation », c'est-à-dire à l'action de parler, de mettre en voix la pensée humaine ou encore un texte écrit. L'oral est bien en ce sens un geste, une action corporelle, même s'il est également le reflet d'une pensée singulière, car cette médiation passe nécessairement par le corps. Le psychologue Russe, Lev S. Vygotski identifie le langage intérieur à la pensée. Le langage étant perçu comme une l'oralisation de la pensée.

« Le langage intérieur est un langage pour soi. Le langage extériorisé est un langage pour les autres. Le langage extériorisé est un processus de transformation de la pensée en paroles, sa matérialisation, son objectivation. Le langage intérieur est un processus inverse qui va de l'extérieur à l'intérieur, un processus de volatilisation du langage dans la pensée (Vygotski, 1985, pp 442-443). »

Pour ce psychologue, l'oral désigne la pensée sonorisée, ou encore oralisée. Cette sonorisation implique une prise en compte du corps comme un élément actif de la pensée. Par ailleurs, l'oral est non seulement geste corporel, mais aussi affectivité et séduction. En même temps que le message, ce sont les émotions et l'identité du locuteur qui se révèlent, notamment à travers les vibrations de sa voix singulière. La voix est un élément identitaire qui caractérise de façon universelle, tout sujet humain. La parole à travers la voix s'adresse à l'être vivant en même temps qu'elle s'adresse à sa raison.

Marcel Jousse, nous l'avons vu précédemment, a construit sa théorie de l'oralité sur une anthropologie du geste. Il a défini l'oral sous le terme de « manducation de la parole ». Pour cela, il utilise une métaphore (habituellement théologique) qui évoque l'action de « manger ». Ainsi parle-t-il de « digérer la parole », et compare l'apprentissage à un « estomac qui digère ». Ceci afin de faire d'un savoir extérieur un élément que l'on incorpore à soi-même (Beaupérin, 1996). Jousse évoque « les leçons mangées » lorsqu'il fait référence à l'apprentissage scolaire (Jousse, 1975, p.92-95). Ne dit-on pas communément dans l'institution « bien avoir assimilé sa leçon » ? Si le corps, mais aussi le sujet, est présent dans le terme oral, il l'est plus encore dans celui de parole. Celle-ci nous rappelant la dimension humaine de celui qui apprend. L'existence même de toute parole suppose une conscience dans un corps, un esprit dans un corps.

Par ailleurs, l'oral scolaire est souvent lié à la problématique de l'attention et de l'écoute, car toute parole émise est destinée à un récepteur. L'action orale suppose un travail corporel qui met en jeu à la fois l'oreille et la bouche. La parole mobilise non seulement l'esprit mais aussi l'organisme, tout entier concentré sur l'action de parler. En ce sens elle unit le corps et l'esprit.

L'oral rend audible une pensée intérieure. Oraliser est un phénomène humain qui se sert du corps pour faire passer de l'intérieur à l'extérieur, et réciproquement, des mots qui deviennent des pensées. Mais il n'est en quelque sorte qu'une transposition, qu'une action qui met en mots. Il n'est pas pour autant mot ni même pensée. C'est pourquoi certains, comme Jousse, voit avant tout dans l'oral une action, un geste. Dans la théorie de Marcel Jousse, l'homme est défini comme un complexe de gestes où l'oral n'est qu'un geste parmi d'autres : il relève de la parole définie elle-même comme un geste laryngo-buccal, c'est-à-

dire un geste venant de la gorge et de la bouche. On retrouve cette idée dans la sémantique du mot « oral », dont l'étymologie dérivée du latin signifie *os, oris* « bouche »⁸⁴.

Ainsi, nous retiendrons que le corps est nécessairement présent dans l'oral. Ce dernier ne pouvant s'abstraire du vivant. Nous allons voir comment la question du corps va s'imposer dans la dimension anthropologique de la pédagogie orale.

L'oral est présence et séduction

Ajoutons au geste de l'oral sa dimension de présence car elle est voix. A ce sujet, le linguiste anthropologue Walter Ong déclare:

« Il n'y a pas de voix sans présence suggérée (Ong in. Kelber, 1983, p.48). »

L'oral est voix, forcément singulière car elle transmet des informations sur l'identité individuelle. C'est pourquoi la voix est utilisée dans le domaine de la justice comme un indice d'identification, notamment grâce aux méthodes d'analyse du signal. La parole se révèle une vibration personnelle et singulière, chargée de captiver son auditoire grâce aux émotions transmises. Afin d'attirer l'attention, d'intéresser son auditoire, l'oral permet d'user de l'intonation afin de séduire et obtenir ainsi soit de la reconnaissance ou encore améliorer l'écoute. La relation enseignante quelle soit du côté de l'élève ou de l'enseignant fait de l'oral un outil de séduction. Séduction qui peut être une stratégie pédagogique autant qu'un support de transmission.

2.1.3. L'oral scolaire, un terme polysémique

Le terme oral est ambigu car il recouvre, autant des pratiques scolaires que des réalités diverses. Néanmoins, dans l'institution, l'oral s'entend toujours du point de vue de l'élève et non du professeur. On évoquera en effet l'exposé oral ou l'exercice oral de l'élève alors que l'on parlera de la parole du maître ou du professeur. La parole est ici incarnée, a une identité, contrairement à l'oral scolaire. Ce dernier se situe le plus souvent du côté de l'exercice scolaire, de l'évaluation et de la norme, et moins de l'expression ou de l'échange dialogué. La représentation commune de l'oral est celle d'une parole fortement encadrée et contrôlée. Cependant, M-F Chanfrault-Duchet, chercheur en sémiotique, distingue trois pôles d'oral scolaire dans l'institution : le parlé, l'oral « socialisé » et l'oralité (Chanfrault-Duchet, 2002).

⁸⁴ Trésor de la langue française

Le premier pôle est le « parlé », un discours ordinaire, se sont les consignes données par le professeur mais aussi, les dialogues informels entre élèves, les échanges liés à la vie scolaire. Dans le contexte scolaire, le parlé est bien souvent frappé d'interdit majeur. On relèvera les expressions « doigt sur la bouche » ; « couper la parole » ; « parler pour ne rien dire » ; « parler à tort et à travers » ; « faire silence » qui montrent que l'oral repose sur des codes et des interdits bien ancrés dans le fonctionnement et les mentalités de l'école républicaine. Ces codes sont très vite et très jeunes intégrés par les élèves, et constituent une bonne part de l'habitus scolaire qui se révèle dans ce que l'on nomme aujourd'hui, « le métier d'élève ».

Le second pôle est le parlé socialisé, le « bien parlé » c'est-à-dire celui qui se rapproche le plus de la parole écrite et normée. Ne dit-on pas « parler comme un livre ? ». Cependant depuis les années 2000, on a ajouté à la parole scolaire un « oral pour apprendre ». Cet oral est à double face car il est à la fois considéré comme un savoir et un outil d'apprentissage. Cette fonction récente de faire de l'oral une discipline relève d'une volonté institutionnelle qui tente ainsi de redonner un statut à la parole dans l'institution. Cette volonté trouve sans doute un ancrage dans la tentative de réforme du français en 1972 dont nous avons parlé dans la première partie. Ce nouveau statut donné à la parole scolaire vise à la fois à valoriser la parole dans l'institution tout en diversifiant son approche pédagogique. Les programmes scolaires de 2002, en primaire comme dans le secondaire, ont insisté sur le fait que le langage oral devenait une priorité face aux échecs de l'institution. On a fait alors appel à des experts, créant une nouvelle science pédagogique de la parole : la didactique de l'oral. En calquant cette nouvelle discipline sur les exigences du langage écrit, on a tenté de redonner une place à la parole et au langage dans les classes. Le langage devient un contenu scolaire, divisé en catégories empruntées à la linguistique: langage d'évocation, langage de situation, langage de communication, lexique, syntaxe...⁸⁵ On cherche à évaluer l'oral comme l'écrit c'est-à-dire à partir de grilles, de tableaux qui sont faits d'exercices structuraux ou phonatoires. Le langage relève d'une expertise qui vise les enfants dès les premières classes de la maternelle⁸⁶. Le rapport de l'IGEN avouait cependant en 1999, dans sa conclusion, la nécessité de faire vivre la langue orale dans les classes. Il révélait également son impuissance face à la difficulté de trouver des modalités d'évaluation de l'oral, afin que les enseignants prennent plus en compte la dimension « de

⁸⁵ On pourra se référer au document d'accompagnement « Le langage à l'école maternelle », Desco, CNDP, avril 2006.

⁸⁶ On se référera « au plan contre l'illettrisme » destiné à la maternelle en annexe V.1

l'oral pour apprendre »⁸⁷. Il déplorait alors le délaissement du travail de la parole des élèves par des praticiens désorientés face à la fluidité et l'immatérialité de cet outil intellectuel, relégué habituellement au service des autres. Les rapporteurs, en manque de solution, font explicitement appel à la créativité pédagogique des enseignants afin de trouver des idées pédagogiques pour mieux mesurer la parole des élèves (IGEN, 1999, p.23). Ceux-ci regrettent par ailleurs que « l'oral pour apprendre » soit enseigné sur le modèle de l'écrit. Cela montre bien que dans la réalité des pratiques, on ne porte de l'attention à l'oral que s'il devient une discipline étroitement comparable et corrélé à l'écrit. Le rapport conclut ainsi :

« De façon générale, le travail oral est étroitement lié à l'écrit. Ainsi, le moment de découverte de l'oral collective est le plus souvent la préparation d'une mise en forme écrite... Les séquences « d'oral pour apprendre » se fondent également très largement sur l'écrit dont ils prolongent- ou contrôlent- l'apprentissage. (IGEN, 1999, p.33, annexe I.11 »

Nous comprenons que l'oral scolaire, aujourd'hui comme hier, a bien du mal à s'émanciper de la culture de la lettre. L'oral n'étant considéré par les enseignants que comme une anticipation d'un apprentissage écrit et non pour lui-même.

Par ailleurs l'oral socialisé qui peut être, à son extrême, assimilé à l'expression : « parler comme un livre » est un habitus scolaire qui reste dominant et qui continue d'engendrer des pratiques rémanentes dans l'institution. Cet oral normé, contrairement à « l'oral pour apprendre », est fortement ancré culturellement dans l'école et fait partie de son identité. Il correspond par ailleurs aux attentes sociales qui fait de l'école un lieu du « bien parlé ». Cette langue scolaire est étroitement liée à la culture, à la littérature. Elle est attendue, réglée, encadrée bien identifiée depuis toujours par la loi et l'institution scolaires. Elle est exigée dans toute certification et est considérée comme une clé de l'intégration sociale.

Le dernier et troisième niveau de l'oral scolaire est l'oralité. Celle-ci constitue un pôle à part. C'est une étape du cursus qui ne concerne que le niveau préscolaire c'est-à-dire la maternelle. A ce niveau seulement on admet un plus grand partage de la parole entre élèves et professeur. On tolère une pédagogie narrative qui fait non pas seulement appel à l'oral mais plus largement à l'oralité, car c'est toute la dimension culturelle de la parole qui est présente à cet étage du système éducatif. L'institution fait de l'oralité non seulement la première étape du cursus scolaire, mais également la condition de la réussite future

⁸⁷ Annexe I.11

des apprentissages. Néanmoins, dans les programmes de 2008 on tend pour la première fois, dès la maternelle, à remplacer le mot d'oralité par celui d'oral scolaire, insistant ainsi sur la nécessité de travailler la langue orale en vue d'un apprentissage futur de l'écrit⁸⁸.

Après avoir identifié les différents niveaux de l'oral scolaire, nous allons maintenant identifier les principales caractéristiques de la notion d'oral scolaire.

L'oral scolaire est normé

L'oral est une langue, langue des idiomes conventionnels partagés par tout un peuple ou une communauté. Il résulte d'une action socialisée et s'incarne dans une expression à visée collective. Ce qui n'est pas le cas de la parole, qui s'inscrit dans une dimension individuelle. Dans l'institution scolaire, l'oral sous-entend l'idée d'interrogation qui relève de l'évaluation. L'oral est ainsi toujours du côté de l'élève et non du professeur. La note obtenue apportant une valeur à la parole attendue.

L'oral suppose à la fois la présence physique d'un corps, et plus largement d'un sujet, au sens psychologique du terme, mais aussi d'un auditoire qui a des attentes ou une fonction bien précise. C'est le cas d'un examen, d'un cours oral, d'une interrogation orale. La voix s'exprime dans un temps et un lieu partagés. C'est une action qui implique écoute et attention mais pas forcément un échange ou une interaction, car l'auditoire est bien souvent silencieux. Dans ce cadre normé, les règles quelles soient explicites ou implicites, sont connues de tous. Toutefois elles sont imposées par l'adulte. Cet oral s'inscrit totalement dans le cadre du concept de « dialogue pédagogique » évoqué dans la première partie.

L'oral est un terme qui se réfère à « ce qui se dit » et « ce qui ne se dit pas », c'est-à-dire à la norme. L'oral scolaire correspond à une langue de l'école, construite sur la base non plus de la « belle langue », au sens esthétique du terme, mais sur la « bonne langue », au sens de l'oral fondamental (norme minimale). C'est dans cette finalité scolaire que ce terme prend alors tout son sens.

Marcel Jousse déclare que l'oral ne peut être identifié à un langage spontané de l'homme, car ce n'est pas l'être tout entier qui s'exprime, mais la langue usuelle. Ce qui n'est pas le cas de la parole (Cours Oraux, 1932, p.6). L'oral est codifié et se réfère à des règles précises liées à la discipline qui régule le droit à la prise de parole (doigt levé, dési-

⁸⁸ Programmes maternelle 2008, annexe I.10

gnation, exposé au tableau). D'autre part, il se distingue en termes de méthode à celui d'écrit. On oppose par exemple un devoir écrit à une interrogation orale. La représentation de la notion *d'oral* est liée fortement au fonctionnement éducatif dont les actions et l'habitus scolaire sont bien identifiés. On le conçoit dans des exercices tels que l'exposé (oral), la récitation (orale), le débat, le conseil, l'entretien.

L'oral scolaire, une relation asymétrique institutionnelle

L'oral scolaire est toujours orienté de l'élève vers le maître. Il est du côté du subordonné alors que la parole ne l'est pas. Celui-ci implique un positionnement, une relation asymétrique basée notamment sur un rapport de pouvoir et d'autorité.

En 1978, Pierre Bourdieu interrogeait déjà le statut et l'implicite de la dénomination d'oral scolaire (Bourdieu, 1978, pp.4-20). Il bousculait la notion d'oral scolaire en mettant à jour les implicites qui s'y rattachent dans l'institution : l'opposition oral-écrit mais aussi la posture professeur-élève. L'oral est certes communication, mais celle-ci n'est jamais gratuite et correspond, selon ce sociologue, non seulement à des règles mais aussi « à un marché » plus qu'à un échange. Car au bout il y a souvent une note qui évalue et place l'individu sur une échelle de valeur.

« Le rapport de communication orale est aussi un rapport économique où se joue la valeur de celui qui parle : a-t-il bien parlé ? Est-il brillant ou non ? (Bourdieu, 1978) »

L'oral est une communication en situation d'autorité pédagogique où les interlocuteurs, tout comme l'action de parler, sont légitimés et parfois « rétribués » par l'institution. Mais qui gouverne la situation orale à l'école ? C'est bien l'enseignant et lui seul, dans le cadre d'une pratique traditionnelle. Ce qui n'est pas toujours le cas dans les pédagogies actives où les séquences orales peuvent, parfois, être à l'initiative des élèves. C'est le cas par exemple lors de conseils d'élèves. Néanmoins, même dans la pédagogie active, le plus souvent, le professeur est celui qui a la maîtrise de la parole. Il a le pouvoir d'appeler, de désigner, d'interrompre, de parler à tout moment. Comme le fait remarquer Bourdieu, l'ergonomie de la classe joue en sa faveur : l'estrade, la posture debout ou assise, selon que l'on se place du côté professeur ou de l'élève, le micro, la distance entre ceux qui font classe et ceux qui sont en classe. L'oral scolaire, comme toute séquence oratoire, fait de la classe une scène de théâtre sur laquelle chacun doit tenir son rôle.

L'oral comme une prise de risque

Pierre Bourdieu déclare que toucher à la question de l'oral, ou encore à celle de la parole à l'école, est une chose passionnante, car on ne peut l'évoquer dans le cadre scolaire sans remettre en cause un bon nombre de dogmes propres à l'institution (Bourdieu, 1978). En France, aborder la question de la place de l'oral à l'école conduit souvent à de violentes réactions quasi passionnelles aussi bien dans le milieu des chercheurs que dans celui des praticiens de l'éducation. La question de l'oral ne serait-elle pas un point sensible de l'institution, une sorte de talon d'Achille bousculant son héritage et ses fondements ? Il est certain qu'en interrogeant la place de l'oral dans l'institution, on déstabilise une échelle de valeur acquise et assumée depuis des générations. D'autre part, c'est sur la valeur de l'écrit que les intellectuels et professeurs se sont eux-mêmes construits une reconnaissance et un statut social. Evoquer l'oral en tant que valeur scolaire ne reviendrait-il pas à remettre en cause la culture des concours et certifications écrites qui permettent de monter dans l'échelle sociale, principalement dans le système éducatif français ? En mettant en avant la valeur de l'oral et moins l'écrit, ne risque-t-on pas de remettre en cause un ordre établi que la société, et tout d'abord le politique, veut croire immuable ? Cela si l'on s'en tient aux « nouveaux » programmes scolaires de 2008 s'attachant à reprendre la notion de fondamentaux (MEN, BO N°3, 2008)⁸⁹.

L'oral scolaire connaît au sein même de la culture enseignante ses propres résistances, car cette pratique est souvent perçue comme une prise de risque (perte de pouvoir ?) au niveau pédagogique. Lors de la refonte des programmes scolaires de 2002, de nombreuses études et rapports ont participé à la réflexion sur la notion d'oral scolaire. A cette occasion, la revue des « Cahiers Pédagogiques » a consacré un numéro spécial intitulé : *Oser l'oral*⁹⁰.

Ce titre en dit long sur la considération et les craintes portées par les enseignants eux-mêmes à propos de la pédagogie orale. Rappelons par ailleurs que les principaux rédacteurs de la revue sont pour la plupart enseignants et tous impliqués dans des pratiques éducatives contemporaines. Le titre de ce dossier évoque bien les craintes et déconvenues face à un oral scolaire expérimental : « une démarche errante », « s'emparer de la parole », « prendre le risque de parler », « se taire pour enfin parler », « un but contre son camp »,

⁹⁰ Annexe V.2, table des matières du dossier pédagogique N° 400 (2002)

« évaluer l’oral », « parler avec la parole de l’autre »... Cet inventaire n’est pas exhaustif mais donne une idée de la perception plutôt négative que confirme le contenu des différents articles qui composent cette revue destinée aux professionnels de l’institution. Le sommaire de la revue reflète, au niveau sémantique, une représentation ambiguë et craintive de l’oral scolaire chez les enseignants. La vision tantôt ironique, tantôt péjorative voire négative du lexique utilisé, montre à quel point la question de l’oral scolaire reste sensible dans l’institution, car c’est bien sous la forme d’une prise de risque, notamment celui de perdre l’autorité et le pouvoir qui est en jeu dans cette réflexion enseignante. Si la pédagogie orale aujourd’hui encore reste subordonnée à la pédagogie de l’écrit, le pouvoir de donner ou pas la parole reste également un véritable enjeu professionnel et institutionnel.

L’oral, une représentation étroite de la parole scolaire

« L’oral, ce n’est pas uniquement le temps de parole des élèves : c’est aussi l’écoute, les attitudes du corps et la gestuelle, c’est la gestion complexe de relations individuelles...L’oral c’est en effet l’écoute tout autant que l’expression, le silence tout autant que la parole, le jeu des regards autant que celui des mots, c’est aussi la gestion des échanges et de la prise de parole (Boissinot, 1994) ».

Alain Boissinot (1994), Inspecteur général en Lettres, dévoile ici une perception étriquée de l’oral scolaire dans l’institution. En déclarant que l’oral scolaire ne va pas de soi il tente d’élargir cette notion dans le but de la renouveler. Il tente ainsi de bousculer les représentations communes largement partagées par tous les acteurs de l’institution. S’interroger sur l’oral, c’est s’interroger non seulement sur un enjeu scolaire, mais aussi prendre le risque que le sujet, dans sa dimension complexe de sujet vivant, se place au cœur de l’action pédagogique. C’est alors reconnaître la part dynamique de l’élève au risque d’échapper au contrôle et à la norme. S’interroger sur l’oral ainsi revient à prendre en compte la complexité de la réalité éducative, en acceptant de voir que celle-ci ne s’adresse plus uniquement à la raison mais également à l’identité du sujet. Toutefois la prise de risque est partagée entre élève et enseignant. D’un côté l’enseignant donne une parole qu’il considère être une parole d’autorité, liée à la fois au savoir et au positionnement hiérarchique. De l’autre, l’élève doit oser prendre cette parole afin de construire à la fois ses savoirs et son identité.

Aussi, à l’heure actuelle, nous pouvons observer que deux types de représentations d’oral scolaire se confrontent dans l’institution. Si celle-ci met à l’honneur un oral didactique, faisant de la langue orale un nouvel enjeu disciplinaire, les praticiens quant à eux se

préoccupent d'un oral scolaire qui se situe au niveau de la prise de parole. N'y-aurait-il pas un malentendu entre une institution et des programmes qui tentent de réinjecter de l'oral par le biais du contenu, et des enseignants qui voient dans cette nouvelle exigence une pratique pédagogique à risque ?

On comprend que la notion d'oral scolaire porte à confusion tant sa dimension est polysémique. Néanmoins si ceci explique les résistances enseignantes à partager la parole scolaire, l'école comme l'affirme Bourdieu est bien un lieu de paroles pour les enseignants qui exercent un métier de parole et ne cessent d'en user. Ce sont essentiellement eux qui bougent et font de leur corps et de leurs gestes, un espace vivant investissant la parole contrairement à leurs élèves.

Marcel Jousse, conscient de cet implicite dans l'école républicaine luttait à sa manière dans ses conférences contre une parole scolaire qu'il considérait comme stérile.

Nous comprenons que l'oral scolaire est éloigné de l'idéal éducatif des pédagogues de l'oralité. Aucun d'eux n'utilise cette expression afin d'évoquer la parole à l'école. Ce qui signifie que l'oral tel qu'on se le représente en France est une donnée spécifique de notre culture scolaire. A l'image de leurs précurseurs : Grundtvig et Kold, la pédagogie nordique est sur ce point, plus équilibrée et interactive qu'elle ne l'est dans notre institution. Birte Fahnoe Lund spécialiste de Kold et enseignante au Danemark, écrit en 2008 que le dialogue et la relation orale nourrissent ensemble le savoir et l'enseignement. C'est pourquoi l'interaction et la parole ne peuvent être dissociées de l'apprentissage scolaire (Fahnoe Lund, 2003)⁹¹.

Remarquons par ailleurs, que jamais nous n'avons rencontré le terme oral dans les différents écrits des pédagogues de l'oralité, mais toujours celui de parole ou encore de « parole vivante ». Si le terme oral n'existe pas, c'est parce que l'idéal de « parole vivante » ne se réfère pas à un concept destiné exclusivement à l'institution scolaire, mais à un concept plus universel, de nature anthropologique, qui vise la construction de l'homme dans son humanité. L'enjeu repose alors sur la parole plus que sur un contenu scolaire car l'objectif n'est pas seulement institutionnel et social, mais aussi personnel et identitaire.

Evaluer le langage, établir un rapport d'autorité ou encore de pouvoir par la parole ne constitue pas une finalité dans cette perspective éducative. La parole scolaire reste un lien privilégié qui permet d'exprimer et d'intégrer un savoir dans un échange d'humain à

⁹¹ Annexe III.2

humain. C'est l'interaction qui est première et moins le langage pour lui-même. L'expression orale n'étant là que pour atteindre à la fois la dimension humaine et cognitive de l'élève plus encore que sa dimension sociale et normative. C'est pourquoi les pédagogues tels que Grundtvig, Kold ou encore Jousse ne se préoccupent pas d'oral mais d'oralité.

L'oral n'étant qu'une notion étroitement liée à l'institution et à la culture scolaire républicaine. Le système éducatif français façonne un oral scolaire qui ne vise pas la construction de l'« homme », au sens de l'*Anthropos*, mais vise la formation de l'élève-citoyen, selon un modèle social auquel très jeune, l'individu doit se conformer. Ici percevons-nous toute la différence entre l'idéal anthropologique et l'idéal républicain. On peut néanmoins se demander si dans l'éducation, dissocier strictement l'humain de l'élève-citoyen reste possible ? Notre problématique va nous aider à répondre, en partie, à cette question fondamentale pour l'enseignement.

2.1.4. De la rhétorique à la didactique de l'oral

Le constat d'un oral scolaire spécifiquement lié à notre culture républicaine nous incite à délimiter son évolution au cœur même de l'institution. Dans la partie historique, nous avons compris que la pratique de l'art oratoire possède une longue histoire au cours de l'évolution de notre système éducatif. Autrefois la « classe de rhétorique » était une classe au lycée dont la finalité était d'exercer l'art de bien dire⁹². On remarque qu'il existe toujours l'expérience du Grand Oral dans ce que l'on repère en France, comme des Grandes écoles telle que l'ENA⁹³. C'est une épreuve jugée souvent initiatique, qui fait entrer le candidat dans le cercle restreint d'une élite intellectuelle. Elle consiste en un exercice de style très codifié, ritualisé, qui doit séduire et convaincre, par un discours public. Cet oral discursif est du côté de l'esthétique, de l'argumentation et mène symboliquement au pouvoir. Les politiques sont de fervents orateurs qui se sont largement exercés à cette pratique orale. Ici, la parole n'est pas séparée de l'écriture (Vibert, 2006). C'est pourquoi rhétorique et écrit ne se rejettent pas mais coexistent étroitement.

L'exercice de rhétorique disparaît vers les années 1880, lorsque l'on supprime l'épreuve d'éloquence du baccalauréat. Cette dimension discursive d'oral scolaire a cédé progressivement la place à un enseignement oral plus disciplinaire (identifié simplement

⁹² Annexe I.1

⁹³ École Nationale d'Administration

par le terme d'*oral*). Ce dernier ne consiste plus en un parlé public, argumentatif et ne nécessite ni échange ni discussion. Cet oral s'inscrit principalement dans le contexte de « dialogue pédagogique » dans la pure tradition de l'école républicaine. C'est un oral permettant une évaluation, répondant à des attentes précises à travers une parole encadrée. Celui-ci est bien souvent de l'ordre de la construction de la langue au niveau de sa structure syntaxique et lexicale. Certains enseignants, notamment au lycée, regrettent aujourd'hui l'entraînement oral discursif. Ils déclarent que la rhétorique est bien la grande absente de la réflexion didactique actuelle au niveau du lycée (Vibert, 2006, p.115). L'oral scolaire délaisse aujourd'hui toute la dimension oratoire et formelle de l'argumentation qui, jusqu'au XIX^e siècle, était valorisée dans le secondaire. La dimension oratoire faisant une large place à la part dynamique du discours, c'est-à-dire à l'expression du vivant.

L'oral, une discipline comme une autre

Des travaux américains se sont efforcés, avant la seconde guerre mondiale, de sauvegarder les dialectes indiens en voie de disparition en mettant au point un langage de base qui a permis aux G.I de communiquer avec les populations des territoires occupés, à l'occasion des grands conflits du XX^e siècle. Ces travaux ont conduit à une définition très restrictive de l'oral : maîtrise de la langue parlée courante (Montelle, 2005, p.47) Ce *basic english* s'apparente chez nous au passage du français, issu des « Belles Lettres », au français fondamental⁹⁴. Or il a fallu aux sociétés orales des millénaires pour construire une langue riche et opérante, on aurait tort de l'oublier et de réduire la langue à une forme rudimentaire, appauvrissant ainsi toute la culture des générations passées. Cette langue dite fondamentale va devenir un modèle de langue sur lequel se calquera l'oral scolaire. Sorte de kit minimum de la langue française orale. Christian Montelle, enseignant-pédagogue de français dans le secondaire et aujourd'hui en retraite, dénonce avec vigueur cette vision restrictive de l'oral scolaire et notamment de la langue orale.

« Les carences de la langue orale sont des carences qui empêchent un fonctionnement satisfaisant de la pensée : faute de lexique pour commander dans le discours les éléments du monde, faute de cadres logiques, ce qui limite les capacités de raisonnement et de mises en relation des mots et phénomènes entre eux (hiérarchisations, interactions, causalités, exclusions logiques...) (Montelle, 2005, p.49). »

Ce professeur a non seulement dénoncé la compréhension restreinte de l'oral scolaire dans l'institution mais aussi l'impossibilité pour les élèves d'éprouver la langue orale dans

⁹⁴ Français fondamental : Ensemble de vocables et de structures dégagées après analyse de corpus oraux de conversation courante et qui est supposé être suffisant pour la communication ordinaire avec un francophone

sa dimension linguistique autant que culturelle. Aussi a-t-il théorisé sa propre conception de la « Haute langue orale » à partir de son expérience pédagogique (Montelle, 2005). Sa réflexion sera présentée dans la dernière partie de ce travail consacrée aux pratiques pédagogiques orales contemporaines.

Dans les années soixante s'est développé l'oral d'expression, dont nous ne rappelons pas ici les aléas et tensions, renvoyant au plan Rouchette. C'est à cette époque que l'on assiste véritablement à une existence de l'oral scolaire dans l'institution. Jusqu'ici à la fois invisible et présente, la parole scolaire se diluait au milieu des autres savoirs. Les opposants à la réforme en 1972, ont prétexté que l'idée rousseauiste d'un enfant possédant naturellement la langue est erronée car cela ne permettait pas de dépasser un niveau de langage proche de la conversation. Il fallait donc aider l'élève à développer son langage si l'on ne souhaitait pas rester au niveau du parlé ordinaire. Étaient visées ici les pédagogies actives de type Freinet, fortement contestées par les conservateurs. Néanmoins, en 1999, le discours institutionnel est tout autre :

« Les moments d'entraînement relèvent de situations discursives spécifiques : les moments de délibération et les exposés. Chacun reconnaît là deux exercices majeurs de la pédagogie Freinet. C'est pour l'enfant, l'occasion de structurer sa syntaxe et son lexique dans un contexte parfaitement défini dont il peut éprouver, quasi physiquement, toutes les contraintes (IGEN, 1999, p.7) »

Pour la première fois on reconnaît la portée physique de l'oral et la nécessité de travailler le langage dans toutes ses dimensions, c'est-à-dire à la fois discursive, communicationnelle que lexicale ou grammaticale. On note que l'épreuve de l'oral passe pas le corporel, indication très nouvelle dans l'institution. Toutefois cette dernière remarque liée à la dimension existentielle de l'élève reste au niveau d'un rapport formel, sans pénétrer pour autant les consciences dans l'institution. Bien au contraire, depuis les années 1990 on a assisté à un bond spectaculaire d'une démarche qui tente de faire de la pratique de l'oral une véritable discipline scolaire sur le modèle propre à la linguistique. Ainsi va-t-on insister sur les exercices d'application du langage dès la maternelle et non sur la dimension communicationnelle de la parole.

A la même période, l'apprentissage des langues étrangères à l'aide d'exercices structuraux, la valorisation de la linguistique structurale initiée par Ferdinand De Saussure, mouvement général axé sur l'expertise linguistique qui a fortement influencé l'ensemble des programmes. L'expression « langue orale » est apparue dans les textes et non plus

l'unique terme de langage, comme c'est le cas en maternelle (MEN, 1992). La pédagogie de l'oral s'est alors concentrée sur l'étude de la structure de la langue, d'où de nombreux exercices de répétitions types, d'exercices à trous ... Cet enseignement, hors de tout contexte réel, a bien souvent fait de l'oral un objet pour lequel l'obtention d'une note est la principale source d'émulation. Devenu un oral à apprendre, on tente ainsi de formaliser ces exercices structuraux de multiples façons, notamment en impliquant l'outil informatique naissant. Nous faisons référence ici à l'opération « informatique pour tous » en 1982, initiée par le gouvernement de l'époque. Ces exercices oraux permettaient aux élèves de travailler à partir de logiciels (sur des ordinateurs de type TO5), des situations orales exercées en collectif, telles que des associations graphème/phonème, par exemple. L'association Française de la Lecture, essentiellement alimentée et dirigée par des enseignants eux-mêmes, a été à l'origine de cet engouement d'un oral scolaire technicisé. Ainsi oral et écrit étaient à cette époque, dans les écoles primaires tout du moins, en pleine confusion des genres.

Ainsi l'oral scolaire s'est lentement métamorphosé en discipline scolaire, sur un modèle scientifique en accord avec la vision positiviste de l'éducation républicaine. Or Christian Montelle résume d'une phrase l'idée que le problème est moins dans l'expertise d'une langue que dans le déficit et la qualité de celle-ci :

« On ne peut réfléchir sur une langue que l'on ne possède pas ! (Montelle, 2005, p.15) »

Tous les acteurs de l'institution se rejoignent paradoxalement sur ce point dans les discours institutionnels. Toutefois, en occultant une parole vive, Montelle montre bien l'artifice de cette nouvelle prise en compte de l'oral qui n'a d'autre but que de remédier à la crise scolaire. Cet enseignant déplore un oral scolaire reposant exclusivement sur les principes d'une pédagogie disciplinaire :

« Les instructions officielles le répètent à l'envi : acquisition du langage, développement de la parole sont des priorités absolues [...] La tendance actuelle se fonde sur une démarche scientifique et techniciste (Montelle, 2005, p.10) »

La didactique de l'oral domine aujourd'hui la pédagogie de l'oral, à tous les niveaux que ce soit de la maternelle au lycée. L'oral scolaire y trouve une nouvelle identité hors de tout contexte d'interaction et d'échange, négligeant l'enrichissement à la fois linguistique et culturel d'une langue vivante.

- **« L'oral à apprendre »**

Les programmes primaires de 1992 destinés à la maternelle, sont les premiers à désigner l'oral scolaire par le terme d'apprentissage de la langue ou encore de « maîtrise de la langue orale » (MEN, 1992, p.33). La sémantique associée aujourd'hui à l'oral nous montre qu'il s'agit d'un savoir qui nécessite un véritable protocole d'apprentissage, autant dans son contenu que dans ses usages. Devenue discipline, l'oral fait désormais l'objet d'une progression et programmation pédagogique. La liberté pédagogique à ce niveau se restreint tout autant. Dans le but de sensibiliser les praticiens à l'importance de l'acquisition de la langue orale, on encadre par des évaluations régulières cette nouvelle discipline. Or jusqu'à la fin du XX^e siècle, l'oral scolaire avait encore un statut privilégié et jouissait d'une liberté pédagogique qui faisait de lui un élément, certes plus flou au niveau de l'institution, mais qui a permis à certains enseignants d'innover, notamment dans le cadre des pédagogies dites « actives ».

Ce nouvel encadrement prescriptif de l'oral scolaire inhibe la créativité enseignante mais aussi efface le caractère divers de l'oral scolaire. On souhaite aujourd'hui une parole maîtrisée que l'on considère comme l'antichambre de l'écrit. Or cette didactique de l'oral privilégiée par les législateurs aujourd'hui, ne fait que conforter l'institution scolaire dans la tension entre écrit-oral, sans jamais jouer sur l'indicateur de réciprocité, mais aussi de complémentarité, de ces deux outils intellectuels et culturels. Par ailleurs, nous ne sommes plus seulement dans le cas d'une parole spécifiquement scolaire, comme l'entendait l'école républicaine au début du XX^e siècle, mais désormais dans celui d'une parole pouvant être évaluée en termes de compétences (Chanfrault-Duchet, 2006, pp.132-133). Cette conception didactique de l'oral ne permet pas de dépasser la bipartition scolaire, imposant toujours ce rapport dialectique entre écrit et oral. On note que ni les exercices d'expression, ni les exercices programmés ne favorisent la construction d'un véritable pouvoir de parole menant l'élève à construire différents registres de langage de façon autonome.

La question qui préoccupe l'institution aujourd'hui est « comment enseigner l'oral ? », ou encore « quel oral enseigner ? ». Nous venons de voir que ce double statut, à la fois moyen d'apprentissage et objet d'enseignement, en fait une donnée scolaire complexe souvent mal délimitée et mal interprétée. L'institution tient à s'appuyer sur la didactique, traitant l'oral comme un savoir qui se réfère à des compétences scolaires. Si elle insiste sur la notion de maîtrise, c'est que de manière métaphorique et symbolique, l'oral avait peut-être échappé à son contrôle et à sa maîtrise institutionnelle. C'est pour cela qu'en délimitant étroitement l'oral à une discipline, l'institution vise à contrôler à la fois

son apprentissage tout autant que son enseignement. Alors qu'il était jusqu'ici considéré comme un outil pédagogique au service des apprentissages.

Si au niveau de l'institution la délimitation est claire et assumée, la réalité des pratiques montre que les enseignants ont toujours du mal à concevoir l'oral autrement qu'un outil pédagogique ou encore une pratique conforme au « dialogue pédagogique », c'est-à-dire sans nécessairement avoir recours à un échange.

- **L'exemple de l'école maternelle**

L'attention portée depuis une petite décennie à la langue orale a vu se développer une batterie d'exercices et d'évaluations artificielles dès les petits niveaux de l'école primaire. Ces exercices qui sont apparentés à des « stimulateurs de langue » sont mis en place selon des progressions basées sur la logique de la linguistique, et non sur la réalité psychologique et la maturité effective et très hétérogène d'enfants de 3 à 6 ans⁹⁵.

Déjà dans les années 60, l'école découvrait les vertus des exercices structuraux (méthode qui consistait à répéter de façon systématique des structures de phrases, afin de susciter l'expression langagière et d'évaluer les performances). Certains praticiens contemporains qui ont mis l'oral au cœur de leur pratique, analyseront la nature pédagogique de cet oral comme une forme de « taylorisme » appliqué à la pédagogie orale (Montelle, 2005, pp.47-48).

Cette remarque n'est en rien distincte de notre objet de recherche car au cœur du concept de la « parole vivante », on entend *parole* et *vie*, vie qui nous éloigne nécessairement de l'ennui (bien souvent associé, notamment chez Grundtvig et Jousse, à une petite mort de l'être).

« L'ennui et l'oubli sont les deux problèmes les plus préoccupants de l'école actuelle (Montelle, 2005, p.40). »

A l'école maternelle, où les enfants sont en pleine construction de leur langage, on décline les pratiques et compétences orales à acquérir sous les termes de langage de situation, langage d'évocation, acquisition du lexique, maîtrise de la syntaxe... Des grilles d'évaluation de praticiens épient le moindre mot nouveau qui apparaît dans la bouche des jeunes enfants, le moindre verbe conjugué, la moindre phrase complexe, le moindre son

⁹⁵ CF l'évaluation de Grande section en 2008 (annexe V.1)

prononcé⁹⁶. La pédagogie du langage en maternelle s'oriente de plus en plus vers « l'étude des sons », notamment pour favoriser la compréhension du rapport entre graphie et phonie, qui facilite l'apprentissage de l'écrit. Ainsi l'oral à la maternelle consiste-t-il à analyser en expert la langue. Par ailleurs, dès la petite section, on fait appel à un expert : l'orthophoniste afin de corriger au plus tôt les erreurs. On cherche aujourd'hui à entrer dans la technique de la langue orale normée, avant même que les enfants aient eu le temps de la construire et de se l'approprier par eux-mêmes.

L'oral scolaire devient expertise destinée à prévenir les « troubles du langage ». Il prend à cette occasion non seulement la couleur disciplinaire, mais joue également le rôle de prévention de l'échec scolaire. C'est un « oral diagnostic » afin de prévenir les failles hypothétiques futures. L'enseignant devient peu à peu un spécialiste de la langue orale, et se rapproche de l'expert. D'ailleurs, depuis que l'oral est devenu disciplinaire, l'enseignant traque la faille technique de la langue dans ses moindres détails. C'est une des raisons qui fait que les cabinets des orthophonistes ne désemplissent pas. L'oral devenant un objet non plus seulement scolaire mais médical.

L'institution garde un droit de regard sur cette approche experte et analytique de l'oral. Cette réalité n'a cependant de valeur que dans le contexte scolaire. On peut s'interroger sur cette dimension didactique de l'oral dominante qui fait de la parole en classe une parole essentiellement normée et stéréotypée et qui, dès le plus jeune âge, envahit les pratiques éducatives empiétant inévitablement sur les autres activités et le temps consacré. D'autre part au niveau social et parental, cela engendre angoisses et inquiétudes parfois disproportionnées. Le psychologue Jérôme Bruner explique pourtant que l'enfant n'apprend à parler que dans les interactions, dans l'échange et la communication, car le petit d'homme est avant tout un être communicant et c'est pour cela qu'il est naturellement prédestiné à l'échange et au langage (Bruner, 1983). D'autre part l'enfant ne communique que s'il en a le désir et qu'il en perçoit le sens. L'oral devenu, depuis plus de 10 ans, un contenu scolaire désormais bien identifié, va à l'encontre de cette dimension de l'échange, du dialogue, de l'expression orale libre et volontaire, indispensable à l'enfant.

- **La didactique, une tentative de revalorisation de l'oral ?**

Depuis 2002, les programmes préconisent l'étude de la structure et du fonctionnement de la langue orale comme écrite (MEN, 1992, p.39). Oral et écrit se retrouvent ici

⁹⁶ Voir un exemple de fiche utilisée en petite section en 2008, Annexe v.1

apparemment à égalité de traitement, si ce n'est que la maîtrise orale est considérée dans les programmes comme une propédeutique à la maîtrise de l'écrit. C'est donc en adoptant et se calquant sur les didactiques disciplinaires, que l'oral scolaire est censé avoir été revalorisé. Nous observons que cet oral scolaire n'a plus grand-chose à voir avec la simple expression de vive voix, mais à un oral d'expert.

Les exigences linguistiques n'ont fait que croître depuis les années 1980. Les études s'allongeant, la nécessité de maîtriser une langue plus abstraite a incité le système éducatif à relever le niveau de ses attentes en matière de maîtrise orale. On assiste notamment depuis 2002, à une volonté institutionnelle d'enseigner précocement des notions complexes, qui viennent directement des progrès considérables faits par la science. Le niveau de langage oral s'est lui aussi élevé, de plus en plus précis mais aussi abstrait. Les manuels scolaires sont rédigés par des scientifiques qui expriment, dans un jargon technique, un savoir de spécialiste et non de vulgarisateur, et ceci dans de nombreuses disciplines (Montelle, 2005, p.16). Cependant, si l'institution a fait de l'oral scolaire une discipline, c'est aussi une manière détournée de faire acquérir à la parole un statut et une valeur respectables au regard de son idéal républicain fondé sur la science et la lettre. Ainsi la parole occupe-t-elle désormais une place légitime de savoir au même niveau que l'écrit. L'oral scolaire devenant science s'identifie à un paradigme reconnu: la linguistique devenue sciences du langage.

L'institution suit ainsi le phénomène de contagion de l'expertise scientifique. Elle s'imprègne de la science, ce qui n'est sans doute pas étranger au rôle que joue la parole dans l'institution. Nous avons observé dans la partie historique, qu'il était difficile dans une société dont la culture qui a fait de la science un socle culturel de remettre en cause un ancrage scientifique qui légitime tout notre fonctionnement scolaire. Nous rappellerons comment la tentative de réforme de la langue française en 1972, sous le nom de plan Rouchette, tentative qui s'attachait aux aspects de communication orale, a soulevé les passions et échoué (Prost, 2003, pp.207-208). Nous ne reviendrons pas ici sur les causes de cet échec que nous avons analysées dans notre première partie, mais nous le comprenons comme une tentative de résistance à une culture scolaire qui ne parvient pas à s'émanciper d'un idéal qui s'appuie sur une seule valeur de référence, sans chercher à nuancer sa position depuis Jules Ferry.

- **De l'oral disciplinaire à l'oral humain**

Paradoxalement, à travers cette volonté institutionnelle de réhabiliter et de valoriser la parole à l'école par le biais disciplinaire, on éloigne un peu plus la parole de son rôle et de sa réalité psychologique et anthropologique dans la transmission humaine. Car avant d'être une discipline scolaire, l'oral est avant tout une parole, plus précisément l'expression d'une humanité. Nous rappellerons que Marcel Jousse définit l'oral comme la capacité pour tout homme de faire sortir hors de soi, par un geste corporel, les pensées intérieures qui lui permettent de se construire et de « rejouer » en imitant, par écho, son environnement.

« Le langage oral n'est que la transposition du geste global sur les mécanismes laryngo-buccaux, nous ne comprenons vraiment ce langage oral que dans la mesure où nous saisissons le mimène⁹⁷ sous-jacent. Ainsi quand je suis seul, je joue mon langage musculairement, intensément, corporellement (Jousse, 1978, p.89). »

Pour Jousse l'oral est toujours du côté du sujet. C'est le reflet d'une pensée intérieure qui s'exprime et que le geste extériorise (Jousse, 1978, p.88).

Chez Grundtvig, Kold et Buber, l'oral scolaire n'existe pas. Seule la parole justifie leur conception de l'oral scolaire. Celle-ci repose sur une pédagogie de la relation où le dialogue construit le langage tout autant que l'altérité. Ces pédagogues ne refusent pas pour autant l'apprentissage des savoirs fondamentaux, ce qui ne les empêche pas de faire de la parole et du dialogue un axe central de leur action éducative.

Notre représentation classique de l'oral est à l'opposé de cette philosophie qui place l'homme, dans sa dimension à la fois rationnelle et existentielle, au cœur de la transmission. Notre système éducatif, actuellement préoccupé par les performances disciplinaires mises en jeu dans les évaluations internationales, ne conçoit l'apprentissage qu'à travers le savoir et la performance. C'est pourquoi le mot parole, contrairement à celui de compétences, est minoré. La compétition créant une émulation institutionnelle, notre école se préoccupe des programmes adaptés aux attentes politiques devenues internationales. A ce jour, ce sont plus les résultats qui constituent le moteur de notre système éducatif. La question de l'homme est secondaire, et ne peut trouver écho que lors de crises scolaires qui font office de symptômes. Symptômes que nous qualifierons ici de « manques anthropologiques ».

⁹⁷ Mimène : reflet par la répétition incarnée et recréée les gestes opératoires du passage du concret à l'abstrait. Annexe IV.2

Que peut être le savoir sans l'humain et sa faculté de l'intégrer, de le « rejouer », de le rendre fécond pour à son tour pouvoir le transmettre ? Qu'est l'éducation sans ses acteurs, sans leurs relations ou échanges oraux qui justifient et valident leurs actions ? « Oral scolaire » et « parole vivante » ne se croisent que très peu dans cette analyse, car il y a peu de paroles vives dans cet oral. Or comment concevoir l'oral ou encore la langue orale sans paroles vives ?

Ces questions nous invitent à nous tourner vers la science sur laquelle s'appuie la didactique de l'oral, c'est-à-dire la linguistique, qui s'attache à la structure de la langue plutôt qu'au fondement social de celle-ci, approche structurelle qui a beaucoup influencé les programmes scolaires. Ainsi allons-nous tenter de distinguer à travers ce détour linguistique ce qui différencie la langue, de la parole et du langage, afin de mieux comprendre le choix sémantique de « langue orale » au lieu de « maîtrise de l'oral » ou encore « maîtrise de la parole », par l'institution.

2.1.5. Un détour par le structuralisme linguistique

Si nous prenons le temps de faire ce détour théorique qui a servi de justification à la montée en puissance de l'oral scolaire dans l'institution ces trente dernières années, c'est qu'il nous apparaît nécessaire de dégager les indicateurs linguistiques qui sont retenus dans la notion d'oral et d'oralité. C'est à partir de ces éléments que nous pourrions définir et analyser le concept d'oralité.

Distinction entre langue, langage, parole

Dans le cadre de la linguistique, la parole est étudiée d'un point de vue systémique, analysée comme un système d'unités sonores formant des structures bien identifiées. Elle se réfère à l'individu perçu désigné comme *locuteur*. La linguistique classique, dite Saussurienne, privilégie l'action de locution et moins la situation de communication. De cette analyse linguistique, on retient le contexte d'élocution sans négliger cependant la nature sociale de la langue, mais celle-ci reste considérée comme un facteur secondaire. De Saussure distingue le terme *langue* de celui de *langage* et de celui de *parole*.

La langue est par nature un fait humain, social, dont la structure reste homogène. Elle est basée sur un système de significations et est composée d'éléments sonores immuables, qui peuvent être fixés et traduits dans une écriture. De son côté la parole s'accompagne de signes métalinguistiques, tels que des gestes ou mimiques, impossibles à retranscrire par l'écriture. La langue est la représentation sociale du langage. Elle est extérieure à

l'individu, ce qui signifie que ce dernier ne peut à lui seul la créer ou même la modifier (De Saussure, 1971, p.31). Ce qui est naturel et commun à tous les humains, ce n'est pas tant le langage parlé, mais la faculté de créer un système linguistique, système de signes distincts exprimant des pensées et des représentations communes à un même groupe social. C'est la faculté linguistique qui est naturelle, la faculté d'articuler et de symboliser à travers des paroles. La langue n'existe qu'en vertu d'un contrat tacite entre les membres d'une même communauté, et repose sur le fondement stable de règles relatives à un système de significations. Elle est un objet qui peut être étudié indépendamment de ses fonctions sociales. C'est par ailleurs la langue qui fait l'unité du langage.

Le langage comprend un aspect à la fois individuel et social. Sa structure est de nature hétérogène, propre à une identité sociale ou culturelle. Ainsi, parlera-t-on volontiers de langages (langage de banlieue, langage soutenu, langage technique, par exemples). Le concept de « langage » a été repris en sociolinguistique. William Labov, son fondateur, s'est attaché à l'étude des *parlés* dans les quartiers déshérités tel que Harlem. Il soulignera l'aspect créatif et novateur des langages dits de « banlieue » ainsi que leur cohérence interne (Philippe Karine, 2005).

La parole quant à elle, est inhérente à l'identité personnelle mais aussi sociale de l'individu. C'est ce que montre les études de Bourdieu et Passeron, mais aussi du psychologue anglais Basil Bernstein. Le concept de parole intéresse donc autant la linguistique que la sociologie (Bernstein, 1975). La parole est identificatoire à plusieurs niveaux, à la fois au niveau anthropologique que de celui des catégories sociales.

D'autre part, le langage se distingue lui-même de la parole. Celle-ci relevant exclusivement d'une action volontaire, d'un acte individuel impliquant l'intention du sujet.

« La parole est un acte individuel de volonté et d'intelligence [...] En séparant la langue de la parole, on sépare du même coup ce qui est social de ce qui est individuel, ce qui est essentiel de ce qui est accessoire ou plus ou moins accidentel (De Saussure, 1971, p.30)»

La parole suppose une réflexion, une préméditation, une volonté de communiquer. L'individu en est toujours maître mais ne se réfère pas pour autant à la norme. Néanmoins parole et conscience sont intimement liées. Elles se situent à la jonction personnelle, née du programme individuel génétique, et du modèle culturel transmis par la société au fil des générations. Cette articulation entre l'individuel et le collectif est ici au centre de la tension pédagogique. La parole est ce qui permet à l'individu de faire sien un savoir collectif. Elle joue non seulement un rôle de support mais surtout de passeur.

Malgré leur caractère distinct, il existe une nécessaire interdépendance entre « langue, langage et parole ». Car Tous ces termes sont à la fois l'instrument et le produit de l'autre (De Saussure, 1971, pp30-37). Néanmoins en séparant le terme de langue de celui de langage ainsi que de parole, F De Saussure distingue la part qui revient au système de celle qui relève du social. Il place la parole du côté de l'individu tandis que la langue est du côté de la communauté. La parole est ainsi définie comme « un acte individuel de volonté et d'intelligence », c'est-à-dire un concept qui n'ignore pas le rôle du sujet et prend en compte sa part singulière d'être vivant autonome (De Saussure, 1971, p.30).

Du terme « langage » à la « maîtrise de la langue » choisi dans les IO

« Le langage au cœur des apprentissages » est l'expression utilisé par les instructions officielles de 2002 à l'école maternelle.

« Dans l'appropriation active du langage oral se développent des compétences décisives pour tous les apprentissages (MEN, 2002, p.63). »

Depuis ces dernières années, on note un glissement du terme « langage » vers celui de « langue orale » lorsque les instructions, notamment destinées à la maternelle, demandent de s'approprier le langage afin de maîtriser la langue orale (BO N°3, 2008, annexe I.10). Cette langue orale est désormais présentée comme le pivot des apprentissages futurs, sous-entendus des apprentissages écrits. Ainsi, en 2008, ce n'est plus un oral socialisé qui est clairement visé, mais bien la maîtrise technique du code oral au même titre que l'on maîtrise le code écrit. Ce glissement sémantique nous permet de comprendre que ce n'est pas la langue à l'intersection du sujet et du collectif qui prime dans l'oral scolaire actuellement, mais la compétence et le niveau linguistique de l'élève. La dimension de sujet disparaît encore un peu plus au profit du savoir d'une langue normée.

La linguistique Saussurienne qui a longtemps servi de référence aux programmes scolaires, a elle aussi participé à ce que l'on attache plus d'importance dans l'institution à l'aspect verbal et non vocal de l'étude de la langue. Cette approche immanente se préoccupe principalement de son fonctionnement interne, indépendamment des pratiques réelles. C'est pourquoi la situation de communication et le rôle des interactions s'en sont trouvés souvent évacués. Nous comprenons ainsi pourquoi l'éducation a eu tendance à réduire l'oral à une discipline scolaire, à une technique de la langue. On notera cependant, vers les années 2000, un léger frémissement autour de la notion de débat philosophique, mais ceci n'a pas été valorisé par l'institution, cela restera une pratique relativement marginale dans

l'institution (Tozzi, 2001). L'expression « langue orale » choisie récemment dans les prescriptions, nous montre que ce choix sémantique n'est pas innocent. Il se positionne ainsi, du point de vue des savoirs et de la science et non du point de vue pédagogique, voire anthropologique, représenté ici par le courant des pédagogues de l'oralité. L'oral scolaire ainsi perçu reste fidèle à un idéal pédagogique républicain appuyé sur le rapport toujours en tension entre écrit et oral.

Les pédagogues de l'oralité ont montré que la parole est en soi un outil humain intelligent, servant l'apprentissage, à condition que l'homme soit pris en compte dans sa complexité et sa globalité. Comment cet outil naturel peut-il être aujourd'hui réduit à une discipline savante qui occulte le sujet? Ce choix de l'objet (la discipline) au lieu de sujet (l'élève) pose un certain nombre de questions d'ordre anthropologique.

2.2. L'analyse anthropologique, un allié théorique

Nous venons de montrer que l'oral scolaire s'appuie aujourd'hui sur un double statut, celui à la fois de savoir et d'outil d'apprentissage. L'évolution de la prise en compte de l'oral dans l'institution repose sur la dimension disciplinaire. Seule, aux yeux de l'idéal républicain, cette position de savoir lui procure une valeur éducative. On est ici bien loin de la perception anthropologique des pédagogues de l'oralité et du concept de « parole vivante » qui s'attache à l'homme dans sa globalité. L'orientation anthropologique de ces pédagogues nous invite à renouveler notre perception de l'oral scolaire à travers le paradigme anthropologique qui a fait de l'oralité, mais aussi de la transmission orale, une donnée scientifique bien identifiée. C'est pourquoi nous allons faire appel à des anthropologues tels que Jack Goody et Claude Lévi-Strauss afin d'expliquer en quoi le concept d'oralité peut contribuer à enrichir notre réflexion et constituer un pont entre oral scolaire et « parole vivante ».

Claude Lévi-Strauss déclare dans un entretien accordé aux archives du XX^e siècle :

« Au nom d'un certain humanisme qui a été celui de la Renaissance et qui est resté le nôtre depuis, qui est un humanisme outrancier, un humanisme agressif, par lequel l'homme se situe lui-même comme seigneur et maître de la création, et tout le reste étant à sa disposition. Nous le voyons, ça nous a conduits à l'extermination d'une partie de l'humanité par elle-même, et de cette partie même de l'humanité qui se considérait comme supérieure à tout le reste. L'humanisme classique a défini l'homme de façon beaucoup trop étroite il l'a défini comme être pensant, au lieu de le définir comme être vivant, il a placé, beaucoup trop près de l'homme, les frontières où s'arrêtait l'humanité elle-même. (C. Lévi-Strauss, 1972) »

Interviewé sur l'ensemble de ses travaux et de son œuvre en 1972, cet anthropologue fait cette remarque qui nous apparaît essentielle à ce stade de notre réflexion. Lévi-Strauss se retourne sur l'héritage humaniste qui a fait de nos sociétés occidentales, des sociétés cultivées. Celles-ci ont perçu le monde à son image en rejetant le plus souvent, toute forme de culture ou de pensée non conformes à son idéal. Lévi-Strauss interroge ainsi les limites et le caractère réducteur de la perception de l'humanité à travers le seul prisme d'un idéal qui a fait de la lettre et de la science, ses principaux atouts. Ce discours questionne non seulement notre héritage philosophique, nos représentations, nos actions mais aussi les valeurs que l'école transmet aux jeunes générations. Rappelons, que l'opposition stricte entre rationalité et oralité, la distinction entre culture populaire et culture intellectuelle sont des oppositions construites et intégrées dès l'école.

Si le paradigme anthropologique nous aide à avancer dans notre réflexion, c'est sans doute parce que la question que se pose tout anthropologue, « qu'est-ce que l'homme universel ? », fait écho à celle que nous nous posons dans cette recherche à savoir : « qu'est-ce qu'enseigner à l'homme vivant ? » Lévi-Strauss s'est tout au long de ses travaux interrogé sur un idéal culturel occidental qui a opposé le couple écrit et science à celui d'expérience et de vivant. Il s'est attaché à montrer que l'oraliste est capable de logique et de raisonnement. La pensée orale vise à organiser le réel, à le comprendre tout autant que l'homme dit « civilisé ». Elle est cependant de nature différente, procédant plutôt par analogie que par déduction (Lévi-Strauss, 1962, p.22). L'humanisme est à l'origine de cette dichotomie culturelle entre les hommes mais aussi entre les peuples. L'école n'est que l'expression d'une séparation plus vaste qui a donné lieu bien souvent à la notion de Grand partage culturel (Goody, 1979, p.265).

L'anthropologie nous permet de ne pas nous enfermer dans une réflexion éducative stérile. Ce référentiel nous ouvre des horizons qui nous permettent de percevoir les manques d'un système fixé sur un idéal humaniste très restreint. Les failles d'une parole dont l'identité ne repose que sur le scolaire est sans doute un indicateur de la difficulté qu'a l'institution actuelle à s'adapter aux évolutions sociales. Notamment parce que la société devenue de plus en plus hétérogène hors des murs de l'école, glorifie la diversité culturelle mais aussi l'oralité médiatique plus encore que la valeur des « Belles Lettres ». Cette tension de valeurs au sein d'une même société fait du système éducatif un lieu à part, un sanctuaire reposant toujours sur un idéal philosophique qui, comme Lévi-Strauss le laisse entendre, a trop occulté « l'homme vivant » au profit de « l'homme pensant ». Il faut entendre par « pensant » selon le modèle rationnel occidental.

Sans doute la science est-elle constructrice de savoir, sans doute l'écrit permet-il d'archiver et de traiter différemment l'oral et le savoir. Comme le déclarent de concert Mamoussé Diagne et Françoise Waquet : si Jack Goody a montré qu'il existait une raison graphique, ce n'est pas pour autant qu'il n'existe pas de raison orale (Goody, 1979).

F. Waquet rappelle que si l'oral a été longtemps considéré comme une pratique de sociabilité dans l'histoire, le monde intellectuel a certes beaucoup écrit mais il a également toujours éprouvé le besoin de parler (Waquet, 2003, p.372). C'est pourquoi l'oralité a un statut pour le moins égal à celui de l'écrit dans le domaine de la connaissance.

La persistance d'un système éducatif qui ne perçoit l'intelligence humaine qu'à travers les disciplines négligeant toute autre forme d'intelligence : sociale, discursive, manuelle, pose problème à l'anthropologue qui étudie les sociétés et les phénomènes humains dans leur dimension complexe de « vivant ». Le vivant ne peut par essence dissocier le corps de l'esprit, ni même le rationnel de l'existentiel. Lévi-Strauss nous rappelle que l'idéal républicain a certainement trop misé sur la dimension scientifique et intellectuelle de la culture et pas assez sur notre condition existentielle d'humain qui ne peut se concevoir de manière simplifiée

L'école ne se trouve-t-elle pas en échec lorsqu'on occulte la part d'humanité de chaque individu ? Qui apprend, sinon le sujet en tant qu'être vivant ? Qui parle à l'oral, sinon un élève en tant que sujet, c'est-à-dire qui exprime par sa parole la volonté de sortir hors de lui les pensées qu'il est parvenu à construire de l'intérieur ? Le maître est essentiellement un passeur de savoir mais aussi un modèle adulte, lui aussi fait de complexité. S'il est celui qui montre la voie, il ne pourra jamais apprendre à la place de son élève, et ceci quel que soit l'idéal éducatif. Réduire la transmission à une relation entre le savoir du maître et un esprit qui apprend, réduire l'oral scolaire à une structure linguistique excluant le sujet communicant, semble une position fragile au regard du référentiel anthropologique.

La notion d'oralité nous invite à nous interroger non seulement sur la nature de l'idéal scolaire, l'héritage culturel mais aussi sur la dimension universelle de l'être qui apprend. Le concept d'oralité ne renie pas les aptitudes naturelles de l'homme universel. En nous attachant au paradigme anthropologique, nous ne perdons pas de vue notre objectif initial qui est d'expliquer et de comprendre la distance intellectuelle et théorique qui sépare l'oral scolaire de « parole vivante ». L'oralité étant considérée comme un concept intermédiaire entre les deux autres. Il nous importe maintenant de chercher à le définir plus

précisément en nous demandant si dans le système éducatif actuel, ne subsiste pas une trace d'oralité.

