



Perspectives historiques sur la formation à l'esprit critique

Perspectivas históricas sobre a formação do espírito crítico

Historical perspectives on the formation of critical thinking skills

Pierre Kahn
Université de Caen Normandie (France)
<https://orcid.org/0009-0009-0269-5989>
kahnpi@wanadoo.fr

Résumé

Former à l'esprit critique: cette finalité de l'école républicaine française peut s'autoriser d'une tradition historique vénérable, que les noms de Condorcet ou de Ferdinand Buisson illustrent. Mais cette finalité affichée se présente aux yeux de l'historien comme une finalité rêvée plus que réelle, et les instituteurs de la IIIe République ont, dans l'ensemble, plutôt donné le spectacle d'un enseignement dogmatique. Paradoxalement, le développement de l'esprit critique ne sera véritablement mis en avant qu'à partir des années 1960-70, lorsque le modèle de l'individualisme démocratique tend à se substituer à celui de la formation du citoyen républicain. Comment dès lors l'insistance mise aujourd'hui en France à faire de l'école le lieu de transmission des «valeurs de la République» s'accorde-t-elle avec l'idéal individualiste d'une formation à l'esprit critique? C'est là une question à laquelle l'administration scolaire, promouvant les vertus de l'esprit critique tout en redoutant qu'il aille jusqu'à s'interroger sur les «valeurs de la République», ne paraît pas percevoir le caractère problématique.

Mots-clés: Dogmatisme; École républicaine; Esprit critique; Individualisme démocratique; Valeurs de la République.

Resumo

Formação para o espírito crítico: esse propósito da escola republicana francesa pode apoiar-se em uma venerável tradição histórica, ilustrada pelos nomes de Condorcet ou Ferdinand Buisson. Mas esse propósito declarado se apresenta aos olhos do historiador como um propósito mais sonhado do que real, e os professores da Terceira República, em seu conjunto, acabaram por dar mostras de um ensino dogmático. Paradoxalmente, o desenvolvimento do espírito crítico não foi uma realidade até as décadas de 1960 e 1970, quando o modelo do individualismo democrático tendeu a substituir o da formação do cidadão republicano. Como, então, a insistência que se observa hoje na França em fazer da escola o lugar de transmissão dos "valores da República" se concilia com o ideal individualista da formação para o espírito crítico? Essa é uma questão para a qual a administração escolar, promovendo as virtudes do espírito crítico, ao mesmo tempo em que teme que ele chegue ao ponto de questionar os "valores da República", parece não perceber o seu caráter problemático.

Palavras-chave: Dogmatismo; Escola republicana; Espírito crítico; Individualismo democrático; Valores da República.

Abstract

Developing a critical mind: this aim of the French republican school system can draw on a venerable historical tradition, exemplified by the names of Condorcet and Ferdinand Buisson. However, in the eyes of the historian, this stated aim is more a dream than a reality, and the teachers of the Third Republic were, on the whole, dogmatic in their teaching. Paradoxically, the development of critical thinking was not really emphasised until the 1960s and 70s, when the model of democratic individualism tended to replace that of the training of republican citizens. So how does today's insistence in France on making schools the place where the 'values of the Republic' are passed on fit in with the individualist ideal of training people to be critical thinkers? This is a question that the school administration, which promotes the virtues of critical thinking while fearing that it goes so far as to question the 'values of the Republic', does not seem to see as problematic.

Keywords: Dogmatism; Republican school; Critical spirit; Democratic individualism; Values of the Republic.

Reçu: 12/11/2024

Approuvé: 16/03/2025

Quel rapport historique l'école en France a-t-elle eu avec l'enseignement de l'esprit critique ? Avant d'y répondre, il convient de s'arrêter sur le caractère problématique de cette question, qui présuppose que la formation à l'esprit critique a une histoire, et donc un passé. Or cela n'a rien d'une évidence. En effet, l'idée même d'une formation à l'esprit critique, sous cette formulation en tout cas, peut paraître tout à fait contemporaine. N'est-ce pas uniquement, ou en tout cas spécifiquement, pour nos sociétés hyper démocratiques, qui ne reposent plus sur l'autorité d'une tradition et pour laquelle le modèle même d'une transmission des savoirs et des valeurs ne va plus de soi, que l'esprit critique est considéré comme une vertu cardinale et donc une finalité éducative de première importance ? Dès lors, la question de l'histoire de la formation à l'esprit critique n'est-elle pas une question impossible : la question des formes passées d'un type d'enseignement dont il est précisément problématique de penser qu'il a eu un passé ? En d'autres termes, « former à l'esprit critique », n'est-ce pas une injonction éducative qui n'a de sens qu'actuel ? Se proposer d'avoir sur cette formation des « perspectives historiques » n'est-ce pas prendre le risque de s'exposer à identifier sous cet intitulé des formes d'éducation et d'enseignement qui n'ont pas grand-chose en fait à voir avec lui, en tout cas avec ce que nous entendons aujourd'hui par « esprit critique » ? N'est-ce pas en somme s'exposer au risque de ce qui est pour l'historien un péché capital, le péché d'anachronisme ?

