

Culture et changement à l'école

(Conférence à l'université d'été de Locarno, Suisse, 2001)

Dans une période récente, un certain nombre de commentateurs et de responsables politiques français n'ont pas hésité à soutenir l'idée que les enseignants constitueraient un des principaux obstacles à l'adaptation de l'école aux évolutions de la société, non sans avoir reçu l'appui d'un fort courant de l'opinion. Ne s'agit-il pas là d'une conception paradoxale ? Pourquoi les principaux agents culturels de la société s'opposeraient-ils aux réformes visant une plus large diffusion de la culture ? Pour certains, la « culture » professionnelle des enseignants serait profondément conservatrice ; pour d'autres, à l'inverse, les enseignants représenteraient l'ultime rempart de défense de la vraie « culture. » Ces controverses, loin de provoquer une clarification des enjeux, semblent les avoir plutôt obscurcis, et avoir eu pour conséquence de développer dans une profession traumatisée une sorte de crispation obsidionale.

Cet épisode nous invite d'abord à tenter de définir plus précisément la notion de culture et ses diverses utilisations, ce qui constituera notre première partie ; puis, seconde partie, à étudier comment cette notion, prise dans son sens anthropologique contemporain, est utilisée dans les modèles sociologiques et les stratégies de pilotage des systèmes éducatifs ; enfin, troisième partie, à discuter la légitimité des adaptations possibles de l'école aux évolutions culturelles de la société.

La culture : de quoi parle-t-on ?

Le terme de « culture » n'est pas dépourvu d'ambiguïté. Parmi ses nombreux sens, on se contentera ici d'en évoquer quatre qui, plus que les autres, marquent les discours sur le rôle de l'école et les finalités de l'enseignement : le travail de transformation de l'homme et d'humanisation, l'idéal académique de distinction, le « génie » d'un peuple et le concept anthropologique.

Le travail d'humanisation

Le mot et la notion de culture nous viennent de Rome ; le mot dérive du latin *colere* qui signifie cultiver, mais aussi demeurer, prendre soin, entretenir. Il renvoie au rapport que développe l'homme avec la nature quand il se met à cultiver la terre, et non plus seulement à en recueillir les produits. Au sens premier, cultiver désigne l'activité par laquelle l'homme transforme et entretient la nature pour la rendre propre à l'habitation. Par la culture il s'attaque à l'inculte, à ce qui est sauvage ou en friche. Une terre sauvage, au sens propre, est une terre de forêts : règne du monde animal régi par la nature. C'est au milieu d'un peuple agricole, les Romains, que la notion prend forme : de cultiver la terre, on passe à cultiver l'esprit. Terres incultes et jardinées s'opposent, comme esprits en friche et cultivés.

Le premier à utiliser le mot pour les choses de l'esprit semble être Cicéron qui désigne par *culture* une activité de transformation de l'esprit par laquelle l'être se dégrossit et devient proprement humain. L'appartenance de l'homme au règne animal, au monde de la nature est indiscutable, l'enfant et l'homme adulte gardent une parenté originelle avec les autres espèces animales. Mais seul le petit d'homme accède à la forme adulte en se cultivant, en se

dégageant de l'informe par l'éducation. Chez Cicéron l'activité de transformation de l'esprit se fait par la fréquentation des hommes et des oeuvres remarquables que nous lègue le passé : la *cultura animi* s'élabore en s'intéressant aux « *monuments du passé.* » On ne devient pas humain seul, mais par la fréquentation des oeuvres qui ont résisté à l'épreuve du temps. La culture désigne alors l'interminable activité d'acquisition de notre héritage humain, une transformation de l'âme, de l'esprit par la fréquentation d'un héritage collectif.

C'est à la Renaissance que l'accent est mis sur l'usage de la raison pour devenir *cultivé* puis, avec les philosophes des Lumières, sur l'esprit critique. Pour ce courant de pensée l'homme se caractérise par sa capacité à faire usage de la raison pour passer au crible l'héritage de la tradition. Mais il faut remonter à Descartes pour trouver cette revendication d'un sujet capable de décision et de rupture avec le préjugé, l'opinion reçue, le dogme et l'argument d'autorité. On n'insiste sans doute pas assez sur l'extraordinaire révolution contre l'obscurantisme, le fatalisme et la soumission qui se joue alors. L'invention du *cogito* tient à cette affirmation que l'esprit humain, par ses propres facultés, est capable de construire un jugement universellement vrai, acceptable pour chacun à condition qu'il reprenne le chemin et la méthode que le concepteur lui transmet. Descartes, relayé ensuite par les philosophes des Lumières, a le souci d'intégrer et de penser les conséquences du développement de la pensée scientifique. Pour être producteur de science l'homme doit apprendre à penser par lui-même, sortir des différentes tutelles qui brident sa pensée, il doit acquérir son autonomie par rapport à tout ce qui lui a été transmis par imprégnation sensible, par contrainte, par tradition et par autorité. Il ne doit tenir aucune chose pour vraie qui n'ait été passée au tamis de la raison. Le sujet est investi d'un formidable pouvoir : celui de fonder un discours universellement vrai sur les choses. Imprégnés de l'esprit de Descartes et de celui des Lumières, les enseignants de l'école publique vont devenir, à partir du 19^{ème} siècle - et demeurent sans doute aujourd'hui - l'instrument privilégié de cet accès à une vérité universelle, fondé sur la formation d'un esprit critique.

