

# L'école ou le loisir de penser

## Recension – Frédéric Dupin

*Nous remercions Frédéric Dupin de nous autoriser à partager ce texte.*

*Texte publié dans Le Philosophoire, 2018/2, n°50, pages 201 à 210.*

Jacques Muglioni, *L'école ou le loisir de penser*, Paris, Minerve, 2017.

Avec *L'école ou le loisir de penser* de Jacques Muglioni, les Éditions Minerve viennent opportunément de rééditer un ouvrage dont la première édition, parue quelques années avant la mort de son auteur au CNDP, était depuis longtemps épuisée et laissée à l'abandon par l'éditeur public. Il faut se féliciter de voir aujourd'hui donné au lecteur contemporain l'occasion de lire ou de relire un ouvrage devenu entre temps un classique de la réflexion sur l'école en général, et l'enseignement philosophique en particulier.

### *Un classique*

Classique, l'ouvrage de Jacques Muglioni l'est d'abord par sa facture et son écriture. Alliant une multitude de textes écrits à des périodes ou dans des circonstances très diverses, allant du cours propos (« *les vandales* », « *la philosophie et la question des valeurs* ») à l'intervention publique ès qualité du Doyen de l'Inspection générale de philosophie (« *La fin de l'école* ») le livre trouve son unité propre dans un style qui est déjà en lui-même, Catherine Kintzler le souligne dans la préface, un exemple et une mise en œuvre de ce qu'il énonce<sup>1</sup>.

Parce que lire n'est en effet pas s'informer de la pensée d'autrui – comme s'il y avait là des constructions étrangères et curieuses à archiver – mais bien méditer sur la nature des choses, il est bon que l'écriture incite d'elle-même à la réflexion, par la pratique de l'ellipse, du raccourci provocateur, de l'anecdote ou du paradoxe. Elle place ainsi chaque lecteur devant l'objet même, et le contraint à statuer sur ce qu'il lit en rompant d'entrée de jeu les effets de connivences et les routines discursives. Écriture salutaire : il est en effet une manière de parler d'éducation qui sous couvert de professionnalisme ou d'empirisme laisse croire que les faits décident d'eux-mêmes de ce que l'élève doit ou peut apprendre. Pourtant, que dit au juste une statistique de ce qui doit être appris et compris ? Aborder l'école uniquement comme le fait social, qu'elle ne

---

<sup>1</sup> « L'auteur sollicite l'élève-lecteur assoupi et le rend actif, il réalise ce qu'il décrit en même temps qu'il le décrit », Catherine Kintzler, préface à *L'école ou le loisir de penser*, Paris, Minerve, 2017, p. 10.

manque certes pas d'être *aussi*, finit en l'espèce par interdire de mesurer le sens et la nature d'une institution qui toujours manifeste en quelque manière une volonté et un pari sur l'homme. Bien comprise la philosophie de l'éducation doit ainsi permettre de retrouver l'équivocité des orientations que la sociologie et par suite la politique scolaire contemporaine, regardent comme fatales<sup>2</sup>.

Il est toutefois probable que les allers-retours de Jaques Muglioni entre une expérience personnelle de professeur, mais aussi d'élève, et des jugements sur les finalités profondes de l'école et de l'éducation heurteront aujourd'hui comme hier les politesses régissant une large partie des « recherches » sur l'école contemporaine. On aura alors tout loisir de ranger l'ouvrage parmi le commode fourre-tout des repoussoirs idéologiques : Jacques Muglioni ne ferait en somme que résumer et assener le bréviaire du camp « républicain » dans la vieillissante « querelle de l'école ». Dès lors pourquoi prendre la peine de le lire de nouveau ? Les termes du débat ne sont-ils pas bien connus ? Il n'y aurait guère qu'à choisir son camp. Dans cette perspective, ceux qui sont prêts à approuver l'auteur n'apprendraient rien à le relire, tandis que ceux qui sont bien convaincus de voir en lui un adversaire ne sauraient se laisser ébranler par des « provocations » étrangères à toute approche « raisonnable » de la question. La routine partisane s'ajoute alors à la routine sociologique pour détourner simplement de lire, c'est-à-dire précisément de se donner le « loisir de penser »<sup>3</sup>. C'est ici le second écueil, le second piège qui enferme le texte dans la stérilité du « débat d'opinions ».

