

ASSISES DEPARTEMENTALES DE LA REUSSITE SCOLAIRE**LA CRISE DU SENS DES SAVOIRS****fondements anthropologiques**

- **Le constat** : la légitimité et la crédibilité dont bénéficiaient les savoirs jusqu'à une certaine époque se sont perdues. « *La culture et la connaissance ont perdu la place qui était traditionnellement la leur dans l'idée de l'homme et dans les idéaux collectifs*<sup>1</sup> ». Aujourd'hui, les élèves, -y compris les écoliers, -n'ont plus le désir d'apprendre. Les connaissances proposées ne font pas sens à leurs yeux. Ils ne voient pas les raisons de s'y intéresser. D'où le sentiment d'arbitraire répandu chez les élèves, spécialement au collège et au lycée. D'où aussi l'ennui produit par l'école. D'où, enfin, le rejet de l'institution scolaire (démobilisation, absentéisme, « phobie scolaire »...).

Les situations sont variables, bien sûr, selon le niveau scolaire considéré, selon que l'on est en contexte urbain ou rural, ou encore selon la tonalité sociale de l'école ou de l'établissement. Mais la tendance lourde est au développement de ce genre de situations. En tous cas, sur ce thème, le discours de la déploration est omniprésent.

---

1 *Conditions de l'éducation.*

**Le GFEN a rassemblé des informations** sur ces questions grâce aux formations qu'il organise à l'intention des enseignants et au cours desquelles il leur propose d'interroger leurs élèves sur les mobiles de leur action à l'école. Les questions sont du type : « Pourquoi apprendre ? Comment fais-tu pour apprendre ?... ». Sont interrogés des élèves de cycles 1 et 2, de cycle 3 et de collègue. Les réponses sont édifiantes<sup>2</sup> :

- A l'école élémentaire : « *C'est obligé* » dit plus d'un enfant de CP sur deux. « *Je viens pour travailler et avoir un bon métier* ». On a du mal à leur faire expliciter les apprentissages. Un sur cinq explique qu'il vient apprendre à lire et à compter. Quelques uns seulement disent venir pour « *réfléchir* », « *s'emparer du pouvoir des grands* ». D'autres attendent « *d'être grands pour savoir* ».
  - Au cycle 3, être à l'école se limite à « *ne pas redoubler* » pour un élève sur cinq. Près d'un sur deux renvoie son développement « *pour plus tard* ».
  - Au collègue, la question des notes, des contrôles, de la classe supérieure, est mise en avant par deux tiers des élèves, quand seulement un tiers cite des motifs de développement (savoir des choses...).
- **Beaucoup d'efforts** ont été faits depuis plusieurs dizaines d'années pour rendre les savoirs plus attractifs (adaptation des programmes et des méthodes), mais rien n'y a fait.
  - **La thèse générale** que je veux défendre aujourd'hui devant vous est que si un certain nombre d'évidences se sont défaites, c'est qu'elles étaient le produit d'une configuration historique dont les bases se sont elles-mêmes défaites.

---

<sup>2</sup> Cf. *Le café pédagogique* : [http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2009/106\\_dos\\_sensScolaire.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2009/106_dos_sensScolaire.aspx) .

- **Le titre de mon exposé est « *Fondements anthropologiques de la crise du sens des savoirs* ».** cela mérite une brève explication car ce déterminant ne dit pas forcément grand chose dans la mesure où l'anthropologie est une discipline aux multiples facettes, qui recouvre un ensemble de corpus documentaires très variés, allant de l'étude des sociétés primitives à celle des phénomènes généraux de culture en passant par la recherche sur les caractères physiques de l'homme ou sur sa place dans le règne animal ou bien encore sur l'articulation entre les évolutions socio-économiques et le développement humain. Dans ce qui va suivre, je serai résolument du côté des phénomènes de culture, i.e. du côté de l'anthropologie culturelle.
- **Je vais mobiliser pour cela des travaux d'histoire, de sociologie et de philosophie politique, i.e. des travaux différents de ceux que j'ai mobilisés pour les animations départementales des deux dernières années regroupées sous le titre « *Tout le monde peut apprendre !* » et pour les documents qui leurs sont associés (*Apports de la recherche à la qualité de l'enseignement, Questions vives*).**  
Je m'appuie à titre principal sur trois ensembles de travaux :

- ceux d'**Antoine Prost**, historien de l'éducation, et notamment :
  - le tome IV de *l'Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, intitulé L'école et la famille dans une société en mutation (depuis 1930)*, Nouvelle librairie de France, 1981 (réédition en poche chez Perrin, collection Tempus, 2004),
  - *Eloge des pédagogues*, éditions du Seuil,