L'esprit critique : une tradition de l'école républicaine ?

Or, il est possible de répondre par la négative à ces questions et de soutenir que, au contraire de ce qu'elles suggèrent, la formation de l'esprit critique relève d'une tradition bien identifiée de l'histoire de l'école : la tradition de l'école républicaine. On peut en trouver une des premières formes d'expression chez celui qui peut être à bon droit considéré comme un des pères spirituels de cette école, à savoir chez Condorcet, dans son Rapport sur l'Instruction publique qu'il présenta à la Législative en 1792 : « Ni la constitution française, écrivait-il, ni même la déclaration des droits, ne seront présentées à aucune classe des citoyens comme des tables descendues du ciel, qu'il faut adorer et croire » (Condorcet, 1989, p.91).

Exclure les croyances de l'enseignement, ce n'est donc pas seulement exclure les contenus religieux traditionnels qui sont les objets de la croyance. C'est, plus radicalement, *exclure la croyance elle-même comme modalité du rapport au savoir*. Enseigner la constitution ou les droits de l'homme comme « des tables descendues du ciel », c'est l'enseigner comme un dogme ; c'est autrement dit conserver la *forme* du religieux. Ce que Condorcet demande, c'est de ne pas enseigner même les principes républicains les plus fondamentaux comme un catéchisme, comme des objets de croyance, mais comme des objets de raison, qui supposent donc une appropriation rationnelle de la part de ceux à qui ont les enseigne. Une appropriation rationnelle : c'est-à-dire des principes dont tout citoyen serait capable de comprendre et d'expliciter le bien-fondé, mais aussi des principes que l'on peut discuter, dont on peut débattre, ne serait-ce qu'en vue de les améliorer. Autrement dit encore, une appropriation rationnelle est une appropriation critique. Et ce qui est vrai des principes républicains est vrai pour tous les contenus d'enseignement. Ainsi Condorcet écrivait-il dans son *Premier Mémoire sur l'instruction publique* (1792) qu'en aucun cas un enseignant ne peut dire à ses élèves « Voilà ce que je vous ordonne de croire et que je ne puis vous prouver » (Condorcet, 1994, p. 90).

La préoccupation d'une éducation scolaire qui développe la capacité critique des futurs citoyens serait donc bien présente dès les origines, révolutionnaires, de l'école de la République. Condorcet présente son rapport à l'assemblée législative en avril 1792 et la République, la première du nom, ne verra le jour qu'en août de la même année, mais c'est bien à un idéal républicain d'instruction qu'il se réfère : idéal selon lequel former les futurs membres de la volonté générale, ce n'est pas former de nouveaux croyants d'une nouvelle religion (religion civile), mais former des citoyens éclairés, capables de penser par eux-mêmes et

d'intervenir de façon raisonnée et instruite dans le débat public. Idéal, autrement dit, qui entend réaliser le programme des Lumières tel qu'il fut formulé par E. Kant dans un célèbre opuscule (*Qu'est-ce que les Lumières*, 1784) : oser savoir et permettre à l'homme de sortir enfin de sa minorité, permettre l'avènement d'une humanité enfin majeure, émancipée de la tutelle de la tradition et de la soumission non questionnée à l'autorité.

Il n'est donc pas étonnant de voir le même idéal formulé, 100 ans après Condorcet et en continuité apparente avec lui, par les fondateurs historiques de l'école Républicaine, à la fin du XIXe siècle. Par exemple Paul Bert, scientifique de renom mais qui fut aussi ministre de l'instruction publique au début des années 1880 (entre deux ministères Jules Ferry) et auteur de nombreux manuels de sciences et d'instruction civique pour l'école primaire. Il écrivait en 1882 :

L'enseignement par voie de catéchisme est bon pour former des croyants à la mémoire desquels on impose, dans l'esprit desquels on inculque de force, comme un cachet de cire, un certain nombre de dogmes qu'ils devront apprendre et réciter sans souci de comprendre ; mais c'est là la plus mauvaise des préparations pour un citoyen intelligent et libre. C'est, au contraire, la curiosité de l'esprit qu'il faut éveiller et susciter : il faut développer dans l'enfant la personnalité pensante (cité in Deloye, 1994, p. 49).

Autre exemple, aussi illustratif, si ce n'est plus encore : il s'agit d'un discours prononcé en 1903, au congrès du parti radical, par Ferdinand Buisson, qu'on présente souvent de façon « minorée » comme « le principal collaborateur de Jules Ferry », mais qui eut une longévité politique bien plus grande que celui-ci, et un rôle et une fonction bien plus importants que ce que suggère cette façon de le présenter.