Il appartient en effet à la nature des rapports ministériels aussi bien que des pamphlets de ne vivre que pour leur temps, et de périr à peine vu le jour. Les pensées de circonstances documentent une époque, mais ne nous éclairent pas sur notre avenir. En l'espèce, la critique que Jacques Muglioni consacre à la fin annoncée puis consommée de l'école n'a pas vocation à conforter les humeurs pessimistes, ou à entretenir une récrimination stérile contre l'école contemporaine. D'un côté, la subordination continue de l'école à l'ordre économique et technique aboutit en effet à l'incapacité de formuler d'autres objectifs éducatifs que celui de « l'insertion » à une société présentée comme horizon indépassable de l'individu. Mais d'un autre côté, la critique d'un tel fait – assez peu contestable en lui-même – est chez Jaques Muglioni moins l'occasion d'une vitupération contre l'époque qu'une manière de révéler l'équivocité de notre discours scolaire. Comment faire de « l'inclusion » l'horizon de l'émancipation ? Peut-on encore accorder de la valeur à l'intelligence si tout mérite intellectuel apparaît essentiellement discriminatoire ? etc. Nous ne mesurons sans doute pas toujours les contradictions (et le verbalisme) dans lesquelles nous plongeant le plus souvent nombre de slogans structurant le débat public. Ici le réflexe partisan est sans force et sans lumière.

S'il y a donc pour la pensée des *classiques*, ce n'est pas en ce que quelques pages définiraient une fois pour toute une quelconque « ligne » à tenir face à la suc-

---

<sup>2</sup> Nous renvoyons ici aux « *Réflexions sur l'orientation générale de l'enseignement en France* », Jacques Muglioni, *L'école ou le loisir de penser*, Paris, Minerve, 2017, p. 71-77.

<sup>3</sup> Qu'il existe une rhétorique provocatrice qui provoque la pensée, c'est ce que depuis Socrate on n'a pas manqué de remarquer. Le malheur est qu'aujourd'hui on la confonde à peu de frais avec l'affirmation outrancière et assertorique de la plus aveugle opinion. L'attaque partisane n'est pas un ébranlement mais la confirmation des convictions et des passions. La portée intellectuelle de la provocation à l'inverse est d'ouvrir à la précarité du débat lui-même : « le discours provocateur vaut mieux que le discours rassurant, car il dit tout haut ce que l'autre cache : il laisse paraître l'arbitraire des opinions obligatoires. » *id.* p. 83.

cession du temps. Un camp du « bien » dont il suffirait de décliner les dogmes et dont quelques textes seraient en somme le *vade mecum*. Un « classique » serait à l'inverse l'occasion de retrouver les problèmes que nos débats présents veulent justement tenir pour résolus, ou du moins résolubles si on se tient à la « bonne opinion ». Il ne saurait constituer le *modèle* figé de ce qu'il faudrait croire et penser sur l'école, mais apparaît comme *l'exemple* d'une réflexion réelle qui ne se laisse intimider ni par les solidarités professionnelles ni par les défiances partisans. Je m'en tiendrais ici à deux exemples.