2.2.1. Approche du concept d'oralité

Les anthropologues montrent que ce terme n'est pas seulement un mot mais un concept, c'est-à-dire un outil intellectuel qui nous permet de penser une réalité complexe. Celui-ci est indissociable de l'homme universel mais aussi de sa transmission, c'est pourquoi il est à la fois d'ordre culturel et intellectuel. Ainsi nous allons tenter de renouveler notre approche de l'oralité, prenant en compte les caractéristiques anthropologiques à la fois sociales, culturelles mais aussi cognitives de ce concept. Ce transfert de paradigme nous permet ainsi de nous concentrer non plus, sur le seul « oral scolaire », réduction de la parole à la sphère institutionnelle, mais de l'élargir afin de lui reconnaître une valeur intellectuelle naturellement humaine. L'oralité peut en effet, comme le montre Marcel Jousse dans la théorie du « style oral », s'avérer un outil d'apprentissage à la fois universel et fécond en dehors de toute idée de culture.

2.2.2. Le concept d'oralité : un concept de deux ordres.

Le concept d'oralité recouvre deux réalités, celle dite « primaire » et l'autre qualifiée de « secondaire » ou encore « d'oralité seconde ». Cette différenciation jugée fondamentale, développée dans un premier temps par l'anthropologue américain Walter J. ONG et reprise par de nombreux anthropologues et sociologues, nous aidera à délimiter plus précisément le concept d'oralité dans une perspective contemporaine (Ong, 1982).

Oralité primaire

« Le monde de l'oralité primaire se situe avant toute distinction écrit/parlé (P. Lévy, 1990). »

L'oralité primaire (ou première) se rapporte à l'utilisation de la parole avant qu'une société n'ait adopté l'écriture. Le bouche à oreille est le principal canal d'information. L'édifice culturel d'une telle société est basé sur le souvenir, la parole ayant pour tâche de gérer la mémoire sociale. L'intelligence est alors assimilée à la mémoire, notamment auditive et verbale. C'est traditionnellement perçu comme un oral irréductible à l'univers de l'écrit qui peut être considéré comme le propre des sociétés sans écriture.

Rappelons que cette oralité primaire est au fondement du sens du langage à travers le son amenant à la construction de l'être humain dans son développement intellectuel, affectif et social. L'oralité primaire développe une rythmique, un jeu de sonorités, des in-

flexions sonores qui pénètrent naturellement et universellement l'ouïe humaine. Cette capacité à entendre, à s'exprimer et à communiquer, provoque réaction et transformation, structurant l'être humain de l'intérieur dès sa formation dans le ventre de sa mère. N'oublions pas que l'écoute est l'un des premiers sens acquis par le fœtus au 5^{ème} mois de gestation. C'est par l'oreille, dès la vie intra-utérine, que le fœtus s'ouvre à son environnement et stimule ses connexions cérébrales. Ainsi très tôt, l'homme a « appris » par l'oreille, mobilisant l'ensemble de son corps dans cet apprentissage. L'écriture ne viendra que bien plus tard, tel un acte de construction externe à l'humain qui nécessite une maturité intellectuelle et sociale suffisante pour déchiffrer ce code. Toutefois l'écrit aura toujours un rapport d'extériorité avec l'humain contrairement à l'oralité. C'est l'écriture qui naît de la parole et non l'inverse. De ce fait l'enseignement oral a précédé l'enseignement écrit (Hagège, 1985, p.72).

Oralité secondaire

« L'oralité secondaire se rapporte à un statut de la parole complémentaire de celui de l'écrit, tel que nous le connaissons aujourd'hui (P. Lévy, 1990). »

L'univers actuel de notre société est à l'évidence dominée et orienté vers l'oralité secondaire. Dans ce cadre, l'écrit est le principal canal d'information, considéré comme une valeur culturelle incontournable. La parole, préexiste alors à l'écrit, mais se trouve reléguée au second plan. Elle n'est qu'un support parmi d'autres modes de communication. L'oralité seconde correspond bien plus au contexte actuel dans l'analyse et le rôle de la parole dans nos sociétés. Elle tient compte des médias, de la publicité et des nouvelles technologies qui sont de puissants vecteurs de paroles et qui redonnent une nouvelle dimension à l'oralité. Dans le cadre de l'oralité seconde, ce sont toujours les écrits qui restent garants de la mémoire collective autant que de l'organisation et du fonctionnement des individus entre eux. L'écrit reste une technique et une valeur indissociable de l'oralité seconde, comme c'est le cas bien souvent dans l'univers scolaire et intellectuel (Ong, 1982).

Nous observons que ces deux faces de l'oralité recouvrent deux réalités différentes. Lévi-Strauss et Goody se sont servis de cette distinction entre oralité primaire et secondaire (Lévi-Strauss, 1962 et Goody, 1979). Le concept devient alors un instrument à double face servant le plus souvent à classer les sociétés entre elles. Les sociétés oralistes primaires ont été considérées comme des sociétés « sans écriture » et ainsi assimilées à primitives, insinuant d'emblée un jugement négatif plutôt qu'explicatif. Or, on peut se demander, comme dans le cas des arts premiers remis à l'honneur aujourd'hui, si l'oralité

primaire n'est pas simplement l'expression de ce qui est premier et moins de ce qui est primitif.

Le concept d'oralité première nous intéresse car les anthropologues ont décrit largement les valeurs de ce qui a été longtemps pensé comme une « sous-culture », ou encore un outil intellectuel mineur. Or, Marcel Jousse, montre à travers sa théorie du « style oral », que contrairement à nos représentations initiales, loin d'être un simple objet de culture, la dimension de l'oralité relève d'une intelligence à la fois sociale et individuelle. Elle est le vecteur de la mémoire, outil privilégié faisant appel à de réels processus intellectuels rendant le savoir fécond malgré l'absence d'écriture. L'oralité renvoie indiscutablement à une intelligence différente du fait que le corps humain est le principal support de la mémoire orale. Cet encodage spécifique du savoir s'exprime dans le langage et sollicite tout à la fois : le corps, l'esprit, le contexte, qui ensemble, nourrissent la mémoire orale. C'est la capacité d'écouter, de parler de construire des souvenirs, qui différencie l'homme de l'animal. Oralité première et mémoire sont étroitement corrélées.

Marcel Jousse définit l'homme universel comme un être de mémoire. Nous verrons un peu plus loin, comment cette faculté est, à notre avis, un élément pertinent d'analyse, car elle reconnaît notre « équipement naturel cognitif », trop souvent négligé par une institution préoccupée par les techniques externes d'apprentissage. Si l'oralité secondaire a pour mémoire et support d'archivage le texte, l'oralité première organise sa mémoire au niveau individuel et collectif, adoptant pour cela des stratégies d'encodage qui lui sont propres (parabole, proverbe, dicton, mais aussi socialement : la caste, le rang, la hiérarchie des âges...).

L'oralité, un outil à penser

La culture orale, tout autant que celle de l'écrit, est indispensable et indissociable, aujourd'hui comme hier, à l'homme et aux sociétés humaines. Or, trop souvent on considère la culture orale du côté du pragmatisme, prisonnière d'une perception empirique et concrète du monde. Tandis que la seconde se trouverait être du côté de l'intelligence, au sens non pas de l'intelligence créative ou encore sociale, mais d'une intelligence rationnelle.

L'anthropologie a montré que quelque soit le mode de pensée, l'humain a un besoin naturel et impérieux d'organiser sa représentation du monde qui l'entoure. La parole, comme l'écriture, contribue à cette organisation intellectuelle.

« Cette exigence d'ordre est à la base de la pensée que nous appelons primitive, mais seulement pour autant qu'elle est à la base de toute pensée [...] Ce souci d'observation exhaustive et d'inventaire systématique des rapports et des liaisons peut aboutir parfois, à des résultats de bonne tenue scientifique (Lévi-Strauss, 1962, pp.22-23). »

J. Goody souligne que la volonté de se soustraire à la nécessité de l'oralité est celle le plus souvent d'observateurs occidentaux qui par arrogance (ou ignorance ?) appréhende le monde de façon réductrice, séparant le monde pragmatique du non pragmatique. Dans la culture traditionnelle, écrit-il, les mots et le réel sont intrinsèquement liés tandis que dans la civilisation de l'écrit et de la science, les mots et le réel se veulent indépendants (Goody, 1979, pp.42 et 93). Toutefois, aujourd'hui comme hier, loin de s'exclure, écriture et oralité sont complémentaires et gardent un certain rapport de réciprocité quoi qu'on veuille les subordonner, ajoute Walter ONG (Ong in. Kelber, 1983, p.8).

Françoise Waquet défend l'idée que l'oralité dans notre société n'a certainement pas disparu du monde intellectuel et n'a rien d'une technologie périmée. Contrairement aux représentations qui perdurent, dans l'éducation notamment, la distance entre culture orale et culture écrite est peut-être moins grande qu'on le laisse entendre. La connaissance a toujours autant besoin de paroles pour se construire et se transmettre. La conférence, le séminaire, l'exposé sont des aspects formels de cette oralité seconde. F. Waquet montre que les moments informels d'oralité seconde sont également constructeurs de savoir, et ceci au plus haut niveau intellectuel. Elle affirme que le monde de la connaissance use et se nourrit de parole, afin de produire du savoir. Ceci même si l'abondance d'écrits scientifiques donne l'illusion que le savoir ne repose dans notre civilisation que sur le style écrit. (Waquet, 2003, p.7).

« Entre oralité primaire et oralité secondaire, on ne trouve point de silence mais un déluge de paroles. Dans la civilisation de l'imprimé, le monde intellectuel a beaucoup parlé, créant pour ses échanges des formes multiples et innovantes (Waquet, 2003, p. 149) »

La société du XXI^e siècle, baignée quotidiennement d'oralité seconde, voit cohabiter oralité et écriture, qui paradoxalement avec les technologies actuelles telles l'informatique et internet, se chevauchent aujourd'hui de plus en plus. Seul le système éducatif, comme les programmes scolaires 2008 le démontrent, reste centré sur une culture de l'écrit. Ceci alors que l'oralité seconde cohabite de façon croissante dans le reste de la société.

Si effectivement le concept d'oralité seconde correspond mieux à la réalité d'un oral-écrit visible dans nos sociétés, nous n'oublieront pas néanmoins les travaux des anthropologues concernant l'oralité primaire, car ils vont nous aider à identifier les éléments perti-

nents d'analyse pour cette étude. C'est parce que ces travaux sont en quête d'un « homme universel », dégagé de tout idéal social, qu'ils nous intéressent.

2.2.3. L'Oralité, plus qu'un fait de culture

« L'oralité est plus qu'un fait de culture » écrit Maurice Houis, anthropologue et professeur au collège de France. Celui-ci est d'ailleurs un contemporain et collègue de Jousse (Houis, 1971, p.12). Le « style oral », comme nous avons pu le décrire dans notre seconde partie, fait appel à une technologie intellectuelle mettant en jeu à la fois la pensée, le corps, la mémoire et la conscience de l'humain. Celui-ci répond à des règles, à une formalisation spécifique, à un encodage qui relève de l'intelligence et de la culture loin de la « non-culture », comme la représentation commune peut parfois le laisser entendre.

Walter Ong rappelle que si l'on reconnaît à la technologie et à la culture orale le terme d'oralité, on peut réciproquement envisager de donner à la culture textuelle orale celui de *literacy*. Ce terme est sans équivalent en français, si ce n'est à travers le terme d'*orature*, (contraction entre littérature et oralité), comme le fait Claude Hagège dans son ouvrage *l'homme de paroles* (Hagège, 1985, p.84). Ainsi prend-t-on en compte ces deux concepts comme un ensemble de technologies intellectuelles et de communication dont dispose les sociétés humaines actuelles, sans les opposer mais au contraire dans une réciprocité féconde. Walter Ong déclare également que ces deux technologies ne sont pas opposables mais nécessaires toutes deux à l'évolution humaine et sociale.

La société orale ne saurait néanmoins représenter un idéal absolu, car aucune société ne souhaite rester en dehors de la technologie de l'écrit (Ong, 1982, p.175). De même si les pédagogues de l'oralité placent au cœur de leur idéal la parole, ce n'est pas qu'ils excluent l'écriture de leurs pratiques éducatives. L'objectif de l'école quelle qu'elle soit étant d'instruire sans pour autant négliger la construction de l'homme. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, l'oralité contribue à acquérir des savoirs en permettant non seulement de véhiculer la connaissance tout en la traitant intellectuellement (Waquet, 2003).

Maurice Houis, montre que l'on peut tout à fait définir positivement l'oralité :

« L'oralité n'est pas l'absence ou la privation d'écriture. Elle se définit positivement comme une technique et une psychologie de la communication à partir du moment où l'on réfléchit sur trois thèmes fondamentaux : la problématique de la mémoire dans une civilisation de l'oralité, l'importance sociologique, psychologique et éthique de la parole proférée, enfin la culture donnée, transmise et renouvelée à travers des textes de style oral dont les structures rythmées sont des procédés mnémotechniques et d'attention. (Houis, 1971, p.9)»

Houis rejoint la théorie développée par Marcel Jousse et sa conviction que tout oraliste primaire est avant tout un homme de mémoire.

2.2.4. La manducation, selon Jousse

Dans l'institution catholique, on définit l'oralité par la manducation orale au sens où l'on mange la parole divine. On note que Marcel Jousse reprend ce terme dont l'origine est théologique appliqué à l'éducation. Cette analogie est celui d'un geste d'assimilation qui ingère les mots de l'extérieur, pour les faire siens. Marcel Jousse compare ainsi l'enseignement à des « leçons mangées » (Jousse, 1975, p.92).

C'est une métaphore évoque la communion- au sens religieux mais aussi au sens profane que l'on retrouve dans le mot communauté- et le partage. On la retrouve dans la phrase rituelle d'une messe catholique au moment de la consécration de l'Ostie : « Prenez et mangez en tous, ceci est mon corps » (Jousse, 1975, p.92). On la retrouve également dans l'éducation à travers l'expression « digérer sa leçon ».

Nous rappellerons que Jousse est un scientifique qui n'a pas renoncé pour autant à sa formation initiale de prêtre jésuite. Il concilie les deux apports à la fois scientifique et théologique dans sa réflexion anthropologique sur la pédagogie. Son modèle suprême de l'enseignant est le Christ, qu'il nomme « enseigneur ». Comme pour Grundtvig et Kold, ce personnage biblique est l'archétype même d'un message oral fécond qui demeure et se transmet depuis plus de 2000 ans (Jousse, 1975, p.27). Pour Jousse, le Christ est l'incarnation même du pédagogue oraliste. Cette pédagogie orale, dont la méthode repose sur des paraboles, des métaphores est aussi celle qui est à la base de la pédagogie narrative de Grundtvig et de Kold.

2.2.5. La rationalité de l'oralité

Mamoussé Diagne, dans sa thèse intitulée : « la raison orale » mène une réflexion qui se veut être la réciproque de la « raison graphique » de Goody. Il déclare que le concept d'oralité a permis de classer les cultures entre elles plutôt que d'en décrire la complexité mais aussi la complicité.

Nous comprenons que ce concept déborde du simple fait linguistique mais également du fait sociologique. Il se rapporte à l'universalité et à la nature humaine. La parole est

antérieure dans l'histoire des hommes à toute inscription écrite ou sociale. Elle est à la fois une technologie intellectuelle universelle autant qu'une donnée culturelle et sociale. Cette universalité renvoyant à la dimension dynamique de l'homme vivant, nous intéresse particulièrement dans cette recherche. Il nous importe de dégager ce qui est constitutif de la nature humaine, afin d'identifier et comprendre ce qui a été négligé dans notre idéal scolaire. On nous laisse croire que seule l'écriture donne valeur à la culture et à la transmission. Or l'oralité ne désigne pas seulement une culture, un mode de communication ou d'échange dans un rapport passé-présent, mais bien au-delà l'oralité est une technologie du savoir et de l'intellect qui donne de réels outils complémentaires à l'écrit (mémorisation, relation, cohésion) permettant de construire à la fois le lien entre savoir et individu, mais également entre générations.

2.2.6. Définition finalisée

L'oralité est un concept anthropologique au fondement de l'humanité. Il se définit par un ensemble de faits culturels et de processus intellectuels. Ceux-ci reposent à la fois sur une parole et le besoin de communiquer, inhérent à la nature humaine, et un « style oral ». Le concept d'oralité est complexe car il est dual : à la fois d'ordre culturel et d'ordre cognitif, il se réfère autant à une identité collective qu'individuelle.

Cette définition permet de percevoir les multiples facettes d'un même concept. Si la représentation commune est d'ordre culturel, notamment à travers l'exemple de la tradition orale, l'oralité est également une technologie de l'intelligence qui relève d'une rationalité et d'une logique propre. Par ailleurs, elle génère ses propres limites, notamment dans son rapport à l'espace-temps.

Dans le cadre de l'éducation, le caractère anthropologique de l'oralité interpelle une institution qui a besoin de se tourner vers l'homme universel pour retrouver un équilibre entre oralité et écriture. L'oralité confrontée à l'éducation nous rappelle que transmettre et éduquer est avant tout une relation de paroles. Elle permet une construction culturelle aussi bien qu'individuelle. C'est pourquoi l'oralité invite à redonner une place majeure au sujet dans l'institution.

Nous allons tenter de dégager les caractéristiques qui peuvent nourrir une pédagogie et une culture que nous qualifierons d'« équilibrée », en identifiant la distance qui sépare désormais le concept d'oralité de celui de parole, afin de parvenir au concept de « parole vivante » qui constitue le fil conducteur de cette recherche.

2.2.7. L'oralité dans l'institution

L'oralité de manière sous-jacente est présente dans l'institution. C'est oralité de base qui relève du naturel et du quotidien. Elle reste indispensable à la vie scolaire et constitue une « respiration » de fond nécessaire et vitale à l'institution. Cette oralité est de l'ordre de l'informel ou de l'organisationnel. La partie formalisée de l'oralité se rapporte principalement à l'oral scolaire.

Seule la maternelle est incontestablement un lieu d'oralité au sens anthropologique du terme. La parole y est fondatrice d'une première communauté scolaire : la classe. Ce lieu est le premier cercle d'une communauté discursive qui socialise le jeune enfant dès 3 ans. La parole y est vivante, elle circule tout en jouant son rôle d'apprentissage dans le cadre normé de l'institution. Elle s'appuie pour cela sur des rituels, des interactions, des échanges. Cette oralité éducative a pour finalité à la fois la construction des savoirs et la construction de l'être. C'est pourquoi cette parole s'adresse aussi bien à la partie affective, rationnelle et corporelle du sujet. La pédagogie narrative garde aujourd'hui encore une place importante même si on souhaite l'attirer de plus en plus vers l'écrit. La culture orale, à travers les contes et les chants, les formulettes véhiculent à la fois la culture commune, la langue tout en se montrant un modèle d'organisation de la pensée. Néanmoins si l'on valorise l'oralité à l'école maternelle, certains experts reconnaissent que c'est pour mieux la faire disparaître ensuite. Cette oralité est en effet utilisée de plus en plus comme une propédeutique à la culture écrite. La maternelle devant occuper la place d'antichambre de la réussite scolaire (Chanfrault-Duchet, 2003).

On peut déplorer cette négligence institutionnelle qui ne profite pas des acquis et de l'expérience du niveau préscolaire. Au-delà de la maternelle, l'oralité se trouve refoulée dans la sphère extrascolaire et prend le nom d'oral se référant au sein de la classe à des activités : lecture à voix haute, récitation, exposé... bien que récemment on y ait introduit une pratique discursive visant l'argumentation orale à travers la pratique du débat philosophique ou encore du conseil citoyen (Tozzi, 2001). Or restreindre l'oralité à l'unique stade de la maternelle n'est-ce pas faire l'impasse sur l'un des enjeux fondamentaux d'une éducation qui vise à la fois la construction de l'homme autant que celle des savoirs.

Le professeur de français a été longtemps nommé le professeur de Lettres (modernes ou classiques). Le français est bien identifié à la littérature dans le secondaire, et à

l'écriture dans le primaire. Depuis l'instauration du collège unique, cet enseignement (symbolisé longtemps par le manuel de Lagarde et Michard ⁹⁸) est devenu de plus en plus difficile, car l'écart du niveau de langage entre élèves grandit. L'intégration d'un grand nombre d'élèves non francophones depuis les années 1962 a confronté l'institution à une population plus hétérogène au niveau linguistique. Ainsi le français scolaire a-t-il réduit ses ambitions (Montelle, 2005). L'histoire littéraire s'est peu à peu éclipsée des collèges, notamment dans les zones en difficulté, le roman littéraire a été réduit à l'étude de textes documentaires ou d'information. Et curieusement, cette volonté de ramener le texte littéraire à sa portion congrue a parallèlement contribué à appauvrir les exigences de l'oral à l'école (Montelle, 2005, p.13). La culture orale à travers les récits devenant un luxe, l'éducation s'est attachée à un oral pragmatique et efficace. Toute la dimension culturelle de l'oralité se dissolvant un peu plus dans la dimension didactique croissante d'un oral disciplinaire.

Le terme oralité n'apparaît jamais dans les programmes. Chanfrault-Duchet, professeur et formatrice au niveau du lycée, demande à ce que l'on restaure l'oralité dans l'ensemble du système éducatif, car l'enjeu n'est pas tant l'oral socialisé, que celui de permettre à l'élève de se construire en tant que sujet-parlant. C'est bien la dimension anthropologique de l'éducation qui apparaît une nouvelle fois ici ; l'oralité ne nous renvoyant pas seulement à un oral institutionnel mais à sa mission essentielle qui est de transmettre à l'homme vivant.

Nous comprenons maintenant que ce qui émerge de notre réflexion sur le couple oralité-éducation est plus encore sa relation au vivant et au complexe, qu'un déséquilibre ou une opposition entre deux technologies intellectuelles. Nous comprenons également que si l'école républicaine tient fortement à ses idéaux, l'oralité n'a pas disparu, bien au contraire, car elle montre une grande activité à travers de nouvelles formes culturelles dans le reste de notre société contemporaine. C'est le cas du Slam, texte oral-écrit, nouvelle « orature », à la fois réconciliation et rééquilibrage entre les deux outils de la transmission que sont la parole et l'écriture.

2.2.8. « J'écris à l'oral », le Slam redécouvre le texte de style oral

⁹⁸ Célèbre collection de morceaux choisis présentés de façon chronologique avec d'abondants commentaires (Montelle, 2005, p.13)

Nous prenons pour hypothèse que le déséquilibre implicite, qui s'est accentué au fil du temps depuis la Renaissance, n'est sans doute pas étranger aux failles et aux échecs de notre système éducatif actuel, jugé en crise par beaucoup de spécialistes. On a souvent opposé de façon radicale et passionnée l'écriture conventionnelle enseignée à l'école (qui seule, aurait une valeur intellectuelle et sociale) à la langue des médias ou de la rue. Or, il est important pour nous de dépasser cette représentation car on ne peut ignorer que parole et écriture sont aujourd'hui encore, en constante résonance. Les technologies de l'audio-visuel, les nouvelles formes d'expression comme le Slam, le Rapp ne représentent-elles pas une nouvelle volonté de se tourner vers l'oralité ? Qui sont les slameurs ? Des « jeunes de la ville », comme l'écrit et le dit « Grand corps malade », un des mentors du Slam contemporain. Le Slam toléré et reconnu, reste cependant au ban du lieu (un langage de banlieue), en marge des « Belles Lettres » enseignées à l'école. L'innovation s'est positionnée de tout temps à la marge d'une norme. C'est pourquoi à notre époque, cette nouvelle oralité s'inscrit comme telle et peut-être considérée comme un gage de créativité linguistique. Oralité et diversité sont inhérentes. L'oralité se crée et permet de renouveler une culture contrairement à un écrit fixé. Sans doute le Slam est-il la preuve que la parole reste aujourd'hui encore féconde, et se nourrit du besoin impérieux de paroles dans une dynamique vivante.

Il est intéressant de se pencher sur la nature des textes de ces jeunes slameurs, qui bien souvent ont été plus ou moins rejetés par l'institution scolaire. Certains textes comme celui de Fabien Marsaud, alias Grand corps malade, évoque le déficit subi de paroles (symboliques) dans leurs familles, dans leurs quartiers, mais aussi dans les écoles et collèges qu'ils ont fréquentés. Ce déficit d'oralité, d'échanges de paroles et de relations entre les gens est évoqué comme une souffrance sociale et personnelle. Voici pour illustrer ce propos un extrait de Slam, intitulé *Parole du bout du monde* :

« Qui a dit un jour que les paroles s'envolent et que les écrits restent. Et qui dira que cette histoire ne fut qu'une parabole de deux poètes à la plume trop leste. Des montagnes de l'Est elle traverse les rivières du Grand Ouest. Puis serpente et s'entête jusqu'à se fondre dans l'asphalte. (Grand corps malade, 2006, annexe VII.2) »

J'écris à l'oral est un autre titre qui fait référence à la tension que subissent les élèves dans le cadre d'une opposition oral-écrit au sein de l'école. Ce texte oral évoque la découverte et la reconnaissance de la valeur de la parole à travers le Slam⁹⁹. La découverte

⁹⁹ Annexe VII.1

des mots enfouis, du langage poétique, de la relation à travers la l'oralité, est la découverte d'un jeune en échec scolaire qui dans ce « nouvel art », explore tardivement les vertus de la transmission orale à travers le texte oral. *J'écris à l'oral* est un oxymore qui tend à montrer sémantiquement que l'oralité a de la valeur contrairement à ce que la culture scolaire laisse entendre :

« J'ai entendu des voix qui touchent comme des chorales dans mon moral. Depuis j'ai de l'encre plein la bouche depuis j'écris à l'oral (Grand corps Malade, 2007, annexe VII.1) »

L'utilisation de l'expression « encre plein la bouche » dont la réciproque scolaire correspond à de « l'encre plein les doigts » est bien un clin d'œil à cette institution qui ne voit la valeur d'un élève principalement qu'au travers de ses résultats écrits.

Nous n'allons pas traiter du phénomène sociologique du Rapp ou encore du Slam dans ce travail, mais nous ne pouvons ignorer leur existence lorsque nous abordons la question de l'oralité. Cette nouvelle quête d'oralité doit nous interroger sur cette nécessité de paroles vives c'est-à-dire fait de langage symbolique qui incarne la dimension vivante de tout être humain. N'est-ce pas ici le signe que plus on réduit la parole, plus elle s'épanouit ailleurs ? C'est au moyen de mots dont la rythmique rappelle le récitatif ou la psalmodie (mais pas la mélodie), que ces jeunes qui n'ont pas assez de mémoire pour l'école, disent des textes de mémoire d'une longueur et d'une densité surprenante. Ceci alors que des intellectuels ont tous un texte comme support de langage, lorsqu'ils sont amenés à parler en public notamment. Le Slam et le Rapp sont le signe que les langages symboliques (poésie, textes littéraires) résistent dans les *zones sensibles*, là où précisément l'échec de l'éducation est cuisant. La soif de langage symbolique et poétique, la soif de paroles et d'échanges, la soif de culture s'exprime au ban du lieu comme une nécessité anthropologique universelle que notre idéal scolaire semble avoir perdu de vue (Montelle, 2005, p.28). Ce phénomène du Slam est certainement passionnant à explorer de façon plus approfondie, mais nous ne le ferons pas dans ce travail car il nous faut faire des choix et avancer vers le concept de « parole vivante » qui nous préoccupe ici.

2.3. Parole et sciences humaines

Avant d'expliquer le concept de « parole vivante », cher aux pédagogues de l'oralité, il nous faut définir celui de parole, afin de comprendre en quoi il est pertinent dans le champ de l'éducation.

2.3.1. Approche du concept de parole

La parole dont l'étymologie signifie parabole (parabola en latin) a pour sens premier la comparaison, le proverbe, la similitude. La parabole fait appel au récit, mais aussi à un raisonnement qui procède par analogie et symbole. La parole est l'outil principal d'une pensée orale en action et se définit comme une technologie de l'intelligence (Goody, 1979).

La parole se distingue du concept d'oralité dans sa nature essentiellement individuelle et corporelle. La parole collective étant une métaphore d'un message collectif et non une réalité physique. La parole est liée à des paramètres identitaires tels que l'accent, le timbre, l'intonation. Elle est à la fois support et expression du sujet et n'existe que dans un contexte vivant.

La parole est un concept qui peut néanmoins être nuancé et modulé selon le paradigme étudié. Afin de le délimiter plus largement, nous allons brièvement évoquer trois de ces paradigmes, qui peuvent avoir des liens étroits et des incidences dans le champ de l'éducation.

Approche physiologique

Marcel Jousse déclare que la parole est geste. La physiologie montre en effet, que la parole a un lien étroit avec le corps.

Une étude menée par l'INSERM en 2006 sur les troubles de la voix chez l'enseignant, répondant à une demande de la MGEN¹⁰⁰, décrit l'anatomie de la parole ainsi :

« Sur le plan anatomo-physiologique, la production de la parole nécessite : une source d'énergie (les poumons); un transducteur d'énergie permettant la transformation de l'énergie aérienne en onde acoustique (les plis vocaux, anciennement appelés les cordes vocales) ; un système permettant de mettre en forme l'énergie sonore pour produire de la parole (le conduit vocal formé par les articulateurs et les cavités de résonance) (INSERM, 2007). »

Cette étude physiologique démontre que la parole, et de manière indirecte la voix, est une fonction non négligeable à prendre en compte dans le métier d'enseignant, et peut se trouver au cœur de préoccupations professionnelles. Cette étude qui a pour but d'alerter l'institution sur l'accroissement des pathologies de la voix. Ceci montre à quel point

¹⁰⁰ Mutuelle de l'Education Nationale

l'institution occulte la dimension de parole aussi bien dans sa culture scolaire qu'au niveau professionnel.

Paul Ricœur écrivait en 1955, dans la revue *Esprit* :

« La parole est mon travail ; la parole est mon royaume... Cette communication par la parole d'un savoir acquis et d'une recherche en mouvement est ma raison d'être, mon métier et mon honneur... Mon réel et ma vie, c'est l'empire des mots, des phrases et des discours. Or, ce vaste royaume n'a point été objet d'histoire : il est demeuré largement inexploré. Pourquoi ? (Ricœur, 1955, p.192) »

« Le professeur est celui dont on pourrait dire, avec Platon, ce n'est pas un homme, c'est une parole (Bourdieu et Passeron, 1968, p.12) »

Si l'oral désigne la parole de l'élève. Ces citations montrent que la parole concerne, le maître et non l'élève dans notre institution. L'école est-elle un lieu de paroles ? Sans doute, si l'on se place du point de vue des enseignants, et moins si l'on se place du côté des apprenants. Cette parole reste peu partagée. Les troubles de la voix vécue une pathologie enseignante sont le signe de cette distinction. Ce n'est donc pas parce que l'école est identifiée comme un lieu de paroles que l'on peut considérer qu'il y a une circulation équilibrée de celle-ci.

D'autre part l'INSERM revendique, au regard de l'étude des pathologies vocales professionnelles, une véritable formation des pratiques vocales des enseignants du premier degré notamment. La voix reste l'outil majeur de la transmission que tout enseignant doit préserver. Or on constate que la « formation à la voix » est quasi nulle dans la formation des enseignants. Ceci montre bien que l'usage de la parole, dans sa dimension fonctionnelle, est autant occulté que sa dimension cognitive ou culturelle. Or la voix est une nécessité professionnelle, un maître aphone n'étant pas en mesure de travailler.

La voix, encore plus que la parole, est produite par le corps. Corps du professeur qui se fait au moyen de ses gestes, un support de transmission et de sens pour les élèves. En s'exprimant à l'aide de son corps, c'est toute l'identité du sujet qui se révèle. Ceci quel que soit la nature de l'individu. Le corps est lui aussi un objet peu pris en compte dans le fonctionnement scolaire. Corps et voix sont cependant, par nature, l'expression du vivant. Les occulter revient à occulter la dimension vivante du sujet.

La place faite par l'institution à la voix nous invite à nous interroger sur la place du corps dans l'institution.

« L'incorporation sonore intégrale du savoir implique un contrôle physique de son assimilation ... « châtier », « corriger » sont des mots montrant la confusion entre éducation et instruction dans une perspective sacrale (Bugnard, 2006, pp.75-76). »

P-Philippe Bugnard nous permet de comprendre que la notion de faute, héritée des écoles cathédrales. La représentation judéo-chrétienne du corps ayant un lien avec ce déni du corps à l'école. Cette dichotomie du corps et de l'esprit, nous renvoie symboliquement à des oppositions idéologiques évoquées dans notre première partie: « la voix de la raison » contre « la voix des passions ».

D'autre part si la parole se place généralement du côté de l'enseignant et moins du côté de l'élève, c'est que l'identité enseignante se révèle dans toute sa dimension corporelle. Le corps du maître est espace de savoir tout autant que de mots. Ses gestes, ses déplacements, ses postures, font du corps de l'enseignant un instrument de transmission. Tandis que le corps de l'élève, assis et fixe derrière un bureau, est masqué et est peu reconnu comme un outil d'apprentissage. On reconnaît ici une dichotomie entre le corps et l'esprit, séparation ancrée dans les principes éducatifs de l'école républicaine qui se réfère à la philosophie cartésienne. Que ce soit au niveau des représentations ou encore de la réalité vocale, la parole comme la voix reste fortement connotée négativement par l'institution. Ce qui est tout autre chez les pédagogues de l'oralité. Ceux-ci tendent à faire de la parole un médium, valorisant sa dimension opérante dans l'apprentissage, notamment dans les interactions, qui vise en même temps la construction des savoirs et la construction de l'homme. Ainsi, le concept de « parole vivante » est-il un concept unificateur.

Approche linguistique

La science du langage envisage la parole d'un point de vue phénoménologique. On distingue la parole de la langue. La parole a un fonctionnement propre mais n'est devenue objet d'étude que récemment. Nous avons vu que Ferdinand De Saussure faisait une distinction fondamentale entre la langue (code social) et la parole (production singulière), évinçant de sa théorie le rôle que joue la communication (Philippe, 2005, p.44). Cette linguistique qui a influencé les programmes scolaires s'attache essentiellement à la structure de la langue plutôt qu'à la parole elle-même. A son image, la parole scolaire devient alors une donnée scientifique désincarnée. Ainsi, a-t-on évincé plus ou moins l'idée du rôle et l'identité du sujet de la parole scolaire. Contrairement à cela, la pédagogie orale de nature

anthropologique replace le sujet en tant qu'être corporel vivant au centre de l'idéal éducatif.

Dans cette perspective, nous comprenons que le concept de parole a bien d'autres dimensions que celle décrites par la linguistique. Réduire la parole et le langage humain à une science ou encore à une technique, est probablement une vision étroite et essentiellement fonctionnelle de celle-ci. La parole, de même que la musique et les arts, nourrissent l'expression et la transmission humaine depuis l'origine. De tout temps, elle s'est montrée opérante et féconde, même si la technologie de l'écriture s'est imposée en rivale dans nos représentations. La fixation de la parole au moyen de diverses écritures n'a rien changé et ne l'a pas évincée de la société, bien au contraire ; la parole s'est diversifiée et persiste, ceci même au niveau des milieux intellectuels, comme l'a démontré l'historienne Françoise Waquet.

« Les formes orales dans la société actuelle sont nombreuses et leur succès que traduisent la multiplicité des réunions ou l'importance des auditoires donne la mesure du temps dévolu à la parole et l'oralité (Waquet, 2003, p.133). »

On peut se demander pourquoi l'école dans ce contexte, s'obstine à ne se préoccuper que d'un seul type de culture.

Approche psychologique et psychanalytique

En Psychologie la parole se réduit à un schème de communication où elle n'est pas en soi communication, mais seulement un effet de communication. Freud parlait « d'une mise en mots » et s'intéressait au rapport que le sujet entretenait avec son propre langage (Pigeon, 2003). Quant au psychanalyste Jacques Lacan, il a mis tout comme Freud la parole au cœur de la cure psychanalytique, lui donnant une importance majeure, déclarant qu'elle était aussi importante que l'air ou l'eau pour un être humain (Pigeon., 2003). Pour J. Lacan, la parole permet au sujet de transformer le rapport qu'il entretient avec le savoir, tout en comprenant en même temps l'élaboration de ce savoir. Nous reviendrons dans notre dernière partie sur cette double fonction cognitive qui nous apparaît très intéressante dans le domaine de l'apprentissage et de la pédagogie.

Le philosophe Martin Buber, à travers la théorie du dialogue, met au cœur de la pédagogie l'usage de la parole sous la forme d'une interrelation. C'est la dimension interactive et relationnelle de la parole qui est mise en avant. On rappelle que la théorie du dialogue de Buber inspirera la psychanalyse mais également une réflexion pédagogique contemporaine et française. Le mouvement Balint et le psychanalyste Jacques Lévine sont

des exemples. Cette introduction d'une démarche psychanalytique dans l'éducation, même au simple niveau des enseignants, sera jugée négativement par l'institution républicaine. Ce qui explique que cet idéal reste tout à fait marginal dans le système éducatif.

Approche anthropologique

Marcel Jousse définit ainsi l'anthropologie :

« L'anthropologie est la science de l'homme qui s'exprime (Jousse, 1933). »

L'anthropologie étudie l'homme vivant, dans toute sa complexité. Ce paradigme s'intéresse aux relations, aux systèmes et aux fonctions humaines dans un contexte vivant. Il s'intéresse également au fonctionnement des cultures orales et à la parole en tant que phénomène humain. Cette discipline compare la société à un organisme vivant à travers les interrelations entre organes et fonctions. Elle recherche une logique, une cohérence interne aux communautés qu'elle étudie. C'est dans ce paradigme que nous cherchons à éclaircir le concept de « parole vivante ». Car ce paradigme renouvelle une certaine idée de la pédagogie qui se fonde non seulement sur l'oralité, mais aussi sur le vivant. C'est ce que nous retenons de l'idéal des pédagogues de l'oralité.

Marcel Jousse, Lévi-Strauss, Jack Goody sont des anthropologues qui n'éludent pas la question de la parole dans la transmission. Nous nous inspirerons de leurs travaux et réflexions afin de comprendre la nature anthropologique d'une pédagogie qui fait de la parole une valeur scolaire. Parole et vivant sont des indicateurs anthropologiques car premiers et inhérents à toute transmission humaine.

2.3.2. Parole et vivant, des indicateurs anthropologiques

- **Du concept théologique au concept éducatif**

Les pédagogues présentés dans ce travail ont tous un ancrage religieux qu'ils revendiquent et assument, même si ces religions sont de nature différente. Jusqu'ici la notion de « Parole Vivante » a le plus souvent été entendue comme un concept religieux, dans les religions chrétiennes notamment. La religion a fait de la parole un élément clé de sa transmission. Dans la tradition judéo-chrétienne, la parole tient une large place, notamment au nom de la parole du Christ mais aussi dans le texte de la *Genèse* où le dire et le faire se confondent. On trouvera également dans l'ancien testament le mythe de Babel qui explique l'éclatement punitif de la parole. La religion voit dans la parole une alliance et un relais

direct avec le Divin. La parole fait acte de foi et exprime une intention vers Dieu. Ce pouvoir d'illocution (pouvoir de faire) d'une parole divine tend à en faire une « parole vivante ».

Il est fondamental dans toutes les religions monothéistes de remarquer que la parole établit un lien entre Dieu et les hommes en apportant la Révélation. A la Renaissance, le nouveau Christianisme, lors de l'avènement de la Réforme, favorise le développement du livre, de la lecture et de la réflexion intérieure tout en maintenant la parole comme un lien incontournable entre Dieu et les hommes, faisant de la « parole vivante » un véritable concept religieux qui depuis, n'a plus été contesté. C'est ainsi que l'expression « parole vivante » reste un concept fortement connoté de religieux. Confisqué par la religion, il y sera associé définitivement. L'originalité de Grundtvig est de contourner cette représentation religieuse, pour lui donner une dimension anthropologique qu'il place au cœur de son idéal pédagogique. En faisant glisser le concept de « Parole Vivante » du champ religieux vers une « parole vivante » dans le champ anthropologique puis éducatif, nous nous éloignons de sa nature Divine.

La parole et le vivant sont des caractéristiques qui se réfèrent à l'être humain dans son universalité. Aussi, nous ne retiendrons pas de ce concept sa connotation religieuse mais sa dimension anthropologique. Ce concept se rapproche de la définition de Claude Hagège, c'est-à-dire de l'*homme de paroles* (Hagège, 1985). La « parole vivante » dégagée de toute représentation théologique fait émerger la question du *vivant*, dans sa dimension dynamique et complexe.

« La parole trouve des énergies analogues de pensée, de sympathie et de tendances ; elle stimule, forme transforme. Il en reste toujours quelque germe qui peut-être plus tard donnera des fleurs et des fruits, ou encore quelque chose d'intime et de vital comme un germe fécond (Waquet, 2003, p.274). »

La parole est vivante lorsqu'elle est féconde¹⁰¹. En se transmettant, elle est capable de se multiplier, de se diversifier, d'engendrer et de transformer l'autre à son tour. Ce qui caractérise le réseau des pédagogues de l'oralité est cette confiance dans le caractère fécond de la parole. Ils ont une représentation fondamentalement anthropologique du processus éducatif, en mettant un point d'honneur à transmettre à l'homme parlant, avant même l'homme social ou religieux. L'humain dans toutes ses dimensions d'être vivant, est ici au cœur de leur pensée éducative. Grundtvig est de ceux qui ont insisté sur ce fait. C'est pourquoi, il s'est fortement opposé à la perception rationaliste qui ne s'adresse qu'à une seule

modalité de la rationalité humaine. Comme d'autres penseurs et éducateurs dont Pestalozzi, Grundtvig revendique l'équilibre des forces humaines que sont l'esprit, l'émotion et les forces physiques. Il ne cherche pas à opposer le cœur de l'esprit, le sensoriel du rationnel. En acceptant la dimension complexe du vivant dans sa vision éducative, il fait de la parole et du vivant des alliés dynamiques de la transmission.

Le concept de « parole vivante » en faisant de la parole une clé de la transmission, nous incite à repenser la dynamique et le rôle du vivant dans l'action éducative. Il éclaire un idéal éducatif universel, loin des clivages culturels et religieux sous-jacents de notre idéal culturel. La parole vivante est un concept anthropologique avant d'être pédagogique. Dans le champ éducatif, ce concept renouvelle la compréhension de l'oral scolaire en lui apportant une dimension anthropologique dont l'école ne peut faire l'impasse puisqu'elle s'adresse aux générations futures. Dans tout élève qui apprend, il y a nécessairement un être vivant qui se construit de l'intérieur, en profondeur.

- **La parole, un trait définitoire de l'homme vivant**

L'homme a une aptitude obstinée au dialogue avec son semblable. Cette capacité dialogique est une caractéristique anthropologique essentielle. Il importe donc de se demander quel rôle peut jouer ce caractère définitoire dans le processus éducatif. D'autre part Lacan rejoint Hagège lorsqu'il déclare dans une conférence, en 1975 :

« La parole nous définit comme être humain et nous fonde en tant qu'homme : la parole est le seul lieu où l'être ait un sens. La parole est vitale aussi vitale que l'air et l'eau (Lacan, 1975). »

Ainsi la parole est-elle non seulement un caractère définitoire de l'humain, mais aussi un élément du vivant indispensable à sa survie. Toutefois, ce n'est pas tant la parole que l'échange et la relation à l'autre qui lui est vitale.

Cette affirmation peut être illustrée par une cruelle expérience racontée par le psychanalyste Paul Watzlawick dans son ouvrage « le langage du changement ». L'auteur raconte comment l'empereur de Prusse Frédéric II (1712-1786), fit une expérience en lien avec l'intérêt que l'on portait à l'époque aux langues et à leur origine. Dans le but de savoir quelle langue parle naturellement un enfant en dehors de tout contexte d'interaction avec des adultes, l'empereur confia deux nouveau-nés à des nourrices. Celles-ci avaient ordre de veiller sur les nourrissons tendrement et de satisfaire tous leurs besoins, mais sans

¹⁰¹ voir la définition de féconde donnée par Jousse page 291

jamais faire usage de la parole en leur présence. La conséquence de cette situation fut que les deux enfants moururent (Watzlawick, 1986, p.13).

Nous observons à travers ce récit que le besoin humain de paroles va bien au-delà d'une simple construction sociale. La parole, par le lien affectif qu'elle contient (« l'attachement ») est vitale tout autant que boire et manger. La parole source de vie est aussi la condition première de développement intellectuel et corporel pour le petit d'homme. Dans la réflexion anthropologique mais aussi pédagogique, le concept de « parole vivante » prend ici un peu plus de poids. Source de toute procédure humanisante, source de lien, source de développement, la parole construit et préserve notre humanité. C'est une condition de vie mais aussi de survie autant pour l'individu que pour les sociétés humaines.

La parole, avant même le langage socialisé, inscrit le petit d'homme dans son humanité, son identité singulière et sociale. A travers la parole de sa mère (ou de son substitut) tout autant que par ses soins, l'enfant s'humanise. C'est par la parole que l'enfant peut se construire une identité propre qui fera de lui un être à part entière. Ainsi l'enjeu premier de la parole est fondamentalement identitaire avant d'être social. La question de l'identité ne peut donc se dissocier du vivant et de l'essence même de l'être. Parole et oralité nous amènent ainsi à une dimension non seulement anthropologique mais ontologique, c'est-à-dire à une dimension de l'être.

L'*infans*, étymologiquement est celui qui ne parle pas. C'est cette absence même de parole qui qualifie l'enfant. Or ce n'est pas parce que l'enfant ne parle pas en naissant qu'il n'est pas d'emblée inscrit dans la parole. Bien au contraire, le petit d'homme parce qu'il est humain, et donc un être par essence de paroles, s'inscrit à travers ses proches et leurs paroles dans l'humanité. Il est nommé dès sa naissance, c'est-à-dire institué dans le monde par le langage. La famille puis l'école, lui permettront de se socialiser et de se construire dans l'altérité grâce à la parole. En effet, la parole répond à ce besoin inné d'échange, d'interaction, de communication indispensable à la construction personnelle et sociale de l'individu, autant qu'à la construction de son savoir. Parole et savoir, comme l'a montré Françoise Waquet, ne peuvent s'entendre et se comprendre de façon distincte, tant ces deux notions sont imbriquées.

Par ailleurs, *Parole* et *vivant* sont intrinsèquement liés dès sa naissance. C'est pourquoi le vivant en éducation doit conserver une place centrale car, comme le décrit Marcel Jousse. Enseigner c'est entrer en relation avec l'homme en faisant appel à sa dynamique

d'être agissant et réagissant. On ne peut, selon Jousse, transmettre dans une dimension figée, chosifiant l'être qui apprend tel un réceptacle vide qu'il faut remplir de savoirs. Celui qui est capable d'incorporer un savoir, de le *mimer*¹⁰² et de le *rejouer*¹⁰³, c'est-à-dire de l'assimiler tout en étant capable de le faire revivre et de le transmettre à son tour, a toutes les chances d'apprendre et de construire des savoirs durables tout en se construisant son humanité. C'est ainsi que Jousse définit le caractère fécond de la parole. *Parole et vivant* se répondent dans une même dynamique car tous deux ont pour principales caractéristiques d'être à la fois réflexifs, adaptables et féconds.

- **L'anthropologie du geste de Marcel Jousse**

Marcel Jousse nous rappelle que les paramètres de la parole humaine sont des facteurs importants de la communication à prendre en compte dans l'éducation, car ils sont porteurs de sens mais surtout d'existence. Ils participent à l'intelligence de l'être vivant.

« La parole est dans l'être vivant, dans son rythme et son timbre, dans sa façon d'articuler (Jousse, 1933)... Si nous allions ensemble dans vos écoles de formation d'enfants, tout a été tué [...] Ce n'est plus un être rythmique (Jousse, 1936, p.322). »

Chez Jousse, le corps joue une fonction d'apprentissage importante. Le rythme corporel est foncièrement corrélé non seulement à la parole mais aussi à la capacité d'apprendre (sous-entendu en interne). Le rythme participe favorablement à la mémoire orale. Le mouvement corporel influe sur la mémorisation et sur son efficacité. Nous expliquerons plus loin en quoi ce type de mémoire est un élément fondamental de la pédagogie. Le geste, le rythme et la parole sont des composants de l'intelligence humaine. Pour l'anthropologue, ils sont la condition d'une mémorisation naturelle à l'humain. Ce sont les caractéristiques métalinguistiques qui donnent du sens à la parole. La parole est vivante parce qu'elle est constructrice de lien entre savoir et intelligence, entre l'extérieur et l'intérieur, entre soi et les autres : liens sociaux, liens affectifs, liens cognitifs qui constituent des liens vitaux pour l'espèce humaine.

¹⁰² (Annexe IV.2) Ce terme fait référence au mimisme, défini par Jousse comme « tendance instinctive que seul possède l'anthropos, à « rejouer » les gestes du réel qui se sont joués devant lui ; cette grande force contraignante nous l'avons dès que nous nous éveillons à la vie » Jousse, cours inédits, 21.12.36.

¹⁰³ (Annexe IV.2) Le terme « Rejeu » est défini par Jousse par cette analogie : « sous la vigilante pression du réel, l'*Anthropos* s'ex-prime comme une cire fluide qui ne devrait jamais durcir. C'est cela le « Rejeu », le Rejeu chosal et gestuel. ... Nous ne pouvons pas nous empêcher de rejouer ce qui est entré en nous. Aussi le petit enfant, ne fait-il que cela, spontanément (Jousse, 1974, p.62) »

La dimension corporelle, et vivante, de la parole ne peut être reléguée à la sphère privée ou encore extrascolaire, car c'est un caractère premier de notre humanité qui fait sens et qui permet d'intégrer tout apprentissage. Si l'école est avant tout un lieu de paroles, c'est parce que c'est un lieu où l'humain est central. La communauté éducative comme toute communauté humaine repose, avant le savoir, sur les liens et relations entre individus. Centrer l'éducation uniquement sur une relation au savoir, c'est occulter la dimension nécessairement active et réactive de l'humain, c'est-à-dire occulter le vivant. La dimension anthropologique de la pédagogie, même déniée, n'a pas pour autant disparu. Les crises et failles de notre système éducatif ne font que nous avertir du danger de perpétuer une éducation rejetant le vivant et occultant la complexité de l'être qui apprend.

- **La parole vivante, une parole pleine**

L'enfant naît et vit tout d'abord dans la parole de l'Autre, nous explique la psychanalyse (Lévine, 2003)). La parole fonde l'être humain nourrissant sa dynamique communicative, sa dynamique symbolique nécessaire à son intelligence et à sa formation. Toute activité de parole nécessite un auditoire où la parole engage soi-même tout autant que celui qui écoute. L'*Anthropos* a un statut non seulement d'être parlant mais aussi d'être communiquant, nous disent Goody et Jousse. Sa parole est l'interface entre lui et les autres. La parole pleine est donc altérité, à la fois socialisante et humanisante.

Lacan distingue une parole vide d'une parole pleine. Une parole vide n'engage pas le sujet, c'est un simple média qui ne fait que véhiculer de l'information. Une parole pleine implique une transformation intérieure de celui qui la reçoit, sans pour autant renoncer à son identité. Elle correspond en ce sens, au concept « d'inclusion » développé par Buber. D'autre part, elle est action et s'inscrit dans la dynamique d'une pensée en mouvement, c'est-à-dire qui relève du vivant (Pigeon, 2003).

Merleau-Ponty, introduit la notion d'altérité, comme l'idée d'un tiers à la parole et au vivant. L'altérité est en effet inhérente au dialogue et à l'échange entre humains. Il écrit :

« Il y a un objet culturel qui va jouer un rôle essentiel dans la perception d'autrui : c'est le langage. Dans l'expérience du dialogue, il se constitue entre autrui et moi un terrain commun, ma pensée et la sienne ne font qu'un seul tissu, mes propos et ceux de l'interlocuteur sont appelés par l'état de la discussion, ils s'insèrent dans une opération commune dont aucun n'est le créateur (Merleau-Ponty, 1945, p.407). »

La parole vivante introduit nécessairement de l'altérité. Elle induit une réciprocité qui fait du dialogue une construction humaine à part entière, une construction dynamique qui de manière réciproque enseigne et apprend. Qu'elle soit identifiée au Verbe Divin ou à une

parole laïque, elle est constructrice de savoir. Cette parole anthropologique s'adresse à l'être dans sa globalité, à sa conscience ce qui la rend opérante. Elle aide à construire une identité dans l'altérité grâce à l'échange verbal, amenant l'Autre à progresser. Ce qui fait une parole vivante est son adaptabilité dans l'interaction. Elle donne par ailleurs non seulement le contenu d'un savoir, mais implicitement le processus cognitif qui l'accompagne. C'est pourquoi les mythes et les contes sont fondateurs, car ils donnent tout à la fois le savoir et les clés pour comprendre ce savoir.

On peut en effet s'interroger à partir de ces affirmations sur la véritable nature de la parole scolaire. Fait-elle acte ou n'est-ce bien souvent qu'informations ? La parole, est-elle seulement un outil scolaire au service d'une transmission, ou bien un engagement humain de celui qui sait vers celui qui ne sait pas ? L'oralité ne vise pas seulement l'acquisition d'un savoir social mais également la construction de l'homme de l'intérieur. L'idée d'une parole pleine correspond bien au concept de « parole vivante » et rejoint tout à fait la perception anthropologique des pédagogues de l'oralité.

- **Parole vivante, invitation à l'échange et au dialogue**

L'homme est par essence un être « dialogal », écrit Hagège, il est aussi une espèce vivante en constante évolution et mutation, à la source de tout savoir mais aussi de toute transmission (Hagège, 1985, p.198).

L'objectif de la culture scolaire contemporaine est moins d'apprendre à échanger oralement, de s'exprimer selon la norme. La parole scolaire réduite à un oral scolaire est loin de la définition d'une parole pleine, que l'on peut assimiler à vivante.

Néanmoins, en ce début de XXI^e siècle, des voix s'élèvent dans l'institution pour renouveler notre pratique de l'échange oral et le rôle donné à la parole dans notre système éducatif. C'est le cas de Jean Hébrard (IGEN) qui insiste sur une relation de parole dans l'interactivité. Face à l'échec scolaire, certains cadres de l'institution tentent ainsi de resituer la parole dans sa fonction d'échange et de relation.

L'éducation dialoguée, perçue avant tout comme un partage, rejoint l'idéal pédagogique de Grundtvig, Kold et surtout de Buber. C'est bien la relation et le dialogue qui sont

au cœur de la problématique éducative. D'autre part, dans les systèmes éducatifs d'Europe du Nord, comme la Finlande par exemple, le dialogue et l'échange oral sont au cœur des pratiques.

« Il semble que le succès de l'école finlandaise doit être attribué à une certaine philosophie de l'éducation, à l'œuvre d'ailleurs dans tous les pays scandinaves (Suède, Norvège, Danemark). Ces états ont été les premiers à instaurer une véritable scolarité unique (de 7 à 16 ans), sans hiérarchie, sans évaluation pénalisante ou problème de « passage dans la classe supérieure »...Les méthodes pédagogiques privilégient l'activité des élèves et la coopération (familles-écoles, enseignants de diverses disciplines, entraide entre âges différents ... Dans cette école on s'efforce de valoriser l'inclusion (Fournier, 2007). »

On retient de cet article l'idée d'action, de coopération, d'inclusion que sous-tendent des relations de paroles « pleines ». Nous reconnaissons ici l'héritage des pédagogues tels que Grundtvig, Kold mais surtout Buber qui est l'initiateur du concept d'inclusion. Il nous semble important de nous arrêter sur ce concept.

Buber dans sa philosophie de la rencontre a montré comment la parole crée un lien entre le « Je » et le « Tu » (Buber, 1969). Il invite d'ailleurs à distinguer le faux dialogue (monologues parallèles ou encore « dialogue pédagogique » basé sur le principe de questions-réponses) du vrai dialogue qui fait appel à une parole pleine. Buber suggère que c'est par la parole vive et le dialogue, mais surtout par la capacité des interlocuteurs à acquérir du sens, que l'élève construit son savoir en profondeur. Le dialogue permet de construire son savoir de l'intérieur, sans pour autant négliger de construire son identité.

- **Parole vivante opposée à l'interdit du parlé**

Le silence tout autant que les mots, au titre de « non-parole », peut s'avérer tout autant signifiant s'il est porteur d'existence. La parole vivante n'est pas que communication, bruit, sons, cris, chants..., c'est-à-dire un langage intérieur que Vygotski assimile à la pensée humaine. L'humain a aussi besoin de silence afin d'écouter ses propres paroles intérieures. C'est pourquoi le travail d'écoute et de silence est un élément éducatif que l'école ne peut négliger. Toutefois, dans ce cas, ce silence est action et réaction, présence et attention et non pas fuite ou privation.

« La notion de silence est totalement évacuée de l'institution scolaire [...] Le silence ne renvoie pas nécessairement à la sidération. Il peut dégager un espace pour une pensée moins fragmentée. Il peut prendre la valeur du temps par rapport à l'immédiateté (Bergès, 2003, p.239). »

En France, l'interdit du parlé en classe est une règle pédagogique, un principe pédagogique. « Il faut tenir sa classe », c'est ce qui est évalué par les inspecteurs lorsque ceux-

ci viennent contrôler et noter les professeurs. Cette devise est fondamentalement ancrée, voire assumée par notre société, où silence et culture scolaire sont étroitement corrélés dans les représentations de tous les français. On peut illustrer ceci par des expressions typiquement scolaires, telles que : « le doigt sur la bouche » ; « taisez-vous ! » ; « silence ! » ; « bouche cousue » ; « donner la parole » ; « prendre la parole »...

« Dans le contexte scolaire, le parlé est frappé d'un interdit majeur, à l'écrit bien sûr (écrire comme on parle est une faute rappelée souvent à l'élève) mais aussi à l'oral. En effet, alors que l'interaction pédagogique pourrait accueillir cette modalité de l'oral, l'attente scolaire en matière de productions orales porte sur un « français scolaire », dont on sait qu'il se réfère à l'écrit (Chanfrault-Duchet, 2003). »

Jean Vial, dans son ouvrage sur l'histoire des méthodes pédagogiques, renforce cette idée, expliquant que l'héritage de la vertu du silence n'est pas seulement républicain mais nous vient des écoles cathédrales et de l'éducation religieuse.

« Le trait qui accompagne toute méthode dogmatique est le silence, celui qu'observe l'enfant, un « silence religieux » dira Charles Démia (Vial, 1986, p.35). »

La parole scolaire est une parole qui jaillit du silence et retourne aussitôt au silence. Celle-ci n'a rien d'une parole vivante en mouvement, qui circule et se transforme dans l'échange.

- **Parole vivante et affects**

L'usage de la parole nécessite une prise en compte du contexte sans exclure les affects, car l'émotion joue un rôle important dans la mémorisation. Actuellement, les travaux de neuroscience d'Olivier Houdé, montrent d'ailleurs que les émotions sont des facteurs facilitateurs d'apprentissage.

Sans doute en limitant l'éducation au seul rôle de transmission de savoirs à un esprit, c'est-à-dire ne s'intéressant qu'à la dimension rationnelle de celui qui apprend, l'occident a-t-il oublié de s'adresser au vivant (Lévi-Strauss, 1972). C'est probablement une des explications qui fait que l'écrit, aujourd'hui la base de notre culture scolaire, a préféré le silence des mots au bruissement de la parole. Ainsi ce qui distingue le concept de « parole vivante » de celui « d'oral scolaire », c'est essentiellement la dynamique de la relation orale, le caractère « plein » de la parole ainsi que le partage qui crée le lien entre les hommes, entre les générations mais aussi entre le sujet et le savoir.

2.3.3. Définition finalisée de « parole vivante » dans le champ éducatif

Le paradigme anthropologique, croisé à celui de la psychanalyse, nous ont aidé à mieux cerner ce que recouvre le concept de parole vivante en éducation. Replaçant

l'homme dans son universalité en tant qu'être fondamentalement dialogique et interactif dans une dynamique à la fois affective et rationnelle, nous avons pu interroger un idéal républicain qui fait de celui qui apprend un être exclusivement raisonnant et pensant hors de tout contexte existentiel. Aussi pouvons-nous proposer une définition éducative du concept de « parole vivante » qui s'appuie entre autres, sur la notion de parole pleine de Lacan.

La « parole vivante » en éducation est une parole pleine qui construit et transforme le sujet de l'intérieur. Elle relève à la fois du corps et de l'intelligence. Cette parole implique une relation de réciprocité véhiculant un sentiment de présence, d'intensité, d'instantanéité que l'écrit est incapable de communiquer. Toujours personnalisée, elle est porteuse à la fois d'identité et d'existence autant que de savoir. Forte de cette dynamique humanisante, la parole vivante est féconde.

2.3.4. Synthèse

Nous avons montré la distance qui sépare l'oral scolaire de la « parole vivante ». Celle qui va de la perception d'une parole exclusivement socialisée et normée à une parole d'inclusion qui accepte la complexité et la diversité humaine qui s'impose à nous. Le concept de « parole vivante » met à jour la distance idéologique qui sépare l'idéal républicain de celui des pédagogues de l'oralité, à savoir à la dimension anthropologique de la pédagogie qui fait peut-être défaut à notre institution. De la norme sociale à l'être vivant, plus encore que du déséquilibre et d'une tension entre écrit et oral, cette étude nous montre deux philosophies éducatives distinctes. L'une s'appuie sur la norme et la raison, choisissant l'oral scolaire à la parole, oubliant ainsi le vivant en le simplifiant. L'autre, faisant de la parole un atout éducatif, accepte de prendre en compte la complexité et la diversité humaine dans le processus éducatif. La nature de la parole choisie n'est en fait que le révélateur de cette distinction. Après avoir expliqué cette distinction entre les deux idéaux, nous comprenons mieux ce qui apparaît comme une faiblesse dans notre idéal scolaire hérité de l'humanisme. Comment enseigner et apprendre lorsque l'on ne s'attache qu'à la raison, sans tenir compte de la dimension vivante de celui qui apprend ? Ce vivant nous conduit à la parole, à la diversité, au corporel et aux relations. Ces attributs ne peuvent-ils pas être considérés comme des alliés éducatifs ? N'est-ce pas ce déni du vivant qui se révèle dans nos crises scolaires ? Plus encore que le manque de parole, c'est la non prise en compte du vivant qui nous vient en retour. L'humain résiste lorsque sa dimension universelle dialogique et sa singularité vivante sont réduites à une simple norme scolaire.

