

Marie-Claude Biais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Conditions de l'éducation*, Stock, 2008, 265 p., 19 €.

« Ce livre propose un diagnostic : ce sont les conditions mêmes de l'entreprise éducative qui se voient aujourd'hui remises en question par l'évolution de nos sociétés. » Des transformations majeures se sont produites qui ont ébranlé le socle de l'institution scolaire à savoir *les relations société/famille/école, le sens des savoirs, l'autorité*. L'intention des auteurs n'est ni de regretter ce qui n'est plus et ne reviendra pas, ni de proposer des solutions, mais de décrire les transformations extérieures à l'école, qu'il faut connaître si l'on veut procéder à une refondation.

I / LA FAMILLE CONTRE L'ÉDUCATION ?

La question se pose car la famille d'aujourd'hui, tout en restant aux yeux des jeunes une valeur (à la condition qu'elle ne soit pas autoritaire), n'assure plus toujours la première socialisation des enfants (l'éducation à la civilité), et perçoit de plus en plus les exigences de l'école (et de toute institution) comme une contrainte imposée à ses enfants et à elle-même.

La famille dans les sociétés traditionnelles (qui s'est perpétuée dans certains campagnes jusqu'au début du XXe siècle) était la seule instance d'éducation. Elle constituait un milieu fermé, où les activités de travail constituaient le ciment de la famille, où la sociabilité s'apprenait dans un cercle étroit.

La famille « moderne » est ouverte par nécessité, car elle ne peut fournir du travail à tous ses membres qui sont appelés à s'éloigner d'elle ; sur le plan politique, elle est contemporaine de l'avènement de la démocratie. L'idée s'est alors imposée d'un projet collectif qui assurerait par l'école à *la fois* la liberté de chacun et la cohésion de la communauté. La distinction entre sphère publique et sphère privée apparaît mais il y a articulation entre les deux sphères : la famille se doit de préparer ses enfants à une vie tournée vers le dehors et vers le futur, afin d'en faire des individus autonomes (et non radicalement indépendants), c'est-à-dire capables de se construire selon des règles librement consenties. Le lien conjugal est nouveau, fondé sur le choix amoureux, stabilisé ultérieurement par la venue des enfants et le souci de leur première éducation. Trois traits caractérisent ce mode d'éducation : 1°) Les enfants doivent intérioriser des règles du monde adulte, 2°) Auprès d'eux, les parents se partagent les rôles selon leur sexe, 3°) L'école apporte un complément indispensable pour que l'enfant puisse affronter le monde et remplir ses devoirs de citoyen, partageant ainsi avec la famille la responsabilité de la moralisation et de la socialisation indispensables au progrès.

La famille contemporaine est certes diverse, mais dans l'ensemble différente de la précédente. Le couple, l'institution du mariage ne fondent plus nécessairement la famille, c'est l'enfant qui devient l'élément de sécurité, d'équilibre, le pivot du couple parental. Celui-ci vise à l'épanouissement à court terme de l'enfant, négocie avec lui dans un rapport d'égal à égal, soigne,

protège plus qu'il n'éduque (c'est le recours complaisant, la « famille-refuge » que les enfants ont tant de mal à quitter). Les normes, l'école, les institutions, à la limite la société sont perçues comme des entraves à la liberté, à l'épanouissement, à l'authenticité de l'enfant et à travers lui de la famille). La distinction entre l'adulte et l'enfant s'estompe en même temps que celle des rôles de père et de mère.

Ces évolutions menacent l'œuvre d'éducation et, en premier lieu, l'apprentissage de la liberté. Celle-ci n'est pas effective dès la naissance, elle suppose un travail sur soi, dans la mesure où elle doit se concilier avec la contrainte sociale. Pour l'enfant, le regard de l'adulte, et d'abord celui des parents, est capital : c'est lui qui donne autorisation, crée le sentiment d'obligation, de devoir (sans quoi il n'est pas de vie morale, notamment en démocratie), qui s'enracine dans le sentiment d'affection et de crainte, de *confiance*. Le respect suppose une morale du devoir, un rapport premier de contrainte, d'obligation que la famille peut seule donner, et une morale du bien qui s'acquiert plus tard dans un rapport de coopération entre pairs. Sans doute, y-a-t-il un risque de soumission et de conformisme social, mais au point où l'on en est aujourd'hui, il n'est pas bien grand... (sauf à ressurgir au sein de groupes, de bandes !)

L'éducation « ne consiste pas à aider un enfant à “devenir soi-même“, mais à devenir adulte ». Aussi, la confiance de l'enfant dépend-elle de l'image de l'adulte qu'il découvre d'abord chez ses parents, auprès desquels il apprend nécessairement un langage, un rapport à la société. Qu'est-ce donc qu'un adulte ? C'est un individu doté d'une identité. Celle-ci est sexuée (problème de la fragilité de l'identité masculine), repérable dans la durée (problème des recompositions amoureuses), inscrite dans un collectif qui l'a précédé et lui survivra (danger de l'absence de culture ou de révérence à son égard, d'un hédonisme familial fondé sur les particularités individuelles).