### *Que prétendons-nous réellement apprendre ?*

La distinction entre instruction et éducation, formulée d'abord par Condorcet, conduit à dissocier les soins et apprentissages nécessaires à l'être social de la formation du jugement. On éduque un homme, mais on instruit un esprit. Dire de l'école, à la suite de Jacques Muglioni, qu'elle est essentiellement vouée à l'instruction, c'est alors d'abord affirmer que la question scolaire est avant tout une question *spirituelle*. Entendons : l'école est le lieu où l'esprit s'explique avec lui-même, se confronte à ses propres exigences<sup>4</sup>. Il y a là une *position* qu'on aurait tort d'attribuer à une crispation idéologique ou à la suite d'un quelconque corporatisme. Affirmer en effet pour un professeur la spécificité intellectuelle de l'espace scolaire ne recouvre nullement la défense d'un statut qui s'accommode au demeurant fort bien de la diversification des « missions » des enseignants. C'est affirmer l'existence d'un intérêt de l'esprit pour lui-même qui seul peut réellement définir l'école, et la nécessité pour un ordre social et politique de *réserver* et *préserver* cet espace, sans exclusive, mais aussi sans faiblesse. Il s'agit de comprendre en quel sens tout dans l'éducation n'est pas affaire *d'éducation*. La thèse est philosophique : tout dans la société humaine n'appartient pas à la société.

La distinction entre éducation et instruction apparaît ainsi en dernière analyse anthropologique (elle dit quelque chose de la nature de l'homme) plutôt qu'étroitement scolaire ou pédagogique. Bien sûr, il faut payer sa part à la société. La sécurité, le plaisir, le confort, la concorde ne sont pas sans valeurs ; et il est bon de travailler à la production et au partage de ces biens. Mais nous avons également besoin d'intelligence : *comprendre ne nous est pas indifférent*. Sans doute cet intérêt doit-il être révélé à lui-même, encore que l'expérience commune ne peut manquer d'éveiller les natures inquiètes au besoin de comprendre. Mais de même que le retour périodique du sommeil appelle l'institution d'une garde veillant sur nous dans notre vulnérabilité, de même le désir qu'à chacun plus ou moins confusément de voir clair appelle *l'instruction*. Il ne s'agit pas ici de peser les missions diverses d'un système éducatif, mais de juger nos institutions à l'aune d'un besoin fondamental, celui de *l'intelligibilité*, qu'il est en un sens parfaitement loisible d'ignorer dans le cadre de la simple éducation ou du simple renouvellement des agents économiques.

---

<sup>4</sup> Nous renvoyons ici particulièrement aux articles « La fin de l'école » et « République et instruction », Jacques Muglioni, *L'école ou le loisir de penser*, Paris, Minerve, 2017.

Les dialectiques subtiles autour des fonctions de l'école contemporaine, les savantes comparaisons de ses performances, pourraient bien dès lors surtout traduire notre volonté de ne pas admettre la spécificité de ce besoin ou l'autonomie de son développement. C'est là sans doute la première hypocrisie que le lecteur aura pour mission de sonder à la lecture de l'ouvrage. De quel pain prétendons-nous en effet nourrir les esprits ? De quoi se soucient réellement ceux qui ont mission de se soucier de notre intelligence ? Que sommes-nous prêts à réellement donner de temps et de patience pour simplement chercher à voir clair ?

L'ouvrage déploie sur ce point une réflexion essentielle sur la nature de la science enseignée dans nos classes. Qui peut dire en effet que la science dispensée et reçue aujourd'hui éclaire et purge les esprits de notre crédulité première ? Il faudrait détailler avec l'auteur ce point essentiel. Tenons-nous en ici à la seule conclusion. Privée de méthodes élémentaires, comme de visée encyclopédique, les sciences ne sont plus guère aujourd'hui une école de clarté et de lucidité ; leur enseignement commun transforme les connaissances les plus fondamentales en objets de croyances et de curiosité ; éblouis par les paradoxes ou l'obscurité des résultats de la physique contemporaine (quanta, trous noirs etc.), on se dispense de comprendre le levier ou l'inertie. En somme, « on préfère aux éléments véritables, qui président à la construction du savoir, le roman à épisodes des électrons et des particules »<sup>5</sup>. Au sens propre, la « culture scientifique » devient alors un ersatz d'intelligence positive : une manière de placer la crédulité au cœur même des processus censés nourrir notre besoin d'intelligibilité<sup>6</sup>. La science est admise, mais est-elle jamais comprise ? Cet oubli doit être pour l'auteur au cœur de toute réflexion sérieuse sur la nature de l'enseignement scolaire. On voit ce que ce sérieux a de paradoxal !

