

## Les évolutions sociales et l'école

(Conférence à l'Ecole supérieure de l'éducation nationale, 2003)

Contrairement à celles qui s'exercent sur les entreprises, les pressions que subit l'école ne sont pas principalement économiques ou technologiques. L'investissement éducatif reste en effet, sur la longue durée, exceptionnellement favorable. En France, où la massification du second degré est achevée, la dépense intérieure d'éducation a en effet été multipliée par deux en francs constants depuis 1975, de même que la dépense moyenne par élève. Quant aux mutations technologiques, elles jouent, par le biais de l'introduction des TICE, un rôle symboliquement important mais encore secondaire dans les pratiques professionnelles. *Ces pressions sont d'abord culturelles* et à ce titre interpellent directement les pratiques des enseignants et des autres personnels. On n'évoquera ici que les plus importantes pour l'école : la crise de l'autorité, les mutations de la famille et le triomphe de l'individu, afin de poser la question de la légitimité de leur influence sur le changement à l'école.

### La crise de l'autorité

L'autorité est une notion complexe, qui émerge à des champs sémantiques variés qui tous intéressent la relation éducative en général et notamment la relation pédagogique : psychologique et relationnel, culturel et social, religieux et politique ; une notion qui prend aussi des sens différents selon l'auxiliaire qui l'introduit, *faire, être* ou *avoir* : faire autorité se dit d'un scientifique ou d'un expert, être ou représenter l'autorité renvoie à l'institution et au politique, avoir de l'autorité évoque le charisme personnel. La question de l'autorité est de nos jours si sensible qu'elle provoque souvent des jugements à l'emporte-pièce tendant à dispenser le locuteur d'argumentations étayées : l'autorité est en soi une « bonne » ou une « mauvaise » chose, une condition ou, à l'inverse, la négation de la liberté. « Bonne » car « naturelle » sans doute pour Platon qui prenait l'autorité du père de famille sur ses enfants, mais aussi du berger sur son troupeau, du timonier sur ses passagers et... du maître sur ses esclaves, comme métaphores justificatrices de l'autorité politique ; de même pour Aristote, lorsqu'il écrivait que « *La nature a institué la différence entre les jeunes et les vieux, destinés les uns à être commandés et les autres à commander.* » A l'opposé, le même type de référence naturaliste, le recours à une « nature » de l'enfant qu'il s'agirait non plus de contraindre et de contenir, mais de respecter et d'épanouir, conduit certains pédagogues et philosophes contemporains à une condamnation sans nuance de l'autorité en éducation, assimilée à l'expression d'un rapport de force et à la manifestation d'une violence : « *Il n'y a pas de problème d'autorité à l'école, proclame ainsi Jean Houssaye, c'est l'autorité en tant que telle qui fait problème.* »<sup>1</sup>

Avec l'effondrement récent de la légitimité de toutes les formes traditionnelles de l'autorité (monarque/sujet, maître/esclave, patron/ouvrier, civilisé/sauvage, homme/femme...) la relation éducative devient pour les enseignants plus inconfortable à assumer. Aucune question ne trouve plus de réponse consensuelle, tout semble faire problème. Ainsi, l'autorité de l'enseignant est-elle pour l'enfant aliénante ou émancipatrice ? Ferme-t-elle ou forme-t-elle à

---

<sup>1</sup> J. Houssaye, *Les valeurs à l'école*, PUF, 1992

la démocratie ? L'éducation à l'école s'appuie-t-elle sur la transmission ou sur la « construction » des savoirs ? Dans la vie scolaire, faut-il convaincre de l'utilité des règles ou les imposer, comprendre l'élève fautif ou le punir ? L'impression générale sur le terrain est que, sur toutes ces questions, l'institution paraît se trouver dans une sorte d'indécision. Sans conception précise et cohérente, elle semble hésiter devant chacune de ces alternatives en envoyant des signaux contradictoires, qui signifient parfois « *Il faut faire l'un et l'autre* », et d'autres fois « *ni l'un ni l'autre* », sans que la relation de tension dialectique entre les deux branches de ces alternatives soit concrètement posée, ni que leur équilibre débouche sur une philosophie pratique de l'action éducative. « *Les profs craquent* », titrait il y a peu *Le Monde de l'éducation* : il n'était plus question cette fois-ci de programmes monstrueux ou de classes surchargées, mais d'exercice de l'autorité. « *Sur quoi la fonder de nos jours ?* », interrogent les plus engagés ; « *Est-il encore légitime d'y prétendre ?* », se demandent les plus désabusés. Les réponses à ces questions, on le sent bien, ne peuvent être purement empiriques. Car il existe bien une dissymétrie anthropologique entre des « adultes » qui décident de faire venir des enfants au monde et des « enfants » qui y arrivent. C'est cette dissymétrie qui fonde la relation d'autorité en éducation selon Hannah Arendt: « *Dans le cas de l'éducation, écrit-elle, la responsabilité du monde prend la forme de l'autorité.* »<sup>2</sup> Insistons sur le fondement de cette dissymétrie : elle ne se réfère pas à la nature comme chez Platon et Aristote, elle ne s'appuie pas non plus sur des arguments psychologiques concernant les stades de maturation, elle ignore également les catégories sociologiques basées sur les groupes d'âge, elle est *une lecture anthropologique de la condition humaine, fondée précisément sur l'idée que l'homme n'est pas un être de nature mais de culture*. Elle n'en comporte pas moins une difficulté fondamentale pour les enseignants d'aujourd'hui : celle d'assumer l'autorité dans un monde moderne qui n'est plus structuré par l'autorité ni retenu par la tradition. Entre les prolongements de la révolte antiautoritaire de 1968 et la crispation autoritariste de certains professeurs aujourd'hui, cette question mériterait sans doute une réflexion approfondie sur la pertinence et la légitimité des réponses à apporter ; une réflexion assez éloignée de la l'injonction permanente au « changement », qui apparaît bien décalée et qui a un peu trop tendance à faire d'enseignants « crispés sur leurs identités archaïques » les boucs émissaires d'une crise culturelle dont ils sont d'évidence, le développement de la violence juvénile le montre bien, parmi les victimes.