Le premier devoir d'une République est de faire des républicains ; et l'on ne fait pas un républicain comme on fait un catholique. Pour faire un catholique, il suffit de lui imposer la vérité toute faite. Le maître a parlé, le fidèle répète. Il a été dit un catholique ; mais on pourrait tout aussi bien dire un protestant ou un croyant quelconque [...]. Toute éducation cléricale aboutit à ce comportement : croire et obéir, foi aveugle et obéissance passive [...]. Pour faire un républicain, il faut prendre l'être humain si petit et si humble qu'il soit (un enfant, un adolescent, l'homme le plus inculte, le travailleur le plus accablé par l'excès de travail) et lui donner l'idée qu'il peut penser par lui-même, qu'il ne doit ni foi ni obéissance à personne, que c'est à lui de chercher la vérité et non pas à la recevoir toute faite d'un maître, d'un directeur, d'un chef quel qu'il soit, temporel ou spirituel (...). Il n'y a pas d'éducation libérale là où l'on ne met pas l'intelligence en face d'affirmations diverses, d'opinions contraires, en présence du pour et du contre, en lui disant : Compare et choisis toi-même ! (Buisson, 1903, p.178).

On le voit : il semble bien que l'école républicaine, précisément parce qu'elle est républicaine et que, comme le dit Buisson, on ne forme pas un républicain comme on fait un catholique, ait mis dès la première formulation de ses principes (chez Condorcet) et dès ses premières réalisations (la IIIe République) la formation de l'esprit critique au programme de ses finalités éducatives. De sorte que se soucier comme on le fait aujourd'hui d'une telle formation, même si c'est avec des modalités sans doute différentes, serait bien s'inscrire dans cette tradition historique de l'école de la République.

Entre école rêvée et école réelle

On peut pourtant se poser la question de savoir si ce genre de déclarations reflète la réalité de l'école existante, si elle n'est pas davantage la conscience idéalisée de cette école que l'image fidèle de la façon dont elle fonctionnait réellement, son « moi idéal » en quelque sorte, davantage que son moi réel, sa poésie davantage que sa prose ; et donc si la formation du citoyen rationnel et critique, substituant l'examen à la croyance, n'était pas finalement qu'une finalité rêvée de l'éducation scolaire. Plusieurs éléments sont de nature à nous suggérer cette hypothèse.

1. Un élément institutionnel, à savoir la réalité massive, non remise en cause par les républicains de l'époque, d'un dualisme scolaire séparant le primaire (l'école du peuple) d'un secondaire fréquenté presque exclusivement par les enfants de la bourgeoisie, c'est-à-dire à peine 4 à 5% d'une classe d'âge. L'école primaire s'arrête à 13 ans (voire 12 en cas d'obtention à cet âge du certificat d'études), et les meilleurs d'entre ses élèves, quand ils poursuivent leur scolarité, le font dans le primaire supérieur, au mieux jusqu'au brevet (16 ans). Sa finalité n'est donc pas une préparation à une formation intellectuelle approfondie mais le développement d'une culture pratique et l'acquisition de savoirs adaptés, comme disaient les programmes de l'époque, aux « usages de la vie ». C'est sans fard que les instructions de 1882 s'expriment en ce sens :

L'enseignement primaire) ne perd jamais de vue que les élèves des écoles primaires n'ont pas de temps à perdre en discussions oiseuses, en théories savantes, en curiosités scolastiques, et que ce n'est pas trop de cinq à six années de séjour à l'école pour les munir du petit trésor d'idées dont ils auront strictement besoin pour le mettre en état de le conserver et de le grandir par la suite.

On peut souligner l'adjectif et l'adverbe au moyen desquels ce texte officiel souligne l'étroitesse des ambitions éducatives du primaire (« *petit* trésor d'idées », « dont ils ont *strictement* besoin »). Cela laisse évidemment peu de temps ni de place pour la formation de l'esprit critique, laquelle relève manifestement d'un paradigme éducatif fort différent. La distorsion entre le rêve éducatif de F. Buisson et les attentes réelles de l'administration scolaire est d'autant plus frappante ici que l'auteur de ces instructions officielles était celui qui, en 1882, était le puissant directeur de l'enseignement primaire, à savoir... le même F. Buisson.

2. Le deuxième élément de nature à faire douter d'une véritable préoccupation de l'école républicaine réelle pour la formation à l'esprit critique est de nature sociologique. Dans les grandes villes comme Paris, et notamment dans les quartiers populaires de ces grandes villes, quartiers auxquels l'exode rural massif lié à l'industrialisation du pays avait donné une extension démographique considérable, il pouvait y avoir dans les petites divisions scolaires (Cours élémentaire, 2 ans) jusqu'à 80, voire 100 élèves par classe. Dans ces conditions ce qui comptait pour des enseignants, de plus peu formés (la plupart ne passait pas par l'école normale), mais aussi pour leurs inspecteurs, c'était essentiellement des questions d'ordre, de discipline, et aussi d'hygiène (ce sont ces thèmes qui forment la matière principale, pour ne pas dire exclusive, des rapports d'inspection). De plus, l'école primaire de l'époque avait un fonctionnement méritocratique, c'est-à-dire que ne passaient dans les divisions supérieures (Cours moyen, 2 ans et Cours supérieur, 2 ans) que les meilleurs élèves. Les autres redoublaient, encombraient donc les premières classes, et beaucoup d'entre eux atteignaient l'âge limite de la scolarité obligatoire en n'ayant pas dépassé le niveau d'un Cours moyen, voire seulement d'une première année de Cours moyen (voir Krop, 2014). Je ne sais pas si ces élèves-là étaient

formés comme des républicains et non comme des catholiques, mais je doute que ce type de fonctionnement et les contraintes pédagogiques qu'il entraînait ait été de nature à développer leurs capacités réflexives et critiques.