Après avoir compris que la dimension anthropologique était nécessaire à l'éducation à travers la parole vivante, nous allons maintenant décrire les procédés et caractéristiques cognitifs de cette parole vivante inhérente à toute oralité. Marcel Jousse a longuement détaillé, dans sa théorie du « Style oral », les principes qui font de la parole, une parole vivante. Nous mettrons en lien ces caractéristiques avec les enjeux pédagogiques que l'on peut repérer à travers eux. Restaurer la parole vivante dans le champ éducatif nécessite de décrire, à cette étape de notre réflexion, les atouts et enjeux de cette oralité dans le cadre de l'éducation.

Chapitre 3

Caractéristiques et enjeux de l'oralité pour l'éducation

Si l'on en croit les récents appels à l'oral pour remédier aux crises scolaires depuis dix ans, l'étude de la parole, laissée autrefois aux discours des folkloristes sur l'oralité, devient aujourd'hui une véritable question d'éducation. La culture orale a démontré que la parole est un véritable outil intellectuel qui s'inscrit dans l'instant. Cet outil naturel, ancré dans l'être à la fois corporellement et cognitivement, reste attaché au contexte et aux affects. Si l'on souhaite répondre à la question « qu'est-ce qu'enseigner à l'homme vivant ? », on ne peut occulter les caractéristiques et les enjeux de l'oralité qui se rapportent à l'éducation. En d'autres termes : qu'apporte le concept d'oralité à l'éducation ?

En nous appuyant sur l'approche anthropologique de l'oralité, sur le concept nouvellement identifié de « parole vivante » ainsi que sur les travaux de Marcel Jousse, nous allons tenter de montrer en quoi l'oralité est une réalité cognitive pertinente qui dépasse la simple pratique de sociabilité dans l'institution.

L'oralité interroge non seulement le fait social, mais aussi l'homme dans ses caractéristiques anthropologiques : son corps, sa nécessité de communiquer, de transmettre, d'échanger (Houis, 1971). L'homme universel fait appel à de réelles procédures cognitives développées naturellement, qui ne peuvent être dissociées de sa nature « d'homme de paroles » tout autant que de son statut d'être vivant. Il ne peut disjoindre le corporel du psychique, le sensoriel du rationnel car l'humain est universellement un tout complexe, divers et multiple.

L'oraliste, tout comme le lettré, raisonne, classe et range adoptant une logique qui lui est propre visant à comprendre et organiser le monde autour de lui. Il aspire au savoir est capable de conceptualiser et de raisonner.

« Cet appétit de connaissance objective constitue un des aspects les plus négligés de la pensée de ceux que nous nommons »primitif«...chaque civilisation a tendance à surestimer l'orientation objective de sa pensée, c'est donc qu'elle n'est jamais absente (Lévi-Strauss, 1962, p.13) »

Ce raisonnement est de nature analogique, fait de comparaison et de mise en relation cognitive s'appuyant sur une mémoire orale puissante. Marcel Jousse décrit un lien étroit entre oralité et mémorisation. Les pédagogues de l'oralité appuient leur idéal éducatif sur les caractéristiques de la mémoire orale. Sans doute l'école contemporaine les a-t-elle oubliées au profit de mémoires externes, dont la principale est l'écriture. L'oralité et le temps

L'oralité s'inscrit dans un temps partagé limité, ce qui constitue à la fois, sa richesse mais aussi sa fragilité. Si la parole se nourrit d'une dynamique créative permanente, s'adaptant au contexte d'énonciation instantanément et de façon synchrone, son plus grand danger est néanmoins l'oubli. C'est pourquoi les cultures orales ont formalisé leur connaissance de manière spécifique. Cette organisation se révèle notamment dans les « textes oraux » désignés encore sous le nom d'*orature*. (Montelle, 2005, p. 262)¹⁰⁴.

Ce mot oublié, disparu au XVI^e siècle et réhabilité par Paul Sébillot¹⁰⁵, est la réciproque de la littérature orale. Il se rapporte à la nature formelle de l'oralité différente du parlé ordinaire. Le texte oral répond à une formalisation et une organisation propre. C'est le cas du conte, de la légende, du poème. Ce qui lui a permis de perdurer et de se transmettre depuis des générations. L'*orature* fait appel à un temps présent où l'improvisation, la répétition, la gestuelle sont des éléments déterminants contribuant à faciliter à la fois le sens et la mémorisation. L'oraliste s'inscrit dans une temporalité partagée. Ce temps peut être circulaire, fait de retours, de répétitions et de rituels. Cette réalité temporelle se distingue de la perception linéaire propre à l'écriture.

L'oralité « prend son temps », s'inscrivant dans le présent mais aussi dans une temporalité continue contrairement à l'écriture qui vise à maîtriser et à réduire l'espace-temps.

¹⁰⁴ Orature : pendant de la littérature orale. Mot ancien qui avait disparu au XVI^e siècle et qui a été réutilisé par le linguiste C. Hagège. Au XIX^e siècle, Paul Sébillot parle de « littérature orale » en ajoutant aux « textes oraux », chants, devinettes, formulettes, proverbes.

La lettre par nature se soustrait au temps, créant des ruptures et des discontinuités. L'oralité laisse des espaces libres faites d'aléas et d'incertitudes. Si l'écriture se soustrait à l'instant, à la nature et au contexte, l'oralité intègre quant à elle, le vivant et le contexte comme élément signifiant du message (mise en situation, statut du locuteur, nature de l'auditoire...). Ainsi nous pouvons observer que l'oralité est nécessairement du côté de la complexité, alors que l'écriture contribue à simplifier l'information (Goody, 1979).

- **Quel enjeu induit cette temporalité circulaire pour notre système éducatif ?**

Le temps de l'écriture est linéaire celui de l'oralité est bien souvent éclaté. Ce temps intérieur et individuel peut être disjoint du temps collectif et social. L'esprit humain, à l'image de ce temps éclaté, ne correspond pas nécessairement au temps linéaire. L'éducation occulte bien souvent cette dimension éclatée de la compréhension humaine.

L'enjeu éducatif vise à médiatiser par la parole un savoir collectif. L'une des difficultés enseignante est d'adapter le savoir transmis à chaque individu qui le reçoit en fonction de ses propres caractéristiques existentielles. La parole permet un ajustement permanent s'adaptant instantanément à la diversité du public. Elle est ainsi en mesure de s'adapter à la temporalité cognitive de chacun. D'autre part la réitération et la répétition sont des procédés qui s'inscrivent dans le temps et la durée.

L'oralité a pour particularité d'être le plus souvent « chronophage ». Parler demande du temps ce qui reste un obstacle et un inconvénient dans un système éducatif au temps bien souvent (et de plus en plus) compté. La parole nécessite des régulateurs de temps (modérateurs de séances, bornes temporelles, heures et date de rendez-vous). La construction du sujet se construit principalement dans la temporalité de la parole.

L'enjeu de l'oralité face au temps scolaire est majeur. La parole exige du temps, aussi bien pour l'enseignant que pour l'élève. On constate que l'école aujourd'hui passe beaucoup de temps à évaluer, normer, et ceci dès la maternelle. Le temps scolaire est dévoué quasi exclusivement à la culture de l'écrit. Repenser la parole comme un atout éducatif implique de prendre en compte le temps de la relation et de l'échange. En favorisant l'écrit comme outil privilégié de transmission, l'institution cherche à gagner du temps. Mais est-ce rentable ?

¹⁰⁵ L'ethnologue et écrivain Paul Sébillot qui s'est attaché à réhabiliter les contes de Bretagne définit l'orature comme des « textes oraux » qui comprend contes, légendes, chants, proverbes et devinettes. (Montelle, 2005)

En faisant de la relation éducative une éducation principalement technique et collective, on risque de favoriser un apprentissage en surface de masse sans se préoccuper de ce qui se construit en interne dans chaque individu. Birte Fahnoe Lund, explique qu'aujourd'hui encore l'école danoise prend le temps de la relation orale. Les professeurs doivent non seulement transmettre des savoirs, mais également se préoccuper du bien-être et de la construction de l'enfant en tant que sujet. C'est pourquoi le professeur privilégie le dialogue dans sa classe (Annexe, III.2.Q3). Le temps du dialogue est nécessaire car il participe activement à l'apprentissage. Ce temps partagé donne à l'enseignement une consistance humaine qui permet de créer un lien solidaire : lien entre les membres de la communauté, mais aussi avec le savoir. Le lien humain est ce qui conduit à la connaissance et non l'inverse.

Le temps de la parole s'adapte à la maturation réelle de l'interlocuteur. S'adresser à un jeune enfant et à un adolescent demande au langage une adaptation qui facilite par une médiation adaptée. Par ailleurs, il faut du temps pour assimiler en interne et être capable de reformuler par soi-même. Aujourd'hui, quel que soit l'âge, on constate que les enfants doivent restituer le savoir rapidement, et bien souvent à l'écrit. Evaluer avant même de prendre le temps d'assimiler, n'est-ce pas contribuer un peu plus à créer de l'échec et de l'angoisse scolaire ?

La temporalité de l'oralité, surtout dans les petites classes, en privilégiant la relation par la parole favorise l'assimilation des connaissances et renforce la construction identitaire du sujet.

3.1. L'oralité et l'espace

L'oralité se déploie dans des contextes ritualisés. Elle s'exerce nécessairement dans un espace partagé. Ces rituels sont liés aussi bien au temps qu'à l'espace. L'espace peut être organisé spécifiquement afin de faciliter l'écoute. C'est le cas des Églises où le chœur et la chaire par exemple, jouent ce rôle (Bugnard, 2006). C'est le cas également de la salle de classe ou de l'amphithéâtre, où le professeur est positionné face à un auditoire rigoureusement organisé. L'espace de l'oralité répond à des règles, tout comme l'espace de la feuille ou du livre pour l'écriture. Ces règles sont implicites et partagées à la fois par l'auditoire et l'orateur. Mais comme le rappelle Françoise Waquet, la forme du message est tout aussi importante que son contenu (Waquet, 2003, p.152). En effet, la pensée orale procède d'emblée en structures formelles. Le sens de l'information étant lié au style du mes-

sage. Elle nécessite une gestion interne de la pensée. La parole se formalise dans l'instant où elle est émise. Claude Hagège écrit que la forme donnée à la parole est « l'âme » du message (Hagège, 1985, p.62).

L'oralité est un média séquentiel qui se déroule dans la durée (temps et espace partagés). Seul l'espace sonore est identifiable, délimitable sur le temps de l'élocution. Espace et temps sont indissociables, contrairement à l'écriture. C'est sans doute ce qui la rend la parole plus vivante, mais aussi participe à sa fragilité.

Comme pour le temps, la parole ne suppose pas une direction, car elle jaillit de l'humain pour pénétrer dans un autre humain non de façon chronologique ou linéaire, mais de façon diffuse. Ce caractère diffus peut être perçu comme un obstacle dans l'institution scolaire, car moins évaluable. Paradoxalement il apparaît aux yeux des pédagogues de l'oralité comme un élément d'apprentissage qui stimule à la fois la cognition et la construction globale de la personne, au sens anthropologique du terme (affectivité, motivation, créativité). Ce cadre diffus justifie le caractère vivant de la parole car elle pénètre l'être de façon à tous les niveaux. La parole vive, ou encore la parole pleine, permet d'incorporer un savoir, de l'utiliser et de se l'approprier, non seulement sous forme d'information mais aussi en tant que construction sociale d'une pensée. On peut regretter qu'en France, nombreux sont ceux qui ont appris une langue étrangère à l'école à travers l'écrit principalement, sans jamais pouvoir la parler aisément en société. Sans doute l'écrit a-t-il véhiculé la forme mais non le caractère social de la parole.

Dans l'oralité seconde, Ong montre que les nouvelles technologies tendent à modifier et effacer la caractéristique de l'oralité liée à un espace partagé. La technologie permet de différer ou de répéter un même discours (la boîte vocale par exemple). La conservation de la voix, grâce aux technologies audio-visuelles, inscrit de plus en plus l'oralité dans une mémoire collective. Nous parlons désormais d'audiothèque, de vidéothèque. Cette nouvelle oralité est étroitement liée à l'image. Toutefois il manquera toujours une fonction anthropologique à cette parole « numérique », à savoir « son souffle ». La créativité et la faculté d'adaptation sont des propriétés propres à l'humain, absente de toute technologie reproduisant une oralité. Cette parole reste au niveau machinal et en ce sens, reste en dehors du vivant. Cette oralité nouvelle ne fait pas partie du concept d'oralité au sens anthropologique. Cela relève d'un média sonore.

Dans l'éducation, Françoise Waquet note que si ces nouvelles technologies ont apporté la possibilité d'une large diffusion des messages oraux par la radio, le micro, le télé-

phone et aujourd'hui Internet, elles n'ont cependant pas effacé la nécessité d'échanger à travers une parole vivante.

Rappelons qu'en 1902, on prévoyait que le cinématographe et la radio allaient révolutionner l'école. Jousse était d'ailleurs de ceux-là, pensant que l'oralité allait revenir au devant de la scène scolaire grâce aux technologies nouvelles.

« Les appareils enregistreurs vont contribuer à remettre la parole vivante au cœur de la société. Les médias écrits auront alors moins d'importance (Jousse, 1933) »

Or, si ces technologies d'enregistrement ont facilité le stockage de l'information vocale, elles ont été confortées dans une fonction d'archivage. La révolution pédagogique attendue par Jousse n'a pas eu lieu. Ces nouvelles technologies d'une oralité mécanique n'ont rien changé à notre culture scolaire (Waquet, 2003, p.145).

- **Quel enjeu pour notre système éducatif ?**

La forme scolaire est paradoxalement réglée sur le mode d'une transmission orale, mais cette oralité est bien souvent magistrale. De manière traditionnelle, l'estrade, les tables alignées face à un tableau font de la classe une assemblée destinée à partager un même espace. La classe est un lieu ritualisé où la parole a toujours eu sa place. C'est une parole néanmoins institutionnelle et sociale, où l'expression individuelle n'a pas d'espace propre.

La classe que l'on connaît aujourd'hui, est un espace clé de la transmission magistrale. Cette forme scolaire dominera toute l'école républicaine, depuis le XIX^e siècle (Waquet, 2003, p.163). Dans l'institution, la gestion des espaces, comme celle du temps de parole, est contrôlée et réglée. Le professeur parle, les élèves écoutent ou font le chahut. Dans le secondaire, le professeur parle les trois quart du temps, à l'université c'est à 90 % (Waquet, 2003, p.23). Le rapport de l'IGEN déclare que les enseignants parlent trop, ne laissant aucun espace de silence, espace neutre qui pourrait être celui d'une prise de parole incontrôlée par les élèves (Annexe I.11, p.49). Cette forme scolaire, bâtie sur le modèle des écoles cathédrales, s'adresse aujourd'hui comme hier, à un chœur, à une assemblée et non à des individus bien identifiés. P-Ph Bugnard écrit que c'est la classe et son espace qui imposent la norme (Bugnard, 2006, p.323).

Il faut nous interroger sur l'enjeu de l'oralité au sein d'un espace qui ne favorise pas une circulation plus équilibrée de la parole. On note qu'il existe encore de nombreux établissements scolaires, primaires essentiellement, qui n'ont quasiment aucun lieux dédiés à la parole, même au niveau des adultes (pas de salle de maîtres, pas de salles de réunion ni

de salle d'accueil des parents). L'espace pédagogique n'est pas adapté à l'oralité. Les lieux d'échanges y sont bien souvent occultés ou sacrifiés désormais au profit des nouvelles technologies (la salle informatique) ou de la culture écrite (la bibliothèque). L'enjeu de faire de l'oralité une valeur scolaire, n'est-il pas de reconstruire à l'école des lieux de parole ? Réfléchir sur le rapport oralité-éducation nous invite à repenser l'espace scolaire.

Cette idée n'est pas neuve car l'Education Nouvelle, dès le début du XX^e siècle, s'est attachée à renouveler non seulement un modèle éducatif traditionnel mais aussi les espaces pédagogiques. C'est le cas de Célestin Freinet (1896-1966) qui a institué dans la classe des espaces-ateliers. Celles-ci correspondent à des zones délimitées assurant une fonction précise: l'imprimerie, l'atelier recherche, l'atelier théâtre, l'atelier mathématique, expériences...C'est le cas de Janusz Korczak (1878-1942) qui a institué des lieux destinés aux Assemblées d'enfants. C'est le cas encore de Decroly (1871-1932) qui a conçu la classe comme un lieu non seulement d'apprentissage mais également un lieu de vie. La notion de classe étant pour lui une notion ouverte et non un lieu clos qui se limite à la sphère scolaire. Ainsi, le jardin, la cuisine, le musée sont des lieux d'apprentissage favorables à une parole qui circule entre élèves et adultes.

« Pas de maître qui parle pendant que les enfants écoutent mais une collaboration étroite au cours de laquelle l'enfant apprend à agir (J-P Pourtois et H-Desmet in.Dir. Houssaye, 2000, p.141). »

L'oralité nécessite des espaces adaptés. Des lieux d'échange et pas seulement des classes qui servent aussi de salles de réunion. La Pédagogie Nouvelle a intégré la question de l'espace tout comme elle a intégré l'idée d'une circulation équilibrée de la parole.

3.2. L'Oralité et le sujet

L'oralité est intimement attachée au sujet dans son identité biologique. La parole est un marqueur identitaire à la fois individuel et social. Parler suppose un passage de nature réflexive. On ne s'exprime oralement qu'en conscience. D'autre part, le sujet tout entier se dévoile. Il s'engage volontairement dans une interaction et en ce sens accepte la rencontre. Jérôme Bruner dans son ouvrage « Comment les enfants apprennent à parler » écrit :

« C'est la nécessité d'utiliser la culture commune comme forme indispensable de survie qui force l'homme à maîtriser le langage (Bruner, 1987, p.18).»

Parler est tout d'abord un acte individuel, actif et réactif, qui s'inscrit dans un processus social inéluctable. La parole comme l'oralité implique une énergie vitale et font référence à une double identité : celle du sujet propre et celle de l'être social qui est inscrit

dans un corps charnel mais aussi dans un contexte. Les pédagogues de l'oralité sont certainement ceux qui ont admis la complexité de l'être, reconnaissant la singularité humaine sans négliger la diversité qui l'accompagne. Ces indices, même occultés, concernent nécessairement le processus éducatif. Cette identité qui s'exprime à travers la parole, participe à la construction interne du sujet mais aussi à sa socialisation et à ses apprentissages notamment en lui permettant d'acquérir une confiance en sa propre parole. L'oralité en s'attachant au sujet et pas seulement à l'élève, lui permet dans le cadre scolaire de s'impliquer en tant que sujet pensant et agissant, en interaction avec son environnement.

- **Quel enjeu pour notre système éducatif ?**

L'enjeu de l'oralité est identitaire car toute parole est issue de l'être humain. Philippe Meirieu rappelle la nécessité de repositionner l'élève-sujet au sein de l'institution.

« Le sujet s'y (à l'école) construit dialectiquement, en se posant face à des objets qui lui résistent et avec lesquels il engage un vrai dialogue. Il s'y construit dans l'interaction avec les autres qui permet, si elle est accompagnée par des adulte attentifs, d'accéder progressivement à l'exigence de vérité (Meirieu, 2007, p.83). »

La parole est ce qui permet à l'élève d'apprendre à travers un discours. L'oralité lui permet à la fois de s'instruire et de construire l'altérité nécessaire à sa propre identité. C'est en ayant confiance en sa propre parole, que l'on acquiert de la confiance et de l'estime pour soi-même. Ainsi, à travers sa parole, l'élève-sujet se positionne-t-il non seulement en tant qu'élève, mais surtout dans une dimension de sujet parlant¹⁰⁶. L'enjeu est ici le respect de la diversité et de l'estime de soi, considérées comme de véritables valeurs pédagogiques. Cet enjeu rejaillit nécessairement sur le bien-être scolaire. Ce qui favorise un lien solidaire et équilibré entre individus et crée un climat propice aux apprentissages.

Les pédagogues de l'oralité ont montré que la parole vivante repose sur la notion de sujet au sens d'être parlant pris dans une dynamique de vivant. Birte Fahnoe Lund écrit que les programmes scolaires du Danemark prennent en compte la parole de l'élève dans le processus éducatif, comme celle des parents ou autres partenaires scolaires. Ce sont en effet la parole et les « mots vivants », c'est-à-dire personnalisés, qui donnent du sens au savoir tout autant qu'à l'institution scolaire. Paradoxalement la remarque typiquement scolaire : « Cela ne veut rien dire » qui se traduit encore par « Cela n'a aucun sens », montre bien que le « dire » est porteur de signification.

¹⁰⁶ Caractère définitoire de l'essence humaine par C. Hagège (1985)

Pour Kold, il n'y a pas d'apprentissage sans « joie » ni motivation. Birte Fahnoe déclare que le professeur dans ce type de pédagogie, est avant tout un modèle (d'humain) qui se doit d'être en collaboration étroite avec chaque étudiant et parent (Annexe, III.2, Q. n°2). Elle explique que la tradition du dialogue oral est aujourd'hui encore un élément déterminant de la politique éducative de son pays (Annexe, III.2, Q. n°5). La tradition éducative danoise impose à chaque professeur de s'occuper non seulement de transmettre un savoir, mais également de s'occuper du bien-être, psychique et affectif, de leurs élèves. Chaque enfant devant être reconnu et respecté en tant que sujet-parlant et pas seulement un sujet-pensant. Ce sont les « paroles vivantes » qui permettent d'inclure et d'engager les enfants dans le processus d'apprentissage (Annexe, III.2, Q. n°6). On retrouve ici l'idée d'inclusion développée par Martin Buber. Rappelons cependant que la culture scolaire danoise ne repose pas sur un principe d'égalité, le principe de la norme. Ce laisse peut-être plus d'espace pour la diversité et la différence.

Nous comprenons que l'enjeu de l'oralité dans l'éducation, est à l'image du Danemark et de son héritage scolaire, du côté de la dimension de l'élève-sujet et moins de l'élève performant. Toutefois, nous verrons dans notre dernière partie que cet idéal peut s'avérer fragile face aux politiques éducatives qui se mondialisent à travers les évaluations internationales.

3.3. *Oralité et langage*

Les théories de l'oralité développée par Ong, ou encore Jousse, ont fait de la répétition un des outils mnémotechniques majeur de l'oralité, ce qui explique que les expressions orales soient redondantes ou copieuses (Ong, 1982). Or, tous les enseignants répètent inlassablement leur savoir, car tous ont implicitement conscience que c'est ainsi que l'on transmet en profondeur, s'adressant la mémoire à long terme de leurs élèves. De même que les mères et les nourrices, de manière spontanée, répètent et articulent sans relâche de façon à imprégner l'enfant qui ne parle pas encore. En s'adressant au tout-petit, inconsciemment la voix humaine se fait plus lente, l'articulation plus distincte, s'accompagnant de mots simples ou de phrases courtes. Ce procédé oral naturel est particulièrement vivant car il s'adapte à son interlocuteur, permettant à l'enfant de se saisir du langage tout en lui montrant la façon dont il peut le produire par lui-même.

« Chez les petits c'est la réitération de textes oraux qui donnent très vite l'habitude d'interpréter : à chaque écoute ou lecture visuelle, de nouveaux sens apparaissent (Montelle, 2005, p.29). »

L'oralité est toujours une parole contextualisée. Toute parole est présence, et se réalise dans une interrelation qui met le corps en éveil. Lorsqu'un nouveau né écoute, son corps entier est mobilisé, son regard se fixe. Il s'imprègne des paroles humaines, concentré vers le son et la bouche qui s'adresse à lui, d'humain à humain. L'homme est ainsi fait, et naturellement équipé pour l'oralité. Il est nécessaire de « nourrir les enfants par l'oreille » et ceci dès le plus jeune âge, écrit Christian Montelle, car on leur ouvre ainsi à la fois les portes du savoir tout autant que celles de la vie (Montelle, 2005, p.44).

Le langage, tout comme la parole, ancré dans le corps se révèle dans le souffle, le son, ou encore la respiration. Les expressions orales sont situationnelles avant d'être abstraites, ce qui ne les empêche pas de se référer à un contenu symbolique fort riche. Le langage reste ouvert à l'improvisation et à l'intelligence, faisant preuve d'une étonnante faculté d'adaptabilité et de créativité. Ces deux dernières caractéristiques sont bien celles du vivant. Improvisation et adaptation étant des enjeux importants de l'oralité. Elle montre ainsi une adaptabilité de l'esprit humain à son environnement. On peut voir ici un exemple d'improvisation qui dans le jazz peut apparaître comme une transposition de la parole vivante dans le cadre de l'interprétation musicale.

Marcel Jousse déclare en 1934:

« Le passage de la parole vivante à l'écrit mort est toute une éducation à faire (Jousse, 1934, p.253)...Le langage est une chose vivante, ce n'est pas une chose typographique...Dans nos sociétés modernes la contrainte sociale sévit très tôt. La pédagogie, l'éducation empêchent les mécanismes normaux et spontanés de se développer dans toute sa spontanéité... Les enfants ont besoin de tous leurs gestes pour penser, pour pouvoir jouer leurs pensées (Jousse, 1933, p.121). »

Nous rappelons que pour Jousse, le langage est un geste comme un autre, geste définitoire de l'humain et du vivant. Le langage et la parole sont perçus comme des outils dynamiques qui relèvent nécessairement de la vie. Jousse en réfutant un idéal pédagogique essentiellement livresque qu'il qualifie d'anti-anthropologique, fait de la question du vivant un paramètre pédagogique.

Tout comme Lévi-Strauss, cet anthropologue souhaite remettre au cœur de la société non seulement le langage ou la parole, mais surtout la notion d'homme universel, l'humain en tant qu'être vivant.

« Le langage n'est pas la chose de la langue, il est l'être tout entier. Nous sommes à l'origine de la permanence du langage. Le langage ne commence et ne finit jamais. Il est en perpétuelle création, et c'est précisément par le geste global, et surtout manuel, que nous pouvons le saisir. (Jousse, 1932, pp.9-11) »

- **Quel enjeu pour notre système éducatif ?**

L'enjeu de l'oralité est de ne pas restreindre le langage à une maîtrise de la langue. Il faut pour cela redécouvrir les atouts de l'oralité qui révèlent d'une intelligence humaine en action mais aussi de sa capacité à mémoriser et à retenir. Jousse distingue le parlé ordinaire de celui qui, enraciné dans le corps et les gestes de l'humain, fait appel à la mémoire orale. Le langage en faisant apparaître le style oral, dévoile la nature et le rôle de la mémoire interne dans le maniement du langage par l'humain. La grande découverte de Jousse, selon Yves Beaupérin, a été de mettre en évidence cette corrélation entre langage et mémorisation au centre de sa théorie pédagogique et anthropologique (Annexes VI.1 et VI 1bis).

Ainsi oralité et parole vivante font nécessairement référence à l'homme vivant dans son aptitude naturelle à mémoriser. L'enjeu de la mémoire interne nous semble incontournable et majeure dans ce travail. Car sans mémoire, il ne peut y avoir apprentissage et transmission. C'est pourquoi, nous allons maintenant nous arrêter plus longuement sur la nature et le fonctionnement de la mémoire orale (ou mémoire interne).

3.4. Oralité et mémoire

3.4.1. L'oraliste, un homme de mémoire

La mémoire est partie prenante de l'intelligence humaine. Tout l'être s'y exerce et s'applique d'une génération à l'autre, à retenir une culture qui fait de lui un être social. La mémoire fait partie de l'équipement mental de l'homme et tout comme la parole, elle joue un rôle fondamental dans la cognition. A la fois personnelle et collective, interne et externe, la mémoire humaine a développé diverses stratégies afin de transmettre. Toutefois ce sera toujours la mémoire interne qui restera première.

L'homme oral est un « homme de mémoire » nous a expliqué Jousse (Beaupérin, annexe VI.1). Ce qui implique une gestion spécifique de son langage afin qu'il puisse retenir.

Platon écrivait en son temps :

« La connaissance de l'écriture aura pour résultat, chez ceux qui l'auront acquise, de rendre leurs âmes oublieuses, parce qu'ils cesseront d'exercer leur mémoire (Platon, 1995). »

En nous appuyant sur le paradigme anthropologique et notamment sur les travaux de Jousse, nous allons chercher à comprendre et à décrire les processus cognitifs, mais aussi éducatifs, en jeu dans la mémoire de « style oral ».

« *Style oral* » et *mémoire*

La théorie du « style oral » est au centre du concept d'oralité tel que nous venons de le définir, c'est pourquoi il se distingue du parlé ordinaire se référant à une organisation spécifiques du langage. Les procédés oraux sont à la fois gestuels et articulatoires et assurent une étonnante efficacité mnémotechnique. Oralité et mémoire sont par nature étroitement imbriqués.

« La tradition orale est un ensemble de racontars individuels ou collectifs dont la caractéristique est précisément de ne pas avoir de style et de n'avoir que peu de valeur...La tradition de style oral et le jeu de la mémoire qui en est à la fois la cause et la conséquence...est un fait vivant qui se joue dans des hommes vivants (Jousse in. Beaupérin, 1996). »

L'homme universel entretient un rapport particulier avec sa mémoire. La mémoire externe ne peut à la fois traiter en interne et en direct le savoir comme le fait l'intelligence humaine. Si la mémoire orale est en effet en parfaite harmonie avec la nature humaine et ses lois anthropologiques¹⁰⁷, c'est parce qu'elle est aussi indispensable à la survie de l'homme que la parole et la communication.

- **Le corps participe à la mémorisation.**

Ce qui caractérise la mémoire orale est qu'elle est nécessairement incarnée. Le corps et la mémoire sont étroitement imbriqués et indissociables. Dans l'oralité les mouvements ont du sens car ils participent à l'assimilation de l'information. On note que les cultures orales jouent sur tous les paramètres et sur toutes les ressources gestuelles et corporelles pour retenir : la respiration, les mains, la voix, les intonations, l'accentuation, le rythme, la mélodie ...

La mémoire orale relève ainsi à la fois de la langue et du style, autant que du corps et d'un esprit en action. Ce n'est pas une mémoire « anarchique » relevant de la seule volonté personnelle ou encore du don. C'est un « équipement » humain universel, à la fois individuel et social. Néanmoins, la négliger reviendrait à s'empêcher de faire fonctionner une partie de son corps, ce qui conduit à l'atrophier. De même la mémoire est un processus intellectuel qui nécessite un entraînement, et cela de façon précoce. Il se perfectionne et se nourrit de sollicitations variées tout autant que d'actions répétées.

¹⁰⁷ Dans le vocabulaire Joussien, les lois anthropologiques reposent sur trois facteurs : le bilatéralisme (mouvement bilatéral), le mimisme et la manducation (le langage).

« Il faut du temps pour former des hommes vivants car il faut mémoriser... Vous ne pourrez reconquérir votre mémoire que par des mécanismes vivants. La Fontaine versifiait, c'est le principe même d'un texte mémorisable rythmé... Les enfants sont des rythmo-mimeurs, c'est-à-dire qu'ils ont besoin de tous leurs gestes pour penser, pour pouvoir jouer leurs pensées et retenir (Jousse, 1933, pp.211 et 121) »

La mémoire est par analogie associée au rythme physiologique de l'homme. Ce qui explique que la pédagogie orale repose sur la parole, dans ce qu'elle a de rythmique et de gestuelle (Jousse, 1975, p. 50). Le rythme est repéré comme un procédé didactique. Il révèle d'une musique naturelle propre à l'homme universel, que les très jeunes enfants révèlent spontanément dans leurs jeux. On retrouve ce rythme dans ce que les anthropologues considèrent comme le « texte oral ». Celui-ci est de l'ordre de la comptine ou de la légende, par exemple.

C'est sur cette première culture que toute civilisation fonde sa culture. On ne peut que regretter que cette première culture soit reléguée aux petits niveaux du système éducatif et peu reconnu. Vient au contraire en imposant la notion d'oral scolaire dès la maternelle, celle-ci tend à être de plus en plus délaissée au profit d'un apprentissage précoce de l'écrit. L'apprentissage précoce de la lettre ne donne plus assez de temps à la mémoire orale pour s'exercer. Jousse déclarait en son temps que la mémoire s'entretient et se perfectionne dès le plus jeune âge mais aussi tout au long de la vie.

La théorie du « style oral » fait jouer au corps un rôle actif dans l'apprentissage contrairement à notre idéal scolaire. Le balancement bilatéral qui accompagne de façon naturelle le mécanisme de mémorisation chez l'humain, Jousse l'appelle « le bilatéralisme ¹⁰⁸ ». Il est fréquent d'observer ce mécanisme chez un jeune enfant qui récite ou apprend. Ce balancement corporel spontané, rappelle les paroles d'une mère qui accompagne spontanément celles-ci d'un bercement apaisant. Ce fonctionnement naturel, qualifié d'universel par Jousse, illustre sa proposition et nous montre que le corps participe au processus d'acquisition.

Que dire alors de la représentation du corps à l'école, aujourd'hui comme hier. Le bon élève est celui qui ne bouge pas. Le « bon » corps doit rester statique (« être sage ») et non dynamique. Oberlin en donnant aux enfants de son poêle à tricoter des bouts de laine ne visait-il pas cette participation du corps à la mémorisation ?

¹⁰⁸ Bilatéralisme humain : Structure de l'homme qui engendre une tendance à partager bilatéralement l'espace : avant-arrière, gauche-droite, haut-bas. (annexe IV.2).

« L'idée de base reste avant tout l'occupation des mains, si possible par quelque activité utile : le travail manuel accapare le corps et de ce fait, rend ces petits êtres habituellement turbulents, intellectuellement disponibles et attentifs (Chalmel, 2000, p.148) »

Oberlin semble s'inscrire dans une pédagogie de nature anthropologique car il permet au corps à l'esprit comme à la parole de participer à l'apprentissage. En figeant la dimension corporelle du sujet, on sort du contexte d'une oralité féconde. On prend alors le risque de faire naître l'ennui, freinant par ailleurs le processus naturel de mémorisation.

Nous avons pu comprendre dans notre seconde partie que le « style oral » utilise de véritables procédés intellectuels et corporels qui s'accompagnent d'une sorte de « grammaire » de l'oralité. Cette organisation formelle spécifique de la langue conduit à des lois mnémoniques qui gouvernent le langage oral : la formule, le chant, le dicton, le proverbe... Ces formulations rendent digérable le savoir. En activant l'intelligence autant que la mémoire humaine, on incite celui qui apprend à rester en éveil et à participer à son acquisition. D'autre part la mémoire de l'action, la mémoire du corps renforce le sens des mots. L'information, transmise dans les paroles est ainsi traitée deux fois en s'accompagnant de gestes qui font sens.

La mémoire orale suppose donc un double encodage, à la fois dans le mot renforcé par un processus corporel (voix, intonation, geste...) et une syntaxe orale. Jousse résume cette proposition par la loi du *mimisme*, une des lois fondamentales du « style oral ».

Yves Beaupérin président de l'association Jousse, définit le mimisme ainsi :

« Le mimisme est une des lois du style oral. La parole, dans les sociétés orales, reste en contact avec les choses. Pour Jousse s'exprimer ce n'est pas mettre une étiquette artificielle, c'est véritablement saisir le geste caractéristique de la chose et l'exprimer avec tout son corps. C'est ainsi que la parole s'ancre dans la mémoire et est retenue (Annexe Beaupérin VI.1). »

- **Une mémoire littérale tout autant que créative**

La mémoire orale est absorbante déclare Jousse. Elle n'est pas sélective et fait appel à de nombreux sens de l'*Anthropos* : gestes, sons, ouïe, intellect. Elle s'imprègne en profondeur et en interne tout en laissant au sujet une complète liberté. La tradition orale fait de l'oraliste un créateur qui à chaque mémorisation peut agir et modifier son texte oral. C'est pourquoi l'on peut trouver à divers endroits de nombreuses versions d'un même conte. Toutefois si la mémoire orale est créative, elle peut aussi bien se faire littérale.

Pour cela, des procédures mnémotechniques telles que le refrain, les répétitions, la construction symétrique de phrases par exemple, l'aideront à retenir exactement les termes

d'une formule. La précision, explique Jousse, est une des caractéristiques des cultures orales qui ont su préserver leur savoir.

Jousse contredit en cela le discours de Goody lorsque celui-ci présente la mémoire orale comme nécessairement une recreation (Goody, 1979). Mais Jousse déclare que c'est la stylistique de la langue, c'est-à-dire grâce aux procédés linguistiques relevant de la construction et de l'organisation du discours oral, que la mémorisation littérale est possible.

- **Une construction linguistique singulière**

Les procédés mnémotechniques de l'oralité jouent sur divers paramètres du langage. Le « texte oral » use de procédés qui sont faits d'allitérations consonantiques comme par exemple : « *Qui vivra verra* », « *Tout feu tout flamme* »... ou encore d'assonances vocaliques faites de rimes syllabiques telles qu'on les retrouve dans les proverbes du type : « *Qui se ressemble, s'assemble* » ou « *Qui vole un œuf, vole un bœuf* »...

Ce sont encore des refrains, des mots d'appel, des noms agrafes (à l'image de la comptine enfantine, *selle de cheval, cheval de course, course à pied...*), des expressions inductrices, des assonances, des échos phoniques, des couple de sens, des répétitions... L'ensemble de ces procédés linguistiques constitue une stylistique propre à l'oralité. Toutefois, le procédé majeur est certainement la répétition. Procédé qui conserve toute sa pertinence dans la transmission.

- **La répétition, procédé majeur de la mémoire orale**

La répétition est constructrice de l'oral, sorte d'onde sonore dont le souvenir, s'il n'est pas entretenu par la répétition, risque de s'évanouir (Hagège, 2005, pp.84-85). Ce sont encore les techniques de répétition qui perpétuent les mythes et légendes de tous les conteurs du monde, dans la mémoire des hommes. Le linguiste Claude Hagège, reprend à son compte l'idée première de Jousse, affirmant que répétition et latéralisation sont étroitement liées.

« Le style oral recourt à toute sorte de procédés, de symbolique gestuelle et articulatoire. Le procédé général est la répétition. Il n'est pas exclu qu'elle ait un lien avec la latéralisation (Hagège, 1985, p.85). »

Marcel Jousse différencie cependant la répétition de l'homme de « style oral », qui vise une mémoire d'approfondissement, à une répétition sans conscience qu'il nomme le

« perroquetisme »¹⁰⁹. Chaque répétition, même s'il elle apparaît identique à l'auditoire, est pour l'oraliste une nouvelle création qui renouvelle et actualise l'attention. Elle transforme également la conscience de celui qui répète, l'amenant au fil des dictionnaires à dépasser son propre entendement. Le terme approfondissement invite au dépassement de soi-même. C'est pourquoi la répétition est plus que dans la civilisation de l'écrit, une nécessité vitale au risque de l'oubli. Le concept d'oralité valorise la répétition. Grâce à cette technique se perpétuent les récits ethnographiques d'une société, fondant durablement sa culture. Si la réitération a permis aux mythes et légendes de parvenir jusqu'à nous, d'autres procédés comme la dramatisation en ont fait des repères culturels mémorables.

La dramatisation, la répétition, la rythmique particulière de la langue constituent des principes fondamentaux du concept de « style oral ». Ces procédés contribuent à retenir en interne avec une étonnante efficacité dans le temps, pourquoi l'école les néglige-t-elle aujourd'hui ?

L'homme de « style oral » est un « enseignant infini », un homme intelligent qui sait préserver et perpétuer ses savoirs tout en donnant à voir une pensée en marche (Jousse, 1975). La mémoire orale stocke, restitue et traite l'information tout à la fois. L'être humain universel à travers son langage non seulement communique mais transmet naturellement. Ainsi la mère parlant à son nourrisson, dès sa naissance, lui donne non seulement un modèle de langage mais aussi un modèle de pensée. L'écoute dynamique, c'est-à-dire interactive de l'humain, lui permet de façon précoce d'entretenir et de nourrir sa mémoire. C'est pourquoi on incite fortement les parents à parler et à raconter des histoires dès le plus jeune âge. Grundtvig, en mettant en place une pédagogie essentiellement narrative fait du texte oral, naturellement riche en procédés mnémotechniques, un allié pédagogique incontournable.

- **Formalisation et formules**

La mémoire orale a besoin de contenus de mémoire se nourrissant de routines mnémotechniques. Marcel Jousse décrit ceci comme une loi fondamentale du style oral, à savoir le formulisme. Celui-ci est une tendance à reproduire une certaine stéréotypie dans la

109

« La mémoire humaine, ou plus justement *la* mémoire, est essentiellement intelligence. Il ne faut pas confondre mémoire et « perroquetisme », ce qu'on fait trop souvent. Un perroquet n'a pas de mémoire, pas plus qu'un disque (Jousse, 1975, p.78). »

réutilisation des gestes de l'*Anthropos*, préformés par son milieu ethnique. Il s'agit aussi bien des gestes corporels-manuels que de phrases propositionnelles : textes, mélodies, dictons ou proverbes. Ces « formules » stéréotypées que l'on adapte aux circonstances, facilitent l'improvisation et bien sûr la mémorisation. Il existe des formules mélodiques, des formules verbales liées à des thèmes ou encore des genres littéraires. On les retrouve dans les comptines enfantines transmises de bouche à oreille, sans vraiment jamais avoir été apprises. La musicalité de la langue y est souvent forte et redondante. Voici deux exemples qui résistent au temps et qui restent toujours aussi vivaces dans la culture enfantine :

Quelle heure est-il ?

Il est midi.

Qui vous l'a dit ?

La p'tite souris

Où est-elle ?

Dans la chapelle

Que fait-elle ?

De la dentelle.

Pour qui ?

Pour les dames de Paris qui portent des souliers gris

Une souris verte

Qui courait dans l'herbe

Je l'attrape par la queue

Et la montre à ces messieurs

Ces messieurs me disent

Trempe- la dans l'huile

Trempez-la dans l'eau

Cela fera un escargot tout chaud

Notre société qui repose sur une culture écrite, conserve néanmoins à la crèche et à la maternelle, une première culture orale. Celle-ci constitue aujourd'hui encore un premier socle culturel sur lequel repose l'écrit. On note que cette première culture résiste au temps et aux idéaux même si elle s'amenuise d'années en années au regard d'un apprentissage de l'écrit de plus en plus précoce. Les ritournelles, comptines, ou encore petits poèmes oraux restent une anthologie culturelle de l'enfance, autant chez les petits que dans la mémoire des adultes. C'est donc une culture partagée et toujours commune qui lie les générations entre elles. Ces formulettes jugées anodines par l'institution peuvent avoir des fonctions spécifiques constituant des exercices ludiques préparant au maniement de la langue. C'est le cas par exemple des vire langue qui sont des phrases exigeant une virtuosité articulatoire. Le but n'étant pas dans le débit de parole mais l'exactitude de la formulation:

- Dis-moi gros grain d'orge

Quand te dégros gras grain d'orgeras-tu ?-

Je me dégros gras grain d'orgerai

Quand tous les gros gras grains d'orge

Se dégros gras grain d'orgeront.

C'est aussi le cas des vire-oreilles qui sont des phrases dont le sens se perd en raison de la rapidité du débit et la multiplication des allitérations :

Tortue tordue dors-tu ?

Dors-tu tortue dodue ?

Au-delà du jeu de langage, ce sont de réels exercices verbaux qui stimulent et enrichissent le maniement du langage.

Grundtvig a mis au cœur de sa pédagogie narrative non seulement les récits, mais aussi les formules et chants (cantiques). Ses textes cantiques et ses psaumes ont traversé le temps perdurant jusqu'à notre siècle. Conscient (ou ayant pour intuition) du rôle que joue l'organisation spécifique de la langue orale dans la mémoire humaine, il a fait de la mélodie et du chant son principal média pédagogique.

Le mythe reste un processus pertinent et efficace, qui code sous la forme d'un récit dramatisé des savoirs et des représentations sociales. Dans son ouvrage « la pensée sauvage », Lévi-Strauss écrit que les mythes sont des œuvres collectives, des œuvres holistes qui cherchent à expliquer tout à la fois, en organisant les informations pour mieux les retenir et comprendre le monde. C'est ainsi que se perpétue dans le temps les mythes et légendes qui fondent les civilisations et leur culture (Lévi-Strauss, 1962).

Pour Mamoussé Diagne, le mythe, le conte et la parabole sont des procédés de dramatisation universellement partagés par toutes les cultures. Si les sociétés orales veillent à dramatiser l'information, à la théâtraliser, c'est pour dégager une forte émotion, élément reconnu aujourd'hui par la psychologie cognitive pour être un facteur favorisant la mémorisation individuelle. Cette mise en voix profondément pédagogique et mémorable vise à entrer dans les esprits au niveau individuel et collectif. L'émotion ressentie contribue fortement à une mémorisation efficace en interne. Ainsi la mémoire orale vise en même temps la rétention et la compréhension de l'information, l'individu tout autant que le groupe social.

Les rites, les mythes circulent de génération en génération. Les êtres humains cherchent à travers ces récits des explications aux phénomènes qui les entourent, notamment les cataclysmes mais celles qui racontent les origines du monde ou du règne animal. Le mythe biblique contribue à cela, notamment la Genèse. La création comme la mort engendre récits et mythes qui permettent à l'humain d'assumer sa situation de mortel. C'est le

cas en Afrique avec le mythe du « Caméléon et du serpent »¹¹⁰. Les mythes se répartissent en plusieurs catégories : les mythes cosmogoniques, les mythes héroïques (Prométhée, Orphée), les mythes liés aux cataclysmes tels que celui du déluge et de Noé dans la Bible. Dans l'oralité la circulation de ces récits n'est jamais parfaitement à l'identique et suppose création et recreation. Les informations s'altèrent ou s'enrichissent selon le contexte d'énonciation, mais toujours dans l'action. Mémorisation et créativité sont ainsi associées, comme l'est tout autant la mémorisation et l'action. Si la transmission suppose une répétition faite d'éternels retours et de réitérations, c'est pour aider les individus à se construire dans la durée de manière à ne pas retenir superficiellement le savoir mais en profondeur. La mémoire orale s'inscrit nécessairement dans la durée, c'est pourquoi le temps qui passe est une préoccupation permanente des cultures orales, comme l'écrit Diagne (Diagne, 2005).

- **Ancrage dans le concret et le vivant**

Les expressions orales sont par nécessités accumulatrices avant d'être subordonnées mais aussi redondantes, conservatrices, proches de l'expérience. Lorsque la mémoire ne repose que sur la parole, celle-ci fait appel à des représentations richement connectées entre elles, mettant en jeu la relation de cause à effet. L'information, toujours contextualisée, est ainsi rattachée à une référence connue, personnalisée ou tout du moins en lien étroit avec des problématiques impliquant les individus d'une même communauté. La pensée orale procède par analogie plutôt que par hypothèses ou déduction. La métaphore et la comparaison sont des procédés largement utilisés. Ainsi les représentations se construisent-elles en lien avec l'expérience et le vivant, créant une cohérence qui relie entre elles les informations. Ce qui facilite leur compréhension et leur mémorisation.

¹¹⁰ *Un caméléon vint un jour à la maison d'un des fils de Maïna (Maïna était le fils aîné de l'ancêtre tribal). Celui-ci était assis devant sa hutte en train de manger le repas du soir. Le caméléon lui mendia de la nourriture, mais le fils de Maïna refusa. Le caméléon insista, le fils de Maïna se fâcha et chassa le caméléon. Avant de partir le caméléon lança cette malédiction : " Je pars maintenant, mais vous tous vous allez mourir ". A partir de ce moment, les gens commencèrent à respirer, à devenir malade et à mourir. Plus tard, le caméléon rendit visite au serpent et lui mendia aussi de la nourriture. Le serpent lui donna de la nourriture et en récompensa le caméléon, le bénit, disant que le serpent allait vivre à jamais. Il changera simplement de peau, et il vivra éternellement à moins qu'il ne soit tué. De même les antilopes, si elles ne sont pas tuées, vivront à jamais.* (Ralph Stehly, site : <http://stehly.chez-alice.fr>, consulté le 10/12/08)

Des procédés rationnels

Marcel Jousse, en décrivant les caractéristiques et principes de l'oralité dévoile ainsi le fonctionnement naturel et universel sur lequel repose l'intelligence et la transmission humaine. Il tend à montrer que, tout comme l'écriture, le discours oral fait appel à l'intelligence et la raison. Si le message oral nécessite des artifices narratifs, ce ne sont pas seulement de simples faits de culture mais de réels procédés intellectuels au service d'une mémoire interne. Le concept d'oralité relève d'une gestion intelligente de la parole humaine autant individuelle que collective.

Que l'on possède l'écrit ou non, chaque outil cognitif correspond à un fonctionnement propre qui répond et engage une logique et des procédés spécifiques. La cohérence dans la culture orale est justifiée par la nature même de l'humain qui cherche à expliquer et comprendre le monde. Cette rationalité dévoilée renforce l'idée que les procédés intellectuels spécifiques de l'oralité sont la preuve d'une gestion rationnelle de la mémoire interne.

Il est intéressant de noter que les processus évoqués dans cette partie, telles que la répétition ou la mémorisation littérale, ont été souvent des processus dénigrés, voire négligés, dans l'institution, notamment par les enseignants eux-mêmes.

« Ce qui me paraît un des paradoxes les plus étonnants de notre système scolaire est que dans presque toutes les disciplines nous faisons constamment appel à la mémoire de nos élèves et dans le même temps : on méprise la mémorisation, on ignore tout de son fonctionnement et on doute de ses capacités, on n'apprend pas à mémoriser efficacement...les professeurs parlent de rabâchage disant que « savoir par cœur » n'est pas savoir (Beaupérin, 1996). »

L'école a surtout misé ces trente dernières années sur la compréhension et moins sur la rétention du savoir. Mémoriser étant associé à un rabâchage, à une pratique scolaire qui vise un savoir « par cœur », le plus souvent jugée stérile par les enseignants eux-mêmes. Or, comment comprendre si l'on ne sait pas ?

Cette vision péjorative d'un « perroquetisme » systématique rejoint également l'idée de Kold (et non de Grundtvig) pour qui le « savoir par cœur » était à proscrire de la pédagogie (Fahnoe Lund, 1983). Or, Marcel Jousse explique que retenir par cœur libère l'intelligence, car apprendre relève d'une prise de conscience d'actions qui interagissent hors de soi et que nous faisons entrer en soi (Beaupérin, 1996). Retenir fait partie intégrante de l'intelligence humaine. Il est donc nécessaire de connaître avant de comprendre. Retenir en soi le savoir est pour Jousse, comme pour Grundtvig, le premier pas vers la culture et le savoir, alors que pour Kold et nos contemporains, retenir par cœur relève

d'une mécanique scolaire et moins d'un apprentissage qui fait appel à l'intelligence. On note par ailleurs que l'expression scolaire « apprendre par cœur » nous rappelle que le cœur a longtemps évoqué, dans la culture traditionnelle, le lieu de l'intelligence.

Nous comprenons que la question de la mémoire interne reste un sujet sensible qui a toujours fait débat dans l'institution scolaire. La divergence de point de vue entre les pédagogues de l'oralité nous interroge car elle pose une véritable question essentielle à la pédagogie.

Une mémoire dans « l'Autre »

Dans nos sociétés lettrées, le jeune enfant a pour première source de mémoire, sa mère et ses proches. Ce sont ces premières paroles familières qui à travers leurs récits tout autant que leurs actions et leurs gestes, lui permettent de se construire une identité et une première culture. L'enfant entouré d'actes et de paroles, va naturellement puiser dans autrui et absorber, comme l'on fait avant lui les peuples oralistes, non seulement ses premiers savoirs mais également la façon dont ils sont traités. L'« Autre » incarne ainsi une mémoire qui est à la fois modèle de cognition et information pour celui qui apprend. Cette première mémoire, vivante, active et réactive prétraite l'information ceci quelle que soit la société ou l'époque. Elle est intelligence et naturelle enseignante. Tout comme pour l'enfant, la mémoire se situe et prend sa source dans l'humain.

La mémoire interne est à la base de toute cognition et de culture. Elle se fixe nécessairement dans le vivant. Incarnée, elle nécessite attention et conscience. A la fois dynamique par sa vivacité elle est aussi fragile car étroitement dépendante de la finitude de l'humain.

Au regard de la dimension de la mémoire, nous comprenons ici que le style oral apporte des éléments de compréhensions pertinents dans le cadre de l'éducation. L'enjeu majeur de l'éducation ne serait-il pas une meilleure reconnaissance et prise de conscience que joue l'oralité dans la mémorisation ? Cette reconnaissance des processus de la mémoire interne ferait sans doute évoluer notre idéal scolaire vers un réel statut de la parole dans la pédagogie.

Mémoire et apprentissage

La mémoire est un estomac qui digère, écrit Jousse (1975). Apprendre consiste à assimiler et se nourrir plutôt qu'accumuler. Mémoriser pour comprendre exige de se remémorer, de réitérer le savoir jusqu'à ce qu'il s'incarne. A force de répétition en conscience,

faisant appel à l'attention et la concentration, la compréhension s'installe peu à peu. Jousse déclare que sans mémoire, il n'y aurait non seulement pas de science, mais aucune pensée, aucune expérience. La mémoire n'est pas l'intelligence, mais elle en est la condition. La parole n'est pas mémoire, mais elle la nourrit en interne. C'est pourquoi parole et mémoire ne peuvent être dissociées et encore moins négligées en pédagogie. La parole fait le lien avec le monde extérieur et nous-mêmes (Beaupérin, 1996).

« La mémoire est la chose la plus importante et la plus inconnaissable...La mémoire est essentiellement attention et l'attention est essentiellement mémoire. Nous touchons là au secret le plus formidable de la mécanique humaine (Jousse, 1975, p.79) »

On comprend dans cette phrase toute l'importance que donne l'anthropologue à la mémoire qu'il considère, plus que le langage encore, comme le socle de l'intelligence humaine. Toutefois, il faut modérer cette perception. On ne peut contester que l'écrit code lui aussi, une intelligence qui organise de manière spécifique l'information, notamment à travers la liste et le tableau. C'est pourquoi, il est inutile d'opposer à nouveau mémoire orale à une mémoire écrite. Toutes deux sont nécessaires et complémentaires. Il n'est pas question ici d'ignorer les atouts de l'écrit qui permettent de mieux retenir, et possèdent ses propres procédés, comme le rôle de la typographie et du soulignement. Toutefois en s'attachant à la mémoire orale nous cherchons à remettre au grand jour sa nature et ses atouts.

Cette quête fait écho au déséquilibre initial relevé dans notre première partie concernant l'héritage de notre culture scolaire. Car si la mémoire est confrontée principalement à l'écrit, il est intéressant de s'interroger sur la fonction de la mémoire orale délaissée. Par ailleurs, nous comprenons que pour qu'un savoir soit fécond, il faut qu'il y ait rétention mais aussi restitution, c'est-à-dire communication de l'information retenue en interne. La parole jouant ici un rôle important qui fait dire à Jousse que l'on ne peut concevoir une pédagogie ou un apprentissage sans mémoire, autrement dit sans parole.

3.4.2. La mémoire, une question centrale pour l'éducation

Nos civilisations de l'écriture voient croître de manière considérable les technologies mémorielles (comme Internet). La mémoire humaine rencontre de plus en plus de supports externes qui l'aident à retenir l'information. La mémoire interne est ainsi de moins en moins entraînée pour elle-même. Très tôt l'enfant est confronté à des supports de mémoriels tels que le livre, l'ordinateur, qui sollicitent surtout le visuel le traitement mémoriel en interne. Ces médias l'incitent à retenir en quantité mais néanmoins plus en surface qu'en

profondeur. Or, l'éducation qui ne vise qu'une mémoire de surface risque de se confronter à un apprentissage fragile. Retenir, et surtout comprendre, ne se fait qu'en interne, c'est pourquoi la mémoire interne reste toujours aussi nécessaire qu'autrefois à l'apprentissage.

Le paradigme anthropologique semble avoir redécouvert à travers l'étude des sociétés orales ce qui a permis à tous les peuples de se construire une culture, à savoir la transmission par répétition. Que fait l'école contemporaine de ce procédé qui nourrit naturellement la mémoire tout autant que l'intelligence ?

Culture scolaire et mémoire

Dès son origine, l'école favorise des exercices de mémoire. Les enfants scolarisés, retirés de leur famille, se trouvent dès lors en dehors de l'oralité. L'école met dès sa création l'accent sur des procédés artificiels, non oraux et décontextualisés, qui consistent à répéter mécaniquement sans être autorisé à créer, réinventer. École et écriture sont inextricablement liées depuis leurs origines, écrit Jack Goody en 1994.

« Le système scolaire Sumérien fut la conséquence naturelle de l'invention et du développement de l'écriture cunéiforme » (Goody, 1994, p.191). »

Nous comprenons alors que très vite l'école se sépare de la tradition orale et mise plus sur une répétition littérale plutôt que sur une interaction directe avec le savoir. Dans la culture orale s'il y a répétition, il y a en effet bien souvent ajout ou retrait. Dans ce procédé de transmission, celui qui enseigne et celui qui apprend sont tous deux acteurs et créateurs. L'anthropologie, par la voix de Goody, explique que la différence essentielle entre une culture orale et une culture écrite tient à son mode de transmission. Dans l'oralité, la création est autorisée alors que dans une société écrite, la répétition exacte est la condition même du savoir (Goody, 1994, p.194).

D'autre part la mémoire écrite s'inscrit dans l'espace, notamment celui de la feuille, alors que l'oralité s'inscrit dans le temps. Temps qui n'est pas linéaire mais cyclique. Il existe un rapport étroit, lien vivant et toujours contextualisé, entre la parole et le texte. La mémoire écrite a pour support un texte fixe, qui permet une mémorisation mécanique, bien souvent « hors contexte ». C'est pourquoi l'école a séparé l'apprentissage de l'action. Le corps et la dynamique du mouvement ne participant plus à l'acquisition du savoir, la mémoire orale a été moins sollicitée, car c'est un processus de mémorisation strictement intellectuel, abstrait qui est privilégié. Si la tradition orale fait de l'oraliste un créateur, la civilisation de l'écrit fait du lecteur un interprète, écrit Goody (Goody, 1994, p.195).

Cette distinction binaire n'est cependant pas conforme à l'idée de Jousse. Pour lui, la séparation entre mémoire écrite littérale et mémoire orale créatrice n'est pas aussi radicale. De plus, toute mémoire humaine est intériorisation et fait intervenir une part d'interprétation personnelle créative qui ne fait de la récitation au mot près qu'une vitrine scolaire. La culture scolaire met en jeu le plus souvent une mémoire esthétique plutôt qu'une mémoire interne d'approfondissement.

Crise scolaire et déficit de mémoire

Si l'oral est chaque fois appelé à la rescousse lors de crises scolaires, il n'est cependant jamais question de la nature même de la mémorisation scolaire. Pourquoi les procédés mnémotechniques largement utilisés à l'école maternelle, ne sont-ils pas entretenus à l'école primaire et au-delà ? Nous verrons dans notre dernière partie, consacrée aux pratiques pédagogiques orales contemporaines, que des enseignants tentent de remettre en marche la mémoire orale de leurs élèves, ceci afin de remédier aux difficultés de ceux qui ne parviennent pas à retenir et apprendre. La crise de l'école est le symptôme de ce délaissement de la mémoire interne, au profit des mémoires externes de plus en plus omniprésentes dans notre société.

Des activités telles que le théâtre, la poésie ou encore le chant sont des exercices de mémoire qui favorisent l'apprentissage tout autant que le besoin d'expression. Ces disciplines permettent à la fois mémorisation et création de la part de l'élève. Cependant elles sont considérées comme annexes par un système éducatif qui privilégie l'accès à la technologie et à la science. Relayées dans un cadre extrascolaire, elles sont associées aux activités de loisirs. Non reconnues comme de véritables pratiques scolaires à valoriser, celles-ci sont néanmoins riches en apprentissages car elles s'adressent à la fois à l'intelligence du corps et à celle de l'esprit. On remarque que les établissements scolaires qui axent leur projet éducatif sur le chant ou encore le théâtre, sont bien souvent ceux à qui l'institution attribue le moins de crédit, au sens propre comme au figuré. L'institution considérant que cela ne relève pas des fondamentaux.

Grundtvig avait conscience du rôle que joue le chant dans la mémoire de l'homme. C'est pourquoi il en a fait ses principaux outils pédagogiques. Pour lui, le texte oral accompagné de mélodie et de rythme reste le passeur privilégié du savoir dans l'esprit humain, que l'on soit lettré ou pas. D'autre part sa pédagogie qui évacue toute évaluation précoce, libère le temps laissé aux acquisitions, n'incitant pas à reformuler aussitôt un savoir juste appris. En mettant la parole au centre de l'action éducative, Grundtvig et Kold

ont conscience que la mémoire orale (interne) nécessite temps et maturation. Or notre système éducatif actuel évalue rapidement ce qui vient d'être appris, ne laissant pas le temps à la mémoire de digérer le savoir. On peut s'interroger sur cette quête d'acquisition rapide. N'est-ce pas empêcher le processus naturel d'assimilation par la mémoire que de vouloir en même temps, semer, planter et récolter ?

« L'école finlandaise accepte que chacun assimile l'enseignement fondamental à son rythme et selon son appétit... Contrairement à d'autres pays, l'école n'est pas exclusivement considérée comme un lieu de savoir (Mottot, 2006). »

Dans les pays nordiques où l'élève n'est évalué qu'à partir du collège, on lui demande non seulement d'apprendre mais de savoir s'intégrer et d'interagir avec les autres (Fahnoe Lund, 1985). L'aptitude à communiquer étant un élément fondamental de la culture scolaire. Cette école a hérité à la fois des principes de Grundtvig et de Kold, c'est pourquoi le chant, la musique, nourrissant largement la mémoire orale, sont aujourd'hui encore très travaillées. Ses bons résultats nous font penser que l'alternative pédagogique proposée par les pédagogues de l'oralité constitue pour nous un référentiel tout à fait opérant et pertinent.