- 1985 (réédition en poche, collection Points/Actuel, 1990) ;
- ceux de **Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi**. Ces chercheurs conduisent ensemble depuis de nombreuses années une réflexion sur la philosophie politique de l'éducation. Ils ont publié en 2002, aux éditions Bayard, *Pour une philosophie politique de l'éducation*<sup>3</sup>, et en 2008, aux éditions Stock, *Conditions de l'éducation* ;
  - et ceux d'**Alain Renaut**, professeur de philosophie politique à Paris 4-Sorbonne, à qui l'on doit *La fin de l'autorité* (Flammarion, 2004), ouvrage dans lequel il analyse le grand classique de la philosophie politique d'**Hannah Arendt**, *La crise de la culture* (Gallimard, 1972 ; réédition Folio/essais, 1989), et notamment les deux essais intitulés *Qu'est-ce que l'autorité ?* et *La crise de l'éducation*.
- **La crise du sens des savoirs** est classiquement rapportée à l'évolution de trois réalités essentielles de nos sociétés : la famille, le rapport au passé (la question de la tradition) et l'égalisation des conditions. Je les aborderai successivement. Mon exposé comportera donc trois points.

---

<sup>3</sup> Réédité en 2003 chez Hachette (collection *Pluriel*).

- **Au moment de conclure**, je m'attacherai à faire entrevoir de possibles voies d'évolution, suggérées par mon exposé lui-même, mais sans m'engager dans une véritable réflexion prospective, qui n'est pas dans la mission qui m'a été impartie.



## 1. LA FAMILLE

### L'émergence d'une famille non-répressive

En 1985, Antoine Prost publie un petit livre superbement intitulé *Eloge des pédagogues*, dans lequel il revient sur un certain nombre d'analyses qu'il avait déjà développées, en 1981<sup>4</sup>, dans le tome IV de *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. Prost explique qu'entre les années 30 et les années 80 on assiste à une croissance continue de la scolarisation, dont le rythme s'accélère tout au long de la période, et surtout après la 2<sup>e</sup> guerre Mondiale, en relation avec le fait que pour la première fois de notre histoire l'état de la pénurie va se desserrer. Cela tient, en particulier, à la création, en 1930, des assurances sociales. Grâce à elles, les nécessités matérielles cessent progressivement de contrarier la fréquentation scolaire. Après la guerre, une période de croissance

---

4 Le livre a été écrit en 1980.

économique sans précédent fait que les « *familles n'ont plus besoin de mettre rapidement leurs enfants au travail* ». Dans ce contexte, le statut social des jeunes va profondément changer et l'éducation familiale va profondément évoluer, passant d'un modèle qui se caractérisait surtout par l'apprentissage de l'obéissance à des parents sévères (« *C'est comme ça parce que c'est pas autrement !* » ; « *si on te l'demande, tu diras que tu l'sais pas* ») à un modèle basé sur l'expression des sentiments (cf. les manuels de puériculture du Dr Spock<sup>5</sup> et de Laurence Pernoud<sup>6</sup> ; voir aussi Françoise Dolto). Dans un entretien paru dans *Le Monde* du 30 septembre 2009, François de Singly, sociologue à Paris-Descartes, note que jusque dans les années d'après Guerre « *la socialisation se résumait à l'apprentissage des règles : le petit apprenait les usages de la vie en commun, les préceptes d'hygiène, les manières de table et, ce faisant, il apprenait l'autorité et l'obéissance. L'application des valeurs de la philosophie des Lumières, comme l'autonomie, ajoute F. de Singly, était repoussée à l'âge adulte, et encore* ». Cette description des choses peut être considérée comme valide pour une très large majorité de la jeunesse de l'époque, effectivement. « *La famille, écrit pour sa part Antoine Prost, cesse d'être une unité de production* ». Elle « *devient le lieu privilégié de l'épanouissement personnel, la niche, le refuge où l'on s'abrite des pressions et des contraintes* ».

---

5 Pédiatre américain. Publie en 1946 *The common sense book of baby and child care*, traduit en 1952 sous le titre *Comment soigner et éduquer son enfant*.