Les 3^e et 4^e éléments susceptibles de nous faire douter que la formation à l'esprit critique renvoie à une tradition historique de l'école républicaine sont quant à eux d'ordre culturels : ils tiennent à ce que fut la culture scolaire de l'école de la IIIe République.

3. Le premier d'entre ces éléments (donc, dans l'ordre de mon énumération, le 3^{ème}) est le *moralisme* extrêmement fort qui a marqué cette école. En rompant avec la morale religieuse enseignée avant que la loi de 1882 ne laïcise les enseignements, l'école républicaine n'a pas aussi nettement rompu avec la *forme* de cette morale que ne l'affirmait F. Buisson dans son discours de 1903 au congrès du parti radical. Au moralisme religieux s'est substitué un moralisme laïque mais qui a de fait assez largement conservé le caractère dogmatique propre au premier. Sans même parler des manuels de morale et d'instruction civique de la période, Il existe toute une iconographie de l'école aux alentours de 1900 qui montre à quel point ce moralisme affecte la forme scolaire et lui fait conserver un caractère traditionnel marqué, peu différent de l'école d'avant la République. Position rigide, quasi militaire, des enfants face au maître, allure solennelle de celui-ci, maximes écrites au tableau noir, probablement à réciter par cœur : je serais bien surpris qu'un tel maître, devant de tels élèves, avec un tel style d'enseignement, enseignât quelque chose qui ressemble de près ou de loin à l'esprit critique. D'ailleurs Buisson lui-même, en 1908, dans un article intitulé « L'enseignement moral à l'école primaire », fait état des critiques étrangères d'une instruction morale française jugée trop rigide et trop mécanique, et, à l'encontre de ce qu'il déclarait au congrès du parti radical, il justifie le maintien en la matière de la forme de catéchisme encore donnée à cet enseignement :

À l'époque où nous avons laïcisé l'école primaire, l'Église était chez nous un grand pouvoir public [...]. Depuis des siècles, c'était elle, elle seule, qui distribuait, avec l'enseignement de la religion, celui de la morale. L'une et l'autre avait pour base le catéchisme.

Pensez ce que vous voulez des croyances confessionnelles. Vous ne nierez pas que le catéchisme est une invention de génie [...]. Mais en France, comme dans toute la catholicité, le véhicule unique et universel de l'enseignement religieux et moral a toujours été le catéchisme. Et c'est pourquoi dès 1789 [...] l'idée vint aux Constituants, aux Conventionnels de rédiger un catéchisme civique¹ [...]. Sous l'influence des mêmes circonstances, la Troisième République a repris la même idée. Comme elle prétendait que la morale devait et pouvait s'apprendre en dehors de la religion, elle s'obligeait en quelque sorte à fournir le plan et la substance de ce nouvel enseignement dans une forme aussi populaire mais en même temps aussi précise que le catéchisme. De là cet effort pour dresser dans les programmes de l'école primaire une sorte de tableau des matières obligatoire du cours de morale. Ce cours [...] contient l'ensemble des idées morale que la société se charge de graver dans l'esprit des enfants aussi fortement que l'Église y gravait des idées religieuses [...].

Nous n'avons pas voulu que les enfants, n'apprenant plus les commandements de Dieu et de l'Église n'eussent à se mettre dans la mémoire aucun texte, aucune sentence bien frappée, aucune réponse

¹ IIInsistons-y : idée exactement contraire à ce que déclarait Condorcet dans le texte cité *supra*.

toute prête aux questions qu'on peut leur faire sur le bien et le mal, sur le devoir, sur la conscience, sur leur règles de conduite, sur leurs croyances morales enfin » (*Manuel général de l'instruction primaire*, 4 janvier 1908. In Loeffel, L. 2013, 202-203).

Se charger de graver des idées morales dans l'esprit « aussi fortement que l'Église y gravait des idées religieuses » ; proposer des « sentences bien frappées » à mémoriser, et des « réponses toutes faites » aux questions sur le bien, le mal, le devoir, etc. : Buisson avait beau déclarer en 1903 qu'on ne forme pas un républicain comme on fait un catholique, il semble bien dire cinq ans plus tard exactement le contraire. Si la morale laïque remplace la morale religieuse, c'est en en prenant la même forme, cad la forme dogmatique. De l'esprit critique, il n'en est ici plus guère question.