Mais c'est que pour Jacques Muglioni, le dévoiement de l'école a une racine profondément intellectuelle, et ne se déploie ultérieurement dans ses manifestations politiques ou sociales les mieux connues que parce que dans son contenu même le savoir scolaire apparaît d'abord obscurci par des raccourcis et des confusions de tout ordre. L'héliocentrisme ou la rotondité terrestre sont appris comme des préjugés ayant leurs héros et appelant le respect, mais la plupart des adultes d'aujourd'hui sont probablement incapables d'en rattacher le sens à l'observation du ciel nocturne. De même, que la circonférence de la Terre ait été connue et même mesurée avec une relative exactitude depuis l'Antiquité suscite souvent l'étonnement d'un public qui a été davantage scolarisé qu'instruit en la matière. Comment s'étonner que les théories les plus folles fleurissent alors sur la toile ? Les éléments les plus solides de la science moderne sont au fond assimilés comme de nobles mystères par la plupart des élèves, quand ils ne sont pas uniquement préoccupés par la sanction scolaire de leurs exercices.

La substitution de la croyance à la science ne saurait en outre être simplement vue comme la suite regrettable quoique inévitable de la nécessité de « vulgariser » les « acquis » d'une science qui ne serait rationnelle que dans la tête des chercheurs du CNRS. La trigonométrie élémentaire suffit à comprendre les démonstrations

---

<sup>5</sup> « La physique ou l'instruction du philosophe », Jacques Muglioni, *L'école ou le loisir de penser*, Paris, Minerve, 201, p. 176.

<sup>6</sup> « L'usage intempérant des techniques de communication conduit plus que jamais nos contemporains à confondre savoir et information » ; in « L'intérêt philosophique pour la science » *id.* p. 161.

d'Aristarque. Mais l'assimilation de la « science » aux dernières avancées de la « recherche » fait plus que retarder toujours la simple compréhension des éléments de la rationalité astronomique ou physique. Car une telle équivalence, outre son absurdité pédagogique, revient bien explicitement à faire de l'instruction le seul privilège d'une aristocratie. Elle confie alors charitablement à l'école de tous la mission d'administrer le degré socialement acceptable d'ignorance et de bêtise. Il est à craindre en outre que la spécialisation théorique jointe à l'incurie de l'école n'aboutisse chez les savants eux-mêmes à ce paradoxe : des esprits techniciens et subtils pourtant parfaitement dépourvus de clarté, et par suite impuissants face à la renaissance du fanatisme ou de la superstition. En laissant aux spécialistes le dépôt de l'intelligence, à charge pour l'école de « vulgariser » des résultats abscons soumis à l'admiration des masses, il est possible que nous ayons collectivement abandonnée toute véritable exigence d'intelligibilité. Comte voyait à l'inverse l'instruction populaire comme le juge souverain de la science, et non sa servante maladroite et honteuse. Parce que le professeur n'a d'autre but que de faire comprendre, il est en effet selon lui mieux préservé des séductions théoriques et sociales qui parfois conduisent les savants à s'aveugler. L'école ne serait pas ainsi l'antichambre de la science, mais bien son sanctuaire.

Il faut mesurer l'ampleur du paradoxe, si l'on souhaite apprécier le cas que nous faisons réellement de notre propre intelligence dans l'instruction courante. Passons au second exemple.

### *Que doit-on à la société ?*

Sans doute rien n'est-il plus naturel que l'éducation, en ce que la famille, le commerce social et l'action publique, par un travail continu et comme anonyme, tirent toujours tant bien que mal chacun de l'enfance à l'âge adulte. Simultanément, ce temps de formation reste pourtant riche des possibilités d'un éveil à autre chose qu'aux réalités sociales qui le portent. Les mathématiques par exemple peuvent bien être enseignées comme des instruments techniques, ou des moyens de sélection scolaire : elles sont pour chacun l'occasion de découvrir en soi la faculté souveraine de comprendre. Aussi l'élève est-il toujours engagé dans un processus double, qui l'attache par un côté aux nécessités de son âge, et par l'autre à l'intelligence humaine et à sa vie propre. Réfléchir sur l'école signifie alors mettre à jour cette dualité, et questionner la manière que chaque institution a de l'assumer, de marquer des hiérarchies et des priorités. Peut-être la véritable pierre de touche d'une école consiste-t-elle à déterminer la part de Pythagore dans son théorème.