## Les mutations de la famille

Les discours négatifs sur la famille (les familles « démissionnaires », l'abandon du rôle paternel, etc.) que l'on entend de nos jours, s'énoncent souvent en prenant en référence la période contemporaine (en France, par exemple, la fin de l'exercice de la « puissance paternelle » date de juin 1970.) C'est historiquement très contestable. Comme l'a montré Philippe Ariès<sup>3</sup>, la famille moderne, affective, centrée sur l'enfant, la famille éducative comme il l'appelle, vient de plus loin, et est en fait une création... de l'institution scolaire ! Dans la famille traditionnelle en effet, le pouvoir du père était lié à la possession d'un capital économique, comme dans la plupart des sociétés rurales : quel que soit son niveau social, la finalité de cette famille était de conserver ou, mieux, d'arrondir son patrimoine, aussi modeste soit-il. L'inégalité qui y régnait avait un sens : c'était le père qui validait, c'est-à-dire donnait de la valeur (économique) aux enfants, même si la tendance était souvent que l'aîné l'emportât. Dans toutes les sociétés traditionnelles, le père peut déshériter ses enfants, non de manière arbitraire mais parce qu'il représente l'intérêt général de la famille.

---

<sup>2</sup> H. Arendt, *La crise de la culture*, Gallimard, 1972

<sup>3</sup> P. Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Le Seuil, 1973

L'école bien entendu n'a pas supprimé les inégalités familiales, mais progressivement la société s'est transformée, et régule les inégalités sociales non plus par le patrimoine économique mais par *le capital culturel*, un capital dont la validation échappe à la famille puisqu'elle reste confiée à l'institution scolaire. Si la famille joue un rôle décisif dans la dotation en capital culturel, comme l'a montré Bourdieu<sup>4</sup>, elle reste sans pouvoir sur sa validation. Hier la richesse de l'individu était une richesse familiale. Avec le diplôme, qui perd toute valeur avec la mort de son détenteur, on est en face d'un capital strictement personnel. Les sociétés individualistes ont pour fondement objectif le fait que le capital culturel est un capital intériorisé et personnel, non directement transmissible. Cet état de fait engendre à la fois une attente obsessionnelle de réussite scolaire, le développement de stratégies familiales de plus en plus élaborées dans le choix de l'école, voire de la classe et de l'enseignant, une « scolarisation » croissante de la vie familiale et, souvent, une grande frustration des familles par rapport à l'école, avec pour effet la montée des tensions entre les parents et les enseignants, et la crispation en retour d'une partie de ces derniers sur leur pré carré pédagogique. Mais cette attente n'a-t-elle pas quelque chose d'excessif, et l'école doit-elle vraiment tenter à tout prix de s'y adapter ?