4. Le quatrième obstacle au souci de développement de l'esprit critique, pour l'école républicaine « historique » (celle de Ferry ou de Buisson), est ce que j'appellerai son *objectivisme*, c'est-à-dire la façon qu'elle a eu de penser l'apprentissage scolaire comme la relation établie par des sujets (les élèves) à des objets qui leur sont extérieurs et qui correspondent à des vérités indiscutables. Du point de vue des normes pédagogiques qu'elle a mises en avant, ce fut certes une école qui a largement insisté, et avec des accents parfois très « modernes », sur l'activité des élèves : il ne s'agit pas de mémoriser et de réciter sans comprendre, il faut se garder de tout enseignement « scolaire », il faut développer le jugement personnel des élèves, etc. Mais cette activité exigée des élèves n'est jamais que celle qui leur permettra de comprendre la vérité objective de ce que l'on leur enseigne, quelles que soient les contenus de savoir transmis. Vérité objective... et donc comme telle indiscutable. C'est par exemple de cette façon que s'exprime J. Ferry, dans sa fameuse lettre-circulaire aux instituteurs de 1883 sur l'enseignement moral dans une école laïque : cet enseignement, écrit-il, peut être donné indépendamment des convictions personnelles des familles, car il concerne des vérités morales universelles, avec lesquelles tout le monde, quelle que soit sa croyance ou sa non croyance, peut-être d'accord, et qui peuvent donc être enseignées, comme dit Ferry, avec autant de certitude que s'il s'agissait de vérités de langue (grammaire) ou de calcul... Vérités qui ne peuvent pas dès lors être l'objet de discussions, de confrontations d'idées ou d'opinions.

C'est encore Buisson, dans le même article que celui cité précédemment, qui a donné à cette idée sa formule la plus claire et la plus explicite :

D'après cette conception du rôle de l'instituteur comme éducateur moral, celui-ci n'énonce jamais devant l'enfant que des axiomes de la conscience universelle. Il ne lui parle rien de ce qui est controversé entre les hommes. Il n'a le droit de lui enseigner que ce qui est réputé vrai et juste par tous sans exception ». (*Manuel général de l'instruction primaire*, *Ibid.*, 207).

La situation de l'enseignement moral est ici un véritable révélateur des problèmes posés à un éventuel projet de formation à l'esprit critique. Car si la conception objectiviste du savoir de l'école de Jules Ferry s'observe pour tous les enseignements et n'est pour aucun d'entre eux favorable au développement de l'esprit critique, l'examen de la façon dont cette conception a affecté en particulier l'enseignement moral a valeur exemplaire. En effet, il s'agit précisément d'un enseignement qui offre à l'esprit critique, pour peu qu'on se soucie de le former, des occasions particulièrement favorables pour s'exercer, puisqu'il permet de confronter de la manière la plus argumentée possible des valeurs, des opinions et des

croyances morales diverses. De sorte que, comme l'ont affirmé Ferry ou Buisson, penser qu'un tel enseignement porte sur des vérités objectives et indiscutables, c'est rendre impossible, ou au moins très difficile, la confrontation argumentée, et donc critique, là où il aurait été le plus facile de la promouvoir.

Au total, quelles leçons tirer de cette rapide enquête auprès de ce que fut l'école républicaine des origines, l'école de la IIIe République ?

1. Que la formation d'un citoyen éclairé et critique a bien été un projet dont la formulation historique (chez Condorcet, chez P. Bert, chez Buisson par exemple) peut tout à fait se comprendre à partir d'un idéal éducatif de nature républicaine.

2. Que cet idéal fut finalement sans traduction réelle.

3. Que pour qu'il trouve une chance d'être mis en œuvre, il faut trois conditions auxquelles précisément ne satisfaisait pas l'école républicaine originale.

3.1. Un allongement pour tous de la scolarité de telle sorte qu'elle puisse se donner les moyens d'une éducation intellectuelle approfondie de longue haleine.

3.2. Une remise en cause, sinon un abandon total, des formes dogmatiques et objectivistes d'enseignement.

3.3. La reconnaissance de l'existence d'un pluralisme moral, c'est-à-dire l'idée formulée, de très belle façon par le philosophe Paul Ricœur, selon laquelle :

Nous ne vivons pas dans un consensus global de valeurs qui seraient comme des étoiles fixes. C'est là un aspect de la modernité et un point de non-retour. Nous évoluons dans une société pluraliste, religieusement, politiquement, moralement, philosophiquement, où chacun n'a que la force de sa parole. Notre monde n'est plus enchanté. La chrétienté comme phénomène de masse est morte (ce qui est plutôt positif) et nos convictions ne peuvent plus s'appuyer sur un bras séculier pour s'imposer [...]. Préparer les gens à entrer dans cet univers problématique m'apparaît être la tâche de l'éducateur moderne. Celui-ci n'a pas à transmettre des contenus autoritaires, mais il doit aider les individus à s'orienter dans des situations conflictuelles [...] (Ricœur, in Hocquard, 1995, p. 95).

Ces trois conditions ne sont sans doute pas suffisantes, mais elles sont nécessaires. Tant qu'elles ne sont pas remplies – et elles ne l'étaient pas pour l'école du XIXe siècle et du début du XXe – la formation de l'esprit critique ne risque pas d'être pour l'école une finalité éducative inscrite à son curriculum réel.