6 *J'attends un enfant*, 1956. *J'élève mon enfant*, 1965.

de notre société ». « Les adultes se mettent à considérer que l'enfant est singulier et que le but de l'éducation est de l'aider à devenir lui-même...<sup>7</sup> ». Au tournant des années 50/60 apparaît la « culture jeune » (goûts musicaux, vêtements, jeux, etc.). Ce sont les années *Salut les copains* (SLC)<sup>8</sup>. Les parents renoncent « aux anciennes pratiques autoritaires<sup>9</sup> » d'autant plus facilement qu'ils sont comme « saisis par un doute sur leurs propres certitudes<sup>10</sup> » tellement les choses changent vite autour d'eux.

20 ans après Antoine Prost, les auteurs de *Conditions de l'éducation* font les mêmes constats. Marie-Claude Blais, qui a rédigé la lère partie du livre (*La famille contre l'éducation ?*), relève, elle aussi, la recomposition de la famille selon un modèle non répressif qui met en présence, sur le mode du contrat, des individus libres et égaux. « A la culture de la transmission et de l'obéissance [s'est substituée] peu à peu une culture de la découverte et de l'accompagnement<sup>11</sup> ». Au total, la famille est aujourd'hui – toutes les enquêtes internationales le montrent – la valeur la plus prisée des jeunes.

---

7 François de Singly, *Le Monde* du 30 septembre 2009.

8 *Salut les copains* est d'abord le titre d'une émission de radio créée en 1959 par Europe 1 ; c'est ensuite le titre d'un album de Johnny Halliday sorti en 1961 ; enfin, c'est le titre d'un magazine créé en 1962.

9 Antoine Prost, *Eloge des pédagogues*.

10 *Eloge des pédagogues*.

11 François de Singly, article cité.

Le problème est que, dans ce schéma, la « socialisation primaire » (incorporation des normes et des codes, reconnaissance d'autrui, contrôle de soi) est beaucoup moins souvent assurée par la famille, et c'est donc l'école – principe de réalité oblige – qui doit se charger de ces tâches. De la même manière, les phénomènes de rejet de l'école (absentéisme, « phobie scolaire », stigmatisation des bons élèves [les « bouffons », les « intellos »] ...) prennent des proportions inquiétantes. Pas étonnant, dans ces conditions, que pour certains élèves l'école ne parvienne plus à accomplir ses missions de base.

Pour illustrer ces propos généraux, M.-C. Blais présente les résultats d'une enquête TNS-SOFRES très instructive de 2005, réalisée à partir de panels de parents d'élèves et d'enseignants du primaire et du secondaire.

Je cite *Conditions de l'éducation* : « A la question : « qu'est-ce que l'école idéale ? », les participants répondent d'abord que c'est une école ouverte sur la société et les métiers. Mais c'est aussi une école sans pressions : celles-ci sont déclarées incompatibles avec l'épanouissement des élèves et leur statut d'enfant. On leur « vole l'insouciance de leur enfance ». On vole également aux parents leur tranquillité. Les parents disent souhaiter préserver la vie familiale de la

*pression quotidienne venant de l'école. Les devoirs, source de contrainte et de stress, représentent, disent-ils, un empiètement illégitime sur la cellule familiale. L'école actuelle est perçue essentiellement comme une contrainte exercée sur l'élève et sur la vie familiale, sans aucune anticipation d'un retour positif pour ce qui est actuellement subi. En revanche, l'école idéale doit permettre « l'apprentissage du bonheur dans le bonheur ». On voudrait qu'elle soit un espace affectif qui procure bien-être, sérénité et amour. Elle devrait en outre s'adapter à chaque enfant dans sa singularité et ses spécificités et « personnaliser l'enseignement qu'elle dispense ». Il faut noter, écrit enfin M.-C. Blais, que beaucoup de jeunes enseignants partagent aujourd'hui la vision des familles ». Fin de citation.*

Ces résultats interrogent. Ils mériteraient sans doute d'être déclinés par catégories socioprofessionnelles pour entrer encore un peu plus dans la compréhension des choses, mais ils suffisent déjà à imaginer le type de rapport à l'école, de rapport au savoir et de rapport à l'enseignant qui peut se construire dans beaucoup de familles.

## 2. LA TRADITION

### Déliquescence du rapport au passé

Alors que les évolutions de la famille que je viens d'évoquer renvoyaient aux 75 dernières années, disons des années 30 à aujourd'hui, la question de la tradition s'analyse plutôt sur trois siècles, du XVIII<sup>e</sup> siècle à aujourd'hui.