### **Le triomphe de l'individu**

L'émergence de l'individu remonte à l'aube des Temps Modernes. A Florence, au *Quattrocento*, des peintres et des sculpteurs se donnent pour la première fois en Occident la liberté de donner des visages d'hommes et de femmes, tous différents, à leurs personnages, se posant ainsi en rival du Créateur. Descartes, puis les philosophes des Lumières ouvrent plus tard aux individus les possibilités de discerner méthodiquement la vérité et de déterminer souverainement leur destin politique. La période contemporaine voit se poursuivre cet approfondissement de l'individualisme qui imprègne non seulement la sphère publique, mais dorénavant l'ensemble des rapports sociaux et familiaux. Ici encore l'école a joué un rôle décisif en créant les conditions d'une nouvelle vie privée comportant moins d'enjeux sociaux. Bien sûr, les familles contribuent aujourd'hui comme hier à la reproduction des inégalités sociales ; mais, débarrassées de leur fonction de validation, elles ont développé un nouveau type de relations interpersonnelles, avec les enfants comme entre les hommes et les femmes. Car les femmes, grâce aussi à l'école, se sont progressivement dotées d'un capital culturel équivalent, et même supérieur aujourd'hui à celui des hommes, et ont pu ainsi gagner en autonomie par rapport à leurs pères, frères et maris. Les deux types de relations inégalitaires dans la famille, éducatives et conjugales, se sont modifiés par la dotation égale en capital scolaire de l'ensemble de ses membres, de telle sorte qu'une logique affective a pu progressivement y devenir souveraine. On peut donc dire que c'est l'école qui a créé les conditions objectives pour que le modèle de l'amour puisse fonctionner au sein d'une vie privée affranchie des liens économiques patrimoniaux. C'est l'école qui a engendré la famille moderne, affective et éducative, bien que le modèle de l'individualisation ne se soit épanoui qu'à partir du moment où l'ensemble de la société a fonctionné sur le mode salarial, c'est-à-dire en France dans les années 60. Le problème de l'amour, par rapport à l'argent, c'est qu'il est par nature évanescent, et qu'il ne remplace pas, dans l'éducation des enfants, la nécessaire autorité : d'où le modèle familial actuel, décomposé et recomposé dans les formes les plus variées, plus affectif qu'autoritaire, plus « féminin » que « masculin »... et les difficultés des enseignants à dialoguer avec les supposés détenteurs d'une parfois improbable « autorité parentale » conjointe.

---

<sup>4</sup> P. Bourdieu et J-C. Passeron, *La reproduction*, Editions de minuit, 1970

Mais ce constat reste encore insuffisant pour décrire les difficultés objectives de la relation des enseignants avec les élèves et leurs familles. Dans la plupart des sociétés traditionnelles un deuxième mode de légitimité, plus idéologique et concernant cette fois-ci les hiérarchies sociales, se superpose à la légitimité économique : « *Si je suis riche, ou puissant, c'est que je suis l'élu des dieux* » en quelque sorte. Le capital économique y est, ou y était, associé à *des normes morales religieuses*. Ce n'est plus le cas du capital scolaire individuel, qui est plutôt cohérent avec un système de normes psychologiques. Il n'est d'ailleurs pas faux de soutenir que les psychologues ont remplacé les prêtres dans un mode de régulation sociale dominant. Pourtant la logique de la transmission des normes morales n'est pas fondamentalement inadaptée au mode de reproduction du capital scolaire, qui participe aussi d'une logique de la transmission intergénérationnelle. C'est plutôt *la logique de l'individualisation* qui a favorisé le développement d'un système de normes psychologiques. On se souvient de la littérature qui a « psychologisé », dans les années soixante soixante-dix, le regard sur l'enfant, et qui est contemporaine de la période de la massification scolaire : le Docteur Spock<sup>5</sup> aux Etats Unis et Françoise Dolto en France y ont joué un rôle décisif de référence quasi-universelle. C'est le moment où le regard sur l'enfant se transforme radicalement. La « construction de soi » et la « recherche de l'authenticité » remplacent la transmission des normes sociales et morales. Le règne de *l'enfant-roi* succède alors à celui du *pater familias*. De la transmission des normes morales, le rôle des parents se déplace vers la création des conditions pour que l'enfant puisse « s'épanouir », être « bien dans sa peau. » Ces parents qui n'ont donc plus rien à transmettre, doutent et deviennent des *parents interprètes* d'un improbable « projet personnel » à construire au cours d'interminables adolescences, et qu'ils espèrent le plus ambitieux et le plus précoce possible. La famille moderne est dorénavant centrée sur un enfant qui a la capacité de négocier au moins à égalité avec ses parents les décisions de la vie commune : les choix de la « bonne » école, du lieu des vacances, du programme de télévision, des menus des repas ou du contenu du réfrigérateur !

Le problème est que l'école publique résiste à ce modèle : à l'école les contenus d'enseignement sont institués par les pouvoirs publics et ne souffrent en principe pas de discussion ; quant aux professeurs, ils renâclent le plus souvent à « négocier » avec leurs élèves leur pédagogie et les normes de la vie de classe. Un nouveau hiatus s'est donc créé entre l'institution familiale et l'institution scolaire : hier l'école républicaine soustrayait l'enfant à la famille et à travers elle au prêtre et à la Réaction monarchiste (dans cette optique, les penseurs de l'école républicaine se pensaient à juste titre modernes par rapport à ce qui paraissait réactionnaire et traditionnel) ; aujourd'hui, le sens de ces relations s'est retourné, la famille n'est plus le lieu par principe du conservatisme, mais à l'inverse l'institution sans doute la plus individualiste et la plus « moderne » de la société.

Est-il interdit cependant de discuter, pour l'école, de la valeur de cette modernité ?

---

<sup>5</sup> Benjamin Spock, dont la philosophie éducative lui a valu le surnom de « Dr. Yes », est l'auteur d'un des plus grands *best seller* de tous les temps, paru en français chez Belfond sous le titre *Comment soigner et éduquer votre enfant*