Il me faut cependant introduire une nuance à ce que ce constat a de général. Il a existé en effet, dès le début du XXe siècle, des instituteurs révolutionnaires d'une part, des mouvements pédagogiques d'autre part qui se sont préoccupés réellement de développer l'esprit critique de leurs élèves. Ce fut le cas notamment du mouvement Freinet, qui se met en place dans les années 20 et dont les techniques pédagogiques (l'imprimerie, le livre de vie, la coopérative scolaire...) étaient clairement articulées (entre autres) à cette perspective. Néanmoins, ces mouvements restent relativement marginaux, en tout cas non véritablement représentatif de l'état général de l'enseignement en France à cette époque et le constat que j'ai dressé reste, me semble-t-il, globalement vrai.

Les transformations de l'après Deuxième Guerre Mondiale

Quand la situation a-t-elle commencé à changer ? La réponse est : pas avant la Libération, et même peut-être pas avant les années 1960.

A la Libération s'impose la nécessité d'une réforme en profondeur de l'école en France, nécessité née entre autre du constat de la faillite morale (et notamment la faillite morale des élites) qu'a représenté la période de Vichy et de la collaboration. Ce fut à la commission Langevin-Wallon (du nom de ses deux présidents successifs) qu'incombe de travailler sur cette réforme dont le projet définitif (le plan Langevin-Wallon) fut remis au ministre de l'Éducation nationale fin 1947. À vrai dire, dans le plan Langevin-Wallon, la question de la formation à l'esprit critique n'est pas explicitement ni thématiquement posée. Mais dans le Plan, des éléments existent qui sont de nature à favoriser son émergence. D'une part, le contexte, à savoir le souvenir cuisant de l'aveuglement collectif qu'a été la collaboration ; d'autre part l'influence, dans le ce Plan, des idées de l'Éducation nouvelle promouvant les méthodes actives et une plus grande initiative et une plus grande responsabilité donnée aux élèves, à l'école et hors de l'école, dans les colonies d'enfants et d'adolescents, dans lesquelles, dit le Plan, « la discipline doit être extrêmement libérale » et où « de véritables expériences de « républiques démocratiques » doivent être organisées ». Le texte ajoute, en n'étant plus très loin alors de l'idée d'une formation à l'esprit critique : « au 3^{ème} cycle, et surtout dans la classe terminale, un programme portant sur les grands problèmes de la vie civique et morale servira de base à des exposés et des discussions » (Plan Langevin-Wallon, VI, in Mialaret, PUF, 1997, p. 61). Qu'on me permette ici un rapide commentaire : a)- La « classe terminale » désigne ici celle où devront aller tous les élèves, la scolarité obligatoire devant pour le Plan Langevin-Wallon, s'étendre jusqu'à 18 ans. b)- « des exposés et des discussions » sur des « problèmes de la vie civique et morale », et non plus des vérités consensuelles auxquelles on demande aux élèves de comprendre le bien-fondé : on est bien ici en train de sortir du paradigme de l'école de F. Buisson et de J. Ferry.

Mais à ma connaissance, le premier texte officiel orienté quasi explicitement vers l'idée d'un développement de l'esprit critique est l'arrêté du 4 juillet 1961 (14 ans après le Plan Langevin-Wallon !) fixant les nouveaux programmes d'éducation civique pour le premier cycle des lycées (collèges actuels, 6^{ème}-3^{ème}) :

L'instruction civique clarifiera (pour les élèves) les problèmes politiques, économiques et sociaux (qu'ils) rencontreront au cours de leur existence en tant qu'hommes et citoyens. Ils s'accoutumeront à la quête et à l'étude des documents et des arguments, à la confrontation des solutions diverses et souvent contradictoires, à la réflexion attentive, à la pensée peut-être inquiète et toujours stimulante (...). L'instruction civique n'a donc rien en commun avec la propagande. Elle est apprentissage de la pensée libre. Elle respecte et réalise pleinement la laïcité de l'école publique » (arrêté du 4 juillet 1961).

Je note que cet arrêté, pour la première fois depuis 1882, fait disparaître l'association instruction civique/instruction morale. La morale disparaît, en tout cas pour ce niveau d'enseignement, comme si elle avait du mal à trouver sa place dans un programme se donnant pour tâche de solliciter « la pensée inquiète » et visant désormais « à la confrontation des solutions diverses et souvent contradictoires ». C'est d'ailleurs un point sur lequel je voudrais attirer l'attention : à savoir la corrélation existante, dans l'enseignement en France, entre l'importance de plus en plus grande accordée au développement de l'esprit critique chez les élèves et l'affaiblissement progressif du moralisme caractéristique de l'école de la IIIe

Républicaine ; le lien entre la déligitimation progressive du projet même d'une éducation morale et le souci d'un développement de la pensée et de l'expression personnelle des élèves. Tout se passe comme si la dimension par nature collective de l'éducation morale n'était pas compatible avec les présupposés individualistes d'un tel souci ; autrement dit, comme si le développement de l'esprit critique impliquait une incitation à prendre des distances vis-à-vis des normes communes et relevait donc d'une logique éducative contraire au caractère par définition normatif d'une éducation morale.