Jusqu'au tournant du XVII<sup>e</sup> et du XVIII<sup>e</sup> siècles, la transmission peut s'adosser à une tradition qui a pour elle l'évidence, et qui fait sens. Les hommes adhèrent à « *l'idée que le modèle insurpassable de [leurs] conduites et de [leurs] usages se situe dans un passé fondateur, dont [ils n'ont] qu'à suivre et à reconduire les leçons de [leur] mieux...* »<sup>12</sup>. Dit autrement : « *Il existe dans le passé un réservoir de présent perpétuel* »<sup>13</sup>. Tout cela va commencer d'évoluer à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle avec le grand basculement de l'horizon de pensée des hommes du passé vers l'avenir et avec l'émergence de la pensée rationnelle ordonnée à l'efficacité, qui a sapé, *du point de vue des principes*, l'autorité de la tradition. Les auteurs de *Conditions de l'éducation* donnent à ce phénomène social le nom de *détraditionnalisation*.

La pensée rationnelle sape l'autorité de la tradition, ai-je dit il y a un instant, et j'ai ajouté :

---

<sup>12</sup> *Conditions de l'éducation*.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

*du point de vue des principes.* Cette précision a son importance. En effet, deux siècles encore après l'avènement de la pensée rationnelle comme idéal, disons pendant les XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles, le passé continue, même si c'est avec une force sans cesse déclinante, à être reconnu comme exemplaire (culte des grands hommes et des manières accomplies de penser et de s'exprimer cultivées par les humanités).

« *L'école aura été, à cet égard, note M. Gauchet, l'institution ambiguë par excellence dans la modernité. D'un côté, elle se construit contre la tradition. Elle en appelle à la méthode et à la transmission raisonnée contre le mode d'acquisition par imprégnation qui allait de pair avec le règne social de l'autorité du passé. Mais cela, de l'autre côté, tout en s'étayant dans son fonctionnement quotidien sur cette dimension de tradition qu'elle récuse en principe* ». Compromis « *solidement maintenu, ajoute-t-il, jusqu'en plein XX<sup>e</sup> siècle* ». D'un côté, en accord avec la postulation d'un sujet de raison, l'école est devenue, dans les sociétés modernes, une institution, i.e. que la transmission est devenue une fonction explicite, spécialisée et réfléchie, ce qui l'éloignait du système de la tradition. D'un autre côté, cela s'est fait, dit suggestivement M. Gauchet, « *dans l'ombre de l'évidence inquestionnée d'une obligation envers le passé* »<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> *Conditions de l'éducation.*

C'est ce compromis longuement maintenu entre tradition et modernité qui s'est défait, au cours des quarante ou cinquante dernières années, du fait de la relance du processus de détraditionnalisation. Le passé a perdu sa valeur vivante, il s'est vidé de son sens actuel, il n'est plus une *forme effectivante*. Le passé est passé. « *Nous sommes les premiers dans l'histoire, dit M. Gauchet, pour lesquels il n'existe plus que du passé mort et muet* ».

M. Gauchet parle de patrimonialisation du passé. Il y a un an, sur France Culture<sup>15</sup>, dans une émission où il était convié à commenter *Conditions de l'éducation*, il analysait le bouleversement de notre rapport à ce passé. Le passé est vénéré comme un socle collectif, disait-il, mais il est ressenti dans le même temps comme parfaitement extérieur. Ce passé nous écrase ; nous le ressentons dans un rapport d'infériorité, qui est l'inconscient de la culture contemporaine dans son rapport au passé. En tous cas, disait-il aussi, le passé n'est pas indispensable à la vie ; on le protège à grands frais, on le visite, on le commémore, mais il n'y a pas à s'approprier ce qui s'y tient.

Les conséquences pour l'enseignement sont immenses. La transmission est ébranlée dans son principe même. Transmettre quoi, en effet, puisqu'on a renoncé à l'idée que « *l'acquis des générations précédentes aurait à*

---

15 21 octobre 2008 (7:40-9:00). Cf. <http://gauchet.blogspot.com/2008/10/gauchet-sur-france-culture.html>

*passer aux génération suivantes* »<sup>16</sup> ? Il n'y a plus à transmettre. Il ne peut y avoir qu'à s'approprier des connaissances dans un présent. L'impact du phénomène concerne fondamentalement les disciplines littéraires, mais il engage de manière générale la place sociale des savoirs, et, dans cette mesure, les sciences s'avèrent autant touchées que les humanités par ce grand chambardement. Je ne peux commenter cela dans le détail faute de temps, mais je vous renvoie à *Conditions de l'éducation*, et notamment aux excellentes annexes de la deuxième partie.