Les nouveaux programmes scolaires, proposés en 2008, remettent en lumière la récitation en tant qu'activité scolaire obligatoire (BO N°3, 2008, annexe I.10). La question de la mémoire orale resurgit dans la revalorisation de l'exercice de « récitation », sans pour autant expliquer le rôle fondamental de cet apprentissage. En effet, rien dans les programmes de 2008, ne concerne une réflexion sur les procédés de mémorisation utilisés à l'école. Si la récitation consiste à restituer un texte à l'oral, cela reste un processus mécanique de mémorisation qui se réfère à une mémoire littérale. La poésie se prête par sa forme à ce type de mémorisation orale. Or, apprendre et retenir, nécessite à la fois de mémoriser tout en agissant et interagissant sur le savoir.

En tenant compte et en formant les professeurs aux techniques de mémorisation développées dans la pédagogie jousienne, nous pourrions sans doute améliorer la capacité de nos élèves à mémoriser. Yves Beaupérin, enseignant de mathématiques a franchi ce cap. Il déclare avoir permis à des élèves faibles d'apprendre ainsi les théorèmes de mathématiques (Beaupérin, Annexe VI.1). Nous évoquerons cette pratique dans la dernière partie de ce travail.

Les crises scolaires ne reflètent-elles pas une crise de mémoire plus encore qu'un déficit de paroles ? Ne reflètent-elles pas l'ignorance de l'école face aux processus naturels

d'apprentissage ? Interrogeant l'oralité et l'éducation, cette étude nous conduit à questionner le rapport entre mémoire interne et mémoire externe. Notre civilisation ne cessant de développer et de valoriser ces dernières. Celles-ci pénètrent et nourrissent de plus en plus les pratiques éducatives, oubliant que l'homme qui apprend n'a jamais cessé d'être un humain, doté d'un équipement cognitif universel et stable. L'éducation doit se recentrer sur les capacités à retenir en interne si elle souhaite améliorer les performances individuelles de ses élèves.

Mémoire externe, mémoire interne

L'invention de l'écriture a entraîné, écrit Goody, une gestion et une transformation profonde de la mémoire « naturelle » dans les civilisations modernes, externalisant un peu plus la mémoire de l'être humain autant que celle du collectif (Goody, 1994, p. p.144). Aujourd'hui, au moyen de puissants médias comme Internet, le niveau d'extériorité, de complexité et de stockage des informations est tel, qu'un seul individu ne peut contenir dans son cerveau tous les savoirs engrangés et traités par ces nouvelles mémoires artificielles. Comment l'homme peut-il aujourd'hui appréhender une telle quantité d'informations ? La mémoire technologique semble de cette façon, de plus en plus à s'affranchir des limites naturelles de l'esprit. D'individuelle et incarnée à l'origine, la mémoire devient désormais technique et collective, et ainsi de plus en plus difficile à appréhender à notre échelle. De moins en moins entraînée, la mémoire interne est considérée comme moins utile car plus limitée en quantité. Rappelons cependant que celle-ci n'est pas une simple mémoire de stockage mais bel et bien un processus qui participe à l'intelligence. Cette caractéristique est fondamentale dans le champ éducatif.

Notre mémoire sociale grandit et envahit tous les espaces, s'incarnant de plus en plus dans le matériel et l'image, faisant appel à l'émotion, à la quantité d'information, et moins à la parole ou encore aux stratégies de la mémoire humaine. Cette mémorisation artificielle, de plus en plus complexe mais surtout de plus en plus externe à l'individu, adulte comme enfant, finit par lui échapper en partie. La mémoire sociale s'émancipe ainsi du temps et des hommes. Pour autant l'homme a toujours autant besoin de paroles que dans les sociétés orales, pour se construire et apprendre, comme il a toujours eu besoin de se souvenir et d'engranger en lui des savoirs.

La mémorisation de nature corporelle reste indispensable, et ceci quel que soit le niveau technologique d'une société. Oralité et mémoire forment un couple aussi indissociable que celui de parole et éducation. Son entraînement est essentiel à la formation. Aucune

mémoire externe, aucune technologie ne peut remplacer totalement la mémoire humaine. L'homme, aujourd'hui comme hier, reste le principal passeur et médiateur intelligent du savoir. Il s'appuie pour cela sur un équipement cognitif incarné, stable. Il s'agit d'une mémoire vivante à la fois adaptable, réflexive et féconde. Ceci autant à l'échelle individuelle que collective.

Les technologies, si poussées soient-elles, ne peuvent égaler la plasticité mémorielle de l'humain. Et c'est bien à l'école, dans la formation du petit d'homme, qu'il faut exercer très tôt cette mémoire active et réactive. L'oralité, dès la naissance, joue ici, un rôle essentiel qui ne peut être jamais égalée par la technologie de l'écriture. La parole vivante est au fondement de l'intelligence car c'est elle qui installe et nourrit des procédures mentales de base nécessaires à la réflexion. « Se souvenir » consiste à retenir, structurer, traiter et se représenter l'information en la faisant résonner de l'intérieur, à partir de ses propres connaissances.

Marcel Jousse comparait l'homme de style oral à « une bouche qui récite et qui retient » tandis que l'homme de style écrit serait celui « d'un œil qui lit et qui oublie (Jousse, 1975, p.236) ». Cette comparaison fait de la mémoire un élément vivant qui sait restituer un savoir tout en l'adaptant et le traitant dans l'instant. La mémoire de l'oraliste primaire se perfectionne et est performante parce qu'elle a été sans arrêt stimulée, entretenue, travaillée.

Il existe un domaine social, autre que l'école, qui a compris et pris en compte le fonctionnement naturel de notre mémoire orale. Il s'agit du marketing et de la publicité. Ces domaines ont depuis longtemps utilisé et repris les procédés mnémotechniques décrits par Jousse. En effet le message publicitaire utilise dans ses slogans, des allitérations vocales et phoniques afin que le message communiqué pénètre le consommateur de manière quasi-inconsciente. Par exemple: « **J**im **J**oue les **J**ules en **J**MB », « Untel le **f**ourreur qui **f**ait **f**ureur » sont des slogans publicitaires reposant sur la théorie du style oral de Jousse (Beaupérin, 1996). D'autres se présentent sous la forme d'un proverbe : « On n'a toujours besoin d'un petit pois chez soi », par exemple. Les écoles de marketing misent ainsi sur des procédés totalement délaissés, voire ignorés, par notre système éducatif. Or, la publicité fait la preuve que cette formalisation spécifique de la langue vise une mémoire naturelle, et qu'elle est particulièrement efficace et puissante. On observe que les travaux de Jousse ont inspiré le commerce et non la culture scolaire.

La pédagogie est source de relation et d'interaction qui fait paradoxalement de la mémoire un axe essentiel de son action (il faut apprendre, c'est-à-dire retenir). Or, si nous oublions d'entraîner la mémoire vivante des enfants, comment donner goût et vie au savoir acquis ? Si nous ne leur laissons pas de temps nécessaire à l'oralité, temps de répétition mais aussi de création, et que nous exigeons une restitution trop rapide, toujours à l'identique du savoir, on empêche le processus naturel de la mémoire de fonctionner pleinement. Le gavage ne permet pas d'assimiler, c'est pourquoi cet apprentissage peut s'avérer superficiel. Repenser l'oralité à travers la parole vivante, c'est renouveler notre représentation scolaire du rôle de la mémoire dans les acquisitions et la formation de l'homme.

Par une survalorisation de l'écrit, l'école ne se met elle-même pas en danger face à un flux toujours croissant de l'information ? On observe que les collégiens ou lycéens actuels, face à cette offre importante d'information, y puisent largement sans toutefois savoir comment la traiter. Nous sommes dans la civilisation du « copier-coller », des exposés, où souvent l'élève est incapable de traduire par ses mots le savoir capturé et non assimilé. Cette difficulté à dire, à redire prouve que la parole participe au processus d'appropriation du savoir. La parole ne triche pas. On ne peut dire et transmettre ce qui n'est pas intériorisé. La faute revient à l'école, mais aussi sans doute à la famille où les échanges et la relation orale s'effacent peu à peu au profit de l'abondance des nouvelles technologies dans la sphère familiale.

L'être humain, oraliste primaire ou oraliste secondaire, reste fondamentalement dépendant de son équipement mental d'origine. Nous comprenons désormais la nature principalement anthropologique du concept de « parole vivante » et d'oralité. Cette compréhension au-delà d'une connotation strictement idéologique car elle peut s'appliquer à l'action éducative. La pédagogie en prenant en compte ces éléments anthropologiques, en se les appropriant peut être considérée comme une pédagogie de nature anthropologique.

3.5. Oralité et savoir

Françoise Waquet rappelle qu'il existe une dichotomie dans le monde intellectuel occidental entre « l'écrit cultivé et savant » et l'oralité « populaire et inculte ». Or, contrairement à cette idée, le savoir n'a jamais cessé de circuler et circule encore par la parole (Waquet, 2003, p.9). L'oralité, au statut au moins égal à celui de l'écrit, est un atout savant

de premier ordre auquel le monde intellectuel a toujours accordé une haute valeur ajoutée, contrariant ainsi notre idéal scolaire.

« En dépit de dysfonctionnements et de désordres multiples, les formes orales de la communication intellectuelle ont perduré. Il y a eu des réformes, inventions, retouches mais il est resté une confiance tenace dans la parole pour assurer la transmission et la production de connaissances (Waquet, 2003, p.357). »

Ce n'est pas tant dans les discours formels que se crée le savoir, mais aussi grâce aux échanges informels qui favorisent une plus grande créativité et une richesse d'interactions non conventionnelles. Ce que Waquet appelle, « l'oralité du quotidien » dans la vie intellectuelle, n'en est pas moins une oralité de connaissance, car ces deux oralités formelles et informelles, nécessaires et complémentaires, fondent ensemble un univers de langage vaste et complexe à l'origine de la créativité scientifique (Waquet, 2003, pp.299-295). En effet, le savoir circule à la fois de manière formelle (cours, leçons, conférences, colloques) mais aussi de manière informelle dans les couloirs et rencontres fortuites, moments souvent aussi fructueux dans la construction du savoir. On ne peut négliger que le monde de la recherche, par exemple, est aussi un monde d'oral avant d'être celui des publications et des articles. Avant un article, il y a eu des échanges et des paroles. Si l'oralité savante est un monde réglé, il subsiste de grands espaces d'expression libres et de créativité en raison de la fertilité des échanges intra ou interdisciplinaires, formels tout autant qu'informels.

Pourquoi l'éducation négligerait-elle la parole et l'échange dans la construction du savoir de l'élève alors qu'ils se révèlent efficaces au plus haut niveau de la sphère intellectuelle et scientifique ? Ce constat nous paraît intéressant, car cette idée rompt avec la pensée commune qui fait de l'écrit, l'origine de toute valeur intellectuelle.

Dès la Renaissance certains humanistes tels que Montaigne ou Rabelais déclaraient : « Le plus fructueux et naturel exercice de notre esprit, c'est à mon gré la conférence qui exerce et qui apprend en un coup (Waquet, 2003, p.374). » Les pédagogues de l'oralité démontrent que parole et acquisition du savoir sont étroitement liées. C'est pourquoi leur pédagogie orale repose sur l'interactivité et la relation. L'esprit humain a besoin d'échanges et de confrontations pour que la connaissance s'ancre en profondeur.

Descartes est certainement l'un des philosophes qui a inspiré les doctrines pédagogiques de Jules Ferry. On retiendra le texte de Gabriel Compayré dans le Dictionnaire Pédagogique de F. Buisson, intitulé *Descartes*¹¹¹ faisant l'éloge de « La Méthode ». Cette

¹¹¹ Gabriel Compayré in. Dictionnaire Pédagogique de F. Buisson, pp.464-465, 1911

méthode¹¹² repose sur 4 principes : Le premier à ne jamais recevoir aucune chose pour vraie, le second à diviser chacune des difficultés à examiner, en autant de parcelles qu'il se peut pour mieux les résoudre, le troisième à conduire par ordre les pensées en commençant par les objets les plus simples et les plus aisés à connaître et le quatrième à faire partout des dénombrements si entiers, et des revues si générales, de manière à s'assurer de ne rien omettre. Ces quatre préceptes constituant le cadre de la méthode cartésienne sur laquelle s'est fondée notre représentation de l'action pédagogique, notamment à l'école primaire, alors que cette méthode décrit un processus de raisonnement.

« Certains commentateurs et critiques, s'intéressant spécialement aux questions pédagogiques, ont pu reconnaître en Descartes le fondateur de ce qu'on pourrait appeler le « principe d'élémentarité » (Trouvé, 2008, p.51) »

Rappelons que Descartes n'est pas un pédagogue mais un philosophe qui a pour principale préoccupation la connaissance. Il s'agit pour lui de valoriser une démarche rationnelle de la pensée qui décompose les éléments de façon à atteindre les idées premières. Or l'histoire retiendra sa méthode essentiellement un modèle intellectuel rationnel qui réduit et divise le savoir de manière à le simplifier.

3.5.1. Descartes reconnaît une valeur à l'oralité

Dans la première partie de son discours sur la Méthode, Descartes reconnaît une valeur dans la culture orale traditionnelle, notamment à travers ces récits, qui sont un élément important de la formation humaine. Il perçoit une coexistence nécessaire entre oralité et écriture. Le philosophe rend même hommage à la culture traditionnelle qui a su éveiller l'intelligence des hommes et transmettre l'essentiel à la cohésion d'une société orale.

« Je ne laissais pas toutefois d'estimer les exercices, auxquels on s'occupe dans les écoles. Je savais que les langues, qu'on y apprend, sont nécessaires pour l'intelligence des livres anciens ; que la gentillesse des fables réveille l'esprit ; que les actions mémorables des histoires le révèlent, et qu'étant lues avec discrétion, elles aident à former le jugement ; que la lecture des bons livres est comme une conversation avec les plus honnêtes gens des siècles passés...que la poésie a des délicatesses et des douceurs très ravissantes ;...(Descartes, 1966, p.36) »

A vouloir ne retenir qu'une partie du discours, l'idéal républicain ne s'est-il pas fondé sur un malentendu ? Si Descartes fait l'éloge de la rationalité, il n'exclut pas le rôle de l'oralité dans la formation humaine. Il n'a visiblement pas mis en opposition ces deux

¹¹²Méthode exposée par Descartes dans le *Discours de la méthode*, p.47, 1966

modèles d'éducation, même s'il a proposé un perfectionnement du travail de la pensée qui a constitué un modèle de pensée propre à la modernité. Descartes ne semble pas être celui qui initie « le Grand partage » entre sociétés orales et sociétés de l'écrit. Ce sont les interprétations politiques qui ont conduit à cela. D'autre part, l'interprétation radicale de cette pensée peut-être à l'origine d'une opposition entre oralité-écriture sur laquelle s'est constitué notre système éducatif.

Ces indices multi référentiels nous ont fait progresser. Néanmoins, le paradigme anthropologique est celui qui nous apparaît majeur dans cette réflexion. Il nous a fait découvrir la nécessité de se recentrer sur la nature de l'homme universel en mettant à jour ses aptitudes cognitives naturelles liées à l'oralité. La dimension anthropologique de l'éducation, sous-jacente chez les pédagogues de l'oralité, s'est révélée être un paradigme pertinent car il nous a permis d'élargir notre réflexion au-delà d'une réalité institutionnelle et culturelle. A cette étape de la recherche, nous esquissons une pédagogie de nature anthropologique qui se distingue de la nôtre, c'est-à-dire une pédagogie qui se préoccupe de l'être et du vivant tout autant que des apprentissages.

Penser une pédagogie équilibrée sous l'angle anthropologique conduit à reconnaître les caractéristiques de l'oralité comme des valeurs scolaires. C'est aussi une manière de penser la parole comme un lien nécessaire à l'humanité qui apprend et enseigne à la fois. Sans doute la pédagogie anthropologique nous conduit-elle vers une pédagogie de la complexité. Elle accepte ainsi un problème fondamental à toute éducation, celui de s'adresser à la fois à l'individu et au collectif sans évacuer la dynamique du vivant.

Chapitre 4

De la pédagogie anthropologique à la question de l'être dans la pédagogie

Jousse prédit, en 1936, un avenir douloureux pour les élèves qui échouent dans notre système éducatif républicain.

« Les psychiatres dans l'avenir vont devoir lutter contre le « livrisme-pédagogique ». Vous abrutissez vos enfants par votre formation pédagogique anti-anthropologique. Il faudra bien pourtant que vous arriviez à une pédagogie anthropologique qui aide l'homme à se réaliser en fonction de ce qu'il est (Jousse, 1936). »

Il propose une véritable pédagogie de l'*Anthropos*. Pédagogie unificatrice qui s'appuie sur l'universalité de l'être humain. C'est pourquoi elle ne sépare pas sa dimension corporelle de sa dimension langagière (Jousse, 1975). Nous considérerons ici qu'il pose les jalons d'une pédagogie de nature anthropologique.

Du déséquilibre culturel, de l'oral scolaire à la parole vivante, le réseau des pédagogues de l'oralité à travers leur dimension anthropologique sous-jacente, nous a amené à associer l'oralité au vivant et ainsi à tenter de répondre à une question fondamentale mais de nature anthropologique qui est : « Comment enseigner à l'homme vivant ? »

Le paradigme anthropologique nous aide à répondre en partie en faisant de l'être humain une préoccupation centrale. La question que pose ce paradigme à l'éducation est : Quelle place accorde-t-on aux valeurs humaines dans notre idéal éducatif ? C'est bien ici, une question d'ordre ontologique à laquelle nous aboutissons. Dans ce cadre, le concept de « parole vivante » prend désormais tout son sens.

4.1. A la source de notre analyse : des travaux anthropologiques contemporains

Jousse s'appuyant sur ses propres travaux anthropologiques, a évoqué, comme Goody, le rôle joué par le développement des cités, l'exode rural, l'urbanisation et la sédentarisation des peuples dans le développement durable et la « prise du pouvoir » de la culture écrite (Jousse, 1934 ; Goody, 1979). L'hégémonie de l'écrit devenue une réalité sociale dans le monde moderne, le système scolaire n'est que le principal vecteur et reproducteur de cette domination. Nous avons observé comment l'école, avec la naissance de l'écriture, s'est isolée du monde réel, isolée des principes de la tradition orale, s'attachant à transmettre hors contexte, à un savoir figé.

Lévi-Strauss, dans son ouvrage « Tristes tropiques », montre comment l'écriture s'est imposée non seulement comme un outil d'éducation, mais également comme un outil de contrôle politique dont l'école n'est que le relais :

« C'est une étrange chose que l'écriture. Il semblerait que son apparition n'eut pu manquer de déterminer des changements profonds dans les conditions d'existence de l'humanité ; et que ces transformations dussent être surtout de nature intellectuelle. La possession de l'écriture multiplie prodigieusement l'aptitude des hommes à préserver les connaissances. On la concevrait volontiers comme une mémoire artificielle, dont le développement devrait s'accompagner d'une meilleure conscience du passé, donc d'une plus grande capacité à organiser le présent et l'avenir... Cependant, au néolithique l'humanité a accompli des pas de géant sans le secours de l'écriture... L'action systématique des états européens en faveur de l'instruction publique obligatoire, qui se développent au cours du 19^{ème} siècle, va de pair avec l'extension du service militaire et la prolétarianisation. La lutte contre l'analphabétisme se confond ainsi avec le renforcement du contrôle des citoyens par le Pouvoir. Car il faut que tous sachent lire pour que ce dernier puisse dire : nul n'est censé ignorer la loi.... (Lévi-Strauss, 2005) »

Dans son analyse, le paradigme anthropologique a traité la question du rapport oralité – écriture comme des symptômes sociaux qui évoquent non seulement un type de culture mais également un rapport hiérarchisé entre cultures. L'écriture, pilier du système scolaire, est présentée par exemple par Lévi-Strauss comme principal objet de pouvoir des sociétés modernes, mais c'est aussi pour Goody, une avancée essentielle et incontestable de l'évolution de la pensée humaine (Lévi-Strauss, 1972 ; Goody, 1979). Nous comprenons que ces deux remarques cohabitent et coexistent dans le domaine anthropologique, sans pour autant être en contradiction. Elles se justifient l'une et l'autre par la complexité humaine.

Ce que dénonce Lévi-Strauss ce n'est pas les apports indiscutables des sociétés écrites que les conséquences d'un héritage figé sur des valeurs rationalistes, héritage humaniste en l'occurrence. A vouloir s'émanciper des réalités existentielles mais aussi naturelles, cet anthropologue montre comment cet idéal a contribué à nous éloigner de notre condition de vivant. L'anthropologie dénonce ce que Lévi-Strauss appelle la grande erreur de l'humanisme, à savoir l'erreur d'un mouvement qui a cherché à définir un homme tout-puissant, parce qu'il possède l'écriture et la technique, qu'il croit être le symbole d'une unique raison.

D'autre part, l'anthropologie accepte la contradiction et la diversité car elle permet par la voix de J. Goody, de relativiser cette vision quelque peu radicale de Lévi-Strauss. Nous ne pouvons ignorer que les progrès technologiques sont des apports importants pour notre société du XXI^e siècle. On ne peut nier également que l'écriture constitue, au regard de l'histoire, un progrès considérable sur lequel il n'est pas question de revenir. L'écriture a permis des évolutions majeures pour notre civilisation, de manière incontestable, et reste un outil de stockage et d'organisation du savoir performant.

Ceci ne nous empêche cependant pas de montrer qu'il existe dans notre culture scolaire un réel déséquilibre, rappelant les vertus de l'oralité et sa nature féconde. Sans doute les humanistes de la Renaissance ont-ils voulu placer l'homme (de raison) au cœur de leur réflexion par opposition à l'homme religieux que souhaitait former les églises. La parole, investie par le religieux, s'est éclipsée au profit d'une culture jugée plus laïque. Grundtvig est l'un de ceux qui s'est fortement opposé à la domination de l'écrit.

Lévi-Strauss, en dénonçant un idéal humaniste étroit fait écho aux pédagogues de l'oralité lorsqu'il dénonce une culture qui ne s'appuie que sur une seule représentation de la rationalité. La tradition orale, comme la nature, possède sa propre organisation du réel:

« Tout dans l'univers a un sens, le monde est « signifié » sur le plan des saveurs, des couleurs, de l'odorat. La nature offre un premier modèle logique à la réflexion humaine (Lévi-Strauss, 1972). »

Dans toute évolution, dans toute idéologie, on observe des excès ou encore des manques. Ainsi les hommes dits civilisés se sont-ils éloignés des phénomènes naturels pour aujourd'hui, s'en inquiéter, et s'en étonner par ignorance du réel. C'est le cas par exemple lorsque l'on reconstruit sur les pentes du Vésuve des habitations qui, au siècle dernier, ont été balayées par la lave du volcan en fusion. C'est encore le cas dans la déforestation anarchique d'une nature essentielle à la biodiversité. Dans le registre de l'éducation, c'est aussi le cas lorsqu'un enfant de 5 ans qui croit représenter un poisson sur son dessin, dessine un

rectangle (faisant référence au bâton de poisson pané qu'il a vu dans son assiette). L'école n'est que le reflet d'un appauvrissement de la connaissance du réel.

L'anthropologie nous enseigne que dans les mythes, les récits, l'homme sous des apparences masquées, est en constante interaction avec la nature. L'*Anthropos* n'est pas tout-puissant, mais l'élément d'un tout. La culture de l'écrit, en visant à s'émanciper de l'espace et du temps, s'impose comme une évolution historique des sociétés, mais certainement pas comme l'unique voie d'accès et d'évolution à notre humanité. L'oralité, ou encore « la parole vivante », vient nous rappeler que l'éducation est une question fondamentalement anthropologique, car il s'agit de transmettre d'une génération à une autre tout autant que d'humain à humain. C'est pourquoi la dimension anthropologique de la pédagogie est pertinente et renouvelle notre conception initiale de l'éducation. Le paradigme anthropologique appliqué à l'éducation, montre bien qu'occulter le rôle originel de l'oralité, fait de notre système éducatif un système bancal, déséquilibré dans ses choix et ses finalités. Tout « savant » est en premier lieu un être vivant sur lequel se greffe un savoir. Pour que la greffe tienne, il faut une part existentielle, forte et déjà construite, qui la retienne.

Ces résultats anthropologiques ont nourri notre réflexion, nous invitant à repenser l'éducation au niveau de l'être. Ce paradigme renouvelle une pédagogie qui persiste à uniformiser, à normer, alors qu'elle est confrontée à la diversité et la multiplicité du vivant. Il n'est étonnant que certains individus lui résistent, car cette démarche d'une normalisation excessive et croissante va contre les principes de notre statut d'humain par nature hétérogène.

4.2. Vers une pédagogie plus anthropologique

La pédagogie anthropologique démontre que l'éducation ne peut se concevoir sans oralité, sans relation. Elle ne scinde pas l'humain en deux, d'un côté le corps, de l'autre l'esprit. L'être étant à la fois complexe et indivisible. Elle ne vise pas à abolir les différences, à uniformiser à tout prix, mais tente de faire progresser l'individu en respectant au mieux la diversité sans altérer le savoir commun.

Une pédagogie qui s'intéresse à l'oralité est une pédagogie qui prend en compte le vivant, son autonomie et sa liberté dans son action et ses finalités. Si le modèle d'une pédagogie de l'écrit n'est pas remis en cause, c'est parce qu'il facilite et contribue à une intégration homogène des individus. C'est la normalisation et l'intégration qui sont les priori-

tés de cet idéal culturel. Contrairement à la pédagogie de nature anthropologique qui fait du vivant (donc du sujet) et de la diversité, un élément actif et non passif de son action.

En nous orientant vers une pédagogie de nature anthropologique, nous avons osé remettre en cause un ordre établi tout en rappelant que toute éducation est d'abord un acte d'humanité. Peut-être est-ce une nouvelle manière d'aborder et de remédier à la crise scolaire, que de proposer une pédagogie par le chant, la narration, la mémoire orale... Grâce aux pédagogues de l'oralité, un modèle pédagogique différent, fondée sur l'être, peut-être envisagé.

4.2.1. La pédagogie anthropologique : équilibre et incertitude

Loin d'une opposition, la pédagogie anthropologique voit dans le lien entre oralité et écriture, une imbrication nécessaire, tels le Ying et Yang à la fois différent et complémentaire. Chacune de ces technologies apportant sa valeur et sa forme spécifique à la pensée. Cette conception de l'éducation permet un rééquilibrage entre ces deux outils de l'intelligence.

Nous comprenons pourquoi l'oralité ne doit pas être perçue comme un obstacle mais comme un atout éducatif. Pour cela, l'institution doit accepter la dimension imprévisible et mouvante de la parole. Claude Hagège exprime la dualité constante qui donne à l'oralité un caractère à la fois dynamique et incertain :

« La transmission orale se caractérise par des tensions entre variabilité et stabilité, conservatisme et créativité, évanescence et imprévisibilité. La transmission orale est le plus souvent apparentée à une reconstruction, à une composition singulière de celui qui parle vers celui qui écoute et reçoit (Hagège, 1985, p.71). »

Ce sont ces tensions, ce déséquilibre instable, mais néanmoins opérant, qui font certainement peur à un idéal pédagogique normatif. En effet, notre système éducatif tolère dans sa culture peu d'espaces d'incertitude. L'une des principales raisons qui explique que la parole soit négligée au profit de l'écrit, est sans doute sa dimension aléatoire et imprévisible. Rappelons que l'école républicaine s'est fondée sur des principes de certitude et d'autorité.

L'anthropologie montre que la complexité, l'incertitude, les tensions sont inhérentes à notre humanité et que ces critères relèvent fondamentalement du vivant. La pédagogie qui s'y réfère, fait de l'oralité une valeur incontournable qui enseigne et apprend à la fois, dans laquelle le vivant tient une place essentielle.

« L'école ne peut prendre du sens qu'à la condition d'apparaître aux élèves comme un espace où l'on construit la vie (Michel Dévelay, 1996, P.87). »

Pour que l'école évolue, il faut qu'elle s'institue en tant qu'espace humain, un espace d'échanges de savoirs (Dévelay, 1996, p.87). Replacer la parole au cœur de la pédagogie permet de repenser une école comme un lieu de vie autant que de transmission. L'héritage de Kold en est une illustration. Ce précurseur a prouvé que la pédagogie anthropologique n'est pas seulement d'ordre philosophique ou idéologique mais peut s'inscrire dans une réelle politique éducative.

D'autres modèles pédagogiques se rapprochent de cette conception pédagogique. Notamment, en France, au niveau de l'Ecole Nouvelle. C'est le cas de la pédagogie Freinet qui loin d'opposer oralité à écriture, ne cesse de les faire interagir et se répondre.

4.2.2. La « libre expression » chez Célestin Freinet, un principe anthropologique

Libérer la parole pour mieux écrire est un des principes pédagogique de Célestin Freinet. Néanmoins contrairement aux programmes de 2002, qui reprennent à leur compte l'idée de ce présupposé pédagogique, Freinet voit avant tout dans la parole un outil humain d'expression. C'est cette fonction de nature anthropologique qui est mise en avant. La liberté de parole est un principe pédagogique autant que d'autonomie. Ce n'est pas tant la parole que toute forme d'expression humaine qui se trouve valorisée dans ce modèle pédagogique. Freinet ne néglige ni la dimension corporelle et ni artistique dans sa conception éducative (Peyronie, 2000, p.220). La parole crée un lien bénéfique entre l'individu et son savoir, quelle que soit la nature de l'apprentissage visé. C'est pourquoi, il est nécessaire de travailler la parole dans sa dimension anthropologique avant même sa dimension scolaire (normée). Jacques Lévine écrit à propos de Freinet :

« Célestin Freinet avait parfaitement compris que beaucoup d'enfants ne peuvent adhérer à la société de l'écrit qu'au prix d'un travail de parole, dite ou dictée, qui leur permet de continuer, à l'intérieur de la vie scolaire, à se confronter à leurs problèmes secrets non résolus et à développer leurs intérêts cognitifs autres. Sinon, l'enfant vit l'école comme une amputation d'une partie de lui-même. (Lévine, 2004, p.152) »

C'est bien d'un questionnement fondamentalement anthropologique dont il s'agit dans ce discours. On note que dans cette pratique pédagogique, l'écrit et la parole sont toujours en interaction, que ce soit dans le texte libre, dans les conseils, dans les exposés... Ecrit et parole se font échos, se nourrissent dans un incessant va et vient entre l'individu et le collectif. Il développe sa méthode naturelle de lecture et sa pédagogie de la parole sur le principe de la liberté d'expression.

« La méthode naturelle, en lecture comme en écriture, est d'abord expression et communication... L'erreur de la pédagogie traditionnelle c'est de penser que l'enfant ne saura parler que lorsqu'il aura maîtrisé la technique du langage. (Freinet, 1975, p.40). »

Par ces pratiques langagières, Freinet cherche à résoudre le délicat équilibre entre la part de l'individu et du collectif inévitablement en jeu dans l'action éducative. La libre expression révèle le vivant mais surtout la dynamique interne du sujet nécessaire à la vie sociale.

« La libre expression est la manifestation de la Vie, écrit sa femme, Elise Freinet¹¹³ (Peyronie, 2000, p.220). »

Comme chez Grundtvig et Kold, la parole est dans cette pédagogie synonyme de vie. Le vivant dans sa dimension aléatoire et complexe a sa place. Si Freinet fait du travail le fondement de son idéal pédagogique, il n'oublie pas d'aider à construire l'humain qui est au travail et qui apprend. Cette finalité reste une préoccupation majeure de cette pédagogie, c'est pourquoi les activités d'expression sont privilégiées. Ce pédagogue fait de la liberté d'expression une nécessité éthique de l'éducation où la liberté de parole participe à la dignité et à l'identité de l'élève.

« Jusqu'à ce jour, l'École a été Temple, et elle le reste là où l'enfant, après avoir accompli quelques gestes rituels, entre en classe sur la pointe des pieds, pour y vivre une vie totalement différente de sa vie véritable, avec le respect religieux de la parole du maître et la soumission aux « Ecritures »... Vous ne voudriez pas qu'ils parlent de prison ; la boutade de Montaigne, « geôles de jeunesse captive », vous irrite. Hélas ! Si les enfants pouvaient parler ! Ils parlent. Parce que nous leur avons donné la parole, parce que nous leur avons appris la dignité de leurs pensées et l'éminente portée de toute sensibilité qui éclate et déborde. (Freinet, 1949)¹¹⁴ »

Célestin Freinet a pris en compte la capacité et la nécessité naturelle de l'humain de communiquer et d'échanger, se rapprochant ainsi de l'idéal pédagogique anthropologique de Grundtvig et de Jousse. Néanmoins pour lui, oral et écriture ne s'affrontent pas mais sont solidaires, comme par exemple dans la méthode naturelle. Cette pédagogie parvient à un équilibre qui rompt avec le discours radical « du tout oral », véhiculé par le réseau des pédagogues de l'oralité en réaction à l'idéologie rationaliste. Les principes de la pédagogie Freinet, d'orientation marxiste, misent sur la dimension à la fois sociale et individuelle de l'être qui apprend, sans chercher à les séparer.

¹¹³ Elise Freinet, « L'itinéraire de Célestin Freinet », Maspéro, 1977

¹¹⁴ Textes fondateurs : *Les dits de Mathieu*, site ICEM [site 34]

4.2.3. Du « métier d'élève » au sujet-élève

Les nouveaux programmes de 2008 concernant la maternelle, nomme le domaine d'activité qui vise la socialisation : « Devenir élève », alors que depuis 1995, il s'intitulait : « Vivre ensemble ». C'est deux expressions montrent que notre idéal scolaire tend à se renforcer du côté de la norme et non du côté anthropologique.

Nous pouvons mesurer au regard de notre réflexion, ce qui sépare ces deux expressions : la dimension éthique du sujet qui n'a pour identité que celle de l'élève, la finalité normative accentuée de l'institution, l'effacement de la vie en groupe au profit de la fonction d'élève, la volonté d'assimiler de façon précoce les enfants à un modèle sans pour autant s'attacher à l'idée de maturation et de développement... Mais au-delà, c'est toute la dimension d'apprentissage de l'être qui est comparé à un métier, c'est-à-dire à une action externe à l'individu qui relève principalement d'une fonction sociale. Dans ce cadre on légitime un peu plus la note, la performance, la hiérarchie...

« Devenir élève » se décline dans les textes officiels selon trois critères : Apprendre les règles de civilités et les principes d'un comportement conforme à la morale (sous-entendue républicaine), coopérer et devenir autonome et enfin comprendre ce qu'est l'école (BO N°3, 2008, p.6). C'est une socialisation spécifique à la communauté scolaire qui est visée ici, et moins une construction de la personne dans son humanité. La norme et le code social, avant même la dimension de personne et d'humanité, sont présentés comme les principales finalités de l'éducation.

Cette volonté de normaliser dès 3 ans l'élève, est à notre avis, une façon d'occulter un peu plus l'oralité et la parole vivante dans l'institution. Toutefois, quelle que soit la finalité éducative du moment, l'enfant sera toujours un être humain dans l'élève. Aucune prescription ne peut se soustraire à ce paramètre anthropologique. Ce qui est en jeu dans le choix de cette expression, est la redéfinition même du sujet, comme le laissait entendre Philippe Perrenoud dans son livre « le métier d'élève ».

« Aujourd'hui les élèves sont devenus « des apprenants ». Cette centration sur les apprentissages et donc sur la didactique, qui les organise pourrait, si l'on n'y prend garde, être l'étape ultime de la dénégation du sujet [...] Idéalement, le métier d'élève l'invite à travailler pour apprendre. En réalité, on demande aussi aux enfants et adolescents de travailler pour être occupés, pour rendre des textes, des exercices, des problèmes vérifiables, pour être évalués, pour contribuer au bon fonctionnement didactique, pour rassurer leurs maîtres et leurs parents. (Perrenoud, 1994). »

Il nous semble que nous nous éloignons aujourd'hui un peu plus encore qu'hier, des principes fondateurs de l'idéal pédagogique de Grundtvig et de Jousse. En d'autres termes, nous nous éloignons un peu plus d'une pédagogie anthropologique, excluant un peu plus la dimension de « l'homme parlant » au cœur de la pédagogie. Toutefois, rappelons que les normes, de même que les modes pédagogiques, sont fluctuantes et changent selon les époques. Seule l'humanité et ses caractéristiques que l'on retrouve en action dans l'oralité ne varient pas, c'est pourquoi elles restent une base stable et vraie quelle que soit la culture et l'éducation. Les nier au profit de la norme, nous impose de nier notre part d'humanité universelle.

4.2.4. Apports et enjeux de la pédagogie anthropologique

La pédagogie anthropologique permet de revenir à équilibrer une pédagogie des savoirs avec une pédagogie de l'être. C'est sans doute une des voies qui permettrait de renouveler à la fois la relation éducative et l'action pédagogique d'une école en crise.

Nous avons conscience que nous avançons dans ce travail, à contre-courant de la norme. Nous nous demandons si la volonté de valoriser une pédagogie de l'oralité à l'heure actuelle, ne nous conduit pas sur les sentiers incertains d'une nouvelle utopie ? Mais peut-on parler d'utopie, étant donné que les pédagogues de l'oralité, à travers leur héritage, contribuent à la performance des systèmes éducatifs nordiques.

M..Dévelay et J. Lévine déclarent dans leur ouvrage intitulé : *Pour une anthropologie des savoirs scolaires, de la désappartenance à la réappartenance* :

« L'anthropologie requiert une redéfinition de la notion de sujet... et vise à considérer les conditions de développement suffisamment bonnes de l'enfant à l'école, susceptibles de l'instituer en humain capable à son tour de créer de l'humain (Dévelay, Lévine, 2003, pp.10-14). »

Ces théoriciens réclament *plus d'humain* dans l'école actuelle. Ce qui signifie plus de vivant, plus d'échanges, plus de relations, plus d'oralité... Cependant, il ne suffit pas seulement que l'homme communique, mais qu'il soit reconnu dans son identité d'humain, dans ses besoins naturels.

Les psychiatres qui se préoccupent de l'échec scolaire constatent que la rupture avec l'institution scolaire se manifeste bien souvent par un retrait, réel ou symbolique, de l'élève alors que l'institution le sollicite abondamment notamment par une parole scolaire (Bergès, 2003).

« L'école submerge de mots ses élèves dans l'espoir légitime, qu'ils y reconnaîtront les leurs (Bergès, 2003, p.239). »

Ces spécialistes montrent que lorsque l'enfant ne sent pas reconnu dans son individualité, lorsque son identité n'est pas reconnue, il se soustrait à la relation éducative mais aussi à une parole scolaire, et s'enfonce dans une sorte de paresse intellectuelle qui fait dire à l'enseignant : « peut mieux faire ».

Grundtvig, Kold et Jousse en posant les bases d'une pédagogie anthropologique nous laissent entrevoir que le lien humain, notamment à travers la parole et l'oralité, est essentielle à la transmission. La parole est présence (humaine). Cette dimension nourrit et enrichit l'action éducative quelle que soit la nature du savoir. L'apport indiscutable de cette pédagogie est de l'ordre de l'éthique, nous invitant à repenser le statut de l'être dans la pédagogie.

Pédagogie anthropologique et identité

Le petit d'homme est bien avant sa naissance inscrit dans la parole, celle de ses parents, celle de la société. Nommé à sa naissance, ou encore « appelé », ce nom l'intronise dans son statut d'humain et lui confère à la fois une place et une identité dans sa communauté. La parole a ici valeur d'illocution c'est-à-dire d'action créatrice.

Marie-Françoise Chanfrault-Duchet, chercheur au centre de recherches sémiotiques à l'Université de Limoges, montre que l'enjeu de l'oralité dans l'éducation est bien un enjeu identitaire, mais cette identité nous est présentée comme une identité sociale qui doit se conformer aux attentes de l'institution.

« L'enjeu ultime [de l'oralité] concerne la construction de l'élève comme sujet-parlant, capable de s'approprier la langue pour construire du sens, au sein des différents contextes de parole auxquels il est confronté, dont en particulier, le milieu scolaire, lieu des apprentissages (Chanfrault-Duchet, 2002). »

L'oralité est bien souvent perçue par l'institution comme une acquisition externe à l'humain, comme si le sujet humain n'était pas fondamentalement un sujet-parlant par nature.

L'oralité réduite à la didactique de l'oral occulte le rôle d'une parole plaisir, d'une parole chant, d'une parole expression qui participe activement à la construction identitaire de l'élève. La dimension anthropologique de la pédagogie est ainsi fortement biaisée. Les pédagogues de l'oralité montrent que l'enjeu anthropologique de la pédagogie orale s'enracine dans l'identité humaine parallèlement au savoir. Quoi que l'on fasse, c'est un

processus fondamental propre à l'humanité. C'est pourquoi la pédagogie de l'oralité redonne une place centrale au sujet.

Le poids institutionnel d'une parole scolaire imposée, parfois même abondante et écrasante, a un impact sur l'identité d'un sujet. L'anthropologie nous invite non seulement à reconnaître la place et le statut de la parole humaine, mais également tout ce qui, dans l'humain est lié à construire son identité : gestes, silence, paroles, attitudes. On parlera de langage corporel, de langage émotionnel autant que de paroles. Ceci fait écho à l'anthropologie du geste développé par Marcel Jousse.

Pédagogie anthropologique et dignité

La « parole vivante » fonde l'être humain autant que les rapports entre les hommes. Elle est à la fois identité et dignité. Lacan dira que la parole est le seul lieu où l'homme ait un sens (Lacan, conférence du 16.06.1975).

Si l'humanisme de la Renaissance a placé l'homme au cœur de l'idéal philosophique, c'est en tant qu'être social, rationnel et pensant. La dignité était alors incarnée dans la faculté de penser et de raisonner, et non d'exprimer une identité propre. L'anthropologue Philippe Breton questionne cette représentation :

« Où se loge la dignité humaine ? Dans un humain abstrait, référence constante mais isolée dans le ciel de l'idéal humaniste, ou plutôt dans ce lieu que surplombe l'humain et qui le constitue, la parole ? (Breton, 2007). »

La parole anthropologique est indissociable de l'être dans son identité comme dans sa dignité. Il existe une éthique de la parole qui se rapporte à son statut de vivant et donc « d'existant ». Parole et humanité ne peuvent se disjoindre. Par extension nous pouvons ajouter que parole et transmission ne peuvent également s'entendre séparément.

Philippe Breton fait l'hypothèse suivante :

« L'accession à la dignité humaine passe par la reconnaissance du rôle joué par la parole dans notre humanité (Breton, 2007). »

Nous avons néanmoins compris qu'il existait actuellement des obstacles à ce présumé.

Le premier obstacle évoqué est le fétichisme de la langue, notamment à travers la survalorisation de la communication qui envahit tous les espaces de la société, en dehors de l'école. Ainsi tout est devenu communication : la politique, la culture, le sport... Cette manière de donner place à la parole comme un média désincarné, perd toute sa valeur si

elle ne sert qu'à communiquer sans échanger. L'école aura toujours peur de cette dimension communicative qui laisse trop d'espace à l'aléatoire. L'éthique de la parole est aussi d'ordre politique dans l'éducation, notamment dans sa finalité liée à la vie démocratique. C'est d'ailleurs un objectif majeur partagé par Grundtvig, Buber et Kold. C'est pourquoi l'éthique de l'oralité est à la fois anthropologique et démocratique.

La pédagogie orale contribue à entraîner l'individu à une parole qui assure une dignité aux membres de la société. L'oralité vise non seulement une reconnaissance de l'éthique individuelle, mais aussi celle d'une dignité collective. Avoir pour finalité d'éduquer à la vie citoyenne nécessite de partager équitablement et de laisser circuler la parole.

Le second obstacle au rôle joué par la parole dans une démocratie est lié directement à l'éducation. Celle-ci doit renforcer et entraîner les compétences multiples de la parole, afin de se forger une dignité de citoyen et participer activement à une démocratie. C'est à l'école d'exercer cette diversité orale. La parole est en effet non seulement expression mais aussi argumentation, dialogue, mémoire, récit... La dimension symétrique de la parole n'a alors rien à voir avec une parole d'autorité, une parole de séduction, c'est une parole d'inclusion qui naît d'un change équilibré. Or, l'obstacle majeur est que la parole scolaire est souvent une parole asymétrique, hors de la réalité, reposant essentiellement sur un principe d'autorité et d'acquisition.

Philippe Breton regrette que la classe de rhétorique ait été délaissée à la fin du XIX^e siècle car pour lui, c'était un exercice essentiel à la démocratie. La rhétorique en étant une parole publique visait à convaincre en ne s'appuyant ni sur la séduction, ni sur le seul principe de communication.

Afin de montrer le déficit d'oralité dû à une culture scolaire centrée sur l'écrit, l'anthropologue a mené une expérience auprès d'une centaine de personnes en 2007. Elle concernait tous milieux socioculturels et tous les âges, et consistait à participer à un exercice de rhétorique. Il a constaté de nombreux déficits dans le domaine langagier dont nous faisons brièvement l'inventaire: difficulté à prendre la parole en public, à accepter les règles communes qui neutralisent la séduction ou la violence verbale, difficulté à mettre en perspective le point de vue d'autrui (peu d'empathie cognitive), déficit d'écoute, difficulté technique à formaliser son argumentation (accepter de se décentrer et sortir de la parole séductrice), difficulté à se forger un discours propre à soi-même (à se former une opinion dans un dialogue intérieur) (Breton, 2007). Ces failles sont bien celles d'une culture scolaire préoccupée essentiellement par l'écrit et moins par l'être ou encore la vie sociale.

Le déficit d'oralité dans l'éducation met à jour une dignité altérée. Si la parole publique fascine, elle reste le privilège de quelques uns, d'une élite politique notamment. Aujourd'hui encore la maîtrise de la parole publique confère dignité et puissance. Ce qui éloigne un peu plus notre société et notre école de son idéal démocratique.

L'éducation doit se soucier de la transmission et de l'acquisition des savoirs, mais aussi d'une éthique qui ne réduit pas l'humain à être social incapable de s'exprimer publiquement. La parole est socialisante. Elle permet d'inscrire du tiers et engage autant qu'elle appelle une réponse. Toute nouvelle génération en formation est destinée à participer à une vie démocratique. La socialisation, finalité éducative, doit rendre capable tout individu de défendre sa dignité à travers une parole privée tout autant que publique.

Sans doute le rôle joué par la parole aide mieux que tout autre outil pédagogique à résoudre la difficile équation d'enseigner à l'homme vivant, dans le respect de sa dignité et de sa complexité.

Pédagogie anthropologique et diversité

On peut s'interroger sur la crise de l'école : ne serait-elle pas liée plus généralement à la crise du vivant, au sens où Lévi-Strauss et l'anthropologie nous le suggère¹¹⁵ ?

L'école ne peut s'émanciper du vivant. Enseigner consiste à « travailler » le vivant, c'est-à-dire à accepter la dimension sensorielle de l'être, autant que sa dimension intellectuelle. Si la didactique, science du pédagogique actuelle, occulte la dimension existentielle (néanmoins incontournable) de l'élève, le paradigme anthropologique nous permet de repenser une pédagogie où l'affect, le corps, l'identité, la dignité peuvent encore avoir un sens dans l'éducation.

Il faut reconsidérer la place de l'élève dans l'institution, en tant qu'humain mais surtout sujet. La pédagogie anthropologique n'élude pas l'hétérogénéité en replaçant au centre de ses préoccupations le sujet, c'est la diversité liée au vivant qui s'impose. Or, le vivant est par nécessité hétérogène, c'est ce qui fait la richesse des sociétés humaines.

Il conviendrait de redéfinir le sujet-élève dans son droit à la différence, tout en s'adaptant à une norme sociale qui fait de lui un être vivant adaptable. Cette question anthropologique de la diversité, rejoint la dimension de la dignité évoquée ci-dessus. Parole

¹¹⁵Rappel de la réflexion qui apparaît centrale dans ce travail de Lévi-Strauss : « L'humanisme classique a défini l'homme de façon beaucoup trop étroite, il l'a défini comme être pensant, au lieu de le définir comme être vivant (Lévi-Strauss, 1972) »

et vivant, parole et diversité, parole et dignité tout comme parole et éducation sont des couples imbriqués, indissociables car fondamentalement anthropologiques.

4.3. Indices philosophiques

Le couple oralité et éducation, nous a amené à découvrir deux philosophies qui toutes deux placent au centre de l'action éducative l'être humain. Soit un être de raison où la place de la parole est secondaire, soit un être de paroles. Ces deux « humanismes » s'affrontent dans l'histoire des idées et ont engendré deux systèmes éducatifs différents.

L'école républicaine, fortement imprégnée de la philosophie cartésienne, a largement séparé ce qui est incarné de l'esprit, donnant à la parole un rôle de portage. C'est le savoir qui est alors central, le savoir extérieur.

Le système pédagogique de nature anthropologique s'inscrit dans la tradition empiriste et sensitive de la philosophie. Elle fait une large place à la parole. Le savoir constitue un tiers entre parole et humanité. C'est le savoir intérieur est valorisé et l'action éducative s'organise autour d'une « pédagogie de l'être ».

« « Une pédagogie de l'être » est tout autre chose qu'une hypothèse philosophique fantaisiste et marginale. Elle traverse au contraire une tradition éducative qui, après Platon et Augustin, a su émerger avec une particulière netteté à la faveur de l'humanisme de la Renaissance. (Lucas, 2004). »

Restaurer l'oralité au cœur de la pratique éducative permet de retrouver un équilibre entre ces deux philosophies. La question qui traverse l'histoire des idées éducatives est de poser l'être (humain) comme lieu ultime de l'apprentissage. C'est donc bien la dimension ontologique de l'être qui est en jeu dans toute philosophie éducative.

Ce détour rapide au fondement de notre histoire philosophique nous permet de resituer notre discours dans un cadre philosophique qui éclaire un peu plus nos résultats. Il y a une réelle cohérence entre la place donnée à la parole dans un système éducatif et le modèle philosophique fondateur.

Avant même une dimension pédagogique, avant même une dimension politique, ce sont des courants philosophiques qui ont créé deux modèles pédagogiques distincts. L'un reposant sur le rationalisme cartésien hérité des humanistes de la Renaissance, qui fait de l'homme avant tout un « être pensant », l'autre sur une philosophie sensitive de nature anthropologique qui voit en l'humain en premier lieu « un être vivant ». Pour le premier, la pensée se distingue du corps, ce qui signifie que le savoir est considéré comme une donnée

hors du réel, alors que pour le second, il n'y a pas de savoir qui ne soit intériorisé en dehors du vivant. Ce qui distingue ces deux sources philosophiques est non seulement la différence de valeurs et de représentations culturelles, mais surtout la différence de la définition de l'homme.

4.3.1. La dimension de l'être chez Descartes et Heidegger

Descartes n'est pas un pédagogue mais un philosophe qui a pour principale préoccupation la Connaissance. Si sa philosophie se situe à la source de notre idéal scolaire, celle-ci n'a pas pour finalité de façonner un système éducatif.

La notion de sujet chez ce philosophe est fondamentalement abstraite. Descartes se représente le sujet comme essentiellement un être rationnel, un humain pensant indépendant de sa réalité existentielle. Ce travail montre que l'humain ne peut s'émanciper totalement de ses caractéristiques de vivant. La notion de sujet qui préoccupe notre analyse et les pédagogues de l'oralité, est moins un sujet abstrait qu'un sujet existentiel, c'est-à-dire pris dans toute la complexité de vivant. C'est pourquoi l'être, pour Descartes, peut être assimilé à « l'homme pensant » évoqué par Lévi Strauss. Il se distingue de l'homme vivant pris dans une dimension à la fois langagière, corporelle, sociale, et intellectuelle. Dans le couple oralité – éducation, c'est bien le « sujet vivant » qui est crée le lien entre les deux.

Si la théorie de Descartes inspire le modèle républicain, séparant nettement le corps de l'esprit, car c'est l'âme qui pense et non le corps. Heidegger se rapproche d'une certaine idée de l'être chez Grundtvig. Celui-ci désigne l'être humain comme un « étant » dont l'humanité son aptitude à parler.

Grundtvig, comme son contemporain Kierkegaard, s'opposait à son époque à la philosophie idéaliste dominante dans l'Europe du XVIII^e, siècle des Lumières, philosophie fortement imprégnée des idées de Descartes (Michelsen, 1983, p.312). Par ailleurs, Heidegger déclare s'être inspiré de la philosophie Luthérienne protestante, dont Grundtvig était également fort imprégné. Il y a donc entre ce pédagogue de l'oralité et Heidegger, un fondement philosophique partagé, même si la pensée de Grundtvig est ancrée dans une vision plus universaliste qu'ontologique de l'homme.

La citation introduisant notre réflexion théorique, nous rappelle que parole et vivant, homme et parole ou encore homme et vivant, ne peuvent se penser séparément car tous sont imbriqués par essence.

« C'est bien la parole qui rend l'homme capable d'être le vivant qu'il est en tant qu'homme. L'homme est homme en tant qu'il est celui qui parle (Heidegger, 1981, p.13). »

Après avoir fait émerger le concept de parole vivante et avoir eu recours aux théories de l'oralité véhiculées par l'anthropologie, nous parvenons à la fin de cette partie à une dimension philosophique qui nous invite à penser une pédagogie non seulement anthropologique, mais encore à nous interroger sur une pédagogie où l'être humain serait premier, dans une dimension non plus sociale ou encore anthropologique mais dans une dimension ontologique, c'est-à-dire dans son essence même. C'est en qualité de *Dasein* (« de l'Etre-là »), c'est-à-dire dans son statut d'être présent capable de « dire le monde », que le philosophe Heidegger définit l'homme en tant qu'être de paroles :

« L'homme est homme en tant qu'il est celui qui parle (Heidegger, 1981, p.13). »

Cette idée n'est pas nouvelle puisque nous la trouvons chez Descartes, qui déclare que c'est le langage qui caractérise l'homme en tant qu'il est un être doué de raison. Toutefois pour Descartes, le langage est second, tandis que pour Heidegger la parole est un critère définitoire premier qui se confond avec l'homme :

« La raison est la seule chose qui nous rend hommes (Descartes, 1966, p91). »

En effet chez Descartes, la pensée précède le langage et c'est la raison qui caractérise l'homme de l'animal. Avant de dire, on pense (ce qu'on dit on l'a d'abord pensé). La parole est alors la verbalisation, l'expression extérieure, de la pensée. Dans ces propos la raison peut s'exprimer dans une parole articulée ou encore par d'autres signes, comme par exemple, dans le langage des sourds-muets. La parole dans la philosophie cartésienne joue un rôle de portage et d'outil de communication. Elle est présentée comme un attribut de l'homme et non comme sa condition. Au contraire, pour Heidegger, l'homme n'est homme que parce qu'il parle. Il y a ici assimilation totale de l'homme à la parole. L'homme se définit chez Heidegger comme un « Etant ou Etre-là » (*Dasein*), c'est-à-dire à travers la parole comme une présence au monde. C'est un être de paroles au sens ontologique plus encore qu'anthropologique. C'est ce que défendent à la fois Hagège et Lévi-Strauss, pour qui la parole est un critère définitoire de l'humanité. Nous comprenons ainsi que les pédagogues de l'oralité se situent dans une philosophie proche de celle de Heidegger. L'homme parlant s'inscrit dans une philosophie ontologique. La parole se situant à l'essence même de l'homme, l'essence même du vivant.

Cette assimilation de la parole à l'être, nous amène à interroger non seulement la place de l'humain dans l'éducation au sens anthropologique, mais plus encore la nature de l'être qui apprend. Chez Heidegger, la parole n'est pas perçue comme un équipement de l'humain, mais comme une manière d'être par laquelle le monde se dévoile. Si ce philoso-

phe n'emploie jamais le mot « Homme », c'est bien pour se distinguer de l'anthropologie. Car son analyse ne vise pas à analyser le phénomène humain qui est pour l'homme de parler, mais il renverse cette proposition en faisant de la parole une preuve d'existence, une réalité du vivant qui fait que l'être existe parce qu'il est capable par la parole de « dévoiler » le monde. Pour lui parole et dévoilement sont synonymes. C'est ainsi que parole et vivant sont étroitement imbriqués, et ne peuvent être séparés de la nature humaine (Heidegger, 1981).

Au contraire Descartes met en doute la réalité des êtres corporels. La tradition rationaliste qui inspirera notre culture scolaire, sépare nettement le corps de l'esprit, car c'est l'âme qui pense et non le corps, alors que pour Heidegger c'est d'abord le vivant qui parle et qui est capable d'accéder à la réalité du monde.

Questionner l'oralité et le vivant nous a amené à découvrir deux philosophies qui toutes deux placent l'être au centre de l'action éducative. L'une décline un être de raison, où la place de la parole est seconde ; l'autre est considéré comme un être de paroles. Ces deux « humanismes » s'affrontent dans l'histoire des idées et ont engendré deux systèmes éducatifs distincts. Ainsi l'école républicaine, fortement imprégnée de la philosophie cartésienne, a largement séparé le corps de la pensée, donnant à la parole un rôle de portage essentiellement. C'est le savoir qui est alors central, le savoir extérieur et moins le savoir intérieur. Pour ce qui concerne le système pédagogique institué par Grundtvig et Kold, ceux-ci s'inscrivent dans la tradition empiriste et sensitive de la philosophie où, contrairement aux rationalistes, c'est le savoir intérieur qui est premier et l'humain. Le savoir constitue un tiers entre parole et humanité. Une pédagogie ontologique questionne l'être, en tant qu'être parlant mais aussi en tant qu'être apprenant. La dimension éducative ne peut concevoir une pédagogie de l'être en dehors de tout rapport d'apprentissage, comme peut le faire le débat philosophique. D'autre part, l'éducation ne peut se passer ni du savoir ni de l'être. Restaurer l'oralité au cœur de la pratique éducative ne nous permettrait-elle pas de retrouver un équilibre entre ces deux philosophies ? La question qui traverse l'histoire des idées éducatives n'est-elle pas de poser l'être comme lieu ultime de l'apprentissage ? C'est donc bien la question ontologique de l'être qui est en jeu dans toute philosophie éducative.

Ce détour rapide au fondement de l'héritage philosophique nous permet de resituer notre discours dans un cadre idéologique qui éclaire un peu plus nos résultats. Il y a une réelle cohérence entre la place donnée à la parole dans un système éducatif et le modèle

philosophique fondateur. La parole est un sujet sensible en éducation, car elle révèle d'une représentation idéologique de l'homme.

4.3.2. De la pédagogie anthropologique à la pédagogie de l'être

L'élève, disent Dévelay et Lévine, a besoin d'être à la fois un « je » sujet et un « nous », c'est-à-dire quelqu'un qui a les mêmes droits que n'importe qui de s'instaurer « penseur » du monde (Dévelay et Lévine, 2003, p.82). Nous pourrions paraphraser cela en remplaçant « penseur du monde » par « diseur du monde » selon la pensée d'Heidegger. En effet, c'est en disant que l'élève révèle le monde à lui-même et se l'approprie. En ce sens la parole est le lien nécessaire entre le monde extérieur et le monde intérieur.

Les pédagogies contemporaines, écrit David Lucas, ont tendance à se détourner du rapport entre l'acquisition des savoirs et le cheminement personnel de l'élève (Lucas, 2004). Or, occulter ce qui revient à la dimension personnelle dans le processus éducatif revient à laisser de côté l'individualité au profit de la norme. Comment se passer de l'individu pour faire d'un savoir extérieur, un savoir acquis de l'intérieur, qui est la condition même de le rendre fécond à son tour ? C'est principalement la parole qui crée le lien dans ce processus d'assimilation de l'extérieur vers l'intérieur.

Une pédagogie de l'être rappelle que l'éducation ne peut faire l'impasse et tenter de s'émanciper de la personne tant dans sa réalité que dans sa complexité d'être humain. David Lucas rappelle que la question de l'être est loin d'être simple. L'école doit nécessairement tisser des liens entre la personne et les savoirs. En tant qu'être de paroles, l'humain tisse dans sa mémoire interne sa propre compréhension du monde, retenant nécessairement de l'intérieur, en profondeur. L'oralité permet ainsi un apprentissage en profondeur. Séparer de manière radicale le savoir de l'être conduit à un apprentissage en surface, à une pédagogie fortement normée mais qui peut s'avérer stérile, anti-anthropologique et déshumanisante.

La pédagogie pragmatique, dont les objectifs ne visent que la performance et les savoirs extérieurs, se trompe de direction en niant le rôle de la parole et en affaiblissant ainsi le caractère nécessairement ontologique de l'éducation. Cette recherche redonne une place au sujet existentiel dans son rapport au savoir autant que dans son rapport aux autres et à lui-même.

« Aujourd'hui le « savoir » est essentiellement constitué par la science et la technique et il est conçu comme quelque chose d'infini, qui ne peut que croître, quelque chose d'universel et d'objectif, d'impersonnel, qui se trouve être là, à l'extérieur de nous... (Larrosa, 1999, p.177). »

Larrosa analyse les crises scolaires comme un affaiblissement des savoirs et conjointement un affaiblissement du sens de la vie personnelle. Il invite à penser l'éducation à travers la relation entre le savoir et la vie humaine, ou le rôle du vivant ne peut être occulté. La parole est au cœur de l'homme comme au cœur de la connaissance, elle est à la fois humaine et vitale. Nier la parole revient à nier l'être dans son identité d'homme universel, comme dans son statut social.

Que serait la parole dans la transmission sans le savoir ? Certainement une coquille vide, stérile et inutile. Par ailleurs que serait le savoir sans oralité ? Un savoir qui reste à la porte de l'humanité, un savoir superficiel qui ne circule que dans une parole réduite à la communication, qui n'a rien d'une parole pleine c'est-à-dire qui n'est pas en mesure de transformer l'être de l'intérieur.

La problématique initiale qui interroge le couple oralité et éducation, nous a conduit à évoquer, à travers le statut de l'oralité, à une autre problématique récurrente à toute philosophie éducative. Celle de ne pas séparer la dimension intime de la dimension de l'apprentissage.