Les années 1960 furent celles où un tel basculement commence à s'observer. Et il est significatif à cet égard que, après que l'arrêté de 1961 eût fait disparaître la référence à la morale du premier cycle des lycées, un autre texte, en 1965, la fait disparaître du deuxième cycle (seconde-terminale), et un autre encore, en 1969, de l'école primaire elle-même, pourtant lieu républicain historique de l'instruction morale et civique. Ces années 60 paraissent bien en somme être celles de la rupture avec le paradigme éducatif de la IIIe République. Plusieurs éléments se conjuguent pour rendre compte de cette transformation.

- Le développement d'un nouveau statut social de la jeunesse : l'apparition d'une « culture jeune », de loisirs spécifiques, la reconnaissance de plus en plus grande d'un droit des jeunes à ces loisirs, la modification profonde (assez lente, certes, mais profonde) des normes éducatives, tant scolaires que familiales, dans le sens d'un plus grand libéralisme éducatif... : tout cela rend évidemment beaucoup plus problématique et contesté l'exercice d'un enseignement dogmatique fondé sur le caractère magistral des cours. Cela le rend d'autant plus difficile que les enseignants eux-mêmes sont aussi des parents, et participent de plus en plus dans leurs classes à cette transformation des mœurs et des normes éducatives.
- Deuxième élément : la prolongation massive de la scolarité au-delà de l'école primaire (le décret qui rend la scolarité obligatoire à 16 ans date de 1959). Le primaire cesse d'être une préparation à la vie (ce qu'il avait globalement été jusqu'à la Deuxième Guerre Mondiale) pour devenir une préparation à la scolarité ultérieure : ce qui a pour conséquence (entre autres) une intellectualisation de plus en plus prononcée des apprentissages.
- Troisième élément enfin, et à mes yeux non le moindre : l'importance et l'influence d'un mouvement de réforme pédagogique, impulsé par des acteurs de terrain et des chercheurs, mais aussi soutenu par le pouvoir gaulliste de l'époque. Ces réformateurs entendent promouvoir ce que l'un des plus importants d'entre eux, Louis Legrand, a appelé une « *pédagogie de l'étonnement* » (c'est le titre d'un de ses livres), c'est-à-dire une pédagogie qui prescrit de partir des problèmes que se posent les élèves, de recourir à la méthode de l'enquête, aux travaux de groupe, aux discussions argumentées et réglées en classe, et qui souhaite transformer le rôle de l'enseignant, qui deviendrait un animateur, un organisateur du travail collectif et individuel des élèves, davantage qu'un transmetteur de savoirs et un donneur de leçons.

Mai 68 correspond à ce qu'on pourrait appeler le « pic » de ce mouvement de fond multifactoriel, à la fois sociétal et pédagogique. Il n'en est pas la cause, mais, au sens photographique du terme, le révélateur. Les thèmes « soixante huitards » ou « post soixante huitards » permettent en cela de mettre clairement en évidence, comme par un effet de loupe, le changement de paradigme qui a eu lieu, à savoir la ringardisation du modèle « IIIe République » de la transmission des savoirs et de la discipline à l'école, ringardisation dont va bien entendu bénéficier la promotion de l'esprit critique, qui apparaît comme un élément signifiant du nouveau paradigme éducatif.

L'esprit critique : vertu républicaine ou qualité démocratique ?

Mais cette promotion a alors une justification démocratique davantage que républicaine. Dans un numéro récent de *L'École des parents* (janvier, février, mars 2021), dont le thème général est précisément « la formation de la pensée critique », un des articles a pour titre « L'esprit critique est-il (encore) une valeur républicaine ? » Or, cette formulation laisse supposer qu'il en a été une, ce dont, d'un point de vue historique, on peut douter. Il l'a certes été sur le plan philosophique des principes, tels qu'ils ont été énoncés par exemple par Condorcet ou par Buisson ; mais si on considère le rapport historique réel que l'école a eu avec la formation de l'esprit critique, il me semble que celle-ci ne commence véritablement à être mise en avant qu'à un moment d'affaiblissement de la référence républicaine, qui est aussi le moment de la montée en puissance à l'école de l'individualisme démocratique contemporain.

En somme, l'esprit critique apparaît alors moins comme une vertu du citoyen républicain que comme une disposition intellectuelle nécessaire à l'individu des sociétés démocratiques et pluralistes qui doit apprendre à se situer, comme le disait Ricoeur, dans un univers problématique et dépourvu « d'étoiles fixes » (Ricoeur, 1995, p. 95). Sa promotion est corrélée à ce que Eirick Prairat a appelé « la désacralisation de l'ordre scolaire » (Prairat, 2002), dont le processus s'amorce à partir des années 70.