Quand le passé est déboulonné de son piédestal, le principe de l'éducation ne peut plus être d'introduire les nouveaux venus au monde déjà-là, de les initier au monde, ainsi que le dit Hannah Arendt, mais au contraire de « *partir des besoins des êtres singuliers au présent. Et cela, non pour rejoindre un état donné du savoir ou de la culture, ou pour acquérir un bagage commun, mais pour répondre à une nécessité personnelle. La connaissance n'a de sens qu'individuel et personnel* »<sup>17</sup>. « *Seul est recevable le savoir qui peut être construit ici et maintenant, en fonction d'un emploi immédiatement intelligible* »<sup>18</sup>. Ce n'est plus le monde déjà-là qui est au point de départ, c'est l'individu. Ce n'est plus du « *passé que l'on incorpore* »<sup>19</sup>, mais du présent qui est

---

16 *Conditions de l'éducation*.

17 Ibidem.

18 Ibidem.

19 Ibidem.

*enrôlé* par l'individu et pour l'individu. On ne se saisit plus d'un passé *en soi*, qui serait source d'appartenance, mais d'un présent *pour soi*, qui est facteur d'individualisation.

François Dubet<sup>20</sup>, qui a étudié, lui aussi, la crise du sens des savoirs, mais du point de vue de l'élève, et qui a forgé pour cela la notion d'*expérience scolaire*, explique que le principal problème de l'élève n'est plus de se conformer à des codes, mais de donner du sens à son travail scolaire, de bâtir son expérience scolaire. Il distingue trois registres de motivation différents. Il y a d'abord la motivation proprement intellectuelle : étudier une discipline pour le plaisir. Les élèves y tiennent, dit-il, même s'il est vrai qu'ils ne trouvent pas toujours dans les connaissances scolaires des réponses aux questions qu'ils se posent. L'élève peut aussi se mobiliser en s'appuyant sur l'*habitus scolaire* transmis par la famille. Dans certaines familles, essentiellement les classes moyennes, on étudie « *parce que c'est comme ça* ». Enfin, l'élève peut s'investir dans les études en fonction de leur utilité individuelle. Elles sont alors conçues comme un investissement.

M. Gauchet relève également cette approche utilitariste des savoirs, qui deviennent des instruments de l'individu. « *Il est entendu qu'on vit mieux avec*, dit-il ; *mais, dans le principe, on peut vivre sans* »<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> *Faits d'école.*

<sup>21</sup> *Conditions de l'éducation.*

Les savoirs ne sont plus systématiquement considérés comme libérateurs. Ils peuvent aussi être oppresseurs, comme le XX<sup>e</sup> siècle l'a bien montré. Le savoir cesse d'être « *une intelligibilité à conquérir* »<sup>22</sup> constitutivement à soi, il est devenu un « *environnement à disposition* »<sup>23</sup>, une ressource qu'il faut apprendre à mobiliser et à manier. Voilà pourquoi, soit dit en passant, on nous explique aujourd'hui qu'il faut *apprendre à apprendre*.

M. Gauchet ajoute, et ce sera la dernière idée que je retiendrai pour ce deuxième point : « *Nous touchons ici à la racine du phénomène paradoxal entre tous qu'est la désintellectualisation rampante dont la société du savoir nous offre le spectacle. [...] A quoi bon se pénétrer de savoir, s'il n'est plus de l'ordre d'une intelligibilité à conquérir pour son propre compte, mais de l'ordre d'un fonctionnement extrinsèque, dont il suffit d'acquérir le maniement ?*<sup>24</sup> ».

### 3. L'EGALISATION DES CONDITIONS

#### Jusqu'où ?

J'en viens à la troisième évolution que je veux évoquer, l'égalisation des conditions, et je le ferai sous l'éclairage de la philosophie, à partir notamment

---

<sup>22</sup> *Conditions de l'éducation.*

<sup>23</sup> Ibidem.

<sup>24</sup> Ibidem.

d'Alain Renaut, et, à travers lui, d'Hannah Arendt.

Les unes après les autres, les barrières entre les hommes ont cédé. Ce fut d'abord le cas des ordres de la société d'Ancien Régime. En deux siècles, tous les types de différences ont été soit abolis soit estompés : différences de race, différences de genre (entre hommes et femmes, d'une manière générale ; entre mari et femme pour ce qui est du couple), différences entre générations (entre jeunes et vieux, d'une manière générale ; entre parents et enfants ; entre élèves et enseignants). Alain Renaut parle dans *La fin de l'autorité*<sup>25</sup> d'une « dynamique d'égalisation qui fait apparaître l'autre, toute espèce d' « autre », comme un autre moi-même, donc comme un égal ». Et il formule le problème ainsi : « comment concevoir et surtout pratiquer la relation éducative dans une culture ... traversée par une [telle] dynamique... ? ».