Ce n'est donc pas nier que l'école joue un rôle éducatif : après tout la « socialisation » est l'affaire de tous, et si on apprend par surcroît la politesse et la tempérance d'un cours de mathématiques, qui s'en plaindra ? Reste que ce n'est point là son but propre : si la santé est favorisée par la navigation, les capitaines de navire n'en sont pas pour autant médecins. Mais ce n'est pas plus assimiler une quelconque construction politique à l'instruction elle-même : l'espace scolaire n'est pas défini par des décrets ou la signature d'un ministre. Peu importe au fond la forme qu'il prend ; il existe partout où l'esprit revendique et préserve son autonomie face à ce qui ne manquera jamais de chercher à le soumettre : l'État, les religions, les opinions, les intérêts. Et

qu'on ait pu désigner par républicain un régime qui, entre autres choses, juge nécessaire de préserver cet espace, ne signifie pas qu'il suffise mécaniquement à un État de revendiquer cette épithète pour la mériter.

C'est que l'instruction ne s'oppose pas en n'importe quel sens aux nécessités sociales. Elle vise moins à substituer des opinions scolaires à des opinions profanes qu'à autoriser chacun de cultiver une forme de dualité mentale. Dans son véritable sens, l'instruction n'apparaît ainsi pas comme une entreprise de formation de la personne, moins encore de conformation, mais bien comme un effort de *dédoublement*. L'instruction, par les mille ressources de la culture scolaire, permet en effet de faire coïncider en soi le sujet social et une personnalité pouvant dialoguer avec Platon, ou prendre le mouvement des astres pour mesure du grand et du petit plutôt qu'un ticket de métro. La société n'est plus pour l'individu le tout, ni même le champ unique où se déploient les valeurs humaines. On dira en ce sens toute instruction philosophique, en ce qu'un savoir réellement approprié « dédouble » forcément celui qui le possède. Sans cesser d'avoir les opinions ou les mœurs de son temps, le sujet se sait pouvoir participer à un autre ordre de pensées. Cette distance est l'enjeu même de toute culture<sup>7</sup>.

Or en matière scolaire il est bien facile de voir en quoi la rhétorique professionnelle de l'insertion, et celle, sociale, de l'inclusion, reviennent toutes deux à inscrire toujours davantage le sujet dans l'horizon unique d'une communauté et d'un présent auquel il lui faut à toute force se fondre, c'est-à-dire se plier. Sans doute la manière d'enseigner l'histoire n'est pas sans importance en la matière : si l'enseignement du passé se résume à marquer les mille ruptures qui doivent nous conduire à regarder comme des étrangers nos ancêtres et nos prédécesseurs, il est inévitable que l'élève ne se croit d'autre patrie que son propre présent. Être actuel devient dès lors un impératif tout ce qu'il y a de plus conformiste. À l'inverse, être capable de retrouver dans la distance historique la permanence des passions humaines, mais aussi l'unité d'un projet moral, c'est inévitablement inscrire nos mœurs et nos usages contemporains dans un vaste mouvement qui en révèle la contingence, voire le provincialisme<sup>8</sup>.