II / DES SAVOIRS PRIVÉS DE SENS ?

On constate que des élèves de plus en plus nombreux sont rebutés par des connaissances dépourvues de sens pour eux, se sentent victimes de l'arbitraire, s'ennuient, rejettent finalement l'institution scolaire. (N.B. : ni les « bons » élèves, ni les catégories favorisées ne sont épargnés.) On n'est pas confronté à un problème technique et pédagogique (le fonctionnement de l'institution scolaire) mais à un phénomène anthropologique : le postulat traditionnel de la curiosité, de la soif de connaissance ne semble plus valide. Ce socle de l'acte de transmission est ébranlé pour trois raisons :

1°) L'amointrissement du rapport au passé, la « détraditionalisation ». Le phénomène n'est pas récent, il remonte aux Lumières dont l'école républicaine est l'héritière : d'une part, en tant qu'institution, elle apprenait les méthodes rationnelles, considérant l'élève comme un sujet de raison, le projetant vers l'avenir, voulant en faire un individu autonome. Mais, d'autre part, elle ne

reniait en rien les acquis d'un passé revisité, toujours structurant pour l'esprit (cf. le culte des grands hommes, l'utilité des humanités). La socialisation continuait à insérer l'individu dans le collectif, c'est-à-dire dans une antécédence et dans une anticipation. Aujourd'hui la détraditionalisation s'accélère : le passé devient patrimonial, c'est-à-dire un objet de curiosité, mis à distance, pas indispensable. On peut en dire autant de la science constituée.

2°) L'individualisation contre l'anticipation. L'individu, ses intérêts, ses désirs, sont mis au point de départ. Le singulier efface le collectif. Le bien-fondé d'une formation initiale définie par une institution perd sa légitimité.

3°) Le statut social de la connaissance, du savoir, de la culture : leur extériorisation. Auparavant, l'individu se construisait par rapport au savoir (ce qui n'allait pas sans un aspect méritocratique, aristocratique même), aujourd'hui, il n'a plus besoin des savoirs pour s'instituer. Auparavant, pour s'élever au-dessus de la nature, discipline et réflexion étaient tenus pour nécessaires, aujourd'hui triomphent la spontanéité, l'authenticité, l'immédiateté de soi. En conséquence, de libérateurs, les savoirs sont devenus oppresseurs. Ils ne s'intègrent plus à la personne, mais restent en dehors d'elle comme des outils, des clés d'accès, ce qui explique le succès de la formule « apprendre à apprendre » (au demeurant très ancienne). Comme la culture n'est plus ce qui fait rêver, l'école perd son plus puissant attrait. À la jouissance de l'esprit on préfère désormais celle du corps. Les bases mêmes de l'existence collective sont ébranlées, car d'implicites qu'elles étaient, elles doivent être désormais explicitées. Et pourtant, la prééminence du savoir est une évidence, on ne peut se passer du passé, non pour le copier, mais pour le questionner.

III / FIN OU MÉTAMORPHOSE DE L'AUTORITÉ ?

La controverse semble close : personne ne se prononce plus pour l'autorité ; il n'est plus nécessaire d'être contre l'autorité puisqu'elle n'existe plus. Les critiques à son égard furent de trois ordres : *politique* (l'autorité a été récusée au nom de l'immanence de la raison et des risques de soumission), *pédagogique* (les méthodes magistrales revues et corrigées par l'école républicaine furent considérées comme périmées), *psychologique* (l'expérience des totalitarismes et la psychanalyse, ayant montré les dangers de l'autorité, ont assuré le triomphe de la logique individualiste).

Cependant, on recommence à parler d'autorité... à condition d'employer de manière euphémique le mot de « repères ». En effet, si *le principe* est devenu indéfendable, il subsiste *un fait* d'autorité qui reste inhérent à tout fonctionnement social (et d'abord dans les relations de travail). Le fait de l'autorité a été longtemps niée par la modernité, qui l'a confondu avec ses figures historiques, la tradition et la religion. L'autorité existe comme fait 1°) Parce que toute société humaine doit se construire, établir un certain *consensus*, recueillir un assentiment qui la légitime. 2°) Parce que l'humanité fonctionne nécessairement à la *croissance*, à la *confiance*. 3°) Et

aussi à *l'appartenance collective*, la société existant avant l'individu et après lui. 4°) Enfin à *l'interdépendance* des individus.

En matière d'éducation, il faut distinguer entre trois notions (généralement liées dans le domaine politique) : *l'autorité* (morale) est essentielle car elle assure l'adhésion, le *pouvoir* (d'ordre juridique, institutionnel), moyen de contrainte légal, qui ne joue qu'à la marge (sauf tout de même, en matière d'obligation scolaire !), et la *puissance* (la force, les moyens de contrainte physique) qui est prohibée. Pouvoir et surtout puissance génèrent *l'autoritarisme* qui ne doit pas être confondu avec l'autorité. Celle-ci a une fonction de **médiation entre l'individuel et le collectif** sur trois registres : 1°) *psychique* : la constitution de l'individualité de l'enfant a besoin de « passeurs », d'« alliés dans la place », auxquels il puisse accorder sa confiance. 2°) *cognitive* : toute conviction personnelle a un caractère ésotérique et pourtant elle doit pouvoir être reçue par autrui. 3°) *politique* : le peuple souverain s'exprime, mais sur des questions posées par des personnes ou des partis ayant autorité.