On observe certes, à partir du milieu des années 1980, sous l'impulsion du ministre J.-P. Chevènement, une renaissance certaine du discours républicain sur l'école, et la montée en puissance d'un courant qu'on peut appeler « néo-républicain », auquel des intellectuels, historiens et philosophes connus et prestigieux (Régis Debray, Elisabeth Badinter, Catherine Kintzler, Charles Coutel, Claude Nicolet, Pierre Nora...), ont donné leur caution. Le projet du ministre Vincent Peillon, en 2012, en référence explicite à Ferdinand Buisson, de réintroduire la morale laïque à l'école (projet qui a débouché sur les programmes d'Enseignement Moral et Civique de 2015), peut être considéré comme le dernier avatar de ce courant néo-républicain.

Or celui-ci a précisément fait de la nécessaire re-sacralisation de l'ordre scolaire un de ses chevaux de bataille. Et dès lors, il a été conduit à insister davantage sur l'adhésion collective aux « valeurs de la République » que sur l'intérêt qu'il y avait à les examiner d'un point de vue critique. Dans le contexte dramatique, en France, des attentats de 2015, puis, plus récemment, de l'assassinat de deux professeurs (Samuel Paty et Dominique Bernard), ce discours néo-républicain, largement relayé au niveau politique, a même eu tendance à suspecter tout point de vue critique des élèves sur ces valeurs, à interpréter la critique comme le signe potentiel de la sécession culturelle et, comme on dit aujourd'hui, du séparatisme. Autrement dit, la pensée républicaine de l'école, aujourd'hui, tend à réhabiliter une sorte de dogmatisme moral centré sur la défense des valeurs de la République, dogmatisme avec lequel la formation de l'esprit critique n'est pas vraiment compatible. On pourra certes objecter que cette incompatibilité est fallacieuse et que l'esprit critique est précisément une des valeurs de la République. Cette réponse n'est cependant qu'une résolution purement verbale d'un problème qui réellement subsiste : la formation à l'esprit critique qui, à en croire le discours constant que l'école française tient aujourd'hui sur elle-même, est une finalité essentielle de l'éducation scolaire va-t-elle jusqu'à autoriser la mise en discussion critique des « valeurs de la République », de leurs interprétations plurielles, de la tension qui peut exister entre elles, voire de leur effectivité dans la société et dans l'école même qui se donne prétendument la tâche de les transmettre ?

En guise de conclusion. Esprit critique ou doute imbécile ? Le problème du complotisme

La question est d'autant plus difficile à résoudre qu'elle se heurte aujourd'hui à une difficulté tout à fait nouvelle, et redoutable : celle née des *dérèglements de l'esprit critique* dont témoigne le conspirationnisme qui fleurit sur les réseaux sociaux. Le problème est alors le suivant : comment distinguer le « bon » esprit critique, l'esprit critique éclairé que l'école appelle de ses vœux, du doute systématique, en apparence lui aussi « critique », voire « ultra-critique », des croyances dites complotistes ? La valorisation du premier ne risque-t-elle pas de conduire à une légitimation du second ? Dans un texte extrait du livre I de *La Recherche de la vérité*, le philosophe du XVIIe siècle Malebranche distinguait deux formes de doute. On peut douter, écrivait-il, par « pénétration d'esprit », mais on peut douter aussi « par emportement, par brutalité, par aveuglement et par malice » (Malebranche, 1759, p. 239). Il y a en somme un doute intelligent et un doute imbécile : distinction capitale et profonde. Reste à comprendre ce qui les distingue et à montrer que le doute des complotistes relève de la deuxième catégorie plutôt que de la première. Comment les distinguer si le complotiste lui-même se présente comme un esprit en alerte et prétend parler au nom de la lucidité critique ? Il me semble que la question de la formation à l'esprit critique aujourd'hui ne peut éviter de se confronter à ce problème.

Bibliographie

- BERT, Paul. *De l'éducation civique. Conférence faite au palais du Trocadéro, le 6 août 1882 au profit des bibliothèques populaires syndiquées du département de la Seine*. Paris: Librairie Picard-Bernheim et C^{ie}.
- BUISSON, Ferdinand. Discours au congrès du parti radical de 1903, in *Parti républicain radical et radical-socialiste*. Troisième congrès annuel: Marseille (octobre 1903). Alençon: Imprimerie veuve Félix Guy et C^{ie}, 1903.
- CONDORCET. *Rapport sur l'instruction publique*. Paris: Édilig, 1989.
- CONDORCET. *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris: Garnier-Flammarion, 1994.
- DELOYE, Yves. *École et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy: controverses*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1994. DOI: <https://doi.org/10.3917/scpo.deloye.1994.01>
- KROP, Jérôme. *Méritocratie républicaine et scolarisation de masse sous la IIIe République*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2014. DOI: <https://doi.org/10.4000/books.pur.50117>
- MALEBRANCHE Nicolas. *De la recherche de la vérité*. Paris: Bordelet, tome 1^{er}, Livre 1, 1759.
- PRAIRAT, Eirick. (2002). La lente désacralisation de l'ordre scolaire. *Esprit*, n° 290, p. 138-151.
- RICOEUR, Paul .(1995). Entretien. In HOCQUART, Anita. *Éduquer, à quoi bon?* PUF.