La relation entre adultes et enfants s'est, en effet, progressivement inscrite dans ce régime du « même ». L'enfant n'est plus considéré comme soumis aux adultes du seul fait de la différence d'âge. « Dans nos relations effectives aux enfants, dit A. Renaut, le critère de l'âge a, de fait, perdu de plus en plus le caractère discriminatoire dont les plus nostalgiques d'entre nous estiment que nous aurions besoin pour préserver des relations vécues sur le mode de la dissemblance, de

---

25 Flammarion, 2004.

*l'asymétrie ou de la non-réciprocité, comme c'était le cas dans les sociétés traditionnelles* ». Il pense que nous sommes confrontés ici « *quand il s'agit d'éduquer un enfant, à une figure particulièrement redoutable des paradoxes de l'identité démocratique* ». Chacun sent bien que ce régime de la similitude est difficile, voire impossible, à pratiquer jusqu'au bout tant il est vrai que la relation éducative est fondée sur une forme de supériorité de l'éducateur sur l'éduqué. La dynamique d'égalisation entre ainsi en contradiction avec le principe de la supériorité de l'éducateur inhérent à la relation éducative. C'est le dispositif éducatif dans son ensemble, dans la mesure où il est organisé autour de l'idée de hiérarchie naturelle, qui s'en trouve fragilisé.

Faire machine arrière ? A. Renaut l'exclut formellement : « *pas plus qu'on ne revient sur la découverte que le monde est infini, on ne revient sur la conviction que tous les êtres humains naissent et demeurent libres et égaux en droits* ». Revenir sur le processus d'égalisation des individus ce serait revenir sur le fait démocratique lui-même. On ne voit pas bien, d'ailleurs, quel consensus pourrait se former autour de cette idée. Non seulement il n'y a pas de retour en arrière possible, mais encore le processus d'égalisation s'auto-entretient spontanément. En effet, comment parents et éducateurs « *pourraient-ils aujourd'hui être animés,*

*dans leurs activités de parents et d'éducateurs, par d'autres valeurs que celles qui les ont progressivement animés comme citoyens, puis comme travailleurs ou employeurs, ou comme hommes et femmes au sein du couple et hors de lui ?* ». Il ne faut donc pas rêver, dans ce domaine, à une sanctuarisation du système éducatif. Ce serait, dit A. Renaut, « *exposer nos existences et nos consciences à d'incessants conflits internes entre les valeurs dont nous nous inspirons dans la grande société et celles sur lesquelles nous nous réglerions dans la microsociété familiale et scolaire* ».

La famille, la tradition et les relations entre les individus sont donc le théâtre du basculement d'une série d'évidences implicites sur lesquelles reposait l'entreprise éducative. Ce basculement doit être compris comme irréversible. Tout indique, en outre, qu'il est appelé à s'approfondir encore. La situation est-elle désespérée pour autant ?

<>

**EN GUISE DE CONCLUSION...****La situation est-elle désespérée ?**

Je ne le crois pas ! Optimisme pathétique, me direz-vous : vous posez un diagnostic des plus inquiétants, et au moment du pronostic vous reculez. Optimisme, oui ! Pathétique, non ! Optimisme de principe, je suis déjà moins réticent. La formule me tenterait même. Mais, à bien y réfléchir, ce n'est pas cela non plus. C'est qu'il n'y a pas besoin d'aller chercher des postulats moraux pour échapper au gouffre.

Malgré les évolutions évoquées, les trois réalités sociales dont nous parlons restent inscrites ou ancrées ou amarrées à des données anthropologiques stables et robustes (fondamentales) dans lesquelles je veux voir des points d'appui pour rebondir. Je voudrais pointer quelques uns de ces points d'appui, qui, certes, ne nous disent pas de quoi demain sera fait, mais au moins permettent de poser l'idée de possibles nouveaux équilibres.