Toute refondation de l'éducation se heurte aux contradictions qu'engendre la société des individus. « Nul ne s'éduque lui-même » (illusion de l'auto-construction dans le vide) et « aucune société ne peut se désintéresser de sa propre perpétuation », ce qui implique quelques contraintes. Ce processus d'adhésion, relativement simple dans les sociétés traditionnelles qui se contentent de se reproduire à l'identique, se complique dans les sociétés contemporaines qui, en vue du progrès individuel et collectif, exigent des individus autonomie, compréhension des règles, participation aux choix, faculté d'innovation. Que de paradoxes ! « Se soumettre à la loi commune en acquérant les moyens de se conduire en individu indépendant. » Exiger plus d'école étant donné les exigences sociales d'éducation, et moins d'école au nom de l'individualisme qui exige que l'élève construise ses savoirs et choisisse son parcours. Quant à l'élève, « il lui est impossible de savoir ce qu'il devrait savoir pour devenir pleinement un individu, mais il n'est pas davantage possible de construire son statut d'individu à sa place. » Ces contradictions ne peuvent être surmontées que par l'autorité de l'éducateur, « allié », « passeur », « intercesseur » temporaire vers le monde commun. Mais, « l'impératif du savoir et la légitimité de l'institution se sont affaiblis. »

Si les *finalités* de l'école, réunissent un large consensus (armer les personnes dans l'exercice futur de leur liberté au sein d'une société démocratique), la question des *objectifs* est déjà plus controversée (savoir par quel type d'autorité répondre à ces finalités), quant aux *moyens pédagogiques*, par lesquels on répond à ces objectifs, ils sont l'objet de désaccords croissants entre école et familles : « On voudrait que les enfants acquièrent des connaissances sans avoir à les apprendre. Si l'on veut vraiment préserver la possibilité d'éduquer, il faudra bien arriver à un consensus social sur ce que veut dire "apprendre". » Or, ce qu'on appelle l'autorité naturelle (le talent personnel) n'est qu'une réponse individuelle à un problème collectif. La crise de l'autorité « est d'abord la crise de ce qui conférerait autorité aux enseignants. »

ANNEXE

La crise du sens des enseignements littéraires. Ceux-ci ont pour présupposé fondateur : « Le meilleur moyen de bien s'exprimer, de parler clairement, d'écrire convenablement [et d'apprendre à comprendre] consiste à se frotter aux modèles d'excellence ». Mais, l'imaginaire est capté par l'image, l'infigurable par la musique ; la perfection du style est remplacée par la spontanéité, l'exemple universel par l'expérience individuelle ; l'écrit (avec ses exigences de précision grammaticale, donc d'acquisition d'automatismes qui exige la répétition) est dévalorisé au profit de la parole vive (toujours approximative). Certes, le manque d'appétence pour l'étude est dénoncé depuis le Moyen Âge. Mais les médias contemporains, qui permettent un certain accès au monde et à la communication entre pairs, donnent l'illusion (et d'abord aux parents !) d'un apprentissage plus efficace et plus aisé qu'à l'école.

La crise du sens dans les enseignements des sciences exactes et ses conséquences sur le recrutement des chercheurs et des cadres industriels. Pour certains, les sciences humaines introduisent mieux à la connaissance du monde. Les finalités des sciences exactes sont mal fixées : raisonnement et méthode ? questionnement ? tâtonnement expérimental ? utilité ? La volonté de démocratisation par la valorisation des sciences dans l'enseignement a occulté la réalité de la démarche scientifique, qui est en général peu soucieuse de l'utilité immédiate et toujours exigeante en ce qui concerne les bases mathématiques (si peu prisées des élèves !). Les remèdes n'ont souvent fait qu'aggraver le mal. Y ont contribué certains phénomènes sociaux : 1) La fin de la « religion de la science », les craintes suscitées par certaines recherches. 2) les liens étroits de la recherche appliquée avec les intérêts marchands. 3) Les faibles rémunérations dans le domaine de la recherche pure. Par ailleurs, il faut compter avec les difficultés cognitives des élèves : 1) La faible aptitude au raisonnement (« manquent la précision du vocabulaire, la connaissance des «connecteurs logiques (parce que, cependant, étant donné que, malgré...) », si difficiles à acquérir quand la spontanéité est valorisée. 2) L'accès difficile à l'objectivité quand la grande valeur est la subjectivité : au désir de connaissance s'est substitué celui de reconnaissance. 3) La déficience de la rigueur méthodique. 4) La difficulté à imaginer, le défaut d'empathie (par la faute de l'imagerie moderne et ses « images toutes faites, monosémiques, ouvrant peu de résonances dans l'imaginaire » ; les médias ont horreur du blanc, du silence si propices à l'imaginaire). 5) Refus de l'apprentissage par cœur.

Jacques Gavaille (novembre 2008)