On voit ainsi que l'instruction et l'intelligence consistent toujours en quelque manière à refuser que ce qui est aille de soi. L'adaptation sociale peut constituer un projet politique, elle ne saurait déterminer un programme scolaire, sauf précisément à confondre le dédoublement induit par la culture avec son strict opposé : l'hypocrisie. Que penser en effet des hiérarchies scolaires si on s'ingénie à n'y voir que l'expression des hiérarchies sociales ? Si le talent est privilège, si tout savoir ou toute maîtrise est en somme la simple transcription mécanique d'une inégalité économique, alors ni science, ni talent, ni quoi que ce soit n'est respectable. Une telle réduction sociologique devrait avoir le courage d'aboutir au cynisme, en révélant la mascarade de la « science » ou de la « culture ». Mais justement, tout en déplorant l'inégalité des chances, on se garde communément de mépriser ouvertement les grandeurs. On veut bien déplorer le malheur des « jeunes » et des « défavorisés », à condition que l'insertion, mieux l'ascension sociale, demeure le but constant de chacun. Que peut-on

---

<sup>7</sup> « La vraie fonction de l'enseignement philosophique est de civilisation, au sens le plus fort du mot qui signifie distance à soi et aux choses », « L'enseignement de la philosophie et l'avenir de l'Europe », *id.* p. 150.

<sup>8</sup> Voir « L'histoire universelle comme fondement de tout enseignement de l'histoire », *id.* p. 197-224.

en effet souhaiter d'autre que de parvenir dans un ordre qui refuse tout contre-champ ? On admet ainsi communément la colère et l'envie qui toujours se tournent vers les puissances, mais non le mépris qui les juge.

Ce double paradoxe – celui d'une instruction qui a perdu le sens de l'intelligible et celui d'une institution qui ne veut plus être instituante mais simple courroie de transmission des forces sociales –, Jacques Muglioni le médite au long de réflexions qui furent autant de prises de position d'un acteur engagé au sein de l'école publique, et à tous ses niveaux. L'actualité de ces critiques ne peut donc manquer d'interpeller le lecteur contemporain quant aux politiques publiques conduites depuis 40 ans. On pourra par exemple se demander si le fait d'avoir confié à l'État la responsabilité exclusive de défendre l'espace spécifiquement scolaire était en définitive une nécessité ou un piège. Ce piège que Victor Goldschmidt appelle le « constantinisme intellectuel » : croire que les armes de l'État sont indispensables à la défense de l'esprit<sup>9</sup>. On voit où l'action publique a conduit indubitablement l'école. Mais est-il si étonnant que la puissance administrant aujourd'hui la société dans des proportions inégalées (en France la dépense publique avoisine les 56 % du PIB annuel !) se soucie peu de l'intelligible et même en ait perdu le sens ? On ne peut attendre d'un intendant qu'il fasse le travail du professeur.

On pourra toutefois, si on souhaite avec l'auteur se délivrer des amertumes politiques, constater que la réflexion sur l'éducation a toujours nécessairement eu une dimension rétrospective et paradoxale. Pour le dire directement, que l'instruction constitue à la fois une vocation naturelle de l'homme et un problème que rien dans sa « nature » ne permette de résoudre, signifie en effet que toute école manifeste clairement ce qu'une société *veut* pour elle-même. Toute pensée de l'éducation constitue en ce sens nécessairement une méditation morale<sup>10</sup> ; et réfléchir sur l'école – *a fortiori* sur *notre* école – met par suite inévitablement en lumière nos contradictions, *ce que nous voulons sans réellement le vouloir* : la vérité sans l'effort de la science, la liberté sans le risque de la persécution, la puissance publique sans la vigilance des citoyens, etc. C'est donc en dernière instance à un exercice de lucidité sur soi que doit aboutir toute réflexion sur l'école, et non à de faciles dénonciations ou appels à la « réforme », dont la répétition participe sans doute d'un même tenace besoin d'illusion.

Frédéric Dupin  
2018

*Notions retenues pour ce texte :*  
*L'école ou le loisir de penser,*  
*école, éducation, société*

---

<sup>9</sup> « Les querelles sur le platonisme », in *Platonisme et pensée contemporaine*, Paris, Vrin, 1990, p. 137.

<sup>10</sup> C'est en ce sens par exemple qu'aucune revendication politique démocratique, posant l'égalité des êtres humains, ne sauraient pouvoir s'accommoder d'une inégalité de principe entre la capacité de chacun à s'instruire. Voir l'article « La gauche et l'école », Jacques Muglioni, *L'école ou le loisir de penser*, Paris, Minerve, 2017, p. 78-84.