La question de l'être dans l'éducation n'est autre que la question d'un être en mouvement, un être vivant qui est constante construction, en constante mutation de l'intérieur, parce qu'il est un être perfectible par nature. La parole est son principal lien au monde, qui lui permet à la fois de s'adapter et de se construire de l'intérieur.

Conclusion

L'élaboration conceptuelle de cette partie nous a permis de distinguer le concept d'oral, pris dans un contexte d'éducation, de celui d'oralité, pour parvenir enfin à une définition de la « parole vivante ». Nous retiendrons que ce travail désigne l'oral comme une parole scolaire étroitement dépendante de l'institution, qui n'a de réalité que dans celle-ci. Cette parole « institutionnelle » existe du point de vue de l'élève et se révèle par exemple, lors d'un dialogue pédagogique ou d'une interrogation. C'est un concept qui se rattache principalement à un habitus scolaire.

Le concept d'oralité est un concept plus général, rattaché à la fois à une dimension culturelle et cognitive. Il est fait d'une dualité imbriquée entre la dimension culturelle et intellectuelle et s'adresse autant à l'individu qu'au collectif. Il résulte d'une interaction humaine. C'est un concept de nature anthropologique car relative à la nature de l'homme universel.

Le concept de parole vivante spécifique aux pédagogues de l'oralité, est un concept qui se rapporte à l'individu, pris dans sa dynamique du vivant, ainsi qu'à son besoin impérieux d'échange par le dialogue. Cette parole s'adresse à l'élève dans sa globalité, sans occulter sa dimension existentielle. Celle-ci est au cœur de l'idéal pédagogique de nature anthropologique, mis en avant dans ce travail.

Les trois paradigmes traversés jusqu'ici : L'histoire des institutions, l'histoire des idées éducatives et l'anthropologie, en se répondant les uns aux autres, ont fait émerger de notre réflexion une vision dynamique de l'éducation. Celle-ci fait du vivant et de la parole une « pédagogie de l'être ». Toute la distance conceptuelle qui sépare l'oral scolaire du concept de « parole vivante » s'exprime à travers elle.

C'est sur le lien indéfectible entre parole et vivant, plus encore que sur l'opposition entre oralité et écriture, que repose cette élaboration théorique. Nous avons pu identifier, ce qui dans notre héritage philosophique, a déterminé nos représentations et choix qui ont fondé notre culture scolaire. Ainsi la société française, héritière de la pensée cartésienne, a-t-elle choisi la rationalité, avec pour excès de réduire l'homme à sa seule raison, de réduire le savoir à la lettre, de réduire la parole à un oral scolaire, de réduire la diversité à l'uniformité scolaire. C'est le déni de la complexité naturelle de l'être vivant dans la relation éducative qui émerge de cette analyse.

Dans la quatrième et dernière partie, nous concluons sur la dimension épistémologique qui donne un cadre plus solide à ce travail. Mais avant cela, nous tenons à illustrer notre analyse en évoquant l'expérience de deux praticiens contemporains. Ceux-ci ont osé rompre avec la culture scolaire dominante, en prenant l'oralité dans le sens d'une « parole vivante » comme base pédagogique. La confrontation de cette utopie à la réalité pédagogique contemporaine, nous semble être le meilleur moyen d'illustrer ces résultats théoriques.

QUATRIEME PARTIE

Oralité et éducation : Pédagogie contemporaine et complexité

Introduction

De l'oral scolaire au concept de « parole vivante », nous venons de comprendre qu'il y avait entre les deux, l'espace du sujet et plus précisément du sujet vivant. Toute science sociale inscrit son objet dans un espace-temps humain, c'est pourquoi l'éducation, aujourd'hui comme hier, ne peut en faire l'économie. Nous comprenons à travers le concept de « parole vivante » que c'est principalement par l'action de la parole inscrite dans la dynamique du vivant, que les pédagogues de l'oralité conçoivent l'éducation de l'homme. Si le verbe conserve un caractère fécond, c'est principalement parce qu'il permet à la fois d'humaniser et de transmettre. C'est pourquoi la question de la place de la parole dans l'éducation ne peut être réduite à un simple oral ou encore au seul dialogue pédagogique. En s'attachant à étudier l'oralité dans son rapport à l'éducation, c'est toute la complexité existentielle de l'être humain qui se révèle à travers elle.

Au niveau méthodologique, notre cheminement nous a permis de franchir un certain nombre d'étapes traversant des référentiels, certes différents, mais qui chaque fois, nous ont permis d'enrichir nos résultats et de progresser dans la compréhension du rapport qui lie le couple, oralité et éducation. De l'héritage à l'histoire des idées pédagogiques, en passant par le champ anthropologique, nous terminons cette dernière phase dans le référentiel pédagogique. C'est sans doute cette dernière étape qu'il nous faut franchir pour prendre de la distance avec nos représentations et certitudes scolaires. Nous cherchons ici à valider de façon pragmatique nos découvertes. Nous rappelons une fois encore que notre démarche n'a pas consisté à opposer deux valeurs essentielles que sont l'écrit et la parole, mais à les rééquilibrer. Il ne s'agit bien évidemment pas de renier la finalité et la nécessité de maîtriser l'écrit, mais simplement de renouveler notre idéal scolaire, en montrant que l'oralité est également une valeur incontournable dans tout processus éducatif. Comme toute décou-

verte ou recherche, ce n'est pas parce que l'on éclaire un objet que le reste perd de sa légitimité. Nous avons conscience que nos résultats comportent, eux-aussi, leurs propres limites que nous envisagerons avant de conclure définitivement.

Mais dans un premier temps, de façon à illustrer et donner corps à nos travaux théoriques, nous allons dans cette dernière partie, confronter nos résultats avec la réalité pédagogique contemporaine. L'idéal des pédagogues de l'oralité trouvant de façon isolée et inattendue, en France, un écho pédagogique aux découvertes faites dans ce travail. C'est à travers l'expérience de deux professeurs du secondaire, qui discrètement et à la marge du système, ont durant leur carrière placé l'oralité au centre de leur enseignement, que nous allons confronter l'idéal propre aux pédagogues de l'oralité à la réalité d'une pratique de classe actuelle.

Pour finir et suite à cette confrontation entre théorie et pratique, nous concluons ces travaux en inscrivant et justifiant la dimension de complexité dans le champ éducatif, choisissant d'associer cette réflexion au cadre épistémologique initié par Edgar Morin.

Chapitre 1

De l'utopie pédagogique à la pratique de classe

« La mission essentielle de tout système éducatif est de permettre aux enfants d'engranger une langue riche de lexique, de structures et de style...Il faut nourrir les enfants par l'oreille. »

(Christian Montelle, 2005, p.45)

Les théories orales que nous venons de décrire s'inscrivent dans une conception anthropologique de l'éducation. L'utopie pédagogique qui en découle se centre principalement sur l'être humain universel, acceptant ne pas séparer le corps de l'esprit, la rationalité du sensoriel. Elle s'inscrit dans l'équilibre, et non dans la division, des forces humaines (Soëtard, 1995, pp.117-118). De notre point de vue cette philosophie éducative, en rupture avec notre idéal et norme scolaire, s'avère d'autant plus pertinente si elle peut être confrontée à une réalité pédagogique contemporaine. C'est pourquoi nous avons recherché des enseignants français qui font aujourd'hui de l'oralité la base pédagogique de leur pratique. Ces enseignants sont considérés comme atypiques, à la marge d'un système qui ne les reconnaît pas et qui les a tolérés à partir du moment où ils se sont montrés discrets. En rupture avec la norme scolaire, en *clandestin*, leur expérience pragmatique de la pédagogie orale mais aussi l'analyse qu'ils en font, vont nous permettre de comprendre ce que peut apporter l'oralité à l'éducation.

1.1. Le « style oral » à l'épreuve de la réalité pédagogique avec Yves Beaupérin

1.1.1. Sur les pas de Jousse

Si Jousse est très peu connu en France, un petit groupe de personnes tentent de faire connaître ses travaux à la fois dans le champ anthropologique mais également dans le champ éducatif. Le concept de « style oral », largement repris par les anglo-saxons, a inspiré certains enseignants français dans leur pratique de classe, notamment pour remédier aux faiblesses et manques de la pédagogie normative dominante qui structure notre culture scolaire. Yves Beaupérin, président de l'association Jousse appelée : association de *mimopédagogie*¹¹⁶, et professeur de mathématiques dans le secondaire, a mis en œuvre un bon nombre de principes pédagogiques Jous sien, notamment en ce qui concerne la mémoire¹¹⁷. Faisant le constat d'une difficulté majeure pour retenir en interne, chez beaucoup de ses élèves, et d'un manque évident de prise en compte par l'institution de l'exercice de la mémoire, cet enseignant expérimente dans sa classe les techniques de mémorisation d'écrits par Jousse avec ses collégiens.

1.1.2. Une mémoire orale exercée

L'un des points centraux de la théorie de Jousse repose sur l'idée qu'oralité et mémoire sont des outils intellectuels humains étroitement imbriqués. Il montre ainsi que la langue orale, tout comme la culture orale, s'organise autour de procédés mnémotechniques qui aident à mieux retenir le savoir en interne. Pour ce théoricien, la parole est geste, c'est une action corporelle tout autant qu'une expression linguistique. C'est pourquoi l'oralité ne peut occulter le corps et par-là même le vivant qui s'exprime à travers le mouvement. La loi mnémotechnique majeure qui met en jeu le corps dans la mémorisation chez Jousse est le *bilatéralisme*, le balancement corporel étant reconnu comme facilitateur de mémoire. Néanmoins si la mémoire est naturelle à l'homme, celle-ci doit être exercée régulièrement, tel un « muscle » intellectuel que l'on sollicite souvent afin de l'améliorer. Yves Beaupérin, professeur de mathématiques dans un collège catholique parisien, met en œuvre dans ce but, les principes du style oral au sein de sa classe. Dans une conférence intitulée « Le

¹¹⁶ Association qui a un site en ligne : Site [3]

¹¹⁷ Annexe VI.1 et CD rom VI.1 sur lequel est gravé l'interview intégrale d'Yves Beaupérin, faite en mars 2007, ainsi que des extraits thématiques concernant à la fois la théorie de M. Jousse et sa pratique pédagogique

style c'est l'homme », cet enseignant raconte comment il a tenté de remettre en marche cette mémoire interne chez ses élèves (Beaupérin, 1996).

Confronté à des élèves en difficulté scolaire, cet enseignant découvre que ses élèves de 4^{ème}, passent énormément de temps à mémoriser leurs théorèmes de mathématiques sans grands résultats.

« J'ai été personnellement frappé de constater l'énorme effort de mémorisation qu'ils témoignaient tous faire à la maison et leur désespoir de ne pas y arriver et l'angoisse que cela générerait chez eux face aux contrôles devant lesquels ils se sentaient démunis. Selon leur propre expression mémoriser leur prend la tête. (Beaupérin, 1996, p.13)¹¹⁸. »

A partir de ce constat, il décide de stimuler et d'entraîner leur mémoire orale, en les « remettant debout ». Pour cela il consacre 5 mn au début de chaque cours à l'exercer, demandant de façon rituelle aux élèves de chanter leur leçon debout, tout en se balançant d'un pied sur l'autre.

« La plus grosse difficulté que j'éprouve avec mes collégiens est de les remettre debout, de les faire se balancer et de leur rendre leur voix et leur corps ! (Beaupérin, 1996, p.14) »

Ce praticien évoque ainsi la résistance des adolescents de 14 ans et sa difficulté à remettre leur corps en mouvement au sein de la classe. A ce niveau scolaire, on comprend que les élèves aient bien intégré leur « métier d'élève », répondant à un habitus scolaire qui est de se taire, de ne pas bouger en classe, de ne pas se retourner. Yves Beaupérin observe que demander une participation active n'est pas du goût de tous ses élèves qui se satisfont de rester passifs en classe, acceptant un certain déni de leurs aptitudes propres.

S'appuyant sur les principes éducatifs de Jousse, Beaupérin met en place une technique de mémorisation qui consiste à répéter de manière rituelle et par roulement sur l'année, en « rythmo-mélodiant » les théorèmes ou axiomes. Il invite ses élèves à y associer gestes et balancements corporels afin de mieux retenir mais aussi de faciliter la compréhension. Ce praticien constate que cet exercice rituel de mémorisation orale a pour conséquence une nette amélioration des performances des élèves, notamment chez ceux qui étaient auparavant en grande difficulté. Chanter, rythmo-mélodier les théorèmes en y associant les gestes, facilite grandement l'apprentissage et les performances, et favorise également de manière annexe, la cohésion d'un groupe classe¹¹⁹. Par ailleurs, si la mémorisation par répétition est efficace, il est nécessaire de continuellement faire appel à la re-

¹¹⁸ Annexe VI.1

¹¹⁹ Annexe VI.1 et VI.1bis (CD rom contenant les théorèmes chantés).

mémoration. C'est pourquoi, cet enseignant revient continuellement sur ce qui a été appris, faisant de la remémoration, un rituel pédagogique. Il note que cette remémoration est bien souvent méprisée par l'institution actuelle, qui prend pour acquis définitif ce qui a été appris à peine la leçon terminée. L'école oublie cependant que la réitération est une activité orale qui a montré son efficacité dans les cultures traditionnelles. C'est un facteur de stabilisation et d'approfondissement du savoir, la négliger conduit le plus souvent à un apprentissage en surface, déclare Yves Beaupérin. Par ailleurs, il constate un plaisir réel de ses élèves, qui, au fil du temps, se prêtent volontiers à cette activité, car ils prennent conscience de leurs progrès.

« Avec cette méthode, les élèves savent leurs théorèmes. Très vite, ils réalisent l'efficacité de cette méthode. Ils y prennent plaisir et progressent en rendement (Beaupérin, 2000, p.8)120. »

Appliquer les principes de Jousse consiste non seulement à reconnaître le corps et le mouvement comme des alliés éducatifs, mais mobilise aussi l'attention et sollicite la participation active de l'élève qui se sent reconnu et pris en compte dans son identité propre. Bien ancrés dans une norme, les adolescents résistent au début à cette nouvelle pédagogie qui vise à « réveiller » leur mémoire interne. Elèves comme enseignants doivent alors se défaire d'un habitus scolaire qui occulte corps et mouvement en classe, habitus fortement ancré dans notre système éducatif. Par ailleurs l'enseignant qui ose remettre en jeu cette norme scolaire au moyen de pratiques orales sonores et remuantes, subit, comme le fait remarquer Yves Beaupérin, le regard incrédule de l'ensemble de la communauté éducative (parents et enseignants), car faire chanter toute une classe en mathématiques n'est pas de bon ton.

« J'ai appris des théorèmes à des enfants incapables de se concentrer, de se représenter les mots du théorème. Cela a marché. Mais les parents sont venus me voir en disant : *Dites-donc, on n'est plus en maternelle !* (Interview Beaupérin, 2007, annexes VI.1 CD rom) »

Nous comprenons que proposer une pédagogie de l'oralité c'est se positionner en résistant face à la norme pédagogique républicaine. Faire vivre sa classe en acceptant à la fois de s'adresser à l'esprit en passant par le corps et la parole, revient nécessairement à accepter une forme de marginalité. Ainsi Beaupérin déclare que la pédagogie orale comporte des risques et des obstacles pour le praticien, dans une institution où, aujourd'hui encore, la règle majeure est celle de l'ordre (« savoir tenir sa classe »). Il est difficile de remettre en marche des élèves qui, très tôt, ont acquis la culture du silence. Or, si la péda-

¹²⁰ Annexe VI.2 « Mathématique et anthropologie du geste »

gogie orale accepte un certain désordre apparent avec le bruissement des voix, c'est qu'elle n'a pas fait le deuil de l'être humain au profit du savoir, le deuil du vivant. En faisant de la part vivante de l'élève un atout et non plus un obstacle à l'apprentissage, la pédagogie orale se fait anthropologique. Elle permet de s'adresser à l'être dans sa globalité et son essence originelle d'humain en construction pris dans une dynamique de vivant. Le pasteur Oberlin (1740-1826) a lui aussi fait du geste ou encore de la parole des atouts pédagogiques en mettant en place les « poêles à tricoter ». Afin d'assouvir le besoin de mouvements des jeunes enfants, les institutrices faisaient tricoter les enfants pendant qu'elles expliquaient leur leçon.

« Or, derrière l'apparence occupationnelle se profile une intuition remarquable, que l'on peut traduire sous forme d'un principe : occuper les mains (si possible par quelque activité utile) pour ouvrir l'esprit... L'exercice physique devient à cet égard indissociable de toute activité intellectuelle. (Chalmel, 2006, p.114) »

Beaupérin évoque dans son interview l'importance du corps et du geste dans l'apprentissage. Pour lui on ne peut aborder la question de l'oral sans aborder celle du statut du corps à l'école. Il se pose ainsi en rupture avec l'idéal scolaire républicain qui s'adresse essentiellement à l'intellect, séparant clairement le corps de l'esprit.

« On apprend avec tout son corps et non pas seulement avec sa tête... On ne peut pour moi aborder l'oral sans aborder le rapport au corps... Il y a un rapport au corps qui est à la source de cette méfiance vis-à-vis de l'oral. (Beaupérin, 2007, annexes VI.1) »

Yves Beaupérin en privilégiant l'exercice de la mémoire interne, en faisant de la parole une alliée et non plus un danger pour l'apprentissage, exerce une pédagogie anthropologique qui ne sépare pas la dimension intellectuelle de la dimension corporelle de l'apprentissage. De même que des pédagogues tels que Oberlin, Pestalozzi, il ne réduit pas l'élève à un esprit, mais le prend en compte dans toute sa complexité existentielle.

Pour cet enseignant l'activité de répétition n'est pas synonyme de « rabâchage », mais encore faut-il y associer des actes dynamiques et naturels, une dimension corporelle qui rend l'apprenant acteur et non plus passif de sa mémoire, mobilisant ainsi ses sens autant que son esprit. Ce professeur explique que cette méthode d'apprentissage requiert une très grande attention, en même temps qu'elle la développe. Les quatre étapes de l'apprentissage nécessaires à la compréhension d'un théorème : texte, rythme-mélodie, balancement corporel et gestes, laissent peu de place à l'évasion de l'esprit. C'est un apprentissage à la fois collectif et individuel, un moment du cours où les élèves sont les plus actifs. Par ailleurs, c'est un temps qui donne une cohésion au groupe et qui est attendu de

tous. On notera que le professeur, au même titre que ses élèves, participe à cette pratique de mémorisation rituelle, ne les laissant pas seuls. Beaupérin admet néanmoins que cette activité rituelle, si elle améliore la rétention du savoir, ne peut à elle seule compenser les lacunes accumulées par des élèves faibles. Néanmoins, ces derniers progressent plus vite qu'avec des méthodes classiques, tout en se sentant moins marginalisés. Ils peuvent donc accéder à une meilleure estime d'eux-mêmes et redevenir disponible pour d'autres apprentissages.

1.1.3. La loi du balancement au secours du raisonnement hypothético-déductif

Yves Beaupérin n'a pas seulement cherché à transposer la théorie de Jousse dans sa pratique, il a également problématisé les obstacles et les atouts pédagogiques de l'entraînement de la mémoire interne dans notre système scolaire : immobilisation corporelle, rôle de la voix et de la répétition, ritualisation des pratiques mémorielles, participation gestuelle... Aussi a-t-il tenté de comprendre et d'expliquer en quoi cette théorie l'a aidé à améliorer sa pratique.

« Je n'ai pas fait que mémoriser les théorèmes en réalité, je me suis également posé la question pourquoi la démonstration hypothético déductive est-elle si difficile pour les jeunes...je dois reconnaître que la loi du bilatéralisme de Marcel Jousse m'a énormément aidé...c'est l'objet de mon article « les mathématiques et le style oral » (Beaupérin, 2000, [site 3]) »

S'il s'est attaché à exercer la mémoire naturelle de ses élèves, il s'est également interrogé sur leur difficulté à raisonner et à démontrer des propositions mathématiques. L'un des principaux obstacles au raisonnement, selon lui, reste la difficulté à abstraire. L'enseignement valorise l'abstraction et ceci de plus en plus précocement. Or on oublie trop souvent que l'enfant, avant d'accéder au monde abstrait, doit expérimenter, se confronter à des exemples concrets, à partir desquels vont se forger ses représentations. Jousse, dès le milieu du XX^e siècle, a longuement expliqué que notre système scolaire souffrait d'*algébrose*¹²¹ (Jousse, 1974, p.109).

« L'éducation disait Jousse devient *algébrosée*. C'est le fait que le langage n'est plus du tout en contact avec les choses et qu'il fonctionne à vide...L'*algébrose* s'oppose à la vie, parce que s'il n'y pas de

¹²¹ Annexe IV.2 Glossaire Jousse.

Algébrose : dégradation (phonétique ou sémantique) des mots et des gestes car vidés de leur « concrétisme » originel ils perdent leur expressivité. (*éloignement par rapport au réel*) (Y.Langlois, 2002, annexeIV.5)

vie au départ, il n'y a pas de vie dans les mots non plus...C'est l'abstrait stérile qui prédomine. (Beaupérin, 2007, Annexes VI.1). ¹²²»

Il explique par ailleurs, en quoi la loi du bilatéralisme peut aider dans le raisonnement mathématique. Montrant que geste ou parole facilite non seulement la mémorisation mais aussi l'aptitude à raisonner.

« Le théorème est un balancement entre deux propositions : « si j'ai quelque chose alors j'ai quelque chose », ensuite c'est un balancement avec la figure et les données alors après, moi, je faisais en fait toute une initiation avant le raisonnement hypothético déductif avant de l'aborder avec les élèves. Je leur montrais comment ça fonctionne et quels sont les pièges à éviter, pourquoi un raisonnement est juste pourquoi il n'est pas juste, je passais facilement 2 à 3 heures, en début d'année de 4^{ème} avec des exemples concrets. Après on se lançait dans la démonstration, donc on apprenait par cœur le théorème et ensuite on montrait comment cela fonctionnait. Donc j'ai élaboré une démarche spécifique en rapport avec les théories de Jousse sur le raisonnement hypothético-déductif. (.Beaupérin, 2007, Annexes VI.1 et CD rom) »

Ainsi a-t-il élaboré une pratique qui associe à la fois l'exigence contemporaine des programmes, faites d'exercices et d'évaluations, tout en intégrant des procédures concrètes propres à l'oralité qui améliorent la mémoire interne, mais également les aptitudes à raisonner.

1.1.4. Résultat et limite de cette démarche pédagogique

Yves Beaupérin, aujourd'hui en retraite de l'éducation nationale, constate après avoir théorisé sa démarche pédagogique basée sur la théorie orale de Jousse, que celle-ci améliore considérablement l'apprentissage en interne, notamment celui des élèves en difficulté¹²³. La limite est bien sûr l'inertie et la résistance à tout enseignement chez certains élèves qui cumulent difficultés scolaires et autres obstacles psychologiques ou sociaux personnels. Ainsi est-il prudent dans son analyse et ne souhaite pas faire de son expérience un nouveau dogme pédagogique. Ce professeur regrette par ailleurs ne pas avoir osé aller aussi loin que Jousse dans la prise en compte du corps des élèves dans l'apprentissage, notamment à travers la loi du mimisme qui consiste à faire « rejouer » le réel. Cette peur de mettre en jeu le corps au collège vient du fait que celui-ci est à la fois un sujet délicat chez les adolescents et tabou à l'école, déclare-t-il :

¹²² Annexes VI.1 et VI.1 bis

¹²³ Annexe VI.1

« Je n'ai pas réussi à introduire le *mimisme* ¹²⁴ dans les mathématiques mais bon, il aurait fallu faire tout un travail sur le vécu des figures avec tout son corps. Mais avec des jeunes de 14 ans, le corps est toujours délicat à aborder. (Beaupérin, 2007, annexe VI.1) »

D'autre part le *mimisme* qui consiste à imiter (rejouer par le dedans selon Jousse), est fortement méprisé dans un système éducatif qui valorise l'abstraction et moins le rapport au réel. Comme Yves Beaupérin, nous avons pu repérer dans ce travail qu'il ne peut être question de sujet vivant si l'on occulte toute la dimension corporelle de l'élève. La parole, mais aussi le corps et son rôle dans l'apprentissage sont des clés fondamentales inhérentes à la pédagogie anthropologique de Jousse.

Une des finalités que vise ce professeur de mathématique est de faire comprendre à ses élèves qu'apprendre sans relier ses connaissances les unes aux autres n'a pas de sens. Pour rendre le savoir vivant, il faut aider les élèves à construire des liens.

« J'essaie de faire comprendre dans mon enseignement qu'un texte, un savoir, est toujours en harmonie, en résonance avec d'autres. Il n'y a que dans notre mémoire que cette jonction peut se faire. Une mémoire extérieure comme l'informatique ne peut faire cette jonction à votre place, il faut du vivant ! (Beaupérin, annexe VI.1). »

La pédagogie orale est une pédagogie vivante, qui prend en compte à la fois la valeur collective et interactive de l'apprentissage. L'écho, la résonance, l'imitation sont des principes positifs d'éducation propres à l'oralité qui montrent, à travers cet exemple de pratique orale, une réelle efficacité à la fois individuelle et collective. La dimension éducative complexe de l'unité dans le collectif, très souvent en tension dans le champ éducatif, devient dans ce type de pratique, un atout pédagogique.

Cette dernière remarque est en lien direct avec le concept de « parole vivante » qui a été tout au long de cette recherche, le fil conducteur de notre argumentation. Il réapparaît et s'affirme une nouvelle fois à la fin de cette présentation, dans cet exemple concret de pratique orale, comme un élément fondamental, une clé conceptuelle qui nous ouvre les portes de la dimension anthropologique de l'éducation. Penser la pédagogie orale revient à ne plus occulter le vivant et sa complexité dans l'action éducative. Si nous tenons à faire de notre enseignement une activité féconde et une chance « d'éducation durable », nous devons questionner non seulement la place de la parole dans notre transmission, mais à

124 Définition donnée par Jousse du *mimisme* : « tendance instinctive que seul possède l'anthropos, à « rejouer » les gestes du réel qui se sont joués devant lui ; cette grande force contraignante nous l'avons dès que nous nous éveillons à la vie » *CD Rom, Jousse, cours inédits, 21.12.36.*

travers elle la place du vivant. Parole (être humain) et vivant (sa dynamique) sont bien les deux indicateurs fondamentaux des pédagogues de l'oralité qui, chacun à leur époque, n'ont pas cherché à contourner la complexité de l'être humain dans la transmission. Yves Beaupérin en basant sa pédagogie sur la parole et le mouvement a accepté de redonner une place au « vivant » dans sa classe.

Néanmoins dans cette volonté de renouveler la norme pédagogique, le regard de l'institution est une limite vite atteinte, car celle-ci marginalise, isole facilement le praticien qui cherche par des méthodes originales à innover de façon à améliorer sa propre action pédagogique.

C'est certainement une des raisons qui font que ce professeur ait attendu d'être en retraite pour théoriser et divulguer sa conception et expérience pédagogique. L'institution incite bien souvent « ces originaux » à rester discrets, s'ils veulent continuer de tester leurs convictions pédagogiques. Il n'est pas de bon ton dans le système éducatif de remettre en cause les principes fondateurs ni de résister à la norme qui nourrit la pensée commune.

Après avoir présenté l'exemple d'Yves Beaupérin et une réalité pédagogique inspirée de Marcel Jousse, nous allons maintenant évoquer l'exemple de la pédagogie narrative. Si cette dernière n'est pas explicitement référencée comme une mise en pratique de la pédagogie de Grundtvig, elle s'en rapproche fortement, jusque dans sa dénomination d'une « pédagogie de la Haute langue orale ». Celle-ci a été mise en pratique par un professeur de français de collège, Christian Montelle.

1.2. Christian Montelle : « La Haute langue orale », un exemple de pédagogie narrative

1.2.1. Un enseignant résistant

Christian Montelle a basé sa pratique pédagogique sur la valeur linguistique des textes oraux. Récemment en retraite, il théorise sa pratique dans un ouvrage édité en 2005 et intitulé : *La parole contre l'échec scolaire. La Haute langue orale*. Il y retrace sa conception de l'enseignement du français au collège. En évoquant sa propre expérience pédagogique, ce professeur explique tout l'intérêt de miser sur la langue orale dans notre école contemporaine afin de remédier à l'échec scolaire. Montelle est convaincu que l'oralité renforce la maîtrise de la langue aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Rompre le lien étroit entre ces deux outils nuit à l'ensemble des apprentissages. C'est pourquoi il propose de « nourrir

les enfants par l'oreille » d'une Haute langue orale afin de sortir le système éducatif de l'impasse.

Insatisfait de la norme scolaire, il est l'exemple même du praticien « résistant », qui durant sa vie professionnelle a développé une pédagogie alternative à celle proposée par l'institution actuelle. Comme l'ont été avant lui Grundtvig et Kold, il a tenté durant toute sa carrière, de renouveler un idéal scolaire imposé, exclusivement centrée sur le sujet rationnel qui évacue la parole et la dimension humaine de la transmission. Il rejoint de cette façon la proposition de Philippe Meirieu qui invite aujourd'hui les enseignants à réfléchir et dire non à ce qui leur semble anti pédagogique, dans un système éducatif obnubilé par l'idée d'efficience et de compétence (Meirieu, 2007). Nous verrons que ce professeur de français, en donnant une large place au texte oral, propose une pédagogie narrative qui se rapproche concrètement de l'idéal de Grundtvig et de Kold. C'est pourquoi nous le présentons ici.

1.2.2. Une histoire de l'éducation qui bégaie

Christian Montelle ne se revendique pas d'une pédagogie orale exclusive, conscient de la nécessité et de la légitimité de maîtriser également l'écrit dans notre société. Néanmoins, il vise une meilleure prise en compte de la valeur de l'oralité dans sa dimension culturelle mais aussi anthropologique dans les pratiques enseignantes. Faisant l'analyse de sa propre expérience pédagogique, il nous invite à reconnaître le rôle socialement intégrateur et régulateur de la culture orale. En effet, l'oralité ne doit pas être réduite au discours ordinaire, mais doit, selon lui, relever d'une haute culture, notamment à travers les textes oraux venant de la tradition (contes, légendes...). Ainsi cette oralité pourra rivaliser avec l'écrit et acquérir un statut autonome voire équivalent à celui de l'écrit. Montelle déplore une institution obnubilée par la certification écrite, occultant une parole de qualité qui peut être une chance pour remédier à la crise scolaire¹²⁵. Nous comprenons que chez cet enseignant, la nature linguistique par sa qualité est un indicateur bénéfique de la pédagogie orale. Nous observons que cette appréhension de la parole à l'école rejoint une dimension anthropologique car elle s'adresse à au fondement universel du sujet qui, nous l'avons vu précédemment, a besoin de récits pour se construire et apprendre.

« Quand chacun sera persuadé que l'enseignement d'une langue orale de qualité est essentiel pour l'égalisation des chances et l'éradication de l'échec scolaire, il restera à l'organiser selon un projet cohérent

¹²⁵ Annexe VI.4, conférence « Parler une autre langue »

et continuité au fil des années. La pédagogie retrouverait alors ses fonctions fondatrices, en bannissant le productivisme technocratique forcené qui aboutit à la stérilisation de l'humanité dans l'homme. (Montelle, 2005, p.251) »

Ce discours nous a semblé étonnamment en résonance avec l'idéal des pédagogues de l'oralité, principalement celui de la pédagogie narrative de Grundtvig. Bien que Christian Montelle ne le cite jamais, ne le connaissant probablement pas, nous observons une communauté de pensée avec ce philosophe, à près de deux siècles de distance. En effet, les textes oraux sont au cœur de leur idéal éducatif. Comme nous le fait remarquer Daniel Hameline dans un texte intitulé « le bègue et l'oiseau-chanteur », ce n'est pas la première fois dans l'histoire de l'éducation que des mêmes idées réapparaissent à des époques différentes (Hameline, 1985).

« L'histoire de l'éducation est décidément une histoire bégayante...Car nous sommes collectivement ce bègue. Ce bégaiement de l'histoire, cette insistance dans la sempiternelle redite des mêmes propos, cette décourageante dérive de la pensée vers l'oiseux, sont en même temps la marque admirable de la solidarité qui nous inscrit dans notre passé culturel ...le bégaiement nous signifie qu'il y a, bien évidemment quelque chose à dire. Et quelque chose d'important. Car bégayer, c'est insister. C'est s'instaurer impuissant dans l'insistance et donner par là toute sa mesure au malentendu. (Hameline, 1985). »

La réflexion de Montelle montre une fois de plus que notre histoire de l'éducation bégaye, faisant émerger une même quête, un même idéal, une même nécessité de « dire » le rôle que joue la culture orale dans la fondation et la transmission entre humains. L'histoire bégaye car de Grundtvig à Montelle, en passant par Kold, la pédagogie narrative, la Haute langue orale, le désir d'humaniser l'homme autant que de l'instruire, nous rappelle que l'homme en tant qu'homme parlant, c'est-à-dire vivant, sera toujours au cœur de toute transmission. Ceci quelque soit l'idéal de normalisation. Enseignant, mais surtout artisan de l'éducation actuelle, Montelle a tenté à son niveau, de trouver une réponse au problème de l'échec scolaire, ou plus exactement à l'échec de l'idéal dominant. C'est à partir de sa pratique et de son expérience qu'il théorise sa pratique alternative, discrète mais novatrice, en tant que professeur de français. En introduisant et en faisant découvrir les richesses de notre langue aux enfants d'abord par le plaisir du récit, du théâtre c'est-à-dire par sa dimension culturelle, il choisit de s'adresser à l'être dans sa capacité intellectuelle sans négliger sa dimension émotionnelle et sensitive. Néanmoins, s'il se montre résistant, renouvateur, Montelle ne se déclare d'aucun courant pédagogique, relatant et analysant modestement son expérience tout en dénonçant les choix du système éducatif actuel qui, bien qu'en échec face à une population scolaire de plus en plus hétérogène, ne parvient pas à renouveler ses modèles pédagogiques.

1.2.3. Le texte oral au cœur de la pédagogie narrative : sur les pas de Grundtvig

La pédagogie narrative tente de réhabiliter la valeur des contes, légendes et autres mythes, en faisant une entrée disciplinaire du français. Christian Montelle s'attache à défendre une langue orale traditionnelle à l'échelle de sa classe, et démontre que les élèves de collège peuvent, aujourd'hui encore, se passionner pour une langue française vivante qui parle à leur humanité autant qu'à leur intelligence. Les textes oraux sont considérés alors comme des « paroles vivantes » à la fois porteuses de sens et de savoir, qui permettent d'accéder, aussi bien que la littérature, à l'étude d'une langue de qualité.

« Se préoccuper de « la parole vivante » en éducation, c'est offrir une chance au système éducatif de valoriser à la fois, le savoir et l'humain. Développer une pédagogie de nature anthropologique ne néglige pas pour autant le niveau qualitatif de la connaissance contrairement à ce que l'on cherche à nous faire croire (Montelle, 2005). »

On rappellera, ici, que Montelle s'inscrit dans la filiation de Grundtvig qui, à travers une pédagogie narrative faite de récits, de mythes, de contes, s'est attaché à transmettre en même temps la langue orale de la nation, son histoire. Pour ce philosophe, les récits constituent en effet une sorte de miroir dans lequel sa propre image fait sens et peut être comprise, autant au niveau du collectif qu'individuel (Simon, 1960, p.70). En cela le praticien d'aujourd'hui rejoint le théoricien d'hier. Les textes oraux sont des fils qui relient les générations entre elles, tout en transmettant les beautés et la richesse de la langue maternelle.

« Il faut faire des *Hojkskole* (*hautes écoles populaires*) le siège royal de la langue maternelle. Les paroles orales et vivantes prononcées dans une langue symbolique par les Anciens...les chants et les dictons populaires ont conservé la richesse originaire de la langue maternelle. (Simon, 1960, pp.76-77). »

Christian Montelle est proche de cet idéal lorsqu'il démontre et revendique le droit de conter, de raconter, de travailler sur la langue vivante des récits traditionnels qui ont un sens universel. Ainsi les textes oraux ont une double fonction : celle d'enseigner un savoir, mais aussi celle de fournir un modèle de pensée qui éveille l'intelligence par une « lecture » complexe, à plusieurs niveaux. Le texte oral est à la fois un outil disciplinaire et un outil d'éveil intellectuel. Eveiller, induire, suggérer permet à l'individu de réfléchir en interne, de trouver en exerçant sa propre intelligence le message caché. Le texte oral parle à la capacité de raisonner de l'élève, l'incitant à produire des analogies, comme le faisait avant lui l'oraliste primaire. Il développe ainsi la curiosité, l'attention, nourrit et enrichit le vocabulaire qui permet de « lire » plus facilement le monde. La culture orale invite non pas à une écoute passive mais à une écoute active qui demande d'exercer un raisonnement souvent déductif ou encore analogique.

« Un avantage important des textes polysémiques que sont les récits et mythes, est qu'ils développent les capacités intellectuelles à l'inverse des textes transparents et de beaucoup d'images qui ne demandent qu'un décodage immédiat ; ces textes développent non seulement les possibilités d'expression mais aussi, et surtout, les capacités de compréhension. (Montelle, 2005, p.29) »

« La haute langue orale », désignée ainsi par Montelle, est une langue qui éveille à la littérature orale. C'est principalement celle des traditions et cultures traditionnelles. En en faisant une entrée disciplinaire privilégiée, il marque ainsi sa volonté de garder contact avec le « français vivant » qui est pour lui la marque d'une discipline vivante. Cela ne veut pas dire qu'il rejette et ne tient pas à transmettre la qualité littéraire des textes écrits, bien au contraire. Ce professeur tente à travers le texte oral d'initier ses élèves à un français de qualité qui leur permettra d'apprécier d'autant plus l'écrit.

« De façon constante et sous-jacente, j'ajoute, pour faire sauter le verrou linguistique, un diptyque *Ecouter-dire*, symétrique et complémentaire au classique *Lire-écrire*. Le premier bénéficie d'une priorité chronologique, mais les deux sont dans un rapport symbiotique qui les fait progresser de concert. (Montelle, 2005, p.22) »

Cette pédagogie narrative ne divise pas mais unit, n'oppose pas mais renforce le rapport dialectique entre la lettre et la parole. Elle solidifie le fil d'une langue pleine et complexe qui, d'autre part, relie les générations les unes aux autres.

« Un des moyens d'ouvrir les portes de l'avenir est la réhabilitation de la haute langue... Nos contes, nos romans, nos essais de toutes sortes, tout notre héritage culturel sont des pierres précieuses qui permettent d'aider les hommes de demain à se construire, les sociétés futures à se fonder. Pouvons-nous envisager d'interrompre la transmission, de couper le fil de la parole fondatrice qui tisse notre tissu humain ? (Montelle, 2005, p.252) »

En racontant des histoires à ses élèves, en travaillant le chant, la voix, le conte non pas seulement au niveau préscolaire mais également du secondaire, en les faisant vivre, ce professeur s'appuie sur une pratique quotidienne solide pour affirmer qu'il est nécessaire de faire prendre conscience aux enseignants de la valeur de notre patrimoine oral. Pour cela il nous faut revenir aux apprentissages fondamentaux qui loin de se réduire à « écrire et compter », visent à travailler les outils les plus élémentaires telles que la voix et la parole.

« Il se pose un problème de la formation qui est de la responsabilité du ministère. Pour le moment, elle est mal calibrée : on enseigne des théories didactiques ou pédagogiques complexes, en négligeant la psychologie et les outils comme la voix et la parole. C'est comme si on enseignait exclusivement à un cuisinier toutes les réactions chimiques qui se passent dans une casserole, la résistivité des plaques électriques ou la synthèse des protéines dans un organisme humain (Montelle, 2005, p.250). »

A vouloir être trop technique, trop « savant » on finit par oublier les principes fondateurs de notre fonctionnement humain, reposant en premier lieu et depuis toujours, sur l'interrelation et l'échange. A travers l'exemple de Christian Montelle, nous observons que certains enseignants prennent conscience d'un idéal pédagogique qui les a éloignés de plus en plus, et de plus en plus tôt, du « vivant ». C'est ainsi qu'en résistant à la norme, ils imposent à l'institution un projet pédagogique qui s'inscrit en droite ligne dans le concept de « parole vivante ». Cette pédagogie de type anthropologique se préoccupe non pas seulement du « sujet rationnel » mais d'un « sujet existentiel » bien plus complexe. C'est le cas de ce professeur de français qui vise clairement à la fois, la construction de l'humain et la qualité du savoir. Il a théorisé, dans un second temps, attendant le moment de la retraite, sa pratique pédagogique, afin de transmettre ses convictions. Nous retiendrons et exposerons ici les principes clés de sa pédagogie orale.

Contenus et points forts de cette pédagogie nommée ici « la haute langue orale »

- **« Déchiffrer n'est pas lire »**

Il faut élargir la notion de lecture et apprendre à lire par l'oreille. Umberto Eco déclare que *le texte est une machine paresseuse qui exige du lecteur pour remplir les espaces de non-dit ou de déjà-dit, restés en blanc.*

Lire consiste à interpréter, à révéler en soi les sens cachés d'un texte. Pour cela il faut que celui qui lit ait appris à éprouver les mots, les symboles avec tous ses sens, en interagissant avec eux. Si toute lecture s'accompagne d'un discours interne plus ou moins formulée, il faut reconnaître la sonorité des mots pour les entendre à l'intérieur de soi.

« Lire, ce n'est pas seulement déchiffrer, mais c'est créer des sens à partir de signes et interpréter ces sens, grâce à des éléments extérieurs au texte (Montelle, 2005, p.24). »

Cet enseignant réfute ici l'idée qu'il faut à tout prix développer des techniques de lecture rapide, qui sont certes utiles à des lecteurs experts mais moins à des apprentis-lecteurs. La lecture a besoin d'être contextualisée, d'être interprétée. Ceci implique une maturation, des pratiques de réitération qui sont à la base de toute pédagogie orale ou écrite. « Enseigner, c'est répéter », dit un vieil adage. Montelle entre en résonance ici avec Marcel Jousse, car ce dernier a démontré comment la réitération est un procédé fondamental facilitateur, à la fois de mémoire et de compréhension.

« Des réécoutes et des relectures multiples sont absolument indispensables pour comprendre, interpréter et intégrer les mots et les savoirs (Montelle, 2005, p.23). »

Aussi, dans sa pratique, cet enseignant a fait du temps un allié et non plus un obstacle. Car l'oralité s'inscrit dans la durée. Il est donc nécessaire de « prendre son temps », de ne pas survoler le savoir mais de l'approfondir. Le temps de la pédagogie anthropologique revient à lire et relire, à dire et redire encore les textes (écrits ou oraux) pour mieux les étudier, ceci afin de les « digérer » au sens Joussien du terme.

« Toute lecture s'accompagne d'un discours intérieur plus ou moins formulé, la « parole intérieure » : toute lecture relève donc de l'oral. La pauvreté du substrat linguistique interne gêne ou interdit la lecture (Montelle, 2005, p.25). »

C'est pourquoi ce praticien met comme préalable indispensable à un travail écrit, un travail sur la langue orale. Par ailleurs, les textes oraux de qualité, relevant du « style oral » décrit par l'anthropologue Jousse n'ont rien d'un discours ordinaire. Ils sont riches en vocabulaires, en métaphores, et sollicitent intensément l'intellect et la mémoire interne. La stylistique de la langue orale offre des modèles de pensée, sortes de clés intellectuelles. Celles-ci permettent d'interpréter un texte dans toutes ses dimensions : sensibles, littéraires, sociales et linguistiques. Si le mot « roitelet » ou « chardonneret » est déchiffré littéralement, il se peut qu'aucune image, aucun sens, aucune sensation, aucune référence symbolique ne soit convoquée chez de nombreux élèves.

« On enseigne la trace à l'enfant et on croit lui apprendre l'oiseau, (Montelle, 2005) »

Si pour notre institution il suffit de savoir donner sa définition par écrit, de savoir la retrouver dans un dictionnaire, dans l'oralité il s'agit d'en avoir l'expérience en sollicitant les sens (vue, ouïe).

C. Montelle revendique de faire vivre dans sa classe le « style oral » à sa juste valeur, c'est-à-dire bien au-delà d'une culture enfantine reléguée au seul niveau de la petite enfance. Ce professeur en a fait une culture de classe, valorisant la langue orale au niveau du collège. *Lire c'est apprendre à déchiffrer et à interpréter le monde*, explique-t-il, c'est pourquoi il faut le faire avec tous ses sens (Montelle, 2005, p.25). Car plus le lecteur possède de capacités de perception du monde, de réserves de mots et de compétences d'interprétation, plus celle-ci sera riche. L'émotion, l'originalité du lexique, les formules et métaphores, les sens cachés s'inscrivent alors en profondeur dans la mémoire interne de chacun. Ce sont ces écoutes ou réécoutes d'un même texte qui donnent la capacité de *lire* véritablement, car ils transmettent non seulement le savoir mais en même temps les outils intellectuels pour l'interpréter. On remarquera que le spécialiste de la langue en France est désigné en tant que « professeur de Lettres », ce qui le situe d'emblée hors du champ de l'oral. Or pour Christian Montelle, le professeur de français est moins un professeur de

lettres qu'un « guide d'interprétation », qui n'exclut ni le texte oral ni le texte écrit de son enseignement, mais qui les unit au sein d'une même pédagogie. Chacun d'eux ayant sa qualité et son utilité propre.

- **« L'orature »**

Le texte oral est un texte car c'est un tissu¹²⁶ de mots construit selon une stylistique propre. L'*orature* est le pendant du mot littérature. Il regroupe un ensemble de textes oraux du type contes, légendes, chants, devinettes, proverbes, charades, paraboles... En anglais on évoquera ce texte oral sous le mot *Literacy* (Ong, 1982).

Paul Sébillot (1846-1918), ethnologue mais aussi écrivain et peintre français, collecteur de contes de Bretagne, a inventé le terme de *littérature orale*. Cependant ce terme induit un passage à la lettre, c'est pourquoi nous lui préférerons celui d'*orature*, terme d'ailleurs que Marcel Jousse a souvent utilisé dans ses travaux. Ce terme est un vieux mot disparu au XVI^e siècle pour désigner les textes dits par des conteurs analphabètes, parfois de manière improvisée, sans passage à l'écriture. Le linguiste Claude Hagège reprendra ce terme d'*orature* dans ces ouvrages. Ainsi les textes de la tradition orale répondent à une construction qui préserve une haute valeur linguistique (Montelle, 2005).

- **« Une lecture par l'oreille »**

Si la pédagogie orale se nourrit de textes oraux, elle a pour premiers principes celui d'écoute et de réciprocité entre maître et élève.

« Lire par l'oreille » fait appel au vivant, au corps en lien avec l'esprit. Dans l'écoute active, le corps entier est sollicité. Cette écoute est alors non plus basée sur un rapport d'autorité mais repose sur la dimension d'un échange, d'un partage entre humains.

L'écoute est cependant plus abstraite que la perception visuelle, moins perceptible car plus volatile. Elle ne se décrète pas, mais s'exerce en interne. L'écoute est formatrice car elle exige un travail intellectuel personnel, des efforts de décodage et d'interprétations immédiates. Les interactions entre l'auditoire et le conteur font partie de la construction du sens. La réitération, principe majeur de l'oralité, offre, à la fois collectivement et individuellement, des modèles de processus de pensée. Si lire implique une démarche solitaire qui angoisse de nombreux enfants, le texte oral vise une écoute collective porteuse de sens

¹²⁶ Tissu : au sens étymologique du mot texte

pour l'individu, sans pour autant l'isoler du groupe. Ce sentiment de partage de savoir contribue à favoriser la confiance en soi tout autant que la création d'une communauté de sens.

La répétition développe la concentration mais aussi la compréhension, ceci en même temps qu'elle exerce l'écoute. Enseignant avant tout, c'est-à-dire ancré dans l'action, Montelle propose à ses collègues une sorte de programmation en vue d'étudier le texte oral en classe de 6ème. Il insiste par ailleurs, sur la nécessité de réitérer dans sa classe, au moins quatre fois, un texte oral.

- Première écoute : découverte de l'histoire.
- Seconde écoute : vérification des étapes et imprégnation des détails.
- Troisième écoute : phase d'interprétation. Le récit est assimilé totalement et relié à d'autres. Découverte des sens cachés.
- Quatrième écoute : Etre capable de s'appropriier le récit en le racontant à un autre avec ses propres mots.

L'enseignant, explique-t-il, devrait travailler une nouvelle écoute et renoncer dans ce cadre à l'écoute soumise et donc passive, relevant seulement de l'autorité et d'un l'habitus scolaire qui éloigne de la démarche vivante et naturelle de l'intelligence. L'oralité insiste sur une écoute questionneuse, interprétative, réactive, qui sollicite l'intelligence tout autant que l'émotion et les sens de l'élève, notamment à travers le théâtre, le conte accompagné de gestes (Montelle, 2005, pp.55-56). D'autre part, si on travaille l'écoute, il faut s'intéresser, comme en musique, au silence.

« Un évènement sonore ne peut attirer l'attention que s'il naît dans une absence de bruit et s'il est significatif (Montelle, 2005, p.54). »

Le travail de chant choral, l'éducation musicale sont également des activités qui peuvent être d'excellents préalables à la lecture par l'oreille. Tout enseignant quelle que soit sa discipline peut dans sa classe réutiliser des exercices d'échauffement vocal qui facilitent, comme l'a montré également Yves Beaupérin dans le cadre des mathématiques, la concentration et le raisonnement.

- **Travailler la voix et la respiration dans la classe**

Christian Montelle s'attache dans sa pédagogie non seulement aux textes oraux, à l'écoute mais aussi à la voix. Le corps n'est pas occulté dans cette pédagogie de l'oral.

Ainsi a-t-il pratiqué en classe de nombreux exercices vocaux qui ont aidé ses élèves à prendre conscience de la nature de la parole et de sa résonance intérieure, grâce à la respiration. Il réapprend aux enfants à prendre conscience du rôle de leur corps. Il développe alors des exercices de ce type : jeter sa voix contre un mur ; dire de petites phrases en modulant son intonation, jeux d'articulation et de diction à partir de proverbes, formulettes ... (Montelle, 2005, p.116). Jouer avec la parole sonore vise ainsi à exercer les outils naturels de la langue afin que les jeunes se les réapproprient et ne les négligent plus. Ainsi vise-t-il une sorte de « rééducation » de la parole, en conscience, d'élèves qui dès la 6^{ème} ont largement intégré la culture du silence. Ce sont des exercices validés par l'expérience et la réflexion, mis en œuvre de façon artisanale, qui a permis peu à peu de développer une pédagogie alternative, résistant au dogme établi.

« Le meilleur truc pédagogique que j'aie trouvé est le chronomètre. Ce sont des défis de récits entre enfants de contes connus...Les enfants adorent ces défis, se piquent au jeu et peu à peu les syllabes cessent de se bousculer, les épaules se détendent, on ne crache plus des mots, on parle, ou on récite. (Montelle, 2005, p.60) »

Ce sont des « trouvailles pédagogiques » comme ce « jeu du chronomètre », qui montrent qu'exercer la langue orale relève d'une démarche pédagogique innovante qui s'exerce sur un mode certes expérimental, mais qui se trouve validée par une progression sensible du niveau des élèves (Montelle, 2005). Les enfants adhèrent car cet enseignement est « vivant », ils sont vigilants, actifs et réactifs, et peu à peu leur diction devient plus claire : l'articulation s'améliore, le débit est régulé, la lecture et le discours oral sont ainsi améliorés et les performances individuelles s'en ressentent nécessairement. Cette meilleure élocution, favorise à son tour la compréhension, offrant un meilleur accès à la langue écrite. Elle favorise également la communication, l'échange renforçant aussi la confiance et l'estime de soi.

- **« La poésie »**

La poésie invite à regarder le monde non seulement grâce à l'œil et la lecture, mais aussi avec tous les sens. L'écriture poétique condense la langue en des formules puissantes et polysémiques. C'est un langage qui a sa propre grammaire visant à toucher le cœur des choses et des êtres.

« Les mots permettent de retrouver l'empathie fusionnelle et sont revivifiés par le travail poétique : musique et rythme, mystère, exploration des frontières, concision, métaphores...Ils nous permettent d'échapper à la trivialité des choses, pour ressentir la présence, l'unité et le sacré universel et intemporel (Montelle, 2005, p.81). »

Un des exercices scolaires proposé par ce professeur consiste à *déshabiller un poème* et à le *habiller* avec un matériel lexical différent. Montelle ne reste alors pas fixé sur le texte poétique mais établit des ponts avec les arts tels que la peinture ou encore la musique. Il lui est important de lier et relier les disciplines entre elles, sans chercher à les opposer. L'interdisciplinarité apporte une richesse de sens et de compréhension à la poésie. Cette pédagogie accepte la complexité, plus dense et plus proche d'une interprétation multidimensionnelle du monde, qui parle à l'être humain. En effet, si notre système éducatif s'est fondé sur l'idée qu'il fallait diviser le savoir en disciplines distinctes, cherchant à le simplifier pour mieux l'apprendre, la poésie est un savoir qui s'adresse à la complexité humaine. On ne peut la simplifier, elle parle à l'être émotionnel autant que rationnel.

Dans le système éducatif actuel, la poésie révèle principalement de l'exercice de la « récitation », diction mot pour mot d'un texte, souvent synonyme d'ennui (Montelle, 2005). La récitation est appréhendée comme un apprentissage de mémorisation, l'élève a pour principale émulation la note obtenue et moins la dimension poétique de la langue. Cette finalité conduit à une mémorisation de courte durée, bien que leurs notes soient bonnes. La récitation sans travail poétique de fond, sans réitération, est une activité artificielle qui vise une mémoire de surface, selon Jousse. S'associant à ce constat, Montelle propose de travailler en amont, d'approfondir et d'élargir le travail poétique en exerçant la voix, la diction, la créativité. Le professeur doit pour cela s'impliquer comme modèle, en tant qu'acteur poétique comme le perçoit le pédagogue Kold. D'autre part, travailler le rythme, la mélodie, la psalmodie ou de façon plus moderne le Slam, ou encore le Rapp, sont autant de mises en valeur qui font vivre un texte oral.

Ainsi ce professeur décrit comment dans son collège, il a instauré, à l'image de la tradition orale, des rituels poétiques. Se refusant à faire un cours de poésie, il a ritualisé à raison d'un poème dit en début de chaque cours (par un élève ou le professeur lui-même) sa pratique. On rapprochera ce rituel de celui de Beaupérin qui fait dire tout haut à chaque début de cours un des théorèmes appris au fil de l'année. Le rituel permet à la fois la réitération et une imprégnation lente s'inscrivant sur la durée. Ce choix méthodologique est à l'image de la pédagogie anthropologique de Jousse et de Kold qui inscrivent tous deux l'apprentissage et le savoir dans une temporalité adaptée à l'humain. C'est la dimension humaine étroitement liée à la maturation et au temps, qui domine cet idéal scolaire et moins les valeurs de la norme dictée par une société technologique qui se développe toujours plus vite.

- « Le théâtre »

Comme le texte oral, le théâtre perd tout son sens s'il devient seulement un texte écrit à lire à plusieurs voix. Unique prétexte à des analyses théoriques relevant plus des sciences du langage que de l'art théâtral.

« Le théâtre est une école d'apprentissage technique du langage et des gestes maîtrisés, à la différence du conte, dont la parole et la gestuelle sont plus sauvages. Cet apprentissage se fait dans deux directions intimement imbriquées. L'une linguistique, qui permet de travailler la voix, l'écoute, l'aisance de répartie et qui permet aussi de construire une parole claire et audible. L'autre, corporelle, qui permet à l'enfant d'apprendre à faire signifier de façon précise ses gestes, ses mimiques, ses déplacements (Montelle, 2005, p.105). »

Montelle revendique une étude des pièces de théâtre essentiellement orale. Celles-ci doivent être lues à haute voix dans la tradition du *gueuloir*. Les scènes devant être élucidées, mises en scène, récités et jouées. Tout le cursus scolaire doit être un temps où l'on s'initie à la dramaturgie, à la scénographie. Le théâtre ne doit pas être réservé à des activités extra scolaires. Il faut pour cela accepter que dans le cours de français, le corps et le geste participent et s'exercent. C'est la part vivante de l'être qui s'exprime alors valorisant le texte écrit.

Nous retrouvons ainsi la dimension anthropologique de la pédagogie orale qui accepte que corps et esprit soient sollicités au même titre. Comme dans la théorie du style oral, Montelle reconnaît que le geste contribue à la mémoire du texte. Il permet au sens de jaillir du jeu théâtral, c'est pourquoi il participe activement à l'apprentissage. Le théâtre est une activité complexe qui met en jeu différentes facettes du savoir. D'un désordre apparent, notamment au cours de répétitions, une activité fortement structurée et codifiée s'élabore peu à peu pour aboutir à la représentation. Le théâtre est en effet une école d'exigence et de rigueur linguistique qui contribue à un enseignement du français de qualité.

Christian Montelle donne des pistes pratiques à ses pairs, afin d'aborder une démarche pluridisciplinaire des textes à jouer. Il fait appel à la circulation de la parole, la réactivité des participants qui mettent en jeu, à la fois la présence corporelle et intellectuelle. Cette activité doit permettre de relier d'autres disciplines telle que l'histoire, les arts plastiques, l'éducation physique, la technologie. On retrouve chez lui, la volonté d'unir et de relier les disciplines entre elles.

Ainsi nous le voyons à partir de l'expérience pragmatique de la pédagogie orale que celle-ci s'inscrit dans une pédagogie multidimensionnelle qui rompt avec la notion de ma-

tières indépendantes. Étonnamment, le discours et le récit de cet enseignant résonne avec ce que nous avons démontré de l'idéal éducatif des pédagogues de l'oralité.

- **« Les textes oraux : textes fondateurs, contes, récits, légendes épopées... »**

Les textes de la tradition orale sont des supports privilégiés pour véhiculer aujourd'hui encore, les repères moraux, éthiques et esthétiques, accumulés par les générations précédentes.

« Sont fondateurs les textes oraux ou écrits qui ont une valeur éthique et esthétiques ... Les hommes sont faits des récits qu'ils reçoivent (Montelle, 2005, p.129 et p.136). »

« Tous les pays du monde qui n'ont plus de légendes seront condamnés à mourir de froid. »

Les mythes, légendes et contes permettent de construire des repères et constituent des modèles et guides de comportement. Ce sont ces premières valeurs qui servent de socle aux autres acquisitions, socle oral à la base même de la culture écrite à venir. C'est pourquoi, il est important de la consolider tout au long du cursus scolaire et de ne pas éluder son rôle dans la culture générale, explique Montelle.

Le patrimoine oral est ici au cœur de la pédagogie anthropologique. Yves Beaupérin de même que Christian Montelle ont conscience d'un manque, d'un déséquilibre entre valeur de l'écrit et de la parole dans notre culture scolaire. On s'étonne que notre système perde de sa fécondité alors que l'institution se refuse à reconnaître ceux qui ont fait de la parole une valeur scolaire réelle. Hors norme, ils sont laissés à la marge et sont priés de se faire discrets.

Les textes et jeux verbaux (allant de la berceuse enfantine, des devinettes et charades, du dicton au proverbe, de l'histoire drôle au conte, du récit historique à la légende, du récit de vie au mythe, de la représentation théâtrale à la chanson) constituent toutes les facettes d'un patrimoine précieux qu'il faut continuer d'entretenir et de transmettre. Si cette culture orale traverse les époques c'est notamment parce qu'elle constitue les racines fondatrices et régulatrices de notre société, étroitement en lien avec notre humanité. Mépriser ce patrimoine dans l'éducation en ne visant que la dimension écrite du savoir n'est-ce pas risquer de faire perdre à notre langue de sa fécondité ?

- **Fécondité de la langue orale et formulisme**

Christian Montelle a cherché à instituer ses élèves dans une démarche cognitive active et réactive. Il explique comment « Rendre les enfants malins » à travers les charades et

les devinettes. Cela rejoint tout à fait ce que Jousse définit comme le *formulisme*¹²⁷. Ces petites énigmes orales possèdent par leur formulation des vertus pédagogiques mal exploitées (Montelle, 2005, p.1889).

Les compétences liées aux devinettes et charades sont des exemples d'oralité féconde en éducation, notamment dans les acquisitions linguistiques. Celles-ci développent de multiples aptitudes intellectuelles : Ecoute, mémorisation (retenir et identifier les indices), opérer par taxinomie (opération de classement, hiérarchisation des informations), capacité d'adopter un rapport distancié avec sa propre langue (percevoir l'ironie), une sensibilisation au langage symbolique et à la métaphore.

Dans l'exemple qui suit, Montelle montre comment on peut à travers une simple devinette aiguiser la réflexion d'un enfant.

« *Je suis le capitaine de 25 soldats et sans moi, Paris est pris.* »¹²⁸

Cette devinette nécessite une écoute non seulement attentive mais aussi une réflexion à plusieurs niveaux qui, à la fois hiérarchise l'information, se distancie du discours (adopte un regard critique), déjoue les pièges de la langue, autrement dit invite l'enfant à dépasser le sens à la fois sonore et sémantique des mots¹²⁹. On fait appel ici, non pas à un savoir d'autorité ou de restitution d'une leçon apprise, mais à un raisonnement personnel, intérieur, qui met en jeu l'intelligence dans son ensemble, intuitive et raisonnante. Les charades, énigmes, rébus procèdent de la sorte et induisent des défis entre élèves qui ne sont plus de l'ordre d'un classement lié à la notation, mais de l'ordre d'une joute intellectuelle. Ces formules sont particulièrement fructueuses et fécondes quel que soit l'apprentissage, car elles aiguisent d'abord la curiosité qui crée la dynamique de l'apprentissage.

Par ailleurs, le jeu verbal est un jeu qui mêle à la fois le plaisir et la qualité de la langue orale. Ces exercices oraux permettent d'intégrer une langue de l'intérieur, tout en maintenant de manière active ses subtilités et sens cachés. Le Vire langue est un autre exemple de ces jeux de langage traditionnels utilisés dès la maternelle. Il permet de faire découvrir des homonymies tout en exerçant la diction.