**La famille** – Le fort développement de l'individualisme dont elle est le siège comporte sans doute ses limites car il fait advenir des individus repliés sur la cellule familiale ou des cercles restreints (ou la télévision) ; des individus peu aptes à faire société, à vivre ensemble. Or, si l'on veut bien

admettre que la dimension publique de l'existence, sous la forme notamment de la participation de chacun à l'amélioration de la vie de tous, est « *une réalité qui ... constitue l'histoire de l'humanité...*<sup>26</sup> », si on veut bien y voir une réalité humaine fondamentale (voir l'histoire de l'espèce humaine), alors on peut se prendre à imaginer un sursaut qui se traduirait par une évolution de la famille produisant moins d'individualisme racornissant mais plus d'individuation reliante, i.e. produisant un individu capable « *de prendre [sa] part dans la vie d'une collectivité*<sup>27</sup> ». Pour croire à cela il suffit, je le répète, de bien vouloir admettre que l'être humain est fait pour faire société. Est-ce vraiment trop demander ?

Une autre raison d'espérer réside dans le constat, pointé par François de Singly, que malgré les évolutions que nous avons évoquées, « *pour la majorité des parents, l'école [reste] non négociable !*<sup>28</sup> » ; la logique de la transmission est toujours là ; elle s'est, certes, resserrée sur tout ce qui concerne les exigences à l'égard de la scolarité, mais elle subsiste.

**La détraditionnalisation** - « *Nous ne pouvons pas nous passer du passé, dit Gauchet. Il a beau ne plus s'imposer à nous comme tradition, il n'en continue pas moins de nous définir et de nous déterminer*<sup>29</sup> ». Le passé ne

---

26 *Conditions de l'éducation.*

27 *Ibidem.*

28 François de Singly, article cité.

29 *Conditions de l'éducation.*

s'impose plus à nous ; il ne s'impose plus au présent, certes. Mais c'est peut-être ce mouvement « passé → présent » qu'il faut inverser, pour penser un mouvement « présent → passé » qui consisterait à comprendre en quoi le passé « *vit en nous*<sup>30</sup> » ; qui consisterait « à *questionner, non à recevoir*<sup>31</sup> ».

Une image permettra peut-être de comprendre mieux de quoi il est question ici. Je comparerai pour cela la tradition aux étoiles du firmament, pour exprimer ainsi son caractère englobant et omniprésent, et pour suggérer une circulation du sens allant du passé vers le présent (le passé s'impose à nous). Par contraste, la situation d'aujourd'hui pourrait être décrite comme celle de la chute des étoiles, qui sont tombées au fond de l'eau, et qu'il faut maintenant aller chercher à la manière des pêcheurs de perles. Au lieu que le passé s'imposait à nous, c'est maintenant à nous d'aller vers le passé. La circulation du sens ne se fait plus du passé vers le présent (le passé qui « *vit en nous* »), mais du présent vers le passé (il faut questionner le passé). Non seulement la circulation du sens s'est inversée, mais, en outre, pour maintenir une relation avec le passé nous devons développer des attitudes beaucoup plus actives, beaucoup plus volontaires. Pas évident, mais pas impossible...

---

30 *Conditions de l'éducation.*

31 *Ibidem.*

**L'égalisation des conditions** – Les éducateurs d'aujourd'hui ont affaire à des enfants auxquels est reconnue – en particulier par la CIDE de 1989 - une impressionnante série de droits (liberté d'opinion, liberté d'expression, de pensée, de conscience, de religion, d'association, et même liberté de bénéficier d'une vie privée). Mais ces *droits-libertés* nouveaux n'ont pas aboli les anciens *droits-protection* (contre la faim, la maladie, la détresse, l'exploitation, et contre les atteintes morales). Il faut donc faire cohabiter les deux, et là réside la tension parce que si les *droits-libertés* font de l'enfant un semblable de l'adulte, les *droits-protection* le maintiennent, au contraire, dans la dépendance de celui-ci. Si une solution doit se dégager, ce sera nécessairement dans le cadre de cette tension. C'est dans cet esprit qu'Alain Renaut avance l'idée de limitation réciproque des *droits-libertés* et des *droits-protection* : « *nous devons respecter les libertés reconnues à l'enfant, dit-il, dans la mesure toutefois où ces libertés ne le mettent pas en péril et nous laissent la possibilité de lui assurer les protections auxquelles il a tout autant droit* ». Tout cela n'est pas très concret, bien sûr, mais indique, encore une fois, une direction de réflexion : si nous voulons avancer, il nous faut essayer de concilier des injonctions différentes qui peuvent chacune conduire, -si elles sont envisagées de manière unilatérale, -à des dérives ou à des aberrations en matière d'éducation. La solution à nos problèmes passe

donc sans doute par la sauvegarde de formes sociales relevant de la logique de dénivellation, mais sans que soient niées pour autant les avancées de la logique d'égalisation des individus. Tout cela est bien compliqué, complexe plutôt, je vous l'accorde, mais n'est-ce pas notre destin ?... Une chose est sûre : les générations à venir ont de beaux chantiers devant elles...