¹²⁷ Annexe IV.2, Glossaire Jousse.

¹²⁸ Solution : *Capitaine de 25 soldats* : « a » en tête des 26 lettres de l'alphabet, sans le « a » le mot Paris devient : *pris*

¹²⁹ « On l'met en terre, on l'sort de terre, on l'met dans l'eau, on l'sort de l'eau, on lui casse les os pour avoir sa peau. » Réponse : Le chanvre

Quand on cherche à répondre à une devinette, on doit tenir compte de façon précise des indices donnés. Excellent exercice d'observation et de classement d'indices...C'est le travail que fait le chercheur lorsqu'il effectue une expérience et tente de formuler une hypothèse. (Montelle, 2005, p.195).

Ton thé t'a-t-il ôté ta toux ?

Bonjour Madame Sans-Souci. Combien font ces six saucissons-ci ?

Une fois percé le mystère de l'apparente absurdité de ces phrases, l'enfant aura plaisir à les répéter à son tour aux autres sous la forme de devinettes. On retrouve la dimension interactive de l'oralité, qui permet à l'élève à la fois de se situer tout à tour en tant qu'auditeur et locuteur actif.

Ainsi la tradition orale montre-t-elle des procédés qui mettent en jeu la mémoire et l'intelligence vive. La « haute langue orale » revendiquée par Christian Montelle est bien celle du style oral décrit par l'anthropologue Jousse. Elle met en place des procédures cognitives réelles et efficaces favorisant les autres apprentissages. Ainsi voyons nous que cette pédagogie orale associée aux pédagogies de l'écrit permet, au XXI^e siècle, d'enrichir la maîtrise du français en s'appropriant d'une façon plus vivante le français disciplinaire.

1.2.4. Résistance et résonance

La pédagogie orale n'est-elle qu'une utopie pédagogique de plus, bousculant le dogme de la culture écrite fondatrice de notre système scolaire ? Est-ce un idéal qui ne relève que d'une seule réflexion théorique ou bien permet-elle d'entrevoir de nouvelles pratiques ? Nous pouvons observer qu'Yves Beaupérin et Christian Montelle ont choisi de théoriser leur pratique orale à partir du moment où ils ont quitté le système éducatif. Ainsi peut-on suggérer que le cadre institutionnel ne tolère pas, malgré une « liberté pédagogique » affichée, de dérogation au modèle et aux valeurs traditionnelles de l'école républicaine. Néanmoins s'ils résistent à la norme, ils innovent en cherchant à lutter contre un déséquilibre culturel imposé par un idéal de près d'un siècle et une culture scolaire figée. L'histoire pédagogique montre que quelle que soit l'époque, oralité et éducation restent en tension. C'est pourquoi on ne peut occulter totalement le rôle de la parole dans la transmission.

Aussi la pédagogie narrative peut apparaître à nos yeux comme un idéal inaccessible, une simple utopie éducative relevant de l'histoire des idées et d'une époque où les communautés se fondaient et se nourrissaient de récits. L'exemple de Christian Montelle montre que l'oralité, le texte oral, conserve sa place aujourd'hui encore dans une classe de français au collège. Négliger la dimension féconde et fondatrice de notre tradition, revient à négliger l'homme dans son humanité et à se priver d'atouts cognitifs naturels. Ainsi le

concept de « parole vivante » résonne-t-il, au final, avec celui de « la Haute langue orale » développé par Christian Montelle.

La pédagogie anthropologique, une chance pour le XXI^e siècle

Le rapport entre oralité et éducation nous a conduits à reconsidérer la valeur et l'éthique dans notre système éducatif. Donner une place à l'oralité invite l'élève « vivant » à agir et réagir à son environnement. A l'image de l'idéal philosophique de Grundtvig et Jousse, cela revient à penser la pédagogie à la lumière de l'anthropologie. C'est ce projet pédagogique porté par les pédagogues de l'oralité qui éclaire et valide ce que les deux praticiens, Yves Beaupérin et Christian Montelle, ont tenté artisanalement de mettre en œuvre. En faisant de l'oralité une valeur et une éthique scolaire, ceux-ci ouvrent une perspective de renouvellement pédagogique. A travers leur expérience, notre objet d'étude prend désormais un caractère pragmatique qui montre que miser sur la langue orale peut être un atout et une chance pour l'éducation de demain.

« Quand chacun sera persuadé que l'enseignement d'une langue orale de qualité est essentiel pour l'égalisation des chances et l'éradication de l'échec scolaire, il restera à l'organiser selon un projet cohérent et continué au fil des années... La pédagogie retrouverait alors ses fonctions fondatrices en bannissant le productivisme technocratique forcené qui aboutit la stérilisation de l'humanité dans l'homme (Montelle, 2005, p.251) ».

Cette affirmation de praticien, que certains peuvent juger excessive ou encore militante, traduit cependant toute la force de conviction d'un artisan de l'éducation qui a cherché durant sa vie professionnelle à faire de l'enseignement du français un enseignement équilibré. En misant tout autant sur l'intelligence d'un sujet pris en compte dans sa dimension existentielle, et pas seulement rationnelle, Montelle a constaté que ses élèves progressaient dans leur connaissance et maîtrise du français. Il atteint mieux que d'autres enseignants classiques la finalité de l'institution qui est de faire progresser les élèves par d'autres chemins.

Il nous apparaît que l'exemple concret de ces deux praticiens actuels valide l'ensemble de notre découverte théorique. En faisant une place à l'oralité dans leur classe, ces praticiens n'ont-ils pas tout simplement cherché à s'adresser au fonctionnement humain de leurs élèves ? S'ils se sont adressés à la fois à leur corps et à leur esprit, s'ils ont accepté que le mouvement et la voix participent aux apprentissages, ils ont développé une pédagogie au service de l'être et non plus seulement du savoir. S'ils ont accepté un certain désordre apparent, une circulation partagée de la parole, ne fuyant pas la relation et les

interrelations, ils ont voulu échapper à la pédagogie dogmatique républicaine, en prouvant qu'une alternative était possible. Ils n'ont pas craint alors de bousculer la norme, ne s'adressant plus seulement à une intelligence rationnelle, mais faisant appel à l'intelligence multidimensionnelle de l'humain, active et nécessairement réactive. Ils ont accepté l'incertitude, accepté et pris en compte la diversité en développant une pédagogie de nature anthropologique.

Ces enseignants se sont heurtés à des obstacles, parfois extérieurs (institutionnels) parfois interne à leur propre classe. Certains élèves résistent dans un premier temps à cette pédagogie car ils ne sont en effet pas prêts à renoncer à l'habitus du silence de leur « métier d'élève ». Il est difficile pour eux de comprendre une demande nouvelle et originale qui consiste à s'impliquer corporellement dans l'acquisition de savoirs scolaires, en usant de leur voix, par exemple. (Beaupérin, 2000). Néanmoins, les deux praticiens ont pu non seulement remédier aux faiblesses de certains élèves « perdus » par le système. Ils ont surtout à travers leur pédagogie singulière, redonné vie à un enseignement figé, donnant du plaisir autant que du savoir. Nous noterons que pour Kold, désir et plaisir font partie des principes pédagogiques inscrits dans les programmes scolaires, contrairement aux nôtres. Cette pédagogie anthropologique qui nous apparaît novatrice dans ce cadre ne l'est cependant pas dans d'autres systèmes éducatifs. En effet, elle se rapproche du modèle pédagogique des pays d'Europe du Nord notamment. Ainsi, au Danemark, l'enseignant doit-il veiller au bien-être de ses élèves, veiller à nourrir le désir d'apprendre autant que de savoir (Fahnoe Lund, annexe III.2). Ce système éducatif a choisi de ne pas exclure mais d'inclure, en laissant circuler de façon équilibrée la parole. Acceptant à valeur équivalente l'écrit et la parole, la pédagogie de nature anthropologique crée entre écrit et oral, une relation plus féconde.

Rappelons une nouvelle fois que notre objectif n'est pas de rejeter les atouts de la culture écrite ni de nier les avancées évidentes liées à l'invention de l'imprimé. Il s'agit d'unir ces deux technologies intellectuelles et de reconnaître leurs bienfaits réciproques. Car elles se répondent et se nourrissent l'une de l'autre nécessairement, quoique l'on décide institutionnellement. Il est donc dérisoire et vain de continuer à l'école, comme dans la société, à les opposer.

Face à la crise de notre école républicaine, ce modèle pédagogique apparaît comme une nouvelle chance pour renouveler notre institution affaiblie. En effet, si l'on se fie aux évaluations internationales récentes, l'éducation d'Europe du Nord semble aujourd'hui

réussir aussi bien, voire mieux, que la France (PISA, 2001, annexes I.12). C'est le cas de l'école finlandaise, « la bonne élève » qui ne néglige pas le rôle de l'oralité dans son fonctionnement, comme nous allons maintenant le voir.

1.3. La Finlande, une bonne élève

1.3.1. Au fondement du système éducatif finlandais, la philosophie de Grundtvig et l'héritage de Kold

Résistants hier à la norme, Grundtvig et Kold ont finalement développé un idéal gagnant.

« Il semble que ce succès doit être attribué à une certaine philosophie de l'éducation, à l'œuvre d'ailleurs dans tous les pays du scandinaves (Suède, Norvège, Danemark, Finlande). (Fournier, 2007, p.23) »

Si de manière allusive, certains observateurs évoquent « une certaine philosophie » comme la source du succès du système éducatif finlandais, c'est qu'ils pressentent que le fondement philosophique est différent du nôtre, sans pour autant pouvoir l'expliquer. Ils méconnaissent probablement l'influence et le rôle des précurseurs danois qui ont posé les bases d'une pédagogie anthropologique. Grundtvig, mais surtout Kold, reste aujourd'hui encore largement méconnu en dehors des frontières de l'Europe du Nord.

Cependant on constate que leur idéal d'une pédagogie où l'oralité tient une place prépondérante, se montre aujourd'hui performant. Autrefois résistants au modèle dominant des Lumières, Grundtvig et Kold ont été marginalisés et largement critiqués en leur temps par les élites intellectuelles, qui n'avaient foi qu'en l'humanisme et le rationalisme. Si leur modèle pédagogique a résisté, ces personnalités ont néanmoins été considérées comme les perdantes de l'histoire et n'ont pas intégré la galerie des figures historiques dominant le monde des idées éducatives. C'est pourquoi aujourd'hui, ils n'en paraissent que plus triomphants car paradoxalement, c'est leur modèle pédagogique de nature anthropologique, centrée sur l'humain et non uniquement sur les savoirs, qui semble mieux réussir.

1.3.2. L'humain au centre du système éducatif finlandais

Le postulat éducatif hérité de Grundtvig consiste à ce que la finalité de la construction humaine au sens large, soit l'enjeu premier de toute action éducative. Ce qui

n'empêche pas de viser un enseignement de haute qualité, d'avoir un Programme National d'Enseignement. Le PNE¹³⁰ est un « socle » central des apprentissages donnant un cadre aux contenus des savoirs à étudier sur lequel s'appuie le système éducatif Finlandais. De plus l'école est considérée comme un lieu de vie, de partage, autant que de transmission des savoirs.

« Il ne suffit pas de proposer à l'enfant des savoirs, les expériences, les vécus sont tout aussi importants ! L'enseignement fondamental devrait être axé sur l'épanouissement de l'enfant sur tous les plans (P. Sihvonen, 2005, annexe III.4). »

Les enfants y apprennent tout à la fois la connaissance mais aussi la responsabilité et la collaboration bénéfique dans une société démocratique. C'est d'ailleurs la notion d'une « école de la vie », à l'échelle individuelle tout autant qu'à celui du projet démocratique à l'échelle sociale, qui reste la valeur dominante de l'héritage de Grundtvig.

L'enseignant, dans cette pédagogie de nature anthropologique, avant d'être le maître, est considéré d'abord comme un adulte modèle. C'est pourquoi la personnalité de l'enseignant est un indicateur essentiel dans l'institution scolaire au Danemark, encore aujourd'hui (Fahnoe Lund, 2008, annexe III.2). Il partage et guide le quotidien des élèves autant qu'il enseigne. C'est ce que l'on appelle aujourd'hui « une personne ressource », sans négliger pour autant son rôle d'enseignant. La parole circule de manière équilibrée, car il n'existe pas, comme en France, une culture du silence chez les élèves. Aussi ayant accès à la communication, les élèves exercent leur langage oral plus librement, ce qui en facilite sa maîtrise. La notion de collaboration, de relation, sont également des notions mises en valeur aussi bien dans la vie des établissements que dans l'accès au savoir (Sihvonen, 2005, annexe III.4). La culture scolaire basée sur une pédagogie collaborative s'ancore dans une culture de partage, qui nous est peu familière. L'école finlandaise, comme celle de la Suède et du Danemark, fait de la parole un atout pédagogique c'est pourquoi la question de l'oralité ne se pose pas. Cette parole n'est pas exclusivement synonyme d'autorité ou de contrôle, préservant ainsi son rôle naturel de cohésion et satisfaisant le besoin de communiquer indispensable à l'humain pour se construire.

Une pédagogie de « l'inclusion »

Les critères de réussite retenus par les observateurs, à travers l'exemple finlandais, s'orientent tous autour d'une meilleure prise en compte de l'être humain dans l'élève : une

¹³⁰ PNE est le sigle de Programme National d'Enseignement

reconnaissance de son identité, de sa parole, de sa diversité, de sa relation, de son bien-être et de sa singularité, conformément à la philosophie éducative des pédagogues de l'oralité.

« En Finlande, la devise est « chaque élève est important ». (Fournier, 2007, p.23) »

La pédagogie orale, ou encore la pédagogie de nature anthropologique, met ainsi l'accent sur l'éthique éducative. Cette morale est centrée sur l'être mais aussi sur les liens entre membres d'une même communauté. Celle-ci privilégie la dimension humaine, la cohésion entre individus vécue comme un préalable nécessaire à une meilleure maîtrise des savoirs.

« Loin de mettre l'accent sur les résultats, on s'efforce de valoriser « l'inclusion ». (Fournier, 2008, p.47) »

C'est une pédagogie du dialogue, chère à Martin Buber, qui inclut et permet à la parole de circuler équitablement sans crainte d'évaluation systématique, puisque la notation n'intervient que tardivement. Nous rappelons que c'est à partir de 12 ans en Finlande et 14/15 ans au Danemark, que les élèves sont notés (Fahnoe Lund, Annexe III.2).

L'exemple contemporain d'une pédagogie anthropologique s'impose ici de façon concrète comme une véritable alternative efficace, et non pas comme une simple utopie pédagogique reléguée au débat intellectuel. Ce constat renforce l'idéal éducatif développé par les pédagogues de l'oralité.

L'école un lieu avant tout de vie

Dans les pays d'Europe du nord, l'école, lieu de vie autant que de savoir, est un endroit où la « parole vivante » n'est pas un vain mot mais une réalité.

« En Finlande, l'école, contrairement à d'autres pays, n'est pas considérée comme un lieu de savoir. Bien plus, c'est un lieu de vie où les élèves doivent apprendre à s'intégrer, à interagir avec les autres, à prendre confiance. (Mottot, 2006). »

La « vie » s'exprime et laisse place à la parole, à la culture orale qui partage avec la culture écrite la dimension de savoir. L'excès de normalisation n'est plus un objectif envahissant au point d'oublier l'être humain dans l'élève. Oublier son corps, son rythme biologique, négliger son besoin de communication, de relation ainsi que le temps de maturation nécessaire à un apprentissage en profondeur sont sans doute les multiples causes du mal-être et de l'échec de notre école française.

En Finlande, comme au Danemark, il est question de pédagogie collaborative. En effet, des groupes de paroles entre enseignants et parents, entre enfants et adultes, entre enfants eux-mêmes sont bien souvent la norme.

Estime de soi et plaisir d'apprendre

La motivation et l'estime de soi sont également des valeurs dominantes héritées de Kold.

« On a compris comme ailleurs que l'estime de soi était la pierre angulaire de tout bon apprentissage mais, là-bas (*en Finlande*), le concept n'est pas resté lettres mortes. (Mottot, 2006, p.15) »

Birte Fahnoe Lund, spécialiste danoise contemporaine de Kold, explique que la finalité première de cet éducateur fut de faire de « la joie d'étudier » une priorité pédagogique. C'est pourquoi il a institué la pédagogie collaborative, où la camaraderie devient un but pédagogique en soi, un principe éducatif dominant¹³¹. Oralité et estime de soi, joie et plaisir de l'apprentissage sont donc liés et considérés comme des atouts à la fois dans la construction de l'homme et de son humanité, tout autant que dans ses apprentissages. La coopération, le dialogue, le respect de la diversité et de la liberté, le maintien des traditions et la pédagogie narrative sont les clés de cette pédagogie orale qui n'exclut pas pour autant toutes les autres dimensions du savoir propre à l'écriture, au raisonnement et aux sciences... Bien au contraire la circulation d'une parole partagée contribue largement à améliorer les acquis des élèves, sans souffrances inutiles dues à une institution trop rigide. Cette pédagogie anthropologique, plus collaborative que frontalement transmissive montre dans les évaluations internationales aujourd'hui son efficacité et sa valeur. Ce qui contribue à interroger un peu plus notre perception normative et dogmatique qui domine toujours notre quotidien scolaire en France.

1.3.3. Limites et effets pervers du succès de cet idéal pédagogique

Une longue histoire de l'alphabétisation, une tradition d'une école ouverte à tous sont certes des facteurs historiques favorables qui contribuent à la réussite du système scolaire finlandais. Il faut donc moduler notre perception sur le système éducatif nordique. Néanmoins, ce sont ces pays qui sur les bases de Grundtvig, furent les premiers à instaurer

¹³¹ Extrait des réponses au questionnaire envoyé à Birte Fahnoe Lund : "It is very important that the idea of fellowship is a pedagogical goal in education, because it is believed that the meeting of diversity is important for the humanistic/existential issues in upbringing and education." (Il est important de retenir l'idée de coopération dans les finalités éducatives car il est nécessaire de croire que la rencontre de la diversité est nécessaire à l'humanité et est une chance pour l'éducation qui permet de faire progresser. » (Annexe III.2, Q.2)

une véritable scolarité unique (de 7 à 16 ans), sans hiérarchie, sans filière, sans volonté première de normaliser et d'évaluer (Fournier, 2007, p.23). On pourra objecter qu'aujourd'hui encore, la population reste homogène. En Finlande notamment, il y a peu d'émigration. D'autre part le niveau de vie est élevé et le climat social un des plus serein d'Europe. On peut donc considérer que ces facteurs contribuent à ce que l'éducation donne de bons résultats. Mais s'ils sont des facteurs favorisant, c'est l'idéologie éducative sous-jacente, de nature anthropologique qui reste fondamentalement une des clés majeures de sa réussite.

Toutefois cette conception singulière de l'éducation est peut-être en danger car on assiste actuellement à une lente rationalisation des systèmes éducatifs au niveau international. La mondialisation de l'éducation, l'inflation des évaluations de toutes sortes à l'échelle internationale influence inévitablement ceux d'Europe du Nord, notamment avec une exigence précoce d'évaluations.

Depuis les années 2000 et les évaluations PISA, ces pays connaissent une pression et une tension nouvelle des pouvoirs politiques sur le fonctionnement scolaire. Birte Fahnoe Lund écrit par exemple en juillet 2008 que ces évaluations internationales constituent un danger direct sur la liberté éducative et sur l'héritage de Kold. En effet, jusqu'ici les prescriptions scolaires n'étaient pas nécessairement centralisées. Chaque communauté scolaire (parents-enseignants et partenaires) pouvant décider librement du programme de chaque établissement, même s'il y avait à suivre le cadre donné par le ministère. Or, la montée en puissance des évaluations internationales pèse sur cette liberté (chère à Kold) ainsi que sur la volonté de ne pas évaluer et noter les enfants de façon trop précoce.

« Ces dernières années le ministère de l'éducation s'est éloigné de cette idée de liberté dans l'éducation- une idée qui est clairement liée à Kold et à beaucoup d'autres personnes exceptionnelles. L'évaluation dans l'éducation est désormais influencée par les tests PISA et l'idée d'harmoniser l'éducation en Europe. Les conseils nationaux d'éducation tendent aujourd'hui vers une centralisation de l'éducation. (Fahnoe Lund, annexe III.2). »

L'héritage pédagogique de Grundtvig et de Kold, qui semble être un facteur favorable dans la réussite de ces pays, est ainsi paradoxalement mis en danger par le rationalisme éducatif dominant dans le reste de l'Europe moins performant. L'évaluation et la normalisation sont issues du modèle dominant devenant le moteur d'une recherche d'harmonisation entre systèmes éducatifs européens et plus largement mondiaux désormais. On est loin d'une volonté de reconnaître les bienfaits d'une pédagogie anthropologique qui fait de l'humain une valeur centrale. Or les pays nordiques obtiennent d'aussi bons

résultats voir des meilleurs que la plupart des autres systèmes éducatifs (PISA, annexe I.12). Face à ce paradoxe qui, à nouveau, fait du savoir la valeur suprême, et détourne à son profit, un idéal scolaire ayant prouvé son efficacité, nous ne pouvons que constater la fragilité d'une pédagogie de nature anthropologique.

« La décentralisation et la pluralité en éducation sont essentielles dans la pensée et la culture éducative du Danemark, c'est pourquoi la lutte contre les évaluations nationales continuera. La plupart des parents et des enseignants craignent une pensée éducative trop centralisée parce que cela changerait dramatiquement le chemin pris (sous-entendu l'héritage de Kold)... (Fahnoe Lund, juillet 08, annexe III.2).¹³² »

Birte Fahnoe exprime ici la crainte actuelle et réelle des enseignants et parents Danois face à cette volonté d'anéantir les valeurs d'une école héritée de Grundtvig et de Kold (Fahnoe Lund, annexe III.2, Q. 2)

Nous touchons sans doute ici, à un effet pervers des conséquences de « mesures » internationales qui imposent une normalisation sur le modèle rationaliste, sans questionner les facteurs de réussite de modèles différents. Cette pression va à l'encontre de l'idéologie des pédagogues de l'oralité. Nous observons ainsi la fragilité de cet idéal reposant principalement sur la valeur humaine, dans une société de plus en plus complexe, envahie de technicité qui oublie peut-être de plus en plus les valeurs de l'homme universel.

¹³² “The decentralisation and plurality in education are so essential in the thinking of education in Denmark that the fight against national tests will continue. Most teachers and parents are afraid of centralised thinking because the role of the parents and teachers will change in a very dramatic way...” (Fahnoe L, Annexe III.2,Q. 2)

Chapitre 2

L'oralité, une nécessaire complexité

2.1. L'oralité un concept multidimensionnel qui s'inscrit dans la complexité

Après avoir montré que l'idéal des pédagogues de l'oralité n'était pas seulement de l'ordre de l'utopie et trouvait encore une place dans nos systèmes éducatifs contemporains, après avoir montré que certains praticiens résistent au culte de l'écrit encore aujourd'hui par une pédagogie orale face à une norme scolaire qu'ils jugent, à l'image de Marcel Jousse, anti anthropologique, après avoir montré les atouts de l'oralité dans l'éducation, nous sommes parvenus à comprendre et expliquer pourquoi la pédagogie orale nous renvoyait nécessairement à la place de l'humain dans toutes ses dimensions, à la fois corporelles et intellectuelles, sociales et individuelles, à l'anthropologie pédagogique. Cette dimension humaine et vivante n'accepte pas la réduction et s'inscrit nécessairement dans le cadre épistémologique de la complexité. Nous comprenons alors qu'il nous faut renoncer à la simplification, idéal cartésien sur lequel l'école républicaine s'est forgée. L'oralité et vivant fondent « l'homme parlant ». Ainsi cette question nous permet de prendre en compte le mouvement de l'homme, ses émotions, ses sens, tout autant que sa raison et son désir de connaissance. L'oralité ne sépare pas, ne réduit pas, ne divise pas, prenant en compte la réalité complexe, à la fois rationnelle et existentielle, de l'être qui apprend.

Ayant cherché à expliquer le lien qui existait entre oralité et éducation, nous sommes parvenus à appréhender le concept de parole, puis de « parole vivante », à travers différents référentiels qui se répondent les uns aux autres. Si l'oralité s'adresse et participe à la construction du savoir, elle reste nécessairement imbriquée aux autres facteurs humains. Ce concept multidimensionnel ne peut être appréhendé qu'à partir de plusieurs référentiels.

C'est pourquoi notre méthodologie nous a conduit à élargir les champs habituels et à explorer différents paradigmes. C'est ainsi que notre démarche herméneutique a pris sa source dans l'histoire, puis dans l'histoire des idées pour parvenir au référentiel philosophique puis anthropologique, aboutissant enfin à celui de pratiques pédagogiques contemporaines. Notre principal fil conducteur a été celui de « concept de parole vivante ». Celui-ci nous a aidé à mettre en cohérence et en lien nos différentes découvertes, autant théoriques et pratiques. Ainsi avons-nous fait progresser cette recherche en adoptant une posture à posteriori, qui s'adapte aux divers référentiels traversés, cherchant à relier les disciplines entre elles afin d'expliquer et de mieux comprendre la nature et le lien complexe existant entre oralité et éducation. C'est donc sans surprise que nous effectuons, à posteriori, le lien avec la posture épistémologique proposée par le sociologue Edgar Morin, qui invite les chercheurs que nous sommes, à une pensée scientifique reliaante, favorisée par un discours dialogique multi référentiel. C'est sur cette base épistémologique, à travers une pensée multidimensionnelle c'est-à-dire complexe, que nous allons situer notre choix.

« Il faut retrouver le chemin d'une pensée multidimensionnelle...La réalité anthropo-sociale multidimensionnelle comporte toujours une dimension individuelle, une dimension sociale et une dimension biologique. L'économique, le psychologique, le démographique qui correspondent à des catégories disciplinaires spécialisées, sont autant de faces d'une même réalité ; ce sont des aspects qu'il faut traiter comme tels, mais il ne faut pas les isoler et les rendre non-communicant ? C'est cela l'appel vers la pensée multidimensionnelle. (Morin, 1988, p.13) »

La démarche épistémologique reliaante ne renonce pas à la complexité, tout en acceptant les limites et les incertitudes qu'elle fait naître. Cette posture nous semble tout à fait conforme à notre démarche. E. Morin nous invite en effet, à sortir d'une pensée qui serait strictement quantifiante et formalisante, basée sur une cohérence abstraite élaborée à partir d'un seul paradigme. Il nous incite à enrichir la notion même de « Sciences humaines ».

« Etymologiquement, le terme complexité renvoie à l'idée de tissage (complexus : ce qui est tissé ensemble) (Morin, 2002, pp21-22) »

De ce tissage entre référentiels multiples, qui nous ont servi à la fois de guides et de supports, nous avons tenté d'expliquer pour mieux comprendre en quoi la pédagogie orale était une alternative. Nous avons tenté ainsi de sortir de la pensée commune en nous ouvrant à d'autres paradigmes. Une telle démarche herméneutique conduit à mettre en perspective notre propre culture, à remanier nos idées, à « tisser autrement » notre savoir à l'aide de la diversité référentielle le rapport entre oralité et éducation. Par ailleurs la com-

plexité accepte les faiblesses et reconnaît les manques. La théorie rejoint de ce point de vue la pratique.

Notre travail se termine sur l'idée que l'oralité implique une pédagogie anthropologique qui ne cherche pas à isoler, réduire, soustraire mais bien au contraire, à inclure et accepter la solidarité entre humanité et éducation. Ceci malgré les contradictions et parfois même un certain désordre apparent. Cherchant à dépasser notre constat initial qui reposait dans la première partie, sur l'idée première d'une subordination de l'oral par rapport à l'écrit, nous sommes parvenus à l'idée qu'oralité et humanité ne peuvent être simplifiées ni occultées, étant imbriquées dans toute transmission.

Ainsi bien au-delà d'une apparente tension entre deux outils intellectuels (oral/écrit), c'est le cadre épistémologique de la complexité qui fait sens dans ce travail car il est à l'image de l'oralité qui ne peut s'étudier et se penser en dehors de l'être humain c'est-à-dire du vivant. Parole et culture orale ne peuvent s'abstraire du réel, de la vie, du temps et de l'espace et de la diversité. L'oralité est ainsi par définition une imbrication de faits humains complexes. Travailler sur l'oralité, c'est donc nécessairement accepter d'entrer dans une pensée complexe tout en faisant de cette complexité non pas un obstacle mais une chance pour l'éducation.

2.2. La simplification et la réduction pour méthode

Dans notre troisième partie nous avons observé que l'héritage de la pensée cartésienne est fortement inscrit dans notre culture scolaire. La méthode qui procède du simple au complexe est une des idées nouvelles, cependant celle-ci n'est pas le privilège du cartésianisme seulement car elle a été reprise au sein de l'empirisme, tout en conférant d'autres sources que la raison pure, à savoir celle de l'expérience. On note que l'empirisme a également influencé les fondateurs de école républicaine (Trouvé, 2006). Ainsi notre système éducatif s'est-il construit sur l'idée que pour apprendre il faut simplifier en ne s'adressant qu'à l'esprit, c'est-à-dire la part rationnelle du sujet. Les fondateurs des premiers programmes scolaires se sont reposés sur l'idée que les enseignants doivent faire étudier à leurs élèves des notions qui vont du plus simple au plus complexe (Trouvé, 2006). Cette méthode rationnelle, visait à simplifier l'apprentissage dans une progression linéaire, évacuant les paramètres profondément inhérents à l'humain tels que le rôle du sujet, ses représentations, son besoin de mouvement et d'interrelations, sa mémoire naturelle. Occultant

ainsi ses acquis et expériences antérieures qui font appel à sa dimension existentielle complexe.

Or, les pédagogues de l'oralité nous montrent qu'au contraire, par une pédagogie de nature anthropologique qui tient compte de la diversité des individus, autant dans leur histoire que dans leurs acquis, on s'adresse à la complexité du sujet tout en rendant le savoir transmis fécond.

Arrêtons-nous sur un exemple qui rend compte aujourd'hui de la complexité d'un apprentissage : celui de la lecture. Apprendre à lire n'est pas une action linéaire qui se décompose en étapes successives absolues. Un enseignant de cours préparatoire constate que les enfants qui apprennent à lire, le font par à-coups, parfois de façon imprévisible pour les adultes : on parle alors de « déclic ». Certains se serviront de repères jugés complexes, tels que la correspondance son/graphie, d'autres s'appuieront sur des repères visuels, d'autres sémantiques... Ce qui peut apparaître simple et simplifié à l'adulte (par exemple : étude du lien graphie/phonie) ne l'est pas nécessairement pour un jeune enfant qui ne parvient pas à mettre du sens sur cette action. N'ayant aucun repère signifiant pour lui, et qui s'attachera par contre à une classification de mots, à des critères plus complexes, qui lui donneront, contre toute attente, les clés de la lecture (Foucambert, 1994).

Ainsi enseigner de façon progressive et méthodique relève d'une logique de lettré. Or l'enfant avant la lettre est profondément oraliste et raisonnera plutôt de façon analogique. Un enfant qui apprend fait des choix qui lui sont propres et qui lui permettent, en interne, de construire son savoir. Occulter son statut d'oraliste primaire, ce n'est pas prendre en compte la spécificité et l'exigence de la pensée orale. Or l'enfant seul est acteur de son apprentissage, nulle méthode ne se substitue à l'être qui apprend, et ceci quelle que soit la méthode ou encore la qualité de l'enseignant. L'élève, en interne, en fonction de sa nature et de ses prérequis, sélectionne et organise sa connaissance. Comprendre le fonctionnement psychique propre à une pensée orale, prendre en compte l'oralité dans son enseignement, comme a pu le faire Christian Montelle dans sa classe de français, donne à notre avis une chance supplémentaire d'acculturer de façon équilibrée les enfants à la lettre. La simplification dans l'apprentissage n'est pas alors la règle d'or, la prise en compte de la complexité permet au jeune élève d'être reconnu tant dans sa réalité d'oraliste que dans ses potentialités d'humain à se perfectionner et à apprendre. Complexité et éducation sont, de ce point de vue, étroitement imbriquées.

2.3. La complexité comme cadre épistémologique de l'oralité

2.3.1. Un idéal renouvelé par l'introduction de la pensée complexe

« Nous vivons sous l'empire des principes de *disjonction*, de *réduction* et d'*abstraction* dont l'ensemble constitue ce que j'appelle le « paradigme de simplification ». Descartes a formulé ce paradigme maître d'Occident, en disjoignant le sujet pensant (*ego cogitans*) et la chose étendue (*res extensa*), c'est-à-dire philosophie et sciences, et en posant comme principe de vérité les idées « claires et distinctes », c'est-à-dire la pensée disjonctive elle-même. Ce paradigme, qui contrôle l'aventure de la pensée occidentale depuis le XVII^e siècle, a sans doute permis les très grands progrès de la connaissance scientifique et de la réflexion philosophique ; ses conséquences nocives ne commencent à se révéler qu'au XX^e siècle (Morin, 2005, p.18). »

Edgard Morin, initiateur du paradigme de la complexité, pose ici le problème du défi qui s'impose aujourd'hui aux sciences humaines, et qui remet en cause cette volonté de séparer, de réduire la réalité humaine selon un principe cartésien. Le cadre épistémologique de la pensée complexe vient au secours de cet idéal qui a longtemps été un modèle pour l'occident, mais qui aujourd'hui montre ses limites.

Le modèle cartésien, ou tout du moins son interprétation, au cœur de notre idéal scolaire, a souhaité exclure la dimension complexe de l'être humain pour se concentrer sur les savoirs, réduisant ainsi l'action éducative à une transmission de connaissances. La culture scolaire réduit, simplifie, ne créant plus qu'une voie, un modèle figé qui s'incarne dans la volonté de normaliser, non seulement l'apprentissage mais encore la cognition humaine. Cela nous conduit aujourd'hui au « métier d'élève » qui vise à la fois le comportement tout autant que la manière de penser. Ainsi l'institution pense simplifier les problèmes en ne façonnant qu'une seule identité. Ce qui exclut la nature hétérogène propre à la notion d'humanité.

Occulter la diversité dans le processus éducatif, revient à occulter la partie vivante, c'est-à-dire dynamique, de l'être qui apprend. Si la culture de la simplification s'adapte bien à une uniformisation et à la normalisation éducative, l'oralité tolère la diversité et ses contradictions qui sont au centre de la difficulté d'éduquer et d'instruire. N'évacuant pas l'humain, la question de l'oralité s'inscrit nécessairement dans l'épistémologie de la complexité.

« La complexité apparaît certes là où la pensée simplifiante défaille, mais elle intègre en elle tout ce qui met de l'ordre, de la clarté, de la distinction, de la précision dans la connaissance. Alors que la pensée simplifiante désintègre la complexité du réel (Morin, 2005, p.11). »

On simplifie, réduit, abstrait pensant mettre ainsi à la portée de tous un savoir élémentaire. Or bien souvent on s'aperçoit que cette réduction n'est qu'illusion puisque que cet idéal rejette toute dynamique inhérente au vivant, c'est-à-dire à la diversité, dans l'apprentissage.

2.3.2. Simplifier pour contourner le vivant

Restaurer l'oralité dans l'idéal éducatif nous conduit à prendre le risque de mettre en danger les valeurs de notre héritage fondé sur le principe de simplification. Principe central qui permet ainsi de se soustraire et de s'émanciper du réel. Or donner un statut à l'oralité, c'est accepter de se confronter au réel, à l'être vivant et à ses tensions internes, notamment en acceptant une des difficultés majeures en pédagogie, celle d'enseigner à l'unité tout en s'adressant à la multiplicité. Ce que souligne de façon plus générale ci-dessous Edgard Morin.

« La pensée simplifiante est incapable de concevoir la conjonction de l'un et du multiple. Ou bien elle unifie abstraitement en annulant la diversité. Ou au contraire, elle juxtapose la diversité sans concevoir l'unité (Morin, 2005, p.19). »

Cette tension entre unité et multiplicité, bien réelle dans l'institution, constitue un nœud pédagogique à la fois délicat et nécessaire. Résister, rejeter voire occulter cette tension revient à en faire un obstacle, sans pouvoir pour autant s'en abstraire. Faire circuler la parole, comme le permet la pédagogie orale, est sans aucun doute un moyen de concilier et reconnaître l'unité dans la multiplicité. La faiblesse et les échecs répétés de notre système scolaire, de plus en plus fragilisé aujourd'hui, démontrent que notre idéal scolaire vacille et doit s'interroger sur sa volonté de systématiquement simplifier, autant l'être qui apprend que les savoirs.

Si notre cheminement nous conduit, à la fin de ce travail, à mettre en perspective la question de l'oralité avec celle de la complexité, c'est que celle-ci est perçue non plus comme un obstacle mais comme une chance. La dimension complexe en éducation, est inhérente à une pédagogie anthropologique qui renouvelle ainsi notre idéal scolaire classique. Elle fait de la complexité une valeur éthique et un élément central de la pédagogie anthropologique.

Accepter l'oralité c'est non seulement accepter de reconnaître et prendre en compte les procédés cognitifs naturels à l'humain, de les entraîner au même titre que les procédés liés à l'écriture. C'est respecter la part vivante de l'être qui fait de sa différence et de sa diversité des atouts éducatifs à travers une pédagogie collaborative et dialogique. Le choix de la lettre au dépend de la parole, montre ses faiblesses et ses insuffisances. La « mé-

thode » cartésienne ne suffit plus à l'éducation, la crise scolaire est bien là pour nous le rappeler. En effet, la culture scolaire classique basée sur la réduction, la simplification, la normalisation excessive, conduit à l'exclusion et ne répond plus aux finalités républicaines.

En cherchant à s'émanciper de l'humain, on a contribué à donner l'illusion que la connaissance (et par-là même l'éducation) est un objet indépendant de tout contexte, pouvant s'abstraire même de l'être qui apprend. Or l'oralité nous rappelle qu'on ne peut penser l'éducation en dehors de l'être humain et de sa réalité nécessairement complexe. Edgar Morin en nous initiant au paradigme de la complexité, dénonce cet idéal qui a profondément marqué les sciences de l'homme, donnant l'illusion que la simplification permettait de s'abstraire du vivant et du réel pour lire le monde (Morin, 2005). Il nous rappelle par ailleurs, que certaines disciplines se perdent elles-mêmes lorsqu'elles réduisent et se soumettent à la stricte loi de la simplification. Or oublier l'homme est précisément un non sens lorsque l'on travaille sur les sciences dites humaines.

« Les disciplines des sciences humaines n'ont plus besoin de la notion d'homme [...] Il nous faut affronter la complexité anthropo-sociale, et non plus la dissoudre ou l'occulter (Morin, 2005, pp.19-22) ».

2.3.3. Oralité et rationalité

Les humanistes en tentant de dissocier l'esprit du corps, le simple du complexe ou encore l'être humain du savoir, ont donné à notre héritage scolaire l'illusion qu'enseigner est un acte strictement rationnel, absolu et linéaire dans l'espace et le temps. La rationalité ne se trouve pas, comme nous avons tenté de le montrer, uniquement du côté de la lettre, mais tout autant de côté de l'oralité comme l'a démontré Marcel Jousse. L'être humain a besoin de mettre en ordre le monde, il a besoin de le faire dans sa réalité complexe d'être vivant. Les différentes crises scolaires montrent que si l'on occulte la dimension vivante inhérente à la transmission, le processus éducatif s'en trouve déséquilibré et devient fragile voire inopérant. Réciproquement, si on laisse de côté le savoir, l'éducation devient stérile et ne permet plus de faire progresser ni l'être ni la société. Ainsi nous faut-il trouver un équilibre toujours précaire, toujours à reconstruire entre humanité et savoir, à la manière de Pestalozzi en recherche d'équilibre entre les trois forces: tête, cœur, main (Soëtard, 1995,

pp.117-118). Héritière de l'*Aufklärung*¹³³ plus que des Lumières, la pédagogie anthropologique semble y répondre en ne négligeant ni l'être ni la connaissance.

2.4. La complexité, une chance et non un obstacle

Les pédagogues de l'oralité notamment Grundtvig, en développant le concept de «parole vivante», démontrent que se soustraire à la parole revient à se soustraire du vivant. C'est pourquoi ce concept, devenu notre fil conducteur, s'inscrit lui aussi, dans le champ de la complexité. Les pédagogues de l'oralité, que l'on pourrait désigner comme des pédagogues de la complexité, nous invite à repenser la place de la parole dans l'institution comme une chance et non un obstacle.

Penser la complexité du réel et du vivant revient à penser l'être *vivant* et non pas seulement l'être *pensant*. La diversité, le mouvement, la parole deviennent un atout et non plus un obstacle qu'il nous faut contourner pour enseigner. L'institution devrait rapidement restaurer la place due à l'oralité afin de retrouver une certaine efficacité et un équilibre entre les deux outils intellectuels majeurs que sont la parole et la lettre. L'oral scolaire, exemple d'une simplification ou d'une normalisation montre ses limites. La parole ne peut s'émanciper de l'être humain, de son identité et par-là même de sa réalité complexe. Cette complexité ne peut être certes maîtrisée totalement (par bonheur pour l'homme); L'éducateur du XXI^e siècle doit faire son deuil de tout contrôler, de tout mesurer, la pédagogie anthropologique sonne le glas d'un modèle unique. En matière de système, éducatif ou autre, la volonté de toute-puissance affaiblit paradoxalement ceux qui s'y réfèrent.

2.4.1. Restaurer l'oralité, c'est accepter la complexité

L'oralité n'a pas les mêmes contraintes que l'écriture et ne peut s'épanouir dans un idéal qui a fait le choix de la simplification, de la distinction, de la centralisation, cherchant ainsi à s'émanciper de la réalité complexe de la nature humaine. C'est certainement pourquoi la parole a été évacuée des valeurs de l'école républicaine. L'obstacle de la complexité étant vécu, dès l'origine comme un obstacle institutionnel majeur, accepter de s'y

¹³³ L'*Aufklärung* est un courant de pensée, qui s'étend approximativement des années 1720-1730. Les professeurs et les pasteurs, à l'origine de l'*Aufklärung*, ne connaissent pas l'opposition entre la philosophie et la religion. Souvent identifiée aux Lumières, Ce renouveau privilégie la logique et la métaphysique. En 1784, Emmanuel Kant écrit cette phrase célèbre : « *L'Aufklärung, c'est la sortie de l'homme hors de l'état de tutelle dont il est lui-même responsable. L'état de tutelle est l'incapacité de se servir de son entendement sans la conduite d'un autre. On est soi-même responsable de cet état de tutelle quand la cause tient non pas à une insuffisance de l'entendement mais à une insuffisance de la résolution et du courage de s'en servir sans la* »

confronter aujourd'hui en redonnant une place à « la parole vivante » représente peut-être, paradoxalement, une chance de renouveler notre idéal scolaire et de sortir de la crise. Restaurer l'oralité permettrait non seulement d'accepter la complexité mais aussi de faire bouger les indicateurs de réussite, non plus exclusivement dans le cadre d'un rapport numérique de surface (la notation, la certification), mais dans celui de paramètres plus complexes d'apprentissage qui s'appuient sur l'humain, et sa diversité. L'oralité visant un apprentissage en profondeur, cultivant à la fois les mémoires internes et externes, n'évinçant pas la dimension de la connaissance au détriment de l'être, assumerait, aux côtés de l'écrit, la double mission de l'éducation qui est d'assurer à la fois la construction de l'être humain en assurant la transmission des ses savoirs.

2.4.2. « Renoncer à l'intelligence aveugle »

Accepter l'oralité c'est par ailleurs *renoncer à l'intelligence aveugle*¹³⁴ qui isole et refuse l'existence. Cette idée renforce le concept de « parole vivante » en en faisant une réelle valeur ajoutée éducative. C'est également renoncer au culte d'une seule et unique rationalité.

« La pathologie de la raison est la rationalisation qui enferme le réel dans un système d'idées cohérent mais partiel et unilatéral (Morin, 2005, p.24). »

D'autre part, il faut maintenir un dialogue fécond incessant entre rationalité et empirisme nous dit Morin, notamment entre théories éducatives et pratiques, car les unes ne peuvent s'isoler des autres (Morin, 1988). La volonté de simplifier pour enseigner le réel, et la résistance du réel à cette simplification, montrent qu'il faut tenir compte d'un paramètre fondamental en éducation : l'être humain qui seul reste capable de faire le lien entre les deux.

La complexité, comme l'oralité, nous renvoie à l'incertitude, parfois au désordre apparent, avant de parvenir à un ordre intérieur. Accepter l'oralité c'est donc accepter de ne pas tout contrôler. Faire circuler équitablement la parole, c'est faire de l'échange et du dialogue de réelles pratiques éducatives qui misent sur une confrontation féconde entre membres d'une même communauté scolaire. C'est renoncer à faire de l'oralité qu'une parole d'autorité, c'est aussi renoncer à la volonté de tout quantifier. Nous comprenons bien ici

conduite d'un autre. Sapere aude! Aie le courage de te servir de ton propre entendement! Voilà la devise de l'Aufklärung.^[1]. » (Universalis, 2008)

que réintroduire l'oralité dans l'institution met en danger ses fondements, mais n'est-ce pas à ce prix qu'elle peut évoluer ?

2.4.3. L'oralité, une chance pour dépasser la tension pédagogique entre unité et multiplicité

L'humain est un complexe de gestes, selon Jousse, un complexe de relations, un complexe biologique autant que psychologique, un complexe sociologique, bref l'humain est à la fois unique et divers, singulier et universel. L'éducation aura beau chercher à le simplifier, sa réalité est ainsi faite.

« Le paradigme de simplicité est un paradigme qui met de l'ordre dans l'univers, et en chasse le désordre. L'ordre se réduit à une loi, à un principe. La simplicité voit soit l'un, soit le multiple, mais ne peut voir que l'Un peut être en même temps Multiple (Morin, 2005, p.79). »

Edgard Morin en disant cela démontre que la réalité est toujours plus complexe qu'on nous laisse croire. La complexité caractérise l'être et le vivant. L'éducation agit sur le vivant, agit sur le complexe, c'est pourquoi on ne parvient à réduire l'être qui apprend uniquement à une norme, au risque de le rendre résistant. Si la culture écrite repose sur la norme et le dogme, la culture orale fait de cette diversité un profit, multipliant les variantes narratives d'un même thème par exemple, enrichissant ainsi son offre culturelle.

La pédagogie orale permet de réduire la tension paradoxale inhérente à tout système éducatif, qui est d'enseigner à l'unité dans la multiplicité. Enseigner relève du double défi de conjuguer à la fois la dimension collective et la transmission individuelle de l'apprentissage. Par ailleurs, ces pédagogues ont bien conscience que la diversité est une chance. Or, la parole est propre à permettre de réduire cette tension paradoxale, car elle pénètre l'action éducative, grâce à sa dimension dialogique, en s'adaptant individuellement à l'esprit de chacun tout en s'adressant au plus grand nombre.

Dans un modèle éducatif qui simplifie et réduit l'individu à une norme, ou encore comme aujourd'hui qui incite à exercer un même « métier d'élève », on évince le sujet dans son identité et sa diversité, on réduit cette nécessaire tension, ne s'adressant ainsi plus qu'au nombre réduit à l'unité, « l'élève », que l'on tend à normaliser. De ce nombre, seul le « bon élève » retrouve probablement une identité, tandis que les autres s'excluent d'eux-mêmes s'estimant rejetés par le « système ». Le leitmotiv de notre école républicaine

¹³⁴ *L'intelligence aveugle* est ce que Edgar Morin désigne comme un « paradigme de simplification » qui par la non communication entre les disciplines, conduit à un principe de disjonction qui les isole les unes des autres. (Morin, 2005, pp.18-19)

concernant « l'égalité des chances » ne peut plus masquer la réalité d'un système des plus sélectifs. Un chroniqueur italien illustre ce propos en ces termes¹³⁵.

« S'il est un pays en Europe où le système de reproduction biologique des élites est efficace et figé, c'est bien la France... Il est évident que l'école française n'assure pas l'égalité des chances. Quant à l'école italienne, elle a eu au moins le mérite de ne pas insister sans arrêt sur cette promesse, qu'elle n'arriverait pas à tenir... (Toscano, 2006, pp.165-170) »

L'oralité n'est sans doute pas la réponse absolue à cette illusion de réduire les inégalités, mais est sans doute une chance de réduire les tensions éducatives en faisant le lien entre l'individu et les savoirs, tout en s'adaptant à la diversité des individus. Cette finalité ne semble pas être celle de la culture écrite, qui valorise un seul langage, celui de la norme calqué sur le verbe des élites. La pédagogie narrative ou encore coopérative permet au discours d'être médiatisé autrement, et de parvenir à ceux qui n'ont pas socialement toutes les clés pour entrer dans le savoir. Sans pour autant prétendre anéantir les différences, l'oralité contribue à démocratiser l'accès au savoir. La parole peut ainsi être un enjeu de solidarité et d'altérité facilitant par le dialogue, les apprentissages aussi bien que la cohésion de la communauté scolaire.

2.4.4. Complexité et éthique du sujet

Edgard Morin montre que la complexité est en lien avec l'éthique de notre civilisation, c'est pourquoi elle nous autorise à repenser l'éthique du sujet dans l'éducation.

« Le sujet est un être biologique à sa racine : être sujet, c'est s'auto affirmer en se situant au centre de son monde. Cet égoïsme est un caractère fondamental du vivant, mais n'exclut nullement l'altruisme et l'inclusion dans un « nous ». De même, les humains portent en eux, en tant que sujets individuels, ce double « logiciel » dont une partie commande les comportements orientés vers le « pour soi » et l'autre le « pour nous » ou « pour autrui (Morin, 2005, p. 26). »

Or cette dimension multiple du sujet est souvent occultée aujourd'hui dans notre système scolaire. Nous ne retenons de « l'élève », non pas sa dimension corporelle, senso-

¹³⁵ TOSCANO Alberto, journaliste, correspondant permanent italien en France et président de la presse européenne à Paris depuis 1996. « C'est comme si une France continuait à parler une langue sans s'apercevoir qu'en autre France a pris l'habitude d'en parler une autre... Du langage des banlieues à celui des mots presque cryptés comme « hypokhagne ». Un mot qui est déjà en soi une espèce de frontière. Un mot à sa façon onomatopéique dont la sonorité mystérieuse traduit à merveille les inégalités bien incrustées dans le système scolaire d'une République qui en même temps se considère comme la garantie suprême du principe fondamental de l'égalité des chances. Tant que tout le monde y croit, c'est magnifique... Mais dès qu'on commence à comprendre que le roi est nu, ce qui peut advenir aussi en République, ça devient compliqué pour les institutions. (Toscano, 2006, p.169). »

rielle, mais seulement son aptitude à discerner et à raisonner selon les règles données. Ce qui importe dans le « métier d'élève », c'est la capacité à répondre « comme il faut ».

Nous conviendrons que la notion d'estime de soi, qui est un des indicateurs scolaires en Finlande, au Danemark ou encore au Canada, ne l'est pas en France. En effet ce mot n'apparaît jamais dans les programmes scolaires, ni même dans les items pédagogiques ou encore dans la formation des enseignants. Or on constate que les systèmes pédagogiques qui ont pour valeur l'oralité ne font pas l'impasse sur l'estime de soi, ni même sur la notion de solidarité, de convivialité, sans que cela ait un impact sur les objectifs d'acquisition du savoir. Il ne peut y avoir, à cet égard, de pédagogie orale sans éthique du sujet. L'oralité prend en compte la complexité de l'être humain sans pour autant prétendre résoudre toutes ses contradictions et ses fragilités. L'esprit d'analyse et la raison ne peuvent résumer la finalité éducative tout comme « le bien, le mal » ; « le bon, le mauvais » en tant que principales injonctions éthiques éducatives. L'humain est autrement plus complexe, nos valeurs également. Simplifier et diviser les savoirs, occultent les liens entre les disciplines et morcellent l'esprit de l'élève plus qu'il s ne donnent une unité à l'enseignement. Le sujet a besoin de cohérence afin de donner du sens à ses apprentissages (Dévelay et Lévine, 2003). Il a besoin de liens à la fois humains et psychiques.

« Le sujet s'y construit (à l'école) dialectiquement, en se posant face à des vrais objets qui lui résistent et avec lesquels il engage un vrai dialogue. Il s'y construit dans l'interaction avec les autres qui permet, si elle est accompagnée par des adultes attentifs, d'accéder progressivement à l'exigence de vérité (Meirieu, 2007, p.83). »

Apprendre c'est créer du lien. Or, on ne peut y parvenir que si on est considéré comme un sujet autonome, reconnu dans la multiplicité, et respecté dans sa singularité c'est-à-dire dans sa parole.

« Pour cela il faut des adultes cohérents dont le combat politique et l'action pédagogique entrent en résonance : non pour formater leurs élèves, mais, au contraire, pour s'opposer à toute forme de normalisation et d'assujettissement (Meirieu, 2007, p.79). »

« Le métier d'élève » ou encore l'humain « simplifié » est produit par un système éducatif qui contourne de cette façon la complexité inhérente à l'être vivant. Or le vivant est par définition complexe, l'être humain ne peut exister en dehors de celle-ci qui fait de lui à la fois un être unique et social. Rejeter la singularité de l'être, c'est lui refuser le statut de sujet. L'oralité mettant en valeur la parole reconnaît la dimension de sujet, c'est-à-dire du sujet vivant.

Kold est sans doute le pédagogue qui fait de la notion de sujet et de « joie » des valeurs éducatives. Il exprime clairement cette volonté de mettre l'enfant (heureux) au cœur du système éducatif. La finalité de l'école est d'élever l'homme dans toutes ses dimensions, notamment dans celle spirituelle et communautaire, sans pour autant négliger son identité ni sa volonté propre.

« Le but principal de l'école primaire est de conduire l'enfant dans son statut d'humain en devenir, sans l'entraver dans sa vie future. Les enfants ont pour seule préoccupation de devenir des êtres humains citoyens, solidaires (Kold, 2003, p.80) »

Réhabiliter le sujet ce n'est pas pour autant tomber dans l'égocentrisme naturel de l'enfance, mais simplement respecter l'être humain universel. C'est pourquoi l'oralité nous invite non seulement à reconsidérer la pédagogie dans sa dimension anthropologique. Faire de la place de l'humain, accepter la complexité, et donc la diversité, est probablement un défi mais aussi certainement une chance pour l'école de demain.

2.4.5. Repenser nos résistances

Le rapport entre oralité et éducation, nous invite à la fin de ce travail à repenser notre culture scolaire dans toutes ses dimensions. La théorie de la complexité, les pédagogues de l'oralité, l'expérience contemporaine des systèmes éducatifs nordiques nous ont montré qu'à force de simplifier et de réduire, nous nous éloignons de notre humanité, figeant notre système sur des valeurs abstraites qui occultent la dynamique de celui qui apprend. Raisonner, analyser ne signifie pas pour autant qu'il faille délaisser le sujet, la dimension dialogique de la transmission. A force de rationaliser l'acte éducatif, de le codifier le plus étroitement possible par des évaluations de plus en plus précoces, on uniformise l'apprentissage, oubliant que c'est dans la diversité que l'être humain se construit et apprend.

L'école de Jules Ferry s'est construite sur les valeurs positivistes et de laïcité, résistant ainsi à tout dogmatisme, notamment religieux. Cette peur du dogmatisme, de l'obscurantisme, l'a orientée vers une crainte d'une parole difficilement contrôlable qui endoctrine. La peur de l'irrationnel nous a fait oublier que l'on ne peut enseigner et transmettre en faisant de l'apprenant un être clivé, car celui-ci est fondamentalement un être humain, donc complexe et divers. Refouler au-dehors de l'école le geste, le mouvement, les sensations n'est-ce pas freiner la part active et réactive de l'être en construction ? La récréation est le lieu où l'on *re-crée*, où l'on invente. Or, ne percevoir l'enseignement que sous la forme de raisonnement et d'analyse, c'est alors nier le pouvoir de l'imagination,

des sens, de la relation ainsi que le rôle même de l'identité du sujet dans tout apprentissage. Il nous faut sans doute repenser nos méthodes mais aussi notre culture enseignante qui repousse au dehors de la classe tout ce qui relève de la *re-crédation*.

Par ailleurs, l'école républicaine a occulté le rôle essentiel des parents, grands-parents, en faisant de l'école un « sanctuaire républicain » où l'on ne peut enseigner que sous la condition d'une formation professionnelle (même en maternelle). Cette position a fait renoncer à la collaboration étroite entre partenaires d'une même communauté éducative qui donne une cohérence à la transmission et va à l'encontre de l'idéal de Kold. Chez ce pédagogue les parents sont des alliés actifs, trouvant une large place dans l'école. Le dialogue intergénérationnel est une réalité permettant de souder l'ensemble de la communauté. Cette ouverture de l'école est une chance supplémentaire d'ouverture et d'intégration future dans une société qui construit dès le plus jeune âge sa cohésion.

Repenser l'oralité dans l'éducation nous conduit à accepter plus d'incertitude, plus d'interactions entre élèves et enseignants, à accepter de ne pas tout maîtriser dans une toute puissance institutionnelle. Cela revient à accepter de laisser une place à la part vivante et dynamique de l'être qui apprend en s'exprimant. Repenser l'oralité nous mène non seulement à la notion d'éducation mais aussi à celle d'instruction, à la notion de créativité autant que de rationalité. Aussi faut-il laisser une place à la pédagogie narrative, aux textes oraux fondateurs, socle de la culture qui tout à la fois donnent à penser et véhiculent un savoir. En évinçant le rôle et la force du symbolique dans l'enseignement au profit de la raison, on a oublié de nourrir la soif naturelle de récits de l'esprit humain. On a fait de l'école un lieu à part, « hors vie », où certains enfants ne percevant pas le projet social des adultes, peuvent s'ennuyer et le rejeter (Montelle, 2005).

L'oralité nous invite à « oser », à risquer la valorisation de la parole, mais aussi du corps et du mouvement, comme des alliés de notre enseignement.

« Quand chacun sera persuadé que l'enseignement d'une langue orale de qualité est essentiel pour l'égalisation des chances et l'éradication de l'échec scolaire, il restera à l'organiser selon un projet cohérent et continué au fil des années. La pédagogie retrouverait alors ses fonctions fondatrices, en bannissant le productivisme technocratique forcené qui aboutit à la stérilisation de l'humanité dans l'homme (Montelle, 2005, p.251) ».

A travers ces propos d'un praticien qui toute sa carrière de professeur a cherché à repenser nos résistances et renouveler sa pédagogie, nous comprenons avec lui que négliger la parole revient à négliger l'humain, faisant ainsi perdre à notre enseignement une partie de sa fécondité. Penser la pédagogie dans une dimension anthropologique c'est nécessai-

rement redonner place à la mémoire, à l'échange au ciment de la transmission qui nourrit de l'intérieur. C'est donner à la parole la valeur originelle de lien, qui semble avoir disparu notre culture scolaire.

2.5. Les limites de la pensée complexe dans l'éducation

« La philosophie évoque fréquemment la simplicité et la facilité comme conditions de la pensée *claire et distincte*. Descartes fait de la simplicité et de la facilité la pierre de touche de tout savoir véritable, de telle sorte que, peut-être davantage chez lui que chez Aristote, on pourrait parler à son propos de philosophie de la simplicité Trouvé, 2008, p.52) »

Voici ce qu'écrit Alain Trouvé dans son ouvrage intitulé « La notion de savoir élémentaire à l'école ». Or, Edgar Morin réfute l'idée que la « pensée complexe » vise à « brûler les anciennes tables de la loi » (Morin, 2005, p.127). Il décrit comme un malentendu le fait que l'on confonde la complexité avec le relativisme absolu. Par ailleurs, ce n'est pas parce qu'il y a complexité qu'on doit l'opposer systématiquement à la simplification. Il est parfois nécessaire de réduire afin de permettre et de faciliter un raisonnement. Cependant réduire ou simplifier ne peut être une règle théorique indiscutable en elle-même, car lorsqu'il s'agit de sciences humaines notamment, on risque de figer ce qui ne peut l'être, à savoir le vivant.

« L'idée même de complexité comporte en elle l'impossibilité d'unifier, l'impossibilité d'achèvement, une part d'incertitude (Morin, 2005, p.127). »

La limite à la pensée complexe est peut-être dans le risque de se perdre dans cette incertitude, de tomber dans un inextricable cheminement de l'ordre du labyrinthe. Prendre le risque de penser la complexité c'est sans doute prendre le risque d'avouer son impuissance face à des contradictions qui peuvent paraître dans l'éducation, comme des obstacles alors qu'ils procèdent nécessairement d'une réalité humaine. La complexité relève ainsi un vrai défi anthropologique, celui d'une prise en compte de l'homme à la fois dans sa dimension singulière, mais aussi universelle. D'autre part penser l'éducation dans le cadre de la complexité permet de ne plus opposer culture écrite à culture orale, ou encore de subordonner l'une à l'autre, mais de les unifier comme deux composantes nécessaires, source chacune à leur manière de fécondité et de progrès. Annuler l'une ou l'autre produit un déséquilibre qui nuit à l'humanité.

Si l'oralité s'inscrit dans l'épistémologie de la pensée complexe, c'est parce qu'elle est de nature unifiante et diverse, ce qui ne signifie pas que l'oralité soit un objet non iden-

tifiable en soi. Elle a sa propre raison, mais sait établir des passerelles avec des objets divers et différents telle que la culture écrite, par exemple. L'oralité a une organisation et une logique propre qui n'exclut pas mais inclut et ne peut se simplifier autant que l'écriture. Elle est proche du réel, de sa logique qui n'est pas binaire. En effet, entre le noir et le blanc, il existe une continuité de nuances de gris. En d'autres termes, abstraire le réel ne modifie pas la réalité. Ce n'est pas parce qu'on occulte quelque chose que celle-ci n'existe pas. L'oralité accepte cet espace d'incertitude et tente non pas de le défier ou encore de le résoudre, mais de s'y adapter. Prendre en compte cet espace ne signifie pas forcément s'y résoudre mais en avoir conscience. Ainsi l'humain et sa parole sont des éléments incontournables de l'éducation, même si la connaissance reste une finalité au centre de notre idéal scolaire.

Si le mythe de la simplification s'est trouvé être fécond pour la connaissance scientifique, si l'écriture a été une première mise en ordre graphique qui procède sans doute des premiers balbutiements d'une conscience rationnelle, comme le déclare Jack Goody, le mot écrit ne remplacera néanmoins jamais la parole, pas plus que la parole ne remplace le geste (Goody, 1977, p.55). Malgré tout son prestige, l'écriture se trouve dans un rapport d'extériorité inévitable face à la réalité humaine et à sa parole. La didactique, science du pédagogique contemporaine, semble avoir évincé cette dimension d'extériorité, la dimension du vivant et ainsi celle de l'humain dans notre idéal éducatif. La complexité est un obstacle si on la combat ou encore l'occulte ; elle peut être un atout si on l'admet et on l'utilise en alliée. La limite de la pensée complexe est alors de ne pas se trouver submergé par le désordre, mais de l'organiser en prenant en compte le domaine tout entier dans lequel apparaît un objet d'étude, sans l'isoler pour simplification.

« La complexité est en amont de la pensée comme un défi et non comme une réponse (Morin, 2005, p.134). »

En effet, ce paradigme ne propose pas de résoudre les paradoxes du réel, mais de les intégrer dans la réflexion en les acceptants. Ainsi en éducation, doit-on accepter la tension oralité/écriture, tout autant que celle de l'élève dans son statut « d'homme de parole » au cœur d'une civilisation de l'écrit.

Il serait regrettable cependant de vouloir faire de la pensée complexe à son tour, une démarche unique et absolue. C'est là une limite à ne pas dépasser car elle n'est qu'un outil intellectuel parmi d'autres, qui cependant n'exclut pas les autres.

La démarche de la complexité convient à une démarche herméneutique qui cherche à expliquer pour mieux comprendre, et non pour résoudre une question. C'est pourquoi elle nous semble la plus adaptée à notre démarche dans ce travail. Si par ailleurs, elle comporte des limites, la pédagogie orale également, car il serait naïf de ne valoriser que celle-ci dans une société qui a fait du progrès technologique le moteur de son évolution. On ne saurait admettre qu'il existe une sagesse du conteur opposée à une volonté exacerbée de l'individualisme de l'écriture. La réalité humaine est bien plus complexe. Si l'éducation ne peut se passer de paroles et d'humanité, il est évident qu'au XXI^e siècle, elle ne peut plus se passer de savoirs ou de sciences. Une des limites à notre thèse résiderait alors dans un excès d'oralité. Or il s'agit de préserver le lien de coexistence et de réciprocité entre écrit et oralité en préservant un subtil équilibre entre les deux.

2.6. Les limites de la théorie orale dans l'éducation

Nous parvenons au terme de notre réflexion sur le lien entre oralité et éducation. Si notre thèse vise à une restauration de la place de l'oralité dans la culture scolaire, nous avons cherché à montrer qu'elle contribue à un équilibre intellectuel et culturel et peut être une chance pour le système éducatif de demain. Cependant, nous insistons sur le fait qu'il ne nous est pas venu à l'esprit de nier les évolutions considérables liés à la maîtrise de l'écrit. Nous réfutons tout excès et repoussons également toute illusion naïve qui consisterait à dire que faire une place à la narration, ou plus largement à l'oralité, réglerait tous les maux de notre institution.

L'excès d'oralité trouve ici, sa limite. La volonté de ne rien écrire conduit inévitablement à l'oubli. On notera que Marcel Jousse a volontairement peu écrit, cherchant à mettre en cohérence ses principes avec sa théorie de l'oralité. Or, si son assistante Gabrielle Baron n'avait pas rassemblé après sa mort ses maigres écrits, si l'on n'avait pas sténotypés ses cours, donnés à l'école d'Anthropologie entre 1932 et 1951 ou encore à la Sorbonne entre 1931 et 1957, nous n'aurions pas eu accès à sa théorie du « style oral ». Retenons que l'oubli est une forme de mort toujours présente dans la vie orale, et que l'écrit est là pour archiver et transmettre au-delà du temps.

Dans ce travail, nous reconnaissons qu'il a toujours existé une constante interaction sociale entre culture orale et culture écrite. Or, seule l'École républicaine semble vivre et ne voir aujourd'hui qu'un seul pilier culturel. Nous avons également expliqué que bien souvent l'opposition apparente n'est pas aussi radicale et plutôt d'ordre idéologique car,

comme le rappelle Christian Montelle, il n'y a pas de ligne de démarcation nette entre la littérature orale et écrite, seulement des chevauchements. Aussi, nous ne souhaitons pas une subordination inversée d'une oralité dominante sur l'écrit. Il ne s'agit pas d'entrer dans un jeu de bascule, mais bien de rétablir un certain équilibre et de considérer que notre éducation doit se préoccuper de ce qui est inhérent à l'identité complexe de l'élève pris dans sa dimension de sujet existentiel et pas seulement de sujet rationnel. Chaque technologie intellectuelle contient ses propres limites, ce n'est pas pour autant qu'on doit en exclure une au profit de l'autre, car, alors, on renonce à une dimension nécessaire à l'humanité. Restaurer l'oralité dans l'éducation montre une volonté de rééquilibrage entre deux cultures qui fondent aujourd'hui nos sociétés modernes. Valoriser la langue orale, reconnaître le rôle des interrelations dans l'éducation, la dynamique du vivant comme facilitateur d'apprentissage ce n'est pas par ailleurs renoncer aux savoirs et aux bienfaits de la culture écrite, décrits notamment par l'anthropologue Jack Goody : Mise en ordre spécifique à travers le tableau, la liste, archivage hors contexte de temps et d'espace... (Goody, 1977, p.192). Bien au contraire c'est aussi permettre de mieux médiatiser ce savoir en l'adaptant à la diversité et l'hétérogénéité du public scolaire actuel.

Il n'est pas question de renier la technologie de l'écriture, de renoncer aux avancées et progrès considérables de cette invention qui a contribué à développer l'esprit critique, la pensée logique, l'accumulation de connaissances abstraites, de résoudre en partie le problème de rétention d'informations à la fois dans sa durée et dans l'espace. Pour autant, à ne voir que les atouts et qualités de l'écrit, on a négligé la soif d'échange et de relation liée à l'oralité. On a occulté que la parole est source de lien entre les individus mais aussi, entre le savoir et les êtres qui apprennent. On a oublié, comme le déclare Mamoussé Diagne¹³⁶ (2005), que l'oralité a sa propre logique, sa propre rationalité qui se nourrit d'une intelligence analogique, d'une pensée symbolique qui n'est pas dénuée de réflexion.

« Dans la pensée traditionnelle, les mots, les idées et le réel sont intrinsèquement liés. Dans la science, les mots et le réel sont indépendants (Goody, 1977, p.93). »

L'éducation a besoin certes de s'abstraire du réel parfois, mais ne peut s'affranchir totalement du réel et encore moins du vivant. Écriture et oralité ont toutes deux leurs limites et leur fragilité. Cet exposé nous a permis de découvrir que l'éducation pouvait reposer sur des choix et des valeurs différentes des nôtres. Pour autant nous ne revendiquons pas de suivre ces choix comme un nouveau dogme pédagogique. Néanmoins lorsque l'on

¹³⁶ Thèse Mamoussé Diagne 2005

s'attache à l'idéal des pédagogues de l'oralité, on perçoit que ceux-ci font une confiance absolue en l'humanité de manière aussi radicale que le républicain a une confiance aveugle dans la science et l'écriture. Ces deux approches culturelles utiles et complémentaires doivent se répondre et coexister de façon équilibrée.

Au-delà de la réalité culturelle et de la technologie intellectuelle, parole et écriture sont des enjeux idéologiques. Car comme dans l'idéal républicain, le discours des pédagogues sur l'oralité est militant et révèle d'un combat sous-jacent, notamment chez le philosophe danois Grundtvig : celui de résister à la pensée rationaliste et au mouvement humaniste de l'Europe de son époque. De son côté, l'école de la République s'est construite sur la peur du dogmatisme religieux, faisant de l'oralité un symbole même « du risque d'endoctrinement », ce qui a contribué à un rejet plus radical encore de la parole en tant que valeur éducative. Ainsi ces deux idéaux se sont trouvés divisés, avec au cœur de cette tension la maîtrise de la lettre mais aussi la laïcité, comme toile de fond. Nous comprenons que l'oralité et l'écriture aient été défendues sous l'aspect de typologies idéales. Or l'une et l'autre sont critiquables lorsqu'elles se présentent comme une idéologie dominante. Ainsi a-t-on aperçu le monde intellectuel et par conséquent la culture scolaire de façon bipolaire, ce qui ne fait qu'ajouter au désarroi de celui qui tente d'appliquer ces catégories à l'éducation (Ong, 1982). Que ce soit d'un côté ou de l'autre, on ne peut que regretter cette vision antagoniste du monde et de la culture.

Conclusion

Cette mise en perspective pédagogique de l'idéal éducatif des pédagogues de l'oralité en nous appuyant sur de réelles pratiques, nous permet de concevoir le rapport entre oralité et éducation, non plus comme une tension mais comme une chance pour l'éducation de demain. En restaurant le statut de la l'oralité, en faisant circuler de façon équilibrée la parole dans l'action éducative, on reconnaît l'élève non seulement comme un sujet rationnel mais aussi un être humain dans toute sa dimension existentielle. Prendre en compte l'oralité revient à accepter la part vivante et corporelle de l'être, ne s'adressant pas seulement à son esprit. Ce qui est une conception anthropologique de l'éducation. Confronter l'oralité à l'éducation revient à se confronter et à assumer le vivant sans le contourner. La valeur des savoir ou de l'écrit, comme finalité exclusive, paraît certes nécessaire, mais aussi réductrice au regard d'une pédagogie de nature anthropologique.

En inscrivant ce travail dans le cadre de la complexité, nous avons pu expliquer et comprendre que la question du lien entre oralité et éducation dépassait largement la seule dimension éducative. Les paradigmes qui sont entrés en résonance dans ce travail, nous ont tous conduits à la question de la place de l'homme, pris dans sa nature universelle d'être parlant, dans la pédagogie. L'oralité avant d'être une question d'idéal et d'éducation est une question éducative de nature universelle. Il existe une utopie de l'oralité, comme il existe une utopie de l'écriture. L'une et l'autre ne doivent pas s'exclure mais être assumées et valorisées en tenant compte de leurs propres limites. D'autre part, l'une et l'autre conserveront toujours un certain rapport de réciprocité (Ong, 1983). C'est pourquoi les sociétés modernes ne doivent renoncer ni à l'une, ni à l'autre.

Ainsi toute attitude exclusive est à proscrire et ne nous conduit pas à une transmission équilibrée. La pensée analogique, le besoin de représentations symboliques dont les contes et légendes regorgent, est un besoin inhérent à l'espèce humaine, et ne disparaît pas avec la technologie et la science. L'illusion de la rationalité vraie et absolue doit nous faire repenser la place du réel, mais aussi de l'être humain dans notre transmission. De même, les évolutions technologiques et scientifiques considérables de notre évolution nous rappellent que la parole et la culture orale seules ne suffisent plus à nos sociétés développées.

« Le monde est rarement, pour ne pas dire jamais, divisé ainsi en un côté pragmatique et un côté non pragmatique (Goody, 1977, p.42). »

On perçoit, ici, la limite d'idéaux qui se construisent par défaut, même si chacun d'eux contient des vérités propres. Le déséquilibre qui en découle est nécessairement insatisfaisant. Une éducation qui laisse de côté soit le savoir, soit l'humain, ou encore sa parole, est inconcevable. Il nous faut réconcilier ces deux cultures et en faire des atouts complémentaires et non opposés. Admettre la complémentarité, redonner une place à la parole, à l'être, au vivant est sans doute un nouveau défi pour l'école de demain. Reconnaître le rôle fédérateur de la culture orale, la nécessité du symbolique, sans pour autant renier l'analyse et l'esprit critique, est également à reconsidérer, afin d'aboutir à un équilibre éducatif raisonnable. Redonner une dimension anthropologique à l'éducation peut sans doute permettre à l'élève d'acquérir à la fois la connaissance sans négliger de construire son humanité.

Ce qui émerge de cette confrontation entre oralité et éducation, est la place du vivant et sa dimension dynamique facilitatrice d'apprentissage. L'éducation est une action humaine qui engage le vivant et des processus naturels de la cognition humaine. C'est bien le « vivant » qui s'exprime et donne à ce travail une autre limite, validant l'idée qu'au cœur de l'oralité, c'est bien le sujet dans sa dimension existentielle dont il est question.

« C'est l'homme, espèce vivante c'est-à-dire en constante évolution et mutation qui modifie lui-même, consciemment ou non, les technologies qui fixent les liens entre semblables, entre lui et la nature (Hagège, 1985) »

Le vivant est à la fois fait de constantes immuables, de continuité et d'évolution. L'éducation doit s'adapter et ne peut renoncer à construire l'humain au profit d'autres acquis. Par nature l'oralité inclut, équilibre sans réduire ni rejeter. C'est pourquoi, restaurer l'oralité revient à restaurer la dimension humaine, la dimension vivante au cœur du système éducatif, c'est-à-dire à rendre la pédagogie anthropologique. C'est alors accepter la complexité de l'action éducative, lui permettre d'évoluer et d'être féconde.

Conclusion générale

Faire résonner l'oralité avec éducation relève d'une démarche atypique au regard d'une institution scolaire qui fonde sa culture, aujourd'hui comme hier, sur les valeurs de la rationalité et de la lettre. Cette étude a cependant montré que *parole* n'a jamais cessé de rimer avec *école*, et ceci même dans un système éducatif dont l'idéal et la pédagogie restent fortement imprégnés de philosophie cartésienne.

Dès lors un certain nombre de questions se sont imposées et nous ont amené à retracer les étapes historiques sur lesquelles s'est fondée notre culture scolaire. L'écrit reste-t-il, en ce début de XXI^e siècle, une valeur dominante de l'école ?

La partie de notre étude consacrée à l'héritage semble montrer que la lettre trouve un ancrage culturel fort depuis l'avènement de la pensée humaniste, à la Renaissance. Celui-ci a été renforcé par une idéologie républicaine qui a fait de la lecture et de l'écriture l'axe central de son école. Si l'étude historique montre qu'en France, il a toujours existé un lien dialectique entre écriture et oralité, elle montre également que le rapport est déséquilibré et penche principalement du côté de l'écrit. Aussi, nous retenons de ce travail, que le système éducatif français est resté figé dans ses fondements humanistes et républicains.

En s'interrogeant sur les raisons d'une relative indifférence voire méconnaissance de l'oralité dans notre institution, il nous est apparu essentiel de chercher les raisons qui font que la parole reste négligée au profit de l'écrit. Cela éclaire un certain nombre de résistances internes. Notre travail a montré que ces résistances sont de plusieurs ordres : à la fois d'ordre idéologique, professionnelle et culturelle. Toutefois lorsque l'école est en crise, c'est à la parole que les textes officiels font appel. Une récente volonté de revaloriser la place de l'oral a ainsi fait de la maîtrise de l'oral, une discipline scolaire. Cependant en se rapprochant du modèle scientifique, celle-ci reste toujours subordonnée à la culture écrite.

Jack Goody a montré qu'historiquement école et écriture vont de pair. L'une et l'autre sont liées depuis l'origine. Ce travail n'a évidemment pas pour objectif de remettre en cause la finalité scolaire qui est de former à l'écrit. En choisissant le terme oralité à celui d'oral, nous avons placé cette recherche dans un positionnement qui rompt avec la problématique habituelle d'une opposition stricte entre oral et écrit. Rappelons que notre thèse n'a pas été de montrer la supériorité de la parole sur l'écrit, mais bien d'analyser l'oralité en tant qu'outil intellectuel et d'en dégager ses qualités. La question qui s'est alors posée est celle-ci : n'existe-t-il pas des systèmes éducatifs qui ont privilégié l'oralité, contrairement au nôtre ?

Ainsi, l'histoire des idées pédagogiques nous a permis de découvrir des pédagogues qui ont fait de l'oralité un moteur éducatif. Grundtvig, et son disciple Kold, tous deux précurseurs du système scolaire des pays d'Europe du Nord, montrent que l'oralité peut être l'axe principal de la pédagogie. Chez ces pédagogues, la pédagogie narrative et la pédagogie de la relation ne sont que l'expression d'un idéal qui fait de la construction de l'homme, une finalité première, précédant celle de la maîtrise du savoir. Cet héritage est-il un obstacle dans notre monde contemporain dominé par la science et la technologie ?

Nous constatons que l'héritage de ces pédagogues perdure et s'adapte à la société actuelle. Si l'on en juge les résultats des pays nordiques aux récentes évaluations internationales, il s'avère que cet idéal engendre des systèmes éducatifs performants. Aussi, ce travail montre que miser sur l'oralité ne nuit pas aux apprentissages, bien au contraire. Le « style oral » de Marcel Jousse nous a révélé que l'oralité avait une réelle valeur à la fois culturelle et cognitive. La parole est un véritable outil intellectuel qui va au-delà du seul fait de culture. Ce travail a montré en quoi l'existence d'une « grammaire orale » joue pleinement son rôle dans le processus d'apprentissage, notamment au niveau de la mémoire interne. Cette mémoire, bien entraînée et de façon précoce, facilite et constitue un lit favorable aux acquisitions. Nous jugeons ce résultat pertinent, méritant certainement un approfondissement au regard d'un système éducatif français qui se désole face à des élèves en difficulté, en particulier au niveau de la mémorisation. La prise de conscience d'une oralité dans sa dimension cognitive nous a permis d'élargir notre compréhension initiale d'une parole délimitée au seul oral scolaire.

Nous ne retiendrons pas la radicalité de certaines de ces théories, notamment le refus obstiné de l'écriture chez Marcel Jousse. Tout excès nuit à sa propre théorie et conduit à un déséquilibre inverse. Toutefois si à la conception éducative de Grundtvig et de Kold, nous

avons associé celle de Jousse et de Buber, car tous ces pédagogues fondent leur idéal sur un même concept : celui de la « parole vivante ». En quoi ce concept est-il fondamental dans notre élaboration théorique ?

Le concept de « parole vivante » se rapporte à une pensée éducative de l'homme universel qui est à l'opposée d'une pédagogie normative. Cet idéal prend en compte la globalité de l'individu sans occulter ses limites humaines, qui font de lui un sujet complexe. Ce concept est de nature anthropologique avant d'être culturel ou pédagogique. L'homme, dans ce cadre, est considéré comme un être de paroles qui a besoin de relations et d'échanges pour à la fois, apprendre et se construire. La parole vivante est ici une parole pleine qui transmet autant qu'elle transforme celui qui l'entend. Les pédagogues de l'oralité montrent que leur idéal s'est forgé sur la dynamique du vivant et moins sur un savoir figé par l'écrit. Cette distinction fait de la transmission orale un processus en mouvement. Si le livre joue pleinement son rôle d'archivage, traitant et formalisant l'information à sa manière, il demande au lecteur de s'adapter à lui. La parole quant à elle, s'adapte à une compréhension individuelle sans pour autant négliger le message collectif. Le maître est ainsi un « livre vivant » qui humanise autant qu'il médiatise le savoir. D'autre part, les pédagogues de l'oralité nous ont montré que la pédagogie orale est avant tout une pédagogie de l'interaction. En plaçant la parole vivante au centre de l'idéal éducatif, et à travers elle l'être humain, c'est toute la dimension anthropologique de l'éducation qui émerge.

Ce résultat est certainement l'un des plus significatifs de cette recherche car il oriente et renouvelle notre conception traditionnelle d'une éducation centrée principalement le savoir et sur la rationalité. En quoi cette dimension anthropologique nous est-elle apparue une piste novatrice et pertinente ?

Cette ouverture vers le paradigme anthropologique nous a invité à étudier les travaux tels que ceux de Goody, Ong, et Lévi-Strauss. Ceux-ci nous ont mis en garde contre une polarisation sommaire de l'écrit par rapport à l'oralité. Car ce n'est pas en termes d'opposition mais d'enrichissement mutuel que s'appréhende le lien entre oralité et écriture, et par conséquent le rapport entre oralité et éducation. L'anthropologie nous a permis d'élargir nos connaissances en faisant du rapport oralité – éducation une question universelle, relative à notre fonctionnement humain et dépassant ainsi le seul cadre de l'idéal scolaire.

La parole et l'humanité sont à jamais liées, quelle que soit la nature de la société. La notion d'oral scolaire nous est alors apparue une pratique pédagogique très réductrice de la parole humaine. C'est ainsi que nous avons montré qu'entre oral et oralité, il y avait un saut de nature anthropologique à franchir. L'apport de ce paradigme, à travers la question de l'oralité, nous apparaît pertinent, car il ne cherche pas à contourner ou à renoncer à la difficulté d'appréhender l'éducation en se confrontant au vivant. La pédagogie anthropologique, si elle n'ignore pas la nécessité d'instruire, est avant tout centrée sur la valeur de l'humain pris dans sa globalité. C'est en ce sens que la parole est fondatrice. On peut toutefois se demander en quoi se distingue une pédagogie orale de nature anthropologique ?

Celle-ci nous rappelle que toute action éducative est centrée sur l'être. Dans toute parole il y a une présence, c'est-à-dire une intelligence en action, quelle soit de nature collective ou individuelle. C'est par la transmission et l'interaction humaine que se structure en profondeur l'acquisition. D'autre part, le fondement anthropologique de la pédagogie orale se reconnaît par une éthique éducative qui considère l'élève comme un être complet, dont le corps et l'identité ne sont plus évincés du processus de transmission. Elle fait de l'être et du vivant un atout et non plus un obstacle. La relation éducative s'en trouve alors apaisée et plus équilibrée si l'on en juge la quiétude des jeunes danois aujourd'hui face à leur scolarité (Annexe III.3). Sans doute l'un des apports majeurs de cette recherche a été d'élargir les finalités de l'éducation à la construction de l'homme, qui est inhérente et concomitante à celle de tous les savoirs. L'oralité est un fondement indispensable dans lequel la connaissance se structure, et ceci tout au long de la vie. En ce sens, et au regard de nos résultats, nous nous demandons si notre système scolaire, aujourd'hui encore, peut continuer à occulter le rôle de la parole dans sa pédagogie ?

L'extension croissante de la mémoire à travers l'écrit, est incontestablement un acquis fondamental de l'humanité, mais baser une pédagogie sur l'externalisation totale de la mémoire est une absurdité. L'homme par nature ne peut transmettre que ce qu'il a intériorisé. L'assimilation est par nature une fonction interne. L'éducation est une affaire de transmission et d'acquisition de savoirs. Mais au-delà de ces évidences, les pédagogues de l'oralité, en s'appuyant sur une pédagogie de nature anthropologique, montrent qu'aujourd'hui comme hier, la transmission doit se soucier de la relation entre le savoir et la vie humaine. On peut se demander si en faisant resurgir la question de l'oral lors des moments de crise, notre institution ne cherche pas à réinjecter ainsi de l'humain afin de soigner ses maux. Par ailleurs, nous avons rencontré quelques rares enseignants qui appliquent, aujourd'hui et en France, une pédagogie orale de nature anthropologique. Que nous

apporte la confrontation de nos résultats théoriques avec ces expériences contemporaines dans notre propre système scolaire ?

Cette confrontation avec la réalité enseignante a permis d'entrevoir des perspectives d'innovation pédagogique ainsi qu'une volonté nouvelle, de manière individuelle et certes isolée, de renouveler un idéal scolaire qui s'essouffle. En s'appuyant sur la « Haute langue orale », en prenant conscience du rôle de la parole vivante sur la mémoire interne, par exemple, ces enseignants contemporains de l'oralité mettent à jour des possibilités d'applications pratiques qui ont du sens et un réel intérêt pédagogique. Cependant toute innovation à son revers et il n'est pas de bon ton de transgresser les dogmes, aussi nous réalisons que leur démarche est audacieuse et courageuse. C'est par un travail d'explication, tel que celui que nous faisons ici, qui peut favoriser une prise de conscience de l'importance d'une reconnaissance de l'oralité dans le cadre de l'institution. A la lueur de nos résultats, c'est toute une formation et une mentalité enseignante, autant qu'un idéal éducatif à promouvoir.

Croire que l'oralité seule, peut renouveler les failles de notre système scolaire serait une erreur. Faire de l'oralité la valeur salvatrice d'un idéal en difficulté, est également un piège à éviter, et là n'est pas notre intention ni notre conviction. Nous tentons à travers cette réflexion de proposer un idéal scolaire qui, à terme, doit se manifester par une volonté politique à travers des moyens, un encadrement raisonnable et adapté à une pédagogie de l'interaction afin de faire de la parole scolaire, une parole vivante. En faisant de l'oralité une valeur scolaire, nous avons tenté de recentrer l'action éducative sur une « pédagogie de l'être », c'est-à-dire s'appuyant sur ses qualités dynamiques et lui redonnant une éthique où l'élève est reconnu dans son identité corporelle, affective, sociale autant que rationnelle. La pédagogie anthropologique est ainsi une pédagogie qui replace au centre du système : le sujet.

De manière à mettre en perspective ce travail, nous pouvons nous demander en quoi nos résultats peuvent intéresser d'autres domaines de réflexion ?

Dans le cadre de la formation d'enseignement à distance, tel que le campus numérique FORSE (Formation en Sciences de l'Education) par exemple, la présence de tuteur est repérée comme un élément clé du dispositif. En faisant appel à une telle médiation vivante, on peut s'interroger dans une formation exclusivement à distance, sur la nécessité de réinjecter de la parole afin de faciliter l'appropriation d'un savoir exclusivement écrit (Wallet, 2007).

L'émergence d'une dynamique intellectuelle et sociale propre à l'oralité, au-delà de l'éducation, peut se rapprocher d'autres paradigmes ou phénomènes de civilisation. Il serait ainsi pertinent de s'interroger sur le développement considérable de l'écriture électronique, sur l'impact transmissif des nouveaux médias, tel Internet. Ainsi, Walter Ong affirme que, malgré notre civilisation qui se veut être celle de l'imprimé, les nouvelles technologies font de plus en plus émerger le besoin d'oralité d'ordre dialogique, conférant à la lettre la caractéristique orale d'une relation synchrone (Ong, 1982). Ce constat questionne la fonction des forums internet. Nous pouvons ainsi nous demander si ce ne sont pas des espaces nouveaux où l'écriture prend la forme d'une « parole-écrite » interactive. L'écriture virtuelle ne cherche-t-elle pas à s'humaniser de cette façon en se faisant présence interactive ? Cette question s'inscrit dans un prolongement possible de notre thématique, transposant notre objet d'étude vers un référentiel linguistique ou encore sociologique.

Nous concluons sur le choix de notre méthodologie qui est celle de l'herméneute. Nous avons cherché à expliquer pour mieux comprendre en quoi le rapport entre oralité et éducation est digne d'intérêt. Pour cela nous avons voulu éviter de nous enfermer dans une réflexion strictement pédagogique. Ce qui nous a permis de nous extraire des limites scolaires républicaines. En adoptant une méthodologie volontairement à la croisée des chemins, nous espérons avoir rompu avec l'idée d'une représentation étroite de la parole scolaire. Renoncer à « l'intelligence aveugle », c'est faire résonner des paradigmes habituellement distincts nous dit Edgar Morin. En choisissant d'explorer plusieurs référentiels afin d'étayer notre réflexion, nous avons fait de l'oralité une donnée complexe qui s'insère dans plusieurs paradigmes. Ainsi en cheminant pas à pas, passant d'un paradigme à l'autre, nous justifions notre méthodologie qui se révèle être *a posteriori* et non *a priori*. D'autre part ce travail s'inscrit aussi dans la posture épistémologique de la complexité. C'est en effet à partir de ces divers éclairages que la nature complexe de l'oralité a pu se révéler et faire apparaître un lien indéfectible entre oralité et éducation tout autant qu'oralité et humanité.

Quelle que soit l'époque ou la nature de la société, la dynamique de transmission humaine reste un processus universel qui a besoin de paroles pour intégrer et assimiler. C'est à travers elle, que tout système éducatif doit être capable de créer du lien et du sens pour permettre aux générations suivantes de se construire de façon cohérente et solidaire.

Bibliographie

Ouvrages commentés

ARIES, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien Régime*. Paris: Seuil

Cet ouvrage majeur de la fin du XX^e siècle nous fait découvrir une histoire de l'enfance. Il pose un nouveau regard sur l'histoire de la famille, sur l'histoire sociale et éducative de l'ancien Régime où l'enfant n'a pas toujours été au cœur des préoccupations. Une histoire de l'éducation qui montre bien que la notion même d'enfance est récente. Ce livre nous intéresse notamment dans sa seconde partie lorsque l'auteur traite de la vie scolaire, nous décrivant ce qu'était « être écolier » à l'époque de l'ancien Régime.

BARON G. (1981). *Mémoire vivante et œuvre de M. Jousse*, Paris : Le Centurion

Assistante de Marcel Jousse, Gabrielle Baron rend hommage au chercheur et scientifique qu'était Marcel Jousse. Elle met en valeur l'enseignement oral qu'il préconise. Sans cette fidélité et sa volonté de sortir de l'ombre cet anthropologue atypique, il est probable que ses travaux seraient restés plus longtemps méconnus, notamment en France.

BENTOLILA, A. (1996). *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris: PLON

Alain Bentolila a mené une étude approfondie sur la mesure, le développement et les causes de l'illettrisme. Son enquête, extrêmement documentée, s'appuie sur l'observation et l'expérience, notamment menée en milieu scolaire. Ses conclusions sont un appel à ce que tous, nous prenions conscience que l'illettrisme débouche en réalité sur l'isolement, l'incapacité d'insertion - sur un véritable autisme social. Mais l'auteur ne s'arrête pas aux constats. Il propose des solutions simples, concrètes, en insistant sur la vocation de l'école à assurer à tous nos enfants une chance d'exercer un pouvoir sur le monde.

BERGES J, BERGES-BOUNES M, GOLSE B, (2003). *Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ?*, Les dossiers du Journal Français de Psychiatrie. Ramonville Saint-Agnes : Eres

Cet ouvrage collectif est le recueil de comptes-rendus de pédopsychiatres travaillant avec des enfants qui leur sont adressés pour « échec scolaire ». Ces réflexions visent à interroger l'aspect très normatif des pratiques pédagogiques et des objectifs scolaires, imposés par une institution rigide. Les thérapeutes renvoient à la question de l'échec, la question de la place du sujet et de son désir, ou encore de son implication dans l'école et les apprentissages, comme celui de l'écrit par exemple. A travers des études de cas, les psychiatres apportent des informations à partir de ce qu'expriment les enfants en difficultés face à l'apprentissage scolaire, tel qu'ils peuvent le vivre aujourd'hui.

BERNSTEIN, B. (1975) *Langages et classes sociales*. Paris: Les éditions de Minuit

Le livre présenté ici réunit une série de textes qui jalonnent un itinéraire théorique. Les formulations successives de la théorie, les développements de la recherche empirique tendent à poser toujours plus précisément le problème essentiel, celui de l'intériorisation de l'ordre social par l'intermédiaire des formes de langage définies comme " codes sociolinguistiques ".

BUBER, M. (1938). *Je et tu*. Traduction de G. Bianquis, préface de G. Bachelard. Paris: F.Aubier,

Pour Buber, «au commencement est la relation». Ce livre expose cette théorie de la relation. Le philosophe-pédagogue part du principe que l'être humain est par essence un *homo dialogus*, que la personne est incapable de se réaliser sans communier avec l'humanité, avec la création et avec le Créateur. Le dialogue authentique est un phénomène inhabituel, puisque seule la grâce permet au *Je* de rencontrer le *Tu*. Buber part du principe qu'on peut rencontrer l'autre en «le rendant effectivement présent» - c'est-à-dire en pénétrant dans son «centre dynamique». Pour lui, la «rencontre» d'un être humain ne relève aucunement de l'empathie, c'est-à-dire que l'on ne s'efface par rapport à l'autre.

BUGGE K, E. in THODBERG, C. et THYSSSEN P.A (1983). *N.F.S. Grundtvig Tradition et Renouveau*. Institut Danois Det danske Selskab,

K.E. Bugge est un des spécialistes contemporains de l'œuvre de Grundtvig. Il a participé à l'ouvrage collectif dirigé par Thyssen et Thoberg. Cet ouvrage présente l'héritage culturel et philosophique éducative du Danemark. Bugge insiste particulièrement dans son article sur l'importance de « l'échange vivant », valeur éthique et pratique d'une communication à double sens. Il est également, en 1956, l'auteur d'un premier ouvrage concernant Grundtvig.

BUGNARD, P-P. (2006). *Le temps des espaces pédagogiques*, Nancy: PUF de Nancy

L'auteur introduit et développe le concept de Rémanence (mot signifiant le persistance partielle d'un phénomène après la disparition de la cause). Il cherche à retracer la genèse des comportements ou des conduites pédagogiques en mesurant les ruptures et les héritages. Ce qui nous intéresse particulièrement dans cet ouvrage, c'est la place occupée par l'oralité dans l'éducation médiévale et sacrée. En abordant les causes de sa disparition avec l'avènement de l'écriture et de la pensée humaniste, P-P Bugnard montre dans ce livre comment les espaces pédagogiques sont révélateurs d'un mode pédagogique en lien avec la voix (pour le Moyen-âge) ou la lettre (depuis la Renaissance) ; ceux-ci se modifiant en fonction du médium dominant.

BUISSON, F. (1882). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Tome 2. Paris: Hachette

Ferdinand Buisson appelé par Jules Ferry, à la direction de l'Enseignement Primaire, supervise le travail d'écriture et de conception des lois sur la laïcité.

Il est également le maître d'œuvre d'une œuvre majeure pour l'éducation: le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, recueil d'articles dont l'objet est de tracer les nouvelles lignes de l'école républicaine. Il fait appel pour cela à plus de 350 collaborateurs. Buisson rédige lui même des articles emblématiques : Laïcité, Intuition, Prière... On trouve peu de textes sur la pratique de l'oral à l'école. Seul Michel Bréal, linguiste, s'attachera à valoriser la pratique de la rhétorique et un article retiendra notre attention sur la valorisation des activités de mémorisation d'Henri Marion (récitation, procédures mnémotechniques).

BRUNOT, F. (1905). *La réforme de l'orthographe-Lettre ouverte à Monsieur le Ministre de l'Instruction Publique*. Paris: Armand Colin

Ferdinand Brunot publie en 1905 un texte qui est à placer dans l'histoire des combats pour (et contre) la réforme de l'orthographe. Ce texte est directement adressé au Ministre de l'Instruction publique, il s'agit d'une Lettre ouverte, ce qui n'est pas sans intérêt. Brunot autorise - et même requiert - l'intervention de la puissance publique en la matière (il s'agit d'orthographe plus que de langue). On note également au fil du texte que la langue de l'école ne peut être que celle d'une certaine partie des Parisiens, prononciation comprise. Autre intérêt du texte, l'appel fait à la partie saine de la 'langue populaire' pour enrichir le français et la défendre contre le jargon gréco-latin (la lutte contre les anglicismes n'est pas encore vraiment à l'ordre du jour). Il faut noter au surplus que Brunot trahit quelque peu les réformateurs (voir ses critiques à leur égard) et que d'une certaine façon, sa position radicale participera à l'échec de la réforme.

BRUNER, J. (1983). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz

Ce psychologue insiste dans cet ouvrage sur la fonction du langage plutôt que sur la forme, notamment sur la nécessité pour l'humain de communiquer. Bruner décrit et observe les processus qui permettent aux jeunes enfants d'acquérir le langage. Il insiste sur le fait que parler est une nécessité vitale propre à l'humain.

CHALMEL, L. (2000). *La petite école dans l'école*. Peter Lang

Histoire de l'enseignement préscolaire qui s'ancre dans l'idéal de Comenius, initié aux valeurs philosophiques des piétistes moraves. On assiste à la rencontre de ces valeurs avec une pensée humaniste rationaliste et l'on voit émerger un courant pédagogique alternatif, relayé par des pasteurs éducateurs tels que Jean-Frédéric Oberlin, qui est le fondateur du concept des « poêles à tricoter ». Loïc Chalmel montre ici que l'héritage de l'école maternelle s'inscrit dans les valeurs piétistes-moraves, valeurs qui ont formé et influencé sa fondatrice, Pauline Kergomard.

CHALMEL, L. (2004). *Réseaux philanthropinistes et pédagogies au 18^e siècle*. Peter Lang,

Ouvrage qui retrace l'histoire d'un idéal pédagogique porté par les philanthropinistes au 18^e siècle. Ce mouvement pédagogique allemand à l'origine, issu de la pédagogie de J-B Basedow, prend une dimension internationale si l'on considère la franc-maçonnerie comme relais discret des idées pédagogiques novatrices de ce mouvement. Ces dernières ayant pour principales préoccupations de placer l'homme au cœur de la pratique éducative.

CHALMEL, L. (2006). *Oberlin. Le pasteur des Lumières*. Strasbourg. Edition La nuée bleue.

Le pasteur Jean-Frédéric Oberlin (1740-1826) est une figure pédagogique de l'Est de la France. En développant une pédagogie originale qui allie science et foi, tout en ayant une profonde confiance dans l'homme universel, ce pédagogue s'est distingué de la pédagogie traditionnelle inspirée des idéaux révolutionnaires. La pédagogie orale, notamment par la musique et le chant, sont des éléments pertinents de sa pédagogie exercée dans un village alsacien.

CHALMEL, L in Dir. HOUSSAYE, J. (2002). *Premiers pédagogues : de l'Antiquité à la Renaissance*. Paris: ESF (pp.296-325)

Sont présentés sous la direction de Jean Houssaye, les principaux pédagogues, depuis l'Antiquité jusqu'à la Renaissance.

L'article écrit par Loïc Chalmel auquel nous nous sommes référés dans cette recherche présente l'un d'eux, Jean Sturm. Il est composé de sa biographie, des aspects majeurs de sa pensée éducative, d'un débat critique à son propos ainsi que des extraits de textes de Sturm.

CHANFRAULT-DUCHET, M-F. (2006) *Oralité des textes littéraires et oraliture au lycée*. In. Clermont, P et Schneider, A, *Ecoute mon papyrus, littérature, oral et oralité*. Strasbourg: CRDP

Cet article fait partie d'un recueil de textes concernant l'oralité aujourd'hui dans l'éducation. La thématique est centrée sur l'oralité référée au texte littéraire et à son étude au lycée. Cette oralité est définie comme « une présence marquée d'une voix dans le texte ». La problématique de cet écrit propose d'appréhender l'oralité comme un objet d'enseignement relevant de la sphère littéraire. Il nous a permis de comprendre le traitement actuel au niveau du lycée de la parole.

CHARTIER, R. (1990) *Loisir et sociabilité : lire à haute voix dans l'Europe Moderne*. Paris: littératures classiques

Loin d'être une activité solitaire, la lecture est le plus souvent au XVII^e siècle, une pratique sociale. Les œuvres écrites sont lues à haute voix. On lit dans les salons qu'organisent les femmes cultivées, comme Mme De Sévigné par exemple. C'est ce que Roger Chartier nous révèle dans cette étude historique.

CHERVEL, A. (1998): *La culture scolaire*. Paris: Belin

L'auteur évoque à travers son ouvrage la question de l'ambiguïté du terme « Culture scolaire », culture de l'école ou culture acquise essentiellement à l'école ? En réalité, la question qui dépasse celle-ci est celle des finalités de l'école aujourd'hui, notamment au travers de disciplines qui n'ont de valeurs qu'à l'école comme : l'orthographe et la grammaire. Chervel écrit que chaque époque a produit son école et que bien trop souvent les instructions officielles ont mêlé finalités réelles et finalités d'objectifs. Il rappelle également que se sont dans les pratiques qu'il faut voir les évolutions et non dans les textes, car bien souvent celles-ci précèdent ceux-là.

CLERMONT, P et SCHNEIDER, A. (2006).*Ecoute mon papyrus, littérature, oral et oralité*, Strasbourg: CRDP

Dans un contexte social de forte attente vis-à-vis de l'institution scolaire, la place de l'oral dans les apprentissages a été réaffirmée ces dernières années, de l'école maternelle au lycée, comme en témoignent les instructions officielles françaises. Dans le même temps, on se préoccupe principalement à l'école de transmettre les valeurs d'une culture écrite. Deux constats contradictoires qui sont au cœur de ce recueil de textes afin de questionner la nature de l'oralité dans l'institution scolaire contemporaine.

COMENIUS, J-H-K. (1992), *La grande didactique*, Paris: Klincksieck (original publié en 1657)

Dans cet ouvrage, Comenius expose en 1640 sa théorie éducative universelle, dont le sous-titre est : *l'art universel de tout enseigner à tous*. Il postule que l'homme a été créé pour apprendre et qu'il n'est rien que l'homme ne puisse comprendre par les sens et la raison. Comenius a une vision religieuse mais surtout universelle de la question de l'homme. Comme Grundtvig, il compare la vie humaine par la métaphore d'une plante qui croît.

DAM POUL. (1983). *Nikolaj Frederik Severin Grundtvig*. Ministère royal des affaires étrangères du Danemark

Livret qui présente brièvement le personnage Grundtvig, retraçant son histoire et ses différents apports à la société danoise. Ce texte apporte de nombreux éléments biographiques. Il permet de resituer le personnage dans son contexte familial, historique autant qu'intellectuel de son époque.

DE SAUSSURE, F. (1971). *Cours de linguistique générale*. Paris: PAYOT

Cet ouvrage retrace le célèbre cours de linguistique générale, donné par Ferdinand De Saussure. Ce cours constitue toujours une référence en sciences humaines. C'est dans ce cours que nous avons puisé les distinctions entre parole et langue et tenté de définir nos concepts initiaux comme oral, oralité, parole, langage et langue.

DESCARTES, R. (1966) *Discours de la méthode*. Paris: Garnier-Flammarion (pr. édition 1636)

Dans cet ouvrage clé pour la culture française, Descartes expose sa philosophie selon laquelle il faut douter de tout pour établir toutes les vérités qui ne résistent pas au doute. Ainsi, avec comme ennemie la précipitation et les préjugés, il espère pouvoir fonder une morale stable et acceptée de tous. On note dans ce travail qu'il n'oppose pas la rationalité à l'oralité. Il reconnaît et légitime le rôle de la culture orale comme préalable à la culture écrite, sans la discréditer mais cherchant à la dépasser par une méthode.

DEVELAY, M et LEVINE, J. (2003) *Pour une anthropologie des savoirs scolaires, de la désappartenance à la réappartenance*. Paris: ESF

L'anthropologie des savoirs scolaires « vise à considérer les conditions de développement suffisamment bonnes de l'enfant à l'école, susceptibles de l'instituer en humain capable à son tour de créer de l'humain ». Les deux auteurs, l'un psychanalyste et l'autre professeur de sciences de l'éducation, envisagent les modes d'accès au savoir et notamment "l'importance du statut social que l'enfant apprenant est capable d'adopter".

DURKHEIM, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France, cours d'agrégation*. Paris: PUF/ Quadrige (Cours d'agrégation donnés en 1905)

Ce livre est la compilation des cours que donnait le premier grand sociologue et pédagogue Durkheim en 1904-1905 aux futurs agrégés à propos de l'histoire de la pédagogie et de son évolution en France. Cette histoire mouvementée et complexe qui s'étend de la période carolingienne jusqu'à la fin du XIX^e siècle, Durkheim a voulu l'inscrire dans les faits, cherchant à montrer ainsi comment le contexte politique et social des époques a marqué et orienté cette évolution. Il a cherché dans le passé ce qui pouvait servir le présent en orientant sa réflexion sur un certain nombre de grandes expériences pédagogiques. Il confère ainsi une valeur intrinsèque à la notion même de « pédagogie », délaissée voire minorée, selon lui par ses contemporains. Ce texte qui a servi à l'élaboration de la réforme scolaire en 1902 est riche en faits et analyses ; il donne une idée précise sur la manière dont s'est constitué peu à peu au travers des siècles le système éducatif français.

FOUCAMBERT, J. (1994). *L'enfant, le maître et la lecture*. Paris: Nathan Pédagogie

Fondateur de l'association Française pour la Lecture, Jean Foucambert, dans une perspective scientifique et pédagogique montre dans les années 1990 que la lecture est en perte de vitesse, même au sein de l'institution scolaire. Cet ouvrage fût une référence dans les institutions de formation des instituteurs alors qu'aujourd'hui, en raison d'une crise durable de l'école, ses propos sont décriés.

FREINET, C. (1975). *L'apprentissage de la langue*. Paris : Marabout

Freinet expose son modèle d'apprentissage de la lecture par une méthode naturelle. Pour cela il s'appuie sur la liberté d'expression et le tâtonnement expérimental.

FREUD, S. (1910). *Correspondances*, traduction Ruth Fivaz-silbermann. Paris : Gallimard, t.II

GOODY, Jack. (1979). *La raison graphique*. Paris: les éditions de minuits, 1^{ère} édition Cambridge University Presse (1^{ère} édition 1977)

C'est dans le cadre de l'anthropologie et de l'ethnologie que ce livre clé s'inscrit dans la réflexion sur l'écriture. L'auteur retrace, ici, le cheminement qui a mené l'homme à l'écriture. Il explique ce que la lettre a apporté à la pensée humaine mais aussi à la science. Le mode de pensée ne saurait être indépendant des supports de pensée, c'est pourquoi l'avènement de l'écriture induit un nouveau rapport au monde et s'accompagne d'une transformation de la parole. C'est en ce sens que l'anthropologue évoque la domestication de la pensée « sauvage ». L'écrit engendre des spécificités nouvelles comme par exemple, le classement sous forme de listes ou encore de tableaux. Par ailleurs, Goody dénonce la perception simpliste et ethnocentriste que l'on a communément des sociétés orales, longtemps perçues comme primitives. Il explique que celles-ci ne sont pas dépourvues de rationalité ou d'esprit critique mais que leur rationalité s'exprime autrement de par la nature et la fragilité des supports du langage oral.

GOODY, Jack. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. PUF: Paris

Jack Goody revient, dans cet article synthétique, sur les ambiguïtés qu'a généré son premier livre : « La raison graphique ». Il resitue ainsi le rôle de la parole, de l'écriture, de l'instruction dans l'histoire des technologies intellectuelles. Si l'on retrouve dans ces thèses un style de pensée, dans lequel la visée anthropologique s'appuie sur la diversité des situations historiques et culturelles, on voit que Goody, loin de militer pour une forme d'expression contre une autre, insiste sur la richesse des moyens de communication qui, à la différence des moyens de production, ne se remplacent pas mais se conjuguent.

GALUPEAU, Y. (1992). *La France à l'école*. Découvertes Gallimard histoire

Des petites écoles et des collèges d'Ancien Régime à l'actuel système scolaire, ce bref panorama rappelle les divers conflits dont est jalonnée l'histoire de l'institution scolaire : pour ou contre les jésuites, l'instruction des pauvres, celle des filles, l'école mutuelle, la laïcité, le collège unique. Agrémenté d'une iconographie qui renforce l'évolution de l'institution, on comprend mieux l'héritage scolaire et ses pratiques rémanentes.

GUILLOT, A. (1972). *Textes organiques de l'enseignement primaire*. Paris: Sudel

A.Guillot est un inspecteur de l'Education Nationale qui a réuni les textes officiels de la période 1960-1972. On y trouve l'arrêté qui mentionne la suppression des devoirs à la maison (p.47). On constate également que les textes de 1972 sont en majorité ceux de 1923 au mot près. Ceci montre que les programmes et règles de l'école républicaine ont été quasi figées jusqu'en 1972. Ce qui est nouveau la séparation des enfants en échec scolaire (classe de perfectionnement) des classes dites « normales ». C'est dans cette partie des programmes que l'on rencontre pour la première fois le terme explicite d'oral.

GRUNDTVIG, N.F.S (1962). Traduction Erica Simon. *De l'union culturelle du Nord*. Kobenhavn

Texte traduit par Erica Simon en 1962. Celui-ci expose l'idée et le projet de faire une Université pour les élites et intellectuels danois. Université qui a pour finalité de former une certaine population au savoir universel. Ce projet rejeté en son temps sera voué à l'échec.

HAGEGE, C. (1985). *L'homme de paroles, contribution linguistique aux Sciences humaines*. Paris: Fayard

Dans cet ouvrage de référence pour les Sciences humaines, le célèbre linguiste C. Hagège définit l'Homme non seulement comme un *homo sapiens* mais surtout comme un *homo loquens* c'est-à-dire, avant tout, comme « un homme de paroles ». Cette caractéristique serait définitoire de l'humanité. L'être humain possède de façon intrinsèque une aptitude obstinée à parler, à dialoguer, à échanger avec autrui. L'invention de l'écriture, dont l'objectif est de fixer des invariants sous une forme muette, n'a pas fait taire l'homme ni remis en cause la présence de l'oralité dans les sociétés. L'auteur déclare à ce propos que le XX^e siècle est le temps du langage tout aussi bien que celui des découvertes et inventions technologiques importantes. Il questionne alors ce XX^e siècle et notamment, la place qui revient au langage (oral) dans la définition de l'homme moderne. Cet ouvrage a été d'un grand secours par ses idées novatrices et la valeur de la réflexion étayant les fondations de ce travail de recherche.

HELIAS, P.-J. (1975). *Le cheval d'orgueil*. Paris: Plon

C'est le récit ethnographique d'un breton en pays Bigouden dans la 1ère moitié du XX^e siècle. Ce qui intéresse ce travail est le récit que fait l'auteur de l'acculturation à la langue française à travers la scolarisation mais aussi des brimades et des violences qui l'accompagnent. Le récit montre également le poids de l'administration, le rôle des élus et leurs pouvoirs sur le petit peuple de paysans bretons issu d'une identité culturelle et d'une langue celtique inscrite depuis toujours. L'injonction du monolinguisme imposé trouve dans ce livre une très belle illustration du rôle qu'a joué l'école dans cette mission républicaine.

HEIDEGGER, M. (1981). *L'être et le temps*. Paris: Gallimard

Cette œuvre pose la question du sens de l'être, question fondamentale de l'ontologie, définie par Aristote comme étant la question de l'être en tant qu'être.

Pour le philosophe Heidegger, cette question, qui est tombée dans l'oubli et la trivialité (la tradition philosophique qu'il faudra détruire - ou, suivant les traductions - déconstruire), doit être reposée à la lumière du Dasein, étant privilégié parmi les *étants*.

HOUDE, Olivier. (2006). In G. Fussman et J.-P. Changeux (Eds.) *Croyance, raison et déraison* (pp. 133-142). *Les premiers apprentissages cognitifs chez l'enfant : Inhibition et révision des croyances*. Paris : Odile Jacob

Compte tenu de la structure spécifique de la procédure d'apprentissage utilisée dans ses expériences, ce psychologue, instituteur initialement de formation, montre qu'il y a une région du cerveau, concernant l'apprentissage impliquée dans l'émotion et le «sentiment même de soi», associée à la prise de conscience de l'erreur de raisonnement et au conflit qui naît entre perception et logique déductive. L'émotion et le ressenti participent à intégrer le savoir.

HOUIS, M. (1971). *Anthropologie linguistique de l'Afrique noire*. Paris: PUF

Un des premiers anthropologues du XX^e siècle à vouloir démontrer que le langage oral relève d'un style, d'une « grammaire » et d'une logique propre. Houis fait de sa théorie anthropologique les bases d'une théorie linguistique. Les théoriciens de l'oral, dont Marcel Jousse, s'en inspirent.

HOUSSAYE, J. (2002). *Premiers pédagogues : de l'Antiquité à la Renaissance*. Paris: ESF

Ouvrage collectif sous la direction de Jean Houssaye présentant les premiers penseurs de l'éducation. De Protagoras à Fénelon, de St Augustin à Ignace de Loyola, en passant par Jean Sturm, Comenius... On retiendra les précurseurs qui ont le plus apporté à l'histoire des idées pédagogiques.

HOUSSAYE, J. Soëtard, M. Hameline, D. Fabre, M. (2002) *M. Manifeste pour les pédagogues*. Paris: ESF

Jean Houssaye dénonce la non-reconnaissance et l'incompréhension que la pédagogie subit. Michel Soëtard délimite cet espace propre à la pédagogie. Daniel Hameline énonce les conditions de validation de cet espace. Michel Fabre définit les possibilités de construction à l'intérieur de cet espace. Il faut continuer à manifester pour la pédagogie car " La pédagogie est légitime ".

JANET, P. (1934). *L'intelligence avant le langage*. Paris: Flammarion

Ce livre retrace la seconde partie du cours sur l'intelligence élémentaire professé par Pierre Janet, au Collège de France en 1931 et à l'Université de Buenos Aires en 1932. Ce philosophe devenu psychiatre a développé une théorie en concurrence avec le généticien piagétien. Son analyse s'inspire des travaux de Freud et se rapproche de la notion d'inconscient ou de subconscient. La parole et le rôle du corps ne sont pas négligés dans cette théorie de l'intelligence.

JOUSSE, M. (1974). *L'anthropologie du geste*. Paris: Gallimard collection Voies ouvertes

Ouvrage posthume de Jousse édité par la fondation Marcel Jousse. Il est épuisé et ne se trouve aujourd'hui que chez les bouquinistes. Cet ouvrage est tiré en grande partie des cours oraux de l'anthropologue. Ce livre expose sa théorie majeure de l'anthropologie du geste dont les trois lois fondamentales sont : le *mimisme*, le *bilatéralisme* et le *formulisme*.

JOUSSE, M. (1975). *La manducation de la parole*. Paris: Gallimard collection Voies ouvertes

Ouvrage posthume de Jousse édité par la fondation Marcel Jousse. Il est épuisé et ne se trouve aujourd'hui que chez les bouquinistes.

Jousse explique que l'homme est un animal *mimeur*, un être de communication. Il expose sa théorie de l'enseignement en opposant l'acte éducatif abstrait à celui d'une expérience vitale. C'est le corps entier qui est concerné par la transmission, dans ses gestes, son souffle et son rythme.

KAHN, P et DENIS, D. (2003) *L'école républicaine et la question des savoirs- Enquête au cœur du Dictionnaire de pédagogie de F. Buisson*. Paris: éditions du CNRS

Analyse des textes d'un livre majeur pour le système éducatif français : « Le dictionnaire pédagogique de F. Buisson ». Cet ouvrage collectif s'intéresse à l'aspect plus pédagogique que politique, où la pédagogie est bien souvent en tension, diversement appliquée. Celle-ci construit son identité entre tradition et modernité, en jeu dans de violents débats dont certains sont toujours d'actualité. La tension entre oral et écrit y est toujours latent, tout comme laïcité et religion.

KELBER, W. (1991). *Tradition orale et écriture*. Paris: éd du cerf, (édition originale Fortress presse 1983)

« Le son n'est pas l'image. La parole sonore, entendue, a sa liberté et ses contraintes, bien distinctes de celles du texte écrit », cet ouvrage montre à travers l'étude des évangiles de St Paul et de St Marc, comment l'écrit est le contrepoint de l'évangile oral plutôt que son extension et son développement. Voici une herméneutique, une étude linguistique originale qui peut déconcerter et qui montre que l'écrit n'est pas la stricte transcription de la parole. On notera cette idée qui nous paraît importante pour ce travail : « la transmission orale est gouvernée par la loi d'identification sociale plutôt que par la technique de mémorisation mot pour mot. » (W. Kelber, pp.57-58)

KOLD Christen. in. FAHNOE LUND Birte (Dir). (2003). *Freedom in thought and Action, Kold ideas on teaching children*. Copenhagen: Forlaget Vartov (écrit en 1850 mais première publication en 1877)

Unique ouvrage écrit en anglais par une enseignante danoise contemporaine, devenue spécialiste du pédagogue du XIX^e siècle : Kold. Ce livre en 2 parties, fait une présentation contextualisée et analytique du personnage, Kold. A cela s'ajoute la traduction du seul écrit pédagogique et éducatif de l'instituteur danois.

LAROSSA, J. In Houssaye (Dir). (1999). *Education et Philosophie approches contemporaines. Savoir et éducation. Paris. ESF*

Cet ouvrage collectif sous la direction de Jean Houssaye vise à interroger les concepts éducatifs dans leur appréciation philosophique. Jorge Larrosa questionne la notion de savoir qui est aujourd'hui principalement fait de techniques et de science. Il déclare par ailleurs que personne ne peut éduquer sans interroger « l'objet » homme. Une représentation anthropologique émerge nécessairement de l'action éducative. Il fait l'hypothèse que la crise de l'école coïncide avec une crise de légitimité du savoir transmis autant qu'avec un appauvrissement du sens de la vie (p.178).

LEVINE.J et MOLL.J. (2003). *Je est un autre. Paris: ESF. 1^{ère} édition 2001*

Ouvrage collectif qui s'inscrit dans un dialogue entre psychanalyse et pédagogie. Ce livre analyse et déverrouille des pratiques « enkystées » dans des habitudes. Il laisse place aux paroles des praticiens et permet une mise à distance, sous le regard psychanalytique, de certaines problématiques scolaires, dont celle qui se révèle lors du passage de l'oral à l'écrit. Cet ouvrage n'occulte pas la difficulté pour l'enfant oraliste primaire à s'acculturer à la culture de la lettre.

LEVY. P. (1990). *Les technologies de l'intelligence: l'avenir de la pensée à l'ère informatique, Paris: Seuil*

Lévy expose les trois temps de l'esprit à l'échelle de l'histoire de l'humanité, c'est-à-dire : l'oralité primaire, l'écriture et l'informatique. Il analyse les différents supports et étapes de la pensée en dégagant les spécificités propres à chacune. Sa thèse consiste à démontrer que le support de la communication est une donnée essentielle pour comprendre le fonctionnement, ainsi que l'évolution, de l'intelligence humaine. Le support de communication a une incidence sur la mémoire, notamment. Les moyens et supports du langage sont analysés comme des composants inhérents au type de langage utilisé. Ils induisent, par leur nature, un rapport spécifique au langage initial.

LEVI -STRAUSS, C. (1955): *Tristes tropiques. Paris : Plon*

Cet ouvrage majeur retrace l'expérience ethnologique du jeune philosophe et ethnologue immergé dans des peuples dits « primitifs » tels que les indiens bororos, les Nambikwaras, Tupis vivant sur le plateau du Mato Grosso (Brésil). C'est aussi un ouvrage qui prend de la distance avec la représentation que l'on en a en Occident. « Je hais les voyages et les explorateurs », cette phrase d'introduction de son livre doit se comprendre comme une critique de l'exotisme et du sensationnel présents dans tant de récits d'aventures et qui débouchent sur la fabrication de stéréotypes, dont se repaissent les touristes. Lévi Strauss montre ici que les peuples oraux ont intrinsèquement développé leur propre rationalité et qu'ils ne sont pas dénués d'intelligence ou encore de raison.

LEVI-STRAUSS, C. (1962) *la pensée sauvage. Paris : Plon Agora Pocket*

Lévi- Strauss propose de s'écarter de l'ethnologie traditionnelle de son époque et tente de montrer l'universalité de la pensée comme le propre de tout être humain. Il aborde le rôle fondateur des mythes, des rites et des croyances. Cet ouvrage est reconnu comme un livre important qui fait référence, notamment en Sciences Humaines.

LOMONT, A. (1923). *La nouvelle organisation pédagogique des écoles primaires élémentaires*. Paris: librairie Gedalge

Ensemble des règles qui constitue l'organisation pédagogique. Ces règles déterminent rationnellement et de façon précise le mode de fonctionnement des écoles, à savoir : les conditions d'admission des élèves ; la manière de les classer ; les programmes d'enseignement ; l'emploi du temps à consacrer à chacune des matières enseignées. Organisation actuelle. Les règles qui fixent aujourd'hui encore l'organisation pédagogique des écoles primaires publiques trouvent leurs racines en partie, dans les lois relatives à l'enseignement primaire du 28 mars 1882 et du 30 octobre 1886 ou encore dans le décret et l'arrêté organique daté du 18 janvier 1887. Notre héritage est toujours ancré dans l'école républicaine, initiée par Jules Ferry.

Mc GUIRE, W. (1975), *Freud, Correspondance*. Paris: Gallimard, t. II

Recueil de lettres échangées entre le célèbre psychanalyste Sigmund Freud et son confrère Suisse Carl Gustav Jung au début du XX^e siècle.

MALLET, Albert. (1904). *Les temps modernes, classe de 4^{ème}*. Paris : Hachette et Cie

Manuel d'histoire datant de 1904, conforme aux programmes officiels de 1902, destiné à la classe de 4^{ème}. Ce livre est intéressant dans sa présentation de la Renaissance mais aussi de la Réforme. A la fois concis et anecdotique, il donne des informations quelque peu oubliées aujourd'hui sur cette période. Il raconte notamment comment Luther à la suite d'un choc émotionnel a voulu être moine...ou encore l'œuvre des jésuites dont l'instruction n'est que le moyen pour cette armée appelée « la compagnie de Jésus » de combattre l'hérésie et de protéger la papauté.

MANGUEL, A. (2001). *Une histoire de la lecture*. Paris : J'ai lu, (1^{ère} éd 1996)

Chronique minutieuse d'une histoire de la lecture sous toutes ces formes. Une étude approfondie d'une lente imprégnation de la lettre dans nos sociétés occidentales. Elle montre à travers les lecteurs le poids culturel et social des livres au cours du temps. Recueil de référence pour celui qui souhaite se pencher sur l'histoire de l'écrit. Par ailleurs, l'auteur nous dévoile qu'il n'existe pas une seule manière de lire mais bien une diversité de lectures comme de lecteurs.

MARTIN, H-J . (1988) *Histoire et pouvoirs de l'écrit*. Paris : Albin Michel

L'auteur, dans cette étude à la fois historique et anthropologique, analyse la lente apparition et maturation de la civilisation de l'écrit, jusqu'à l'ère informatique, ainsi que les révolutions mentales et techniques qui l'ont rendue possible. L'éclairage historique ne masque pas pour autant l'analyse des mutations dans le champ de la communication et de son impact sur la pensée moderne. Quand sera-t-il de l'écrit demain ? La question demeure. La connaissance du passé nous éclaire quelque peu sur un avenir de l'écrit qui n'a jamais cessé d'être en mouvement.