**Pour conclure vraiment** - Les trois évolutions que j'ai décrites sont en fait des facettes différentes d'un phénomène plus général qui est la crise de l'autorité. Cet exposé aurait pu aussi bien s'intituler *La crise de l'autorité en éducation*. Au bout du compte, la crise du sens des savoirs, la crise de l'enseignement, la crise de l'éducation en général, sont intimement liées à la crise de l'autorité. Et si le résultat concret et pratique de ces changements est qu'enseigner et éduquer n'a jamais autant demandé d'énergie et d'inventivité, -ce qui impose de s'interroger sur ses pratiques (cf. TLMPA), -cela ne doit pas nous faire oublier pour autant que les problèmes de l'école sont très largement des problèmes de société. Si j'ai pu dire, depuis deux ans, en analysant l'effet-maître, dont les conditions de manifestation – on l'a vu - sont complexes, mais qui existe néanmoins bel et bien, si donc j'ai pu dire : « *l'enseignant n'est pas tout puissant, mais il fait de l'effet* », mettant ainsi l'accent sur l'impact de l'enseignant, je pourrais

compléter aujourd'hui cette première proposition par la proposition symétrique : « *l'enseignant fait de l'effet, mais il n'est pas tout puissant* », mettant cette fois-ci l'accent sur les limites auxquelles il se heurte. Résumons : on ne peut rien sans les profs, mais les profs ne peuvent rien seuls. Idée banale, sans doute, mais idée juste.

Charles Péguy exprimait magnifiquement cette idée, en 1904, dans un article intitulé *Pour la rentrée*. Voici ce qu'il disait (le fond est intéressant, mais la forme ne l'est pas moins) : « *La crise de l'enseignement n'est pas une crise de l'enseignement ; il n'y a pas de crise de l'enseignement ; il n'y a jamais eu de crise de l'enseignement ; les crises de l'enseignement ne sont pas des crises de l'enseignement ; elles sont des crises de vie ; elles dénoncent, elles représentent des crises de vie et sont des crises de vie elles-mêmes ; elles sont des crises de vie partielles, éminentes, qui annoncent et accusent des crises de la vie générale ; ou si l'on veut les crises de vie générales, les crises de vie sociales s'aggravent, se ramassent, culminent en crises de l'enseignement, qui semblent particulières ou partielles, mais qui en réalité sont totales, parce qu'elles représentent le tout de la vie sociale ; c'est en effet à l'enseignement que les épreuves éternelles attendent, pour ainsi dire, les changeantes humanités ; le reste d'une société peut passer, truqué, maquillé ; l'enseignement ne passe point ; quand une société ne peut*

*pas enseigner, ce n'est point qu'elle manque accidentellement d'un appareil ou d'une industrie ; quand une société ne peut pas enseigner, c'est que cette société ne peut pas s'enseigner ; c'est qu'elle a honte, c'est qu'elle a peur de s'enseigner elle-même ; pour toute humanité, enseigner, au fond, c'est s'enseigner ; une société qui n'enseigne pas est une société qui ne s'aime pas ; qui ne s'estime pas ; et tel est précisément le cas de la société moderne ».*

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- **Arendt Hannah**, *La crise de la culture*, Gallimard, 1972 (réédition en poche, collection Folio/essais, en 1989).
- **Blais Marie-Claude, Gauchet Marcel, Ottavi Dominique**, *Conditions de l'éducation*, Editions Stock, 2008.
  - *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Editions Bayard, 2002.
- **Dubet François**, *Faits d'école*, Editions de l'EHESS, 2008.
- **Prost Antoine**, *L'école et la famille dans une société en mutation (depuis 1930)* (tome IV de *l'histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*), Nouvelle Librairie de France, 1981 (réédition en poche chez Perrin, collection Tempus, en 2004).
  - *Eloge des pédagogues*, Editions du Seuil, 1985 (réédition en poche, collection Points/actuel, 1990).
- **Renaut Alain**, *La fin de l'autorité*, Flammarion, 2004
  - *La libération des enfants*, Calmann Lévy et Bayard, 2002.
  - - et **Mesure Sylvie**, *Alter ego, les paradoxes de l'identité démocratique*, Aubier, 1999 (réédition en poche, Champs/Flammarion, 2002)