MEIRIEU, (1987). *Apprendre...oui mais comment*. Paris. ESF

P. Meirieu s'attache à explorer l'acte d'apprentissage. Il montre qu'il faut combiner 3 paramètres essentiels : la relation éducative, la rationalisation didactique et les stratégies individuelles propres à chacun. Ce livre apporte des outils à la fois théoriques et pratiques afin de repenser l'action enseignante.

MEIRIEU, P. (2007). *Pédagogie : le devoir de résister*, Issy les Moulineaux : ESF

L'auteur montre qu'aujourd'hui, plus que jamais, notre société a besoin de pédagogie. Dans un de retour aux bonnes vieilles méthodes, Philippe Meirieu rappelle le rôle et l'action des pédagogues mais surtout des praticiens qui chaque jour font l'école. Dans cet ouvrage, l'auteur redéfinit le concept de pédagogie et tente de mettre l'accent sur la crise actuelle de celle-ci ainsi que la négation de sa légitimité dans l'éducation.

MICHELSSEN, W. in THODBERG, C et THYSEN, P. (1983). *N.F.S. Grundtvig Tradition et Renouveau*. Institut Danois Det danske Selskab

Article qui traite spécifiquement de l'avènement de la pensée chrétienne chez Grundtvig. Il fait partie de l'ouvrage collectif qui retrace dans tous les domaines l'héritage ainsi que les traits biographiques du philosophe danois : NFS Grundtvig. Chaque chapitre traite et analyse une thématique particulière. On y trouve ses réflexions sur la religion, la politique, l'éducation, l'économie...

MERLE, Pierre. (2005). *L'élève humilié*. Paris : PUF

S'il n'y a plus de sévices ou de bonnets d'âne à l'école, l'élève peut aujourd'hui encore se sentir humilié. L'auteur nous montre simplement que l'humiliation scolaire a changé de forme ; l'exclusion, la violence verbale ou encore l'obligation au silence.

MERLEAU PONTY, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard

« Un objet culturel joue un rôle essentiel dans la perception d'autrui : le langage. Dans l'expérience du dialogue, il se constitue entre autrui et moi un terrain commun, ma pensée et la sienne ne font qu'un seul tissu, mes propos et ceux de l'interlocuteur sont appelés par l'état de la discussion, ils s'insèrent dans une opération commune dont aucun n'est le créateur (Merleau-Ponty, 1945, p.407). »

Ministère de l'instruction Publique. (1938). *Programmes et instructions de l'enseignement du premier degré*. Paris: éditions Bourrelhier

Consultés dans les archives du musée national de l'éducation

Ministère de l'Education Nationale. (2002) *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Nouveaux programmes*. Paris: CNDP

« Nouveaux programmes » scolaires primaires présentés aux parents et au public en 2002.

MILLE ANS DE CONTES d'histoires et de légendes à raconter aux enfants avant d'aller dormir. (1990), MILAN

Recueil de contes traditionnels européens

MOLLAT, Michel. (1979). *Histoire de Rouen*. Toulouse: Privat

Cet ouvrage qui a fait appel à plusieurs universitaires rouennais de Sciences humaines retrace l'Histoire de la ville de Rouen dans un cadre géographique et historique. De ses origines préhistoriques à Ratomagos, Ratu signifiant rempart en terre et magos échanges ou encore Ratomagus au II^e siècle av. J-C, c'est-à-dire un lieu de commerce. L'histoire de cette ville bourgeoise, le plus souvent capitale régionale, est présentée dans un ancrage historique religieux, « la ville aux cent clochers » mais également laïc et culturel. Les tensions de l'histoire s'y sont révélées avec force : combat de la Réforme à la Renaissance, guerres du XX^e siècle. Cet ouvrage permet d'illustrer l'argumentation historique sur lequel s'appuie ce travail.

MONTELLE, Christian. (2005). *La parole contre l'échec scolaire : La Haute Langue orale*. Paris: L'Harmattan

Essai d'un professeur de français retraité qui expose au grand jour une pédagogie de l'oralité et revendique la Haute culture orale comme une véritable culture à transmettre. Afin de sortir l'éducation de l'impasse, cet ancien praticien propose de « nourrir les enfants par l'oreille » d'une *Haute langue orale*. La poésie, le théâtre et les récits de la tradition orale constituent les piliers de cette *haute langue orale*, socle culturel sur lequel s'appuie tout le parcours scolaire. Ce livre fournit des pistes pédagogiques concrètes tout en théorisant une pratique scolaire alternative à la norme pédagogique.

MORIN, Edgar. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : seuil, collection points

Cet ouvrage est constitué d'un recueil de six textes : articles, conférences, écrits datant des années 1980. La problématique de l'ouvrage est le constat d'une déconnexion de plus en plus évidente entre les paradigmes classiques des sciences, construits entre le XVI^e et le XX^e siècle, et leurs capacités à décrypter le monde d'aujourd'hui. Le défi que propose Edgar Morin est une prise en compte de la complexité des sciences sociales. Cette nouvelle épistémologie concerne l'éducation car il ne suffit plus aujourd'hui de suivre la méthode proposée par Descartes, réduire, décomposer, simplifier afin d'entraîner une raison instrumentale qui s'éloigne un peu plus de la réalité complexe de l'être humain, mais de repenser l'éducation dans toute sa complexité en acceptant l'incertitude et faire le deuil de l'absolu. L'oralité en éducation nous renvoie nécessairement à la complexité contrairement à l'illusion achevée d'une culture écrite dominante.

NEILL, S, Alexander. (1971). *Libres enfants de Summerhill*. Paris : éditions Maspéro

Ce livre rend compte d'une expérience d'éducation, au début du XX^e siècle, dans un établissement d'enseignement fondé en 1921 par Alexander Sutherland Neill (1883-1973) afin d'y appliquer ses théories pédagogiques originales. Les principes du fonctionnement de l'école sont la liberté, et une forme de démocratie basée sur l'égalité des voix pour sa gestion. Après avoir occupé plusieurs lieux, elle est située depuis 1927 dans le Suffolk près de Leiston en Angleterre. À la mort de Neill, l'école expérimentale survécut à son fondateur jusque dans les années 2000.

OLSON David, R. (1998). *L'univers de l'écrit ou comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : RETZ (1^{ère} édition Cambridge University Press 1994)

L'auteur adopte un point de vue original qui a pour thèse que l'écrit est modèle pour l'oral et qu'il a modifié durablement notre manière de penser. Notre langage serait fortement marqué par le système écrit. Notre compréhension du monde et de nous-mêmes serait la conséquence de nos façons de créer et d'interpréter les textes écrits. C'est dans l'anthropologie, l'histoire, la linguistique et la psychologie que l'auteur a nourri sa réflexion. Celle-ci intéresse ce travail de recherche car il apporte une approche nouvelle dans le rapport tendu oral-écrit.

OLSON, David R. (1998). *L'univers de l'écrit*. Paris : RETZ (1^{ère} édition 1994)

C'est un détour historique, en hommage aux travaux de l'anthropologue Jack Goody, sur le rôle de l'écriture en tant que technologie intellectuelle humaine. La thèse du canadien David Olson réside dans l'idée que la culture écrite a donné forme à la pensée. La disparition de la joute orale (*disputatio*) remplacée par l'enquête (anamnèse) développe la conscience.

ONG, W. (1982). *Orality and Literacy, the technologizing of the world*. London : Routledge

Walter Ong, prêtre jésuite et linguiste aborde la question de l'oralité et sa confrontation avec l'écriture. Il est un de ceux qui se sont inspirés aux États-Unis de Marcel Jousse et de sa théorie du style oral. Il fait de l'oralité une « Littéracy » à savoir une littérature orale qui a ses propres caractéristiques et ses propres valeurs. Cet ouvrage est en anglais.

PENNAC, D. (1992), *Comme un roman*. Paris : Gallimard

Cet essai écrit par un ex-professeur de lettres au collège, se veut à la fois une désacralisation de la lecture, une invitation à réfléchir à la manière pédagogique d'appréhender la lecture et une critique des techniques, exigences et recommandations de l'éducation nationale. L'auteur met en cause une culture de la culture scolaire qui produit un rejet de certains élèves et alimente ce que l'on désigne aujourd'hui, la crise de l'éducation. Pennac montre également l'impact d'une lecture oralisée qui donne et transmet l'envie de lire.

PEYRONIE, H. in Houssaye. J (Dir). (2000), *Quinze pédagogues leur influence aujourd'hui*. Paris : Bordas

Livre collectif qui présente un certain nombre de pédagogues célèbres. Henri Peyronie présente Célestin Freinet, sa biographie ainsi que son héritage pédagogique. Dans un article, la « liberté d'expression » est présentée comme une des caractéristiques de ce modèle pédagogique, qu'elle s'exprime à l'écrit (par le texte libre) ou encore à l'oral (dans le temps réservé au Conseil).

PLATON. (1995). *Phèdre*. Traductions par Dacier et Grou, Mesnil-sur-l'Estrée: éd.trésors de la littérature

Un des principaux dialogues de Platon dans lequel le philosophe expose les principes de sa philosophie. Socrate rencontre un de ses élèves, Phèdre, et s'aperçoit que ce dernier est fasciné par le discours creux des sophistes. Dans ce dialogue Platon évoque son rapport à l'écriture et au texte écrit. Platon met ici en avant la parole féconde du discours contrairement à l'écrit figé. Ce qui intéresse ce travail de recherche.

PROST, A. (2003) *Regards historiques sur l'éducation en France XIX^e-XX^e siècle*. Paris: Belin

Recueil de chroniques qui juxtaposent des synthèses sur de grands problèmes d'éducation et des études de cas pointues, des portraits d'acteurs et des présentations de documents. Certaines chroniques embrassent une question sur les deux derniers siècles en tentant de cerner continuités et ruptures.

RENDU, A. (1890). *Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales*. Paris. Garnier frères libraires

Ce livre destiné à la formation des maîtres de la fin du XIX^e siècle retrace l'histoire de la pédagogie et des premiers pédagogues de l'histoire de l'éducation. Il se compose en deux parties : l'une s'intitule *De l'éducation* et l'autre *De l'instruction*. Cette dernière partie passe en revue les différentes méthodes existant jusque-là. Elle conclut par ces mots : « le mérite d'une méthode est d'être simple. »

ROUSSEAU, J-Jacques. (1991). *Essai sur l'origine des langues*. Paris. Folio essai (édité en 1781)

œuvre posthume, inachevée. Une réflexion philosophique sur la nature du langage ainsi que sur la musique.

« A l'origine des premières voix, c'est la passion qui a été déterminante et non le raisonnement, non la discipline de pensée. Mais nous, philosophes, historiens, notre tâche est de raisonner : » peut-être faudrait-il raisonner tout autrement qu'on a fait jusqu'ici. » (p.24).

ROUSSEAU, J-Jacques. (1966). *Emile ou de l'éducation*. Paris: Flammarion, (texte original, 1762)

Rousseau (1762) traite de l'éducation à travers cinq livres retraçant les étapes d'un programme éducatif idéal. Le livre I consacré à la petite enfance (1-2ans) met en avant l'éveil sensoriel, le livre II, consacré à l'éducation de l'enfant entre 2-7 ans, met en avant la découverte par soi-même, l'expérience, le raisonnement et l'éducation physique. Cette partie constitue le premier ancrage théorique d'une conception active et « moderne » de l'éducation. Le livre III destiné à l'éducation entre 7 et 12 ans concerne l'intelligence et l'initiation aux sciences. Dans le livre IV, Emile a 16 ans, période adolescente où les questions se font morales. Le dernier livre aborde l'éducation des filles par le biais de Sophie destinée à épouser Emile.

Cet idéal pédagogique, dont un bon nombre de théories et pratiques pédagogiques se réclameront par la suite, nous a permis de comprendre la place que prend l'écrit dans les pratiques scolaires du XVIII^e siècle. Rousseau dénonce à cet effet, la domination de l'usage du livre à l'école et laisse entrevoir le délaissement de la parole mais aussi de l'action et de l'expérience au profit d'exercices écrits infligés très tôt aux enfants.

SEGOND, Louis. (1930) *La Sainte Bible*. Paris: Nouvelle édition revue.

SIMON Erica. (1960). *Réveil National et culture populaire en Scandinavie. La genèse de la Højskole nordique : 1848-1878*. Paris: PUF

Ouvrage qui retrace la thèse de doctorat en Lettres d'Erica Simon, première personne à traduire en français une petite partie de l'œuvre de NFS Grundtvig, théoricien danois. Elle rend compte de l'existence et des théories qui sont à l'origine des Hautes écoles populaires, institutions d'enseignement pour adultes qui est le propre du système scolaire des pays nordiques. C'est par ses travaux que la pensée de Grundtvig a pu se faire connaître en France.

SOETARD, Michel. (1995). *Pestalozzi*. Paris: collection pédagogues et pédagogie PUF

Pestalozzi est présenté comme le père de la pédagogie moderne. Ce pédagogue écrira « Le livre des mères » faisant de l'éducation de la petite enfance une affaire maternelle. Pour cela il va s'appuyer sur un triangle pédagogique qui s'articule entre la dimension de l'esprit (la tête), la dimension affective (le cœur) et la dimension sensitive (la main). Ce précurseur a ouvert la voie des pédagogies nouvelles.

SOETARD, Michel. in HOUSSAYE (Dir). (2000). *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*. Paris: Bordas

Michel Soëtard est un des spécialistes contemporains du pédagogue Suisse Johann Heinrich Pestalozzi. Pestalozzi est un enseignant Suisse qui a mis en pratique la pédagogie selon les principes du philosophe J-J Rousseau. La parole, mais aussi la relation et l'interaction, sont des éléments présents dans sa pratique éducative. M. Soëtard résume en quelques pages une pensée pédagogique qui a marqué l'histoire des idées pédagogiques.

TERRAIL, J-Pierre (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris : éditions La dispute

Cet ouvrage est une analyse très complète du mythe (ou utopie) de l'égalité des chances à l'école. Partant du projet politique, vers 1960, de l'école unique en passant par les attentes des acteurs de l'institution, la sélection, l'impact des théories psycholo-

giques « stadistes » de Piaget, la mixité sociale et la lutte contre l'illettrisme, J-P Terrail étudie de près ce qui fait échec dans le système éducatif actuel. Les chapitres que nous retiendrons concernent « les ressources des cultures orales » et « l'écriture et la pensée ». Il rappelle à ce propos que « l'appropriation des ressources langagières est un processus sans fin, qui se prolonge tout au long de l'existence individuelle. » L'accès à l'écrit ne peut être abordé si l'on ne puise pas ses acquis dans le langage oral. C'est pourquoi l'auteur développe un long chapitre sur la question des ressources des cultures orales et des acquis de l'oralité. Ceci l'amène à une comparaison entre « pensée orale » et « pensée écrite » sur laquelle il s'appuie pour analyser l'échec scolaire.

THODBERG. C et THYSEN .P. (1983) *N.F.S. Grundtvig Tradition et Renouveau*, Institut Danois Det danske Selskab,

Ouvrage collectif qui retrace dans tous les domaines l'héritage ainsi que les traits biographiques du philosophe danois : NFS Grundtvig. Chaque chapitre traite et analyse une thématique particulière, la philosophie de Grundtvig. On y trouve sa réflexion sur la religion, la politique, l'éducation, l'économie...

TODOROV, T. (2006) *L'esprit des lumières*. Paris: Robert Laffont

Après la fin des utopies, sur quel socle intellectuel et moral s'est bâti, Tzvetan Todorov montre quel a été le versant humaniste des Lumières. Cet essai dégage une synthèse des grandes lignes de ce courant de pensée : il le confronte aux événements tragiques du XIX^e et du XX^e siècle avant d'interroger sa pertinence face aux défis de notre temps. Pour Tzvetan Todorov, le point central de la pensée des Lumières, c'est la critique des tutelles extérieures et l'affirmation de l'autonomie du peuple. C'est le peuple qui est souverain. Ce qui est intéressant pour ce travail dans ce discours c'est l'héritage humaniste qui introduit place la parole vive du peuple au cœur de la mutation des idéaux.

TOSCANO, A. (2006). *France Italie. Coups de tête, coups de cœur*. Paris: Tallandier

Nombre de nos certitudes politiques, de nos conventions sociales et de nos habitudes sont autant de signes culturels et nationaux qui perdent toute évidence dès que nous sortons de notre pays. Le journaliste Alberto Toscano qui vit depuis des années en France porte un regard à la fois critique et amical sur notre éducation, notamment sur le principe républicain de « l'égalité des chances » qu'il analyse comme un pur slogan politique masquant en réalité la faiblesse d'un système éducatif français figé et élitiste qui n'a pas su se renouveler.

TOZZI, M. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris. Hachette éducation

Témoignages et analyse du rôle de la pratique de la philosophie dès l'école primaire. Au carrefour de trois préoccupations : la maîtrise de la langue orale, l'éducation à la citoyenneté et l'éveil de la pensée réflexive, cet ouvrage alimente l'idée que l'on peut avoir un rapport non dogmatique par rapport au savoir. Il incite à la coopération et au développement de la pédagogie orale dans les classes.

TROUVE, A. (2008). *La notion de savoir élémentaire à l'école. Doctrines et enjeux*. Paris. L'harmattan

L'auteur aborde la question des « fondamentaux » à l'école primaire. Polysémique et ambivalent, le savoir élémentaire est souvent interprété comme l'ensemble des savoirs instrumentaux de base : Lire, écrire et compter. Ce philosophe montre le rôle qu'a joué la pensée de Descartes qui peut être considéré comme « le fondateur du principe élémentaire ».

VIAL, J. (1986) *Histoire et actualité des méthodes pédagogiques*. Paris: ESF

Jean Vial fait l'inventaire des méthodes pédagogiques qui ont traversé l'histoire des systèmes éducatifs. De la rhétorique chez les grecs aux méthodes actives. L'oral et l'oralité sont des notions sous-jacentes mais rarement évoquées, c'est donc entre les lignes que l'on se rend compte de la place occupée par la parole dans l'histoire de la culture scolaire. Jean Vial montre à quel point la méthode dominante de l'enseignement traditionnel, méthode qualifiée de dogmatique et au fondement de l'école républicaine, a su, dès son origine, faire taire la parole et la culture orale, excluant également toute pratique d'échanges et de communication dans le savoir.

VIBERT, A. In. Clermont. P et Schneider. A. (2006), *Ecoute mon papyrus, littérature, oral et oralité*. Strasbourg: CRDP

Anne Vibert présente un texte intitulé : *actualité de la rhétorique : pour une propédeutique de l'oral*, elle renvoie à une absence de l'oral en tant que discours public. Sur le « désapprendre » à parler face à un public. Ce texte fait partie d'un des articles de l'ouvrage collectif interrogeant le statut de l'oralité aujourd'hui dans notre système éducatif.

VINCENT, P. (1885). *Histoire de la pédagogie*. Paris: Fernand Nathan

Ce vieil ouvrage destiné à la formation des enseignants sous la III^e République recense tous les pédagogues et acteurs qui ont faits parler d'eux à travers les siècles, de Sparte à Jules-Ferry. Toutes les idées pédagogiques qui ont traversé l'histoire de l'école française sont compilées dans ce livre. L'accent est mis ici sur le rôle des pédagogues et de la pédagogie dans l'évolution de l'institution. La phrase suivante résume assez bien l'idée générale du livre : « La pédagogie est l'art et la science de l'éducation ». Durkheim s'en est certainement fort imprégné pour faire ses cours d'agrégation car on retrouve des citations communes aux deux ouvrages.

VYGOTSKI Lev. S (1985) *Pensée et langage*. Paris : Terrains/éditions sociales

Dans cet ouvrage théorique important, Vygotski, pédagogue et psychologue Russe du XX^e siècle, propose une nouvelle approche psychologique de l'enfant. Il met en lumière le rôle prépondérant que joue l'environnement, notamment adulte, dans le développement de l'enfant. Une partie de l'ouvrage est consacrée à la critique des théories de Piaget. Vygotski reproche au psychogénéticien une conception de l'enfant assimilé à un être modèle, extrait de tout contexte social. Par ailleurs, l'auteur invente de nouveaux concepts comme celui de « concept quotidien /concept scientifique» ou de « Zone de proche développement ». Concernant l'acquisition du langage oral, mais aussi du langage écrit, il note ceci : « Il va de soi que le langage écrit est l'opposé du langage oral. » et encore « le langage écrit est lié dès le début à l'intervention de la conscience et à la présence d'une intention. » C'est ce chapitre que nous retiendrons dans ce travail.

WAQUET, Françoise. (2003). *Parler comme un livre, oralité et savoir du XVI^e au XX^e siècle*. Paris: Albin Michel, collection L'évolution de l'humanité

« A lire les travaux sur la vie des milieux intellectuels, tout se passe comme si, depuis l'invention de l'imprimerie, l'oralité avait perdu de sa valeur. » C'est par cette phrase marquante introduisant son ouvrage, que Françoise Waquet nous plonge au cœur de la question du statut et de la place de l'oralité dans le monde du savoir à l'orée de ce XXI^e siècle. Il est habituellement entendu que le savoir scientifique tire son autorité de son statut d'écrit. Néanmoins, et c'est ce que démontre cet ouvrage largement documenté, l'oralité a toujours été omniprésente car elle est indispensable à la construction mais

aussi à la diffusion de la connaissance. Cours, conférences, séminaires, congrès, discussions constituent un pan considérable de l'activité intellectuelle et jouent un rôle irremplaçable dans la production de savoir, ceci même s'ils échappent à l'histoire.

Françoise Waquet retrace et décrit les pratiques et les formes de la communication savante entre le XVI^e et le XX^e siècle, nous rapportant ainsi une histoire culturelle riche en paroles dans une civilisation qui se voudrait entièrement tournée vers l'imprimé. Contrariant la pensée commune, cet ouvrage montre à quel point, hier comme aujourd'hui, l'oralité savante est en charge d'une haute valeur cognitive, ce qui confère à la parole un statut tout aussi important que celui de l'écrit.

WATZALAWICK, Paul. (1980). *Langage du changement*. Paris: Seuil (1^{ère} édition en 1998)

Cet inventeur de la théorie de la communication et du constructivisme radical a été membre fondateur de l'École de Palo-Alto. Psychologue, psychothérapeute, psychanalyste jungien et sociologue, ses travaux ont porté sur la thérapie familiale et la psychothérapie générale. Il évoque dans ce livre le rôle du vocabulaire et du langage comme vecteur parfois de changement mais aussi outil de manipulation.

WALLET, J. (2007). *Le campus numérique FORSE : analyse et témoignages*. Mt-St-Aignan. PURH

Ouvrage collectif qui propose des témoignages et des articles réflexifs sur le rôle des regroupements dans la formation à distance. C'est une réflexion qui porte sur les TICE (Technologies de l'information et de la Communication pour l'éducation).

ZWEIG, Stephan (2003), *Erasme*. Paris: B. Grasset, les cahiers rouges. (1^{ère} édition 1935)

Zweig en 1935 évoque à travers la biographie du plus célèbre humaniste européen, Erasme, sa propre crainte face à la montée des idées nationales-socialistes dominantes de son époque. Il présente notamment le combat entre Erasme et Luther, comme un combat contre le fanatisme. Il montre en Erasme un humanisme soucieux de l'homme dans sa diversité, non violent, se rangeant du côté de la raison à l'opposé d'un homme passionné et extrémiste. A travers ces personnages typiques, Zweig décrit les projets et l'idéal humanistes, ce qui éclaire une partie de ce travail de recherche.

Documents audio-visuel

BILLESKOV-Jansen Frederik JULIUS, Grundtvig, DVD *Encyclopédie Universalis* N°11, 2005

Grand corps Malade, CD Midi 20, 2006

JOUSSE Marcel, CD Rom (reçu en 2006) « les appareils enregistreurs du geste laryngo-buccal », Sorbonne, Paris 1933.

JOUSSE Marcel. CD.ROM (reçu en 2006). Association Marcel Jousse, Les cours de Marcel Jousse, transcriptions sténotypées professionnelles des cours oraux de Marcel Jousse. Sorbonne (1931-1957), École des Hautes Études (1934-1945)

JOUSSE Marcel. CD.ROM. (reçu en 2006). CD.ROM Association Marcel Jousse, Les cours de Marcel Jousse, transcriptions sténotypées professionnelles des cours oraux de Marcel Jousse. Ecole d'Anthropologie (1932-1951), Laboratoire de rythme-pédagogie (1933-1939), école d'Anthropo-biologie 1948.

LEVI STRAUSS Claude (1972). Film de Pierre Beuchot à partir des entretiens de Jean-José Marchand Pour archives du XXe siècle, Levi-Strauss Claude, DVD éditions Montparnasse, collection regards

PHILIBERT Nicolas, Etre et Avoir, un film de, sortie dans les salles le 28 août 2002

Thèses – HDR

CHALMEL Loïc. (2002) Histoire et Histoires : continuité et rupture de la pédagogie en Europe, HDR sciences de l'éducation, Université de Rouen

DIAGNE Mamoussé. (2005) Pratiques discursives en Afrique noire, critique de la raison orale, Université C.A.DIOP de Dakar

LANGLOIS, Y. (2002) La pédagogie du geste de Marcel Jousse. Université d'Angers

SIMON, E. (1960) Réveil National et culture populaire en Scandinavie, Thèse principale pour le doctorat es lettres présentée à la faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Paris, PUF

TROUVE, Alain (2006) La notion de savoir élémentaire et l'école. Doctrines et enjeux, Université de Rouen

Articles, rapports, textes de conférence

AGIEM, *Le courrier des maternelles*, Dossier l'école maternelle, N°100, 1998

ARISTOTE, Les Politiques, I, 2 – texte consulté le 4/04/08 [site 28]

ARMENGAUD Françoise, Une philosophie de la rencontre : Martin Buber, *Encyclopédia Universalis*, 2004

ASSOUN Paul -Laurent, Objet inconscient de la voix, la perte, le savoir et le corps. Article INSERM, 2001 consulté le 24-06-2007 [site 25]

BALPE JP, Ecriture, *E. Universalis* CDRom N° 7, 2005

- BATTISTI Eugénio, La Renaissance (1490-1510), *E. Universalis* CD Rom N°7, 2005
- BEAUPERIN Yves, Le style c'est l'homme..., colloque : « les traditions orales, une source de vie pour l'homme, aujourd'hui », 1996 consulté le 6/04/07 [Site3]
- BEAUPERIN Yves, Mathématiques et anthropologie du geste, 2000 article donné par l'auteur mais disponible sur le [Site3]
- BEAUPERIN, Yves. Au confluent du style oral et du style écrit- Conférence- site association Marcel Jousse, mimopédagogie, 1994 consulté le 6/04/07[Site3]
- BERNARD Michel, La chair et le verbe, article consulté le 5/05/07[site 9]
- BJERG Jens, « Christen Mikkelsen Kold (1816-1870) », *Perspectives : Revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, Unesco, vol XXIV, n°1-2, 1993, p.21-36[site 31]
- BOISSINOT Alain, Mission-collège- l'apprentissage de l'oral, 1994 [site 32]
- BOURDIEU Pierre, Ce que parler veut dire, Intervention au congrès de limoges du 30 octobre 1977, *Revue : Le français d'aujourd'hui* N°41, mars 1978.
- BOURDIEU, PASSERON, M de ST MARTIN, rapport pédagogie et communication, Paris, La Haye Mouton, 1968, p.28
- BRETON Philippe, Quelle place une anthropologie de la parole peut-elle faire à la question de la dignité ? Consulté le 27/03/2007[Site 27]
- CARLSEN Jorgen et BORGA Ole, (1993) Les « Folkehojskoler » au Danemark
- CAHIERS Pédagogiques (2002): Oser l'oral N° 400
- CASTINCAUD Florence, Oser l'oral, Cahiers Pédagogiques, N° 400, 2002
- CERQUIGLINI, B. Le français une religion d'état ? Article consulté le 02/2007[site 7]
- CHALMEL Loïc. (2007). Pour une épistémologie de l'histoire des idées pédagogiques, conférence donnée au colloque de Caen. Texte communiqué par l'auteur.
- CHANFRAULT-DUCHET, article : Restaurer l'oralité en classe de français, consulté le 26/02/2007[Site12]
- CHRISTIN Olivier, L'humanisme ou la révolution par les lettres, *Le Monde*, 12 mai 2006
- DAM Poul, (1983) Nikolaj Frederik Severin Grundtvig, Ministère royal des affaires étrangères du Danemark. Ambassade du Danemark.Paris
- Encyclopédie de l'Agora*. Martin Buber. [site 23] consulté le 16/03/2008
- FOURNIER Martine, *Sciences humaines* N° 186, La Finlande première de la classe, Octobre-novembre 2007
- FREINET Célestin, *Revue d'Education Nouvelle et Populaire* N°47, Textes fondateurs, *Les dits de Mathieu*, juillet 1949, [site 34] consulté le 22.12.08
- GOODY. Jack, *Revue Association Française pour la Lecture*, « entre oralité et écriture ». Article consulté le 13/06/04 [site 10]
- GREGOIRE L'abbé, [site 13] article consulté le 11/03/07
- GUERINEL Rémy (2003), Marcel Jousse un Kepler de l'éducation ! Article envoyé par l'auteur directement, reçu juin 2008.

HAMELINE Daniel, *Revue L'Éducateur* N°2, Le bègue et l'oiseau chanteur. Propos sur l'histoire de l'éducation, 1985. (article donné par Loïc Chalmel)

HEBRARD, J. (1995), *Revue le courrier des maternelles*. N°100, AGIEM, Construire son langage. 1998, pp.191-197

HERT Philippe, Quasi-oralité de l'écriture électronique et sentiment de communauté dans les débats scientifiques en ligne, consulté le 22/10/05 [site 16]

HUET Samuel, site personnel d'un IGEN à la retraite. Documents officiels des IO au plan Rouchette, consultés le 13/11/05 [site 11]

Histoire du Français, consulté le 25/01/07[site 14]

HOUDE, Olivier « Vers une pédagogie des émotions », *Le Monde de l'Éducation* n°353, pp. 26-28, 2006.

IGEN, rapport, La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire, 1999, consulté le 30.10 06 [Site1]

INSERM Rapport: La voix, ses troubles chez les enseignants, Comité d'experts, consulté le 2007-06-24 [Site 25]

JOURNAL OF WORLD EDUCATION, vol.32 N°2. (Autumn 2002). Other dreams, other schools! Around N.F.S Grundtvig and the Danish Folk High schools"

KALMAN Yaron, « Martin Buber, 1878-1965», Perspectives : *Revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, Unesco, vol XXIII, n°1-2, 1993, p.135-147

LANZMANN Claude. (Mars-juin 2006). Dir. *Revue Les Temps modernes*, Education Nationale, les faits et les mythes, 61e année. N° 637-638-639

La réforme de 1990 et l'Académie, consulté le 13/04/08 [Site 19] consulté le 2-10-07

LACAN Jacques, conférence du 16-06-1975, site [32], consulté le 10/04/08

LAWSON Max, « N.F.S Grundtvig (1783-1872) », *Revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, Unesco, vol XXIII, n°3-4, 1994, pp.631-641

LIGHTFOOT Neil R., Vérité pour aujourd'hui, Comment la Bible nous est parvenue, Leçon 9, 2002[site 17]

LUCAS David, « Pour une pédagogie de l'Être », *Le portique*, recherches2-Cahier 2, 2004 mis en ligne le 18 avril 2005 Consulté le 2 septembre 2007 [Site 5b]

MARGOLIN JC, Humanisme, *E. Universalis* CDRomN° 7, 2005

MARTIN H-J, Pratiques de lecture, *E. Universalis*, capture le 23/01/04, CDROM N°7

Ministère de l'Education Nationale (MEN), Document d'accompagnements des programmes, Le langage à l'école maternelle, SCEREN, 2006 [Site1] consulté le 1-10-07

MEN, BO N° 1, 14 février 2002, [Site1] consulté le 1-10-07

MEN, Compréhension à l'écrit et à l'oral des élèves en fin d'école primaire. Evaluation 2003, N° 185, juillet 2007, [Site1] consulté le 1-10-07

MEN, BO spécial programmes, 2002 [Site1] consulté le 1-10-07

MEN, La maîtrise de la langue orale à l'école, CNDP, 1992, [Site1] consulté le 1-10-07

MEN, Compréhension à l'écrit et à l'oral des élèves en fin d'école primaire. Evaluation 2003, N° 185, consulté le 10 juillet 2007[Site1]

MORIN Edgard, *Revue Chimères* N°5/6, Le défi de la complexité, pp1-18,1988

- MORIN Edgard, *Sciences humaines* N° 159, Repenser l'éthique, pp26-28,2005
- MOTTOT Florence, *Sciences humaines* hors série N° 5, La Finlande première de la classe, Octobre-novembre 2006
- MUGLIONI Jacques, Auguste Comte et l'éducation, consulté le 24/06/07[site 18]
- NODIER Charles : Comment les patois furent détruits en France, consulté le 13/04/08 [Site 20]
- OLSON David .R, L'oralité au pays des livres, *Sciences Humaines* N°159 Dossier : Pourquoi parle-t-on ? L'oralité redécouverte, Avril, 2005
- PEDAGOGIE-Les courants modernes, *E. Universalis* (E.U) CDRom N°8, 2006
- PETIT Albert : Marcel Jousse (1886-1961), *E.Universalis* CD 7, 2003.
- PHILIPPE Karine, *revue Sciences humaines* N°159, article: Les linguistes de la parole, avril 2005
- PISA enquête (Programm for International Student Assesment) : 2006 [Site2]
- PLAN ROUCHETTE, Réforme du français, 1972 [site 11]
- Rapport Eurydyce pour l'UE, 2000 [site22] consulté le 13.06.07
- Rapport IGEN, La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire, septembre 1999, consulté le 30.10.06 [Site1]
- Revue des Sciences humaines* N° hors série spécial N°5 (Novembre 2006), L'école en questions. pp12-15
- Revue Sciences Humaines* N°159. (Avril 2005). Dossier : Pourquoi parle-t-on ? L'oralité redécouverte.
- RICOEUR, Paul, La parole est mon royaume, *Revue Esprit* 223, février 1955, p.192 [Site 5]
- SIHVONEN P. (2005). Une école de la réussite. Dossier pédagogique N°432.CRAP Cahiers pédagogiques, article consulté le 30/06/08
- SKOLE UDDANNELSE FR, école et enseignement, article consulté le 19/03/2008[Site 21]
- SLUMSTRUP Flinn, *Document action danoise*, N.F.S Grundtvig, Ministère royal des affaires étrangères du Danemark (1983)

Sitographie

- [Site1] www.education.gouv.fr
- [Site2] www.pisa.oecd.org
- [Site3] www.mimopedagogie.com, site de l'association européen Marcel Jousse
- [Site4] www.ac-versailles.fr/PEDAGOGI/SES/reserve/pages/Bourdieu.htm
- [Site5] leportique.revues.org/document263.html?format=print
- [site5b] leportique.revues.org/documents483.html.
- [site 6] www.cahiers-pedagogiques.com
- [site 12] eduscol.education.fr/D0126/didactiqueoral
- [site 7] www.culture.gouv.fr/culture/dglf/politique-langue/articlefrancais.html:
- [site 8] www.inrp.fr/vst/rapports/detailrapport.php.html
- [site 9] www.corpetculture.revues.org
- [site 10] www.lecture.org/Actes/AL65LU1.html
- [site 11] <http://s.huet.free.fr/paideia/semiof/rouchet1.htm>
- [site 13] www.assemblee-nationale.fr/histoire/Abbe-Gregoire1791.asp
- [site 14] www.tlfq.ulaval.ca
- [site 16] archivesic.ccsd.cnrs.fr
- [site 17] www.biblecourses.com/fr_lessons/fr
- [site18] agora.qc.ca/reftext.nsf/Documents/Auguste
- [site 19] www.languefrancaise.net
- [site21] [www.nyidanmark.dk/fr-FR/Medborger i danmark fr fr/](http://www.nyidanmark.dk/fr-FR/Medborger_i_danmark_fr_fr/)
- [site 22] www.eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice
- [site23] www.agora.qc.ca/mot.nsf/Dossiers/Martin_Buber
- [site24] www.atilf.atilf.fr
- [site25] www.inrp.fr/vst/rapports/detailrapport.php.html
- [site26] www.ditl.info/arttest/art7104.php
- [site27] argumentation.blog.lemonde.fr/2007/03/27
- [site 28] www.webphilo.com/textes
- [site 29] www.agoraclass.fltr.ac.be
- [site 30] www.ac-versailles.fr/
- [site 31] www.calameo.com/books
- [site32} www.ecole.lacanienne.net/documents/1975.06.16.doc
- [site 33] www.ac.creteil.fr/mission-collège/apprentissage oral/ressources
- [site 33] www.ibe.unesco.org
- [site 34] www.icem-pedagogie-freinet.org

Table des matières

SOMMAIRE.....	5
INTRODUCTION GENERALE.....	9
PREMIERE PARTIE - L'HERITAGE.....	15
INTRODUCTION.....	17
CHAPITRE 1 - AU-DELA D'UNE APPROCHE DIDACTIQUE.....	21
1.1. <i>Un constat : la valeur de l'écrit domine notre institution.....</i>	21
1.1.1. « La parole est mon royaume ».....	22
1.1.2. Une question de valeur.....	23
1.1.3. Première approche sémantique : oralité, oral et parole.....	23
CHAPITRE 2 - AVANT LA PAROLE, LA VOIX.....	27
2.1. <i>La voix, un média incontournable.....</i>	27
2.1.1. L'exercice de la voix délaissé.....	28
2.2. <i>La parole enseignante dans l'Antiquité.....</i>	30
2.2.1. La voix dans l'Antiquité.....	30
2.2.2. Une parole philosophique, persuasive et démonstrative chez les grecs.....	31
2.2.3. Première distinction entre voix et parole.....	32
« La voix des passions » Aristote.....	33
« Voix des passions » et « voix de la raison ».....	34
Première faille : voix et parole en tension.....	34
2.2.4. L'esthétique de la parole.....	35
2.3. <i>L'avènement de l'écriture favorise une parole élitiste.....</i>	37
2.4. <i>Première transformation de la parole par l'écriture.....</i>	39
CHAPITRE 3 - L'ECOLE CATHEDRALE A LA SOURCE DE L'INSTITUTION SCOLAIRE.....	43
3.1. <i>Pratiques orales dominantes dans l'éducation au Moyen-âge.....</i>	43
3.1.1. Une lecture acoustique.....	44
3.1.2. D'une lecture orale à une lecture oralisée.....	45
3.1.3. La parole religieuse, un processus de socialisation avant tout.....	45
3.2. <i>Une architecture favorable à la parole.....</i>	46
3.2.1. Le monothéisme : une parole centralisée.....	46
3.2.2. Le corps, espace d'ancrage du savoir.....	48
3.2.3. Apprendre dans le chœur c'est apprendre par cœur.....	48
3.3. <i>Apprendre n'est pas comprendre.....</i>	49
3.4. <i>Convertir, une nécessité de mêler la culture religieuse à la culture profane.....</i>	50
3.4.1. Un héritage complexe.....	51
3.4.2. De la psalmodie à la dispute.....	52
3.4.3. La langue du peuple s'empare de l'écriture à la fin du Moyen-âge.....	52
CHAPITRE 4 - LA RENAISSANCE, PREMIER ANCRAGE DURABLE DE LA LETTRE.....	55
4.1. <i>Un nouvel idéal pédagogique.....</i>	55
4.2. <i>L'humanisme ou la révolution par les Lettres.....</i>	56
4.3. <i>L'idéal humaniste.....</i>	56
4.4. <i>De la lecture orale à une lecture silencieuse.....</i>	57
4.5. <i>Un tournant éducatif : Eduquer et instruire par l'écrit.....</i>	58
4.6. <i>L'enseignement paroissial s'ouvre aux laïcs, un exemple : Rouen.....</i>	58
4.7. <i>De nouvelles pratiques religieuses.....</i>	60
4.7.1. La lecture, un enjeu au cœur de la Réforme.....	60

4.8. XVI ^e siècle : parole et écriture évoluent conjointement.....	61
4.8.1. Les langues, écrites ou parlées, à l'honneur	61
4.8.2. L'écriture, un objet de science.....	62
4.8.3. L'écrit, un outil politique centralisateur	63
CHAPITRE 5 - LES JESUITES, UN MODELE PEDAGOGIQUE DURABLE.....	67
5.1. La création d'une « école sanctuaire »	68
5.2. Une pratique pédagogique qui inspirera toutes les autres.....	69
5.2.1. Le cours magistral	69
5.2.2. La discipline par l'écriture.....	70
5.2.3. La composition écrite	70
5.2.4. L'éloquence et la rhétorique, l'oral et l'écrit mêlés.....	71
5.3. La domination des exercices écrits dénoncés dès le XVIII ^e siècle.....	71
5.3.1. Instruire par le livre, une idée révolutionnaire.....	72
5.3.2. L'examen écrit comme certification.....	73
5.3.3. Un héritage hybride	74
CHAPITRE 6 - ECRIT ET POUVOIR	75
6.1. Le monolinguisme par la lettre, un projet Révolutionnaire	75
6.1.1. L'Empire, un frein à la diffusion du français.....	76
6.1.2. Le monolinguisme, une réussite qui a conforté le modèle républicain.....	77
6.1.3. La guerre contre les patois.....	78
6.2. Désormais, de l'écrit naît la parole	80
CHAPITRE 7 - L'HISTOIRE D'UN DESEQUILIBRE	81
7.1. L'écrit contre l'oral, une opposition fondatrice de l'école républicaine	81
7.1.1. Une domination assumée de la lettre dans le processus éducatif et la culture scolaire.....	81
7.1.2. Dès 1882, un statut de l'oral ambigu	82
7.2. Le concept de « dialogue pédagogique »	84
7.2.1. La méthode dogmatique triomphante durant trois siècles	86
7.2.2. Lorsque « Bien lire » est « Bien dire »	87
7.2.3. Une école républicaine fondée sur un déséquilibre entre oral et écrit	87
CHAPITRE 8 - LES ANNEES 1970, L'AMORCE D'UNE RUPTURE	91
8.1. Première apparition du terme « oral » dans les programmes : une discipline réservée aux débilés mentaux	91
8.2. Le plan Rouchette.....	92
8.2.1. La « communication orale », une préoccupation nouvelle	93
8.2.2. Censure et controverse	94
8.2.3. Ce que nous révèlent les extraits supprimés	94
8.2.4. La langue orale à la rescousse d'une première crise institutionnelle ?	96
8.2.5. Une réforme malmenée mais néanmoins féconde dans le temps.....	97
8.3. « Oser l'oral »	98
8.4. Vers un rééquilibrage entre oral et écrit.....	100
8.4.1. Une prise de conscience de la domination de l'écrit dans la culture scolaire	100
8.4.2. « Parler pour mieux apprendre »	101
CHAPITRE 9 - ÉTAT DES LIEUX	103
9.1.1. Des programmes pour le cycle 1 : Priorité à la maîtrise du langage.....	103
9.2. Rapport de l'IGEN en 1999 : État des lieux de l'oral à l'école primaire	105
9.2.1. Cadre et démarche de l'enquête menée par l'IGEN :	106
Six objectifs sont fixés dès la maternelle	106
9.2.2. Analyse critique des attentes face à l'usage de la parole à la maternelle.....	109
La didactique de l'oral à l'école maternelle, une remise en cause des fondations « de la petite école ».....	109
Une incidence paradoxale pour l'école maternelle	110
9.2.3. Les pratiques orales dans les cycles 2 et 3 de l'école primaire.....	111
9.3. La place de la parole au collège	112
9.4. Un héritage scolaire bien assumé au lycée	112
9.5. L'oral comme symptôme	114
CONCLUSION	117
DEUXIEME PARTIE - UN RESEAU DE PENSEES PEDAGOGIQUES ET PHILOSOPHIQUES	
AUTOUR DU CONCEPT DE « PAROLE VIVANTE »	123
INTRODUCTION.....	125
CHAPITRE 1 - NIKOLAY FREDERIK SEVERIN GRUNDTVIG (1783-1872).....	129
1.1. Esquisse d'un portrait	129
1.1.1. Indices biographiques.....	130
1.1.2. Grundtvig : un personnage à plusieurs dimensions	135
Une figure marquante du XIX ^e siècle.....	135
Grundtvig, un écrivain avant tout.....	135

Dimension politique.....	140
Dimension théologique.....	144
Dimension éducative.....	145
• hautes écoles populaires (Højskole).....	145
• Un projet avorté : la création d'une Université du Nord.....	146
• Les quatre principes éducatifs de Grundtvig.....	148
• L'interaction au cœur de la pensée éducative de Grundtvig.....	148
• L'histoire comme socle culturel unificateur.....	150
• La vie comme valeur éducative suprême.....	151
• La langue orale trait d'union d'une Nation en formation.....	153
• Une pédagogie fondamentalement anthropologique.....	154
1.2. <i>Comprendre et interpréter</i>	155
1.2.1. Une certaine idée de l'homme.....	155
1.2.2. La parole comme unique lien avec l'invisible.....	157
1.2.3. L'oralité, idéal éducatif des hautes écoles populaires.....	158
1.3. <i>Naissance d'un nouveau concept éducatif : la « parole vivante »</i>	159
1.3.1. « La parole vivante », un ancrage dans l'expérience de l'enfance du théoricien.....	162
Interprétation.....	164
• Religieuse spirituelle.....	164
• Interprétation pédagogique.....	165
• Interprétation politique.....	166
• « Parole vivante », un outil pour penser l'éducation dans sa complexité.....	167
Une pensée alternative à la philosophie des Lumières.....	168
Une empreinte durable dans la pensée éducative de son pays, dépassant les frontières du Danemark.....	168
Grundtvig un théoricien avant tout.....	169
CHAPITRE 2 - CHRISTEN MIKKELSEN KOLD (1816-1870) LE MAÎTRE D'ŒUVRE DE LA PENSÉE DE GRUNDTVIG.....	171
2.1. <i>Brève présentation biographique</i>	171
2.2. <i>Originalité des pratiques éducatives de Kold</i>	175
2.2.1. Les idées pédagogiques de Kold.....	176
La pédagogie narrative au cœur de la pratique éducative.....	176
Le chant au cœur de la méthode.....	178
Une éducation de cœur et par le cœur.....	178
Un praticien au service de la pensée de Grundtvig.....	180
Kold, un véritable pédagogue.....	181
2.2.2. Points de convergence avec Grundtvig.....	182
2.2.3. Points de divergences avec Grundtvig.....	184
2.3. <i>Filiation idéologique : « Le Pestalozzi » de Grundtvig</i>	185
2.3.1. Un praticien de l'oralité.....	185
2.3.2. L'oral et la culture orale, pilier du système scolaire danois.....	187
2.4. <i>Héritage actuel de Grundtvig et de Kold au Danemark et dans le monde</i>	189
CHAPITRE 3 - MARTIN BUBER (1878-1965).....	193
3.1. <i>Présentation et indices biographiques</i>	193
3.2. <i>Philosophie et idées pédagogiques</i>	195
3.2.1. Le concept du dialogue.....	195
3.2.2. Une philosophie de la relation.....	196
3.2.3. La parole, un ancrage théologique.....	197
3.2.4. Eduquer l'homme Universel.....	197
3.2.5. Une relation nécessairement dissymétrique.....	199
3.2.6. Eduquer de l'intérieur.....	199
3.3. <i>Le concept de « parole vivante » chez Martin Buber</i>	200
3.3.1. Dimension théologique.....	200
3.3.2. Dimension pédagogique.....	201
3.3.3. Dimension politique.....	202
3.3.4. Martin Buber : théoricien ou pédagogue ?.....	203
3.3.5. De la parole théologique à la parole éducative.....	205
CHAPITRE 4 - MARCEL JOUSSE (1886-1961).....	207
4.1. <i>Brève présentation biographique</i>	209
4.1.1. Un ancrage fort de sa pensée dans la sphère maternelle.....	210
4.1.2. Dès l'enfance, il se situe dans « l'entre-deux ».....	210
4.1.3. Scientifique et religieux à la fois.....	212
4.1.4. Dans le camp des « perdants ».....	213
4.1.5. Chercheur et professeur.....	214
4.2. <i>Un anthropologue innovant</i>	216
4.2.1. Une œuvre et une pensée complexe.....	217

4.3. Une volonté d'unir les sciences humaines autour de l'homme universel.....	218
4.4. « Le Style oral », une théorie phare de l'oralité	220
4.4.1. Une excellente maîtrise de la langue	221
Rythme et formalisation de la langue.....	221
Le Style oral est ancré dans l'univers et le réel.....	221
4.4.2. Une mémoire prodigieuse.....	223
La mémoire s'inscrit dans la durée et la répétition	224
La mémoire de Style oral répond à des règles.....	225
Retenir en soi pour mieux comprendre	226
Une mémoire qui digère.....	227
Une mémoire créatrice	227
4.4.3. Un savoir partagé.....	227
4.5. Le concept de « Parole vivante »	228
Un arrière-plan théologique	229
La parole est vivante lorsqu'elle n'est pas traduite	231
4.6. Parole vivante et éducation.....	233
Vers une pédagogie anthropologique	233
Le corps vivant est enseignant	235
4.7. Un scientifique en rupture avec la culture dominante	236
La technologie, une nouvelle chance pour la parole ?.....	236
L'héritage oral oublié.....	236
Ne pas diviser les cultures mais les unifier	237
Une approche ontologique nouvelle de la pédagogie.....	239
4.8. Un résistant à la culture dominante	240
4.9. Une œuvre « orale-écrite ».....	241
4.10. Jousse, un pédagogue ?.....	242
CHAPITRE 5 - SYNTHÈSE : CE QUI REUNIT CES PÉDAGOGUES DE L'ORALITÉ	245
5.1. Une dimension théologique.....	245
La parole vivante, un concept confisqué par l'Église.....	246
5.2. Une dimension anthropologique de la pédagogie.....	247
5.3. L'homme vivant au cœur de la pédagogie.....	248
CONCLUSION	251
TROISIÈME PARTIE - ELABORATION THÉORIQUE : DE L'ORAL SCOLAIRE À LA	
« PAROLE VIVANTE »	255
INTRODUCTION.....	257
CHAPITRE 1 - UN RAPPORT DIALECTIQUE ENTRE ÉCRIT ET ORAL	261
1.1. Dualité et compagnonnage entre oralité et écriture	261
1.2. L'utopie d'affranchissement.....	262
1.3. L'impact de l'écriture sur la parole	263
1.4. L'absence d'écriture comme un manque.....	264
1.5. La parole du côté du peuple.....	265
1.6. Une situation paradoxale	267
1.6.1. La parole comme objet de pouvoir dans l'institution	268
CHAPITRE 2 - DE L'ORAL SCOLAIRE À LA PAROLE VIVANTE.....	271
2.1. De l'oral scolaire	272
2.1.1. Définitions générales du terme « Oral »	272
2.1.2. Au-delà de la dualité classique oral-écrit.....	272
L'oral impose le corps et le geste.....	272
L'oral est présence et séduction	274
2.1.3. L'oral scolaire, un terme polysémique	274
L'oral scolaire est normé.....	277
L'oral scolaire, une relation asymétrique institutionnelle	278
L'oral comme une prise de risque	279
L'oral, une représentation étroite de la parole scolaire	280
2.1.4. De la rhétorique à la didactique de l'oral.....	282
L'oral, une discipline comme une autre	283
• « L'oral à apprendre »	285
• L'exemple de l'école maternelle	287
• La didactique, une tentative de revalorisation de l'oral ?	288
• De l'oral disciplinaire à l'oral humain.....	289
2.1.5. Un détour par le structuralisme linguistique.....	291
Distinction entre langue, langage, parole	291
Du terme « langage » à la « maîtrise de la langue » choisi dans les IO.....	293
2.2. L'analyse anthropologique, un allié théorique	294

2.2.1. Approche du concept d'oralité	297
2.2.2. Le concept d'oralité : un concept de deux ordres	297
Oralité primaire	297
Oralité secondaire	298
L'oralité, un outil à penser	299
2.2.3. L'Oralité, plus qu'un fait de culture	301
2.2.4. La manducation, selon Jousse	302
2.2.5. La rationalité de l'oralité	302
2.2.6. Définition finalisée	303
2.2.7. L'oralité dans l'institution	304
2.2.8. « J'écris à l'oral », le Slam redécouvre le texte de style oral	305
2.3. <i>Parole et sciences humaines</i>	307
2.3.1. Approche du concept de parole	308
Approche physiologique	308
Approche linguistique	310
Approche psychologique et psychanalytique	311
Approche anthropologique	312
2.3.2. Parole et vivant, des indicateurs anthropologiques	312
• D'un concept théologique au concept éducatif	312
• La parole, un trait définitoire de l'homme vivant	314
• L'anthropologie du geste de Marcel Jousse	316
• La parole vivante, une parole pleine	317
• Parole vivante, invitation à l'échange et au dialogue	318
• Parole vivante opposée à l'interdit du parlé	319
• Parole vivante et affects	320
2.3.3. Définition finalisée de « parole vivante » dans le champ éducatif	320
2.3.4. Synthèse	321
CHAPITRE 3 - CARACTERISTIQUES ET ENJEUX DE L'ORALITE POUR L'EDUCATION	323
• Quel enjeu induit cette temporalité circulaire pour notre système éducatif ?	325
3.1. <i>L'oralité et l'espace</i>	326
• Quel enjeu pour notre système éducatif ?	328
3.2. <i>L'Oralité et le sujet</i>	329
• Quel enjeu pour notre système éducatif ?	330
3.3. <i>Oralité et langage</i>	331
• Quel enjeu pour notre système éducatif ?	333
3.4. <i>Oralité et mémoire</i>	333
3.4.1. L'oraliste, un homme de mémoire	333
« Style oral » et mémoire	334
• Le corps participe à la mémorisation.	334
• Une mémoire littérale tout autant que créative	336
• Une construction linguistique singulière	337
• La répétition, procédé majeur de la mémoire orale	337
• Formalisation et formules	338
• Ancrage dans le concret et le vivant	341
Des procédés rationnels	342
Une mémoire dans « l'Autre »	343
Mémoire et apprentissage	343
3.4.2. La mémoire, une question centrale pour l'éducation	344
Culture scolaire et mémoire	345
Crise scolaire et déficit de mémoire	346
Mémoire externe, mémoire interne	348
3.5. <i>Oralité et savoir</i>	350
3.5.1. Descartes reconnaît une valeur à l'oralité	352
CHAPITRE 4 - DE LA PEDAGOGIE ANTHROPOLOGIQUE A LA QUESTION DE L'ETRE DANS LA PEDAGOGIE	355
4.1. <i>A la source de notre analyse : des travaux anthropologiques contemporains</i>	356
4.2. <i>Vers une pédagogie plus anthropologique</i>	358
4.2.1. La pédagogie anthropologique : équilibre et incertitude	359
4.2.2. La « libre expression » chez Célestin Freinet, un principe anthropologique	360
4.2.3. Du « métier d'élève » au sujet-élève	362
4.2.4. Apports et enjeux de la pédagogie anthropologique	363
Pédagogie anthropologique et identité	364
Pédagogie anthropologique et dignité	365
Pédagogie anthropologique et diversité	367
4.3. <i>Indices philosophiques</i>	368

4.3.1. La dimension de l'être chez Descartes et Heidegger	369
4.3.2. De la pédagogie anthropologique à la pédagogie de l'être	372
CONCLUSION	375
QUATRIEME PARTIE - ORALITE ET EDUCATION : PEDAGOGIE CONTEMPORAINE ET COMPLEXITE	379
INTRODUCTION.....	381
CHAPITRE 1 - DE L'UTOPIE PEDAGOGIQUE A LA PRATIQUE DE CLASSE.....	383
1.1. <i>Le « style oral » à l'épreuve de la réalité pédagogique avec Yves Beaupérin</i>	384
1.1.1. Sur les pas de Jousse.....	384
1.1.2. Une mémoire orale exercée	384
1.1.3. La loi du balancement au secours du raisonnement hypothético-déductif.....	388
1.1.4. Résultat et limite de cette démarche pédagogique.....	389
1.2. <i>Christian Montelle : « La Haute langue orale », un exemple de pédagogie narrative</i>	391
1.2.1. Un enseignant résistant.....	391
1.2.2. Une histoire de l'éducation qui bégaye	392
1.2.3. Le texte oral au cœur de la pédagogie narrative : sur les pas de Grundtvig.....	394
Contenus et points forts de cette pédagogie nommée ici « la Haute langue orale »	396
• « Déciffrer n'est pas lire »	396
• « L'orature »	398
• « Une lecture par l'oreille »	398
• Travailler la voix et la respiration dans la classe.....	399
• « La poésie »	400
• « Le théâtre »	402
• « Les textes oraux : textes fondateurs, contes, récits, légendes épopées... »	403
• Fécondité de la langue orale et formulisme	403
1.2.4. Résistance et résonance	405
La pédagogie anthropologique, une chance pour le XXI ^e siècle	406
1.3. <i>La Finlande, une bonne élève</i>	408
1.3.1. Au fondement du système éducatif finlandais, la philosophie de Grundtvig et l'héritage de Kold	408
1.3.2. L'humain au centre du système éducatif finlandais.....	408
Une pédagogie de « l'inclusion »	409
L'école un lieu avant tout de vie	410
Estime de soi et plaisir d'apprendre	411
1.3.3. Limites et effets pervers du succès de cet idéal pédagogique.....	411
CHAPITRE 2 - L'ORALITE, UNE NECESSAIRE COMPLEXITE.....	415
2.1. <i>L'oralité un concept multidimensionnel qui s'inscrit dans la complexité</i>	415
2.2. <i>La simplification et la réduction pour méthode</i>	417
2.3. <i>La complexité comme cadre épistémologique de l'oralité</i>	419
2.3.1. Un idéal renouvelé par l'introduction de la pensée complexe	419
2.3.2. Simplifier pour contourner le vivant.....	420
2.3.3. Oralité et rationalité	421
2.4. <i>La complexité, une chance et non un obstacle</i>	422
2.4.1. Restaurer l'oralité, c'est accepter la complexité.....	422
2.4.2. « Renoncer à l'intelligence aveugle »	423
2.4.3. L'oralité, une chance pour dépasser la tension pédagogique entre unité et multiplicité.....	424
2.4.4. Complexité et éthique du sujet	425
2.4.5. Repenser nos résistances	427
2.5. <i>Les limites de la pensée complexe dans l'éducation</i>	429
2.6. <i>Les limites de la théorie orale dans l'éducation</i>	431
CONCLUSION	435
CONCLUSION GENERALE	439
BIBLIOGRAPHIE	447
TABLE DES MATIERES	471

Auteur : Roberte Langlois

Année : 2009

Titre de la thèse : Oralité et éducation, La parole et le vivant au cœur de l'idéal éducatif

Résumé

Le système éducatif français fondé sur le modèle républicain a fait de la culture écrite le socle de sa culture scolaire. Si l'école se préoccupe de plus en plus tôt de la maîtrise de l'écrit, paradoxalement, depuis ces dix dernières années, les programmes scolaires insistent sur la nécessité de faire une place à l'oral. Cette récurrence institutionnelle conduit à s'interroger sur le lien qui unit oralité et éducation. De quelle nature est l'oral scolaire ? Quelle a été la place de la parole dans l'histoire de l'éducation en France ? Pourquoi la culture scolaire a-t-elle fait du lien oral-écrit, un rapport en tension ?

Un premier détour historique permet d'élucider l'héritage d'un idéal scolaire républicain centré sur la valeur de l'écrit. L'histoire des idées pédagogiques montre par ailleurs, qu'il existe des systèmes éducatifs qui se sont fondés sur des valeurs contraires. Notamment en plaçant au cœur de leur idéal éducatif, la parole et le vivant. La découverte d'un réseau de pédagogues reliés par un même concept, celui de « parole vivante », bouscule la représentation éducative de l'oralité.

De l'oral scolaire à la « parole vivante », c'est en effet toute la dimension anthropologique qui apparaît et renouvelle la compréhension que l'on a communément de la parole dans l'éducation. En faisant résonner entre eux différents paradigmes généralement distincts, l'oralité apparaît dans ce travail comme une valeur pédagogique et moins comme un obstacle. Ceci a permis d'introduire l'idée nouvelle d'une pédagogie anthropologique qui fait émerger du couple oralité et éducation l'importance du vivant.

Mots clés :

Oralité- Pédagogie anthropologique, Jousse, Kold, Grundtvig, Parole vivante, complexité, oral scolaire

Author : Roberte Langlois

Date : 2009

Title : Orality and education, Oral expression and living experience at the core of educational ideals.

Abstract

The French education system is founded on the republican model and its school culture is based on the written word. Although school is concerned about the command of the written word from an earlier age, for the last decade, school curricula have insisted on the importance of speech. Such institutional insistence leads us to wonder about the connection between orality and education.

What is the specific nature of oral expression at school? What part has it played in the history of French education? Why has school culture created a tension between oral expression and the written word?

History enables us to understand that the republican ideal was based on the value of the written word. However, the history of pedagogical ideas shows that some school systems have been based on opposite values. Notably those which placed oral expression and living experience at the core of their education ideals. The existence of a network of pedagogues who all believed in the same concept, the concept of "living speech", raises questions about the representation of orality in education.

From school oral expression to 'living speech', such an evolution allows to see the anthropological dimension of oral expression and to have a new understanding of what is commonly called oral expression in education. If we connect together various paradigms which are generally distinct, in this work oral expression then appears as a pedagogical value and not an obstacle. This has allowed to introduce a new idea, which is that of an anthropological pedagogy, which enables to understand the importance of living experience by connecting orality and education.

Key words :

Orality, anthropological pedagogy, Jousse, Kold, Grundtvig, Living speech, complexity, School oral



Laboratoire CIVIIC – UFR Psychologie et Sciences de l'Education
Université de Rouen, Rue Lavoisier
76821 Mont-Saint-Aignan cedex
<http://www.univ-rouen.fr/civiic/>