L'enjeu de distinction

Peu transformé de l'antiquité latine au 18^{ème} siècle, le terme de culture se met à désigner à la fin du siècle suivant, par glissement de sens, un idéal académique de raffinement. Cette *distinction*¹, assimilable à une forme de snobisme, va devenir le signe de l'accès symbolique à une aristocratie de l'esprit qui renforce et parfois concurrence l'aristocratie sociale. Après avoir désigné l'effort d'affinage de l'être, la culture devient enjeu social, signe de noblesse et d'appartenance à une élite, qui renvoie les *incultes* à leur rang de rustres. Au moment où les positions sociales cessent d'être déterminées par la naissance, où le capitalisme conquérant fait de la réussite économique un puissant moteur d'ascension sociale, la lutte pour l'enrichissement se double d'un combat pour la reconnaissance symbolique par la culture. Au capital économique se substitue le capital culturel², bien plus important pour la réussite scolaire des enfants. L'école n'a pas, loin de là, le monopole de sa transmission, mais elle conserve celui de sa certification, de sa validation sociale, entraînant le développement de la formidable polarisation des familles sur l'école dont nous sommes les témoins, source objective de tension avec les enseignants.

Ce retournement singulier de valeur était depuis longtemps en gestation, sous les influences d'un romantisme qui dès le 19^{ème} siècle revalorise les cultures populaires, puis, au 20^{ème} siècle, de l'anthropologie. La *culture cultivée*, produit élitiste de la fréquentation des oeuvres et des arts se voit dénier par les romantiques sa prétention à l'universalité. Considérée comme un vernis, réduite à une fonction d'ostentation, conçue pour briller dans les salons, elle est disqualifiée au nom d'une autre culture jugée plus « authentique », plus significative de

¹ P. Bourdieu, *La distinction*, Editions de Minuit, 1979

² *ibid*, pp. 21-22

l'humain : celles des *racines*, des origines nationales, ethniques ou sociales. À la culture marque de raffinement, va répondre la culture marque d'appartenance.

La quintessence ou le génie d'un peuple

Ce sont des penseurs du courant romantique allemand, comme Herder ou Novalis qui développent autour du thème du *Volkgeist* (l'esprit du peuple) les idées de retour aux racines et à la tradition. Cette pensée se construit en opposition à celle des Lumières, qui fait de l'arrachement aux ténèbres de la tradition une tâche pour la raison humaine et pour l'histoire. Pour les romantiques, à l'inverse, c'est dans la filiation profonde à une tradition que l'homme trouve son meilleur accomplissement. Lorsqu'il vient au monde, l'être humain trouve un acquis sédimenté dans l'esprit d'un peuple et c'est en s'imprégnant de cet esprit qu'il se cultive. La culture apparaît alors comme une sorte d'antidote à la raison et au développement de l'esprit critique : l'esprit du peuple imprègne à la fois les pensées les plus hautes et les gestes les plus simples de l'existence quotidienne.

Cette culture-là ne se définit plus par le lent travail qui conduit à un esprit plus universel, susceptible de communiquer avec tout autre homme sur le terrain des connaissances. Elle est la manifestation en soi du génie national. Se cultiver c'est retrouver ses racines. Dès 1774, en publiant son ouvrage sur « *Une autre philosophie de l'histoire* »³, Herder exalte l'identité collective d'une Allemagne émietée en une multitude de principautés et appelle les Allemands à se révolter contre l'humiliation imposée par une France sûre d'elle-même, se réclamant de valeurs « universelles » afin de justifier une hégémonie culturelle qu'il récuse au nom de la spécificité allemande. Des deux côtés du Rhin, au 19ème et au 20ème siècles, une historiographie approximative (*Nos ancêtres les Gaulois...*) fonde un enseignement scolaire chargé de développer l'idéologie nationaliste. L'homogénéité politique devient ainsi la conséquence de l'idéologie (certains diront de la mythologie) nationale basée sur la croyance en la préexistence d'une culture, d'une ascendance, d'une *souche* commune. On connaît de nos jours les terribles conséquences des idées qui prenaient ainsi forme.

Le concept anthropologique

Un lien va s'opérer au 20ème siècle entre ce sens du mot culture, *le génie d'un peuple*, et le courant culturaliste dans les sciences humaines. Non explicite, il sera recouvert, masqué en quelque sorte, par le statut scientifique acquis par la notion de culture dans le développement de l'anthropologie. C'est ce sens qui est de nos jours dominant et imprègne l'ensemble des pratiques et des réflexions autour de concepts banalisés comme ceux d'identité culturelle ou professionnelle. Le mot culture est alors convoqué pour désigner des objets divers, de la « culture mélanésienne » à la « culture ouvrière », et de la « culture jeune » à la « culture d'établissement. » Par « culture » l'anthropologie désigne l'ensemble des modes de vie d'une population, l'héritage social que l'individu acquiert de son groupe. En d'autres termes la culture est cette partie de son milieu que l'homme a lui-même créée. L'anthropologie, parmi ses apports décisifs, permet de reconnaître l'humain dans toutes ses manières d'être. Elle conduit à penser que tout mode de vie en commun est une forme de civilisation, que chaque tradition est une manière unique et irremplaçable de vivre l'humanité, et que l'homme est tout entier réfugié dans un seul des modes historiques ou géographiques de son être. Conjointement elle refuse le découpage et la hiérarchisation de l'héritage. La culture, c'est l'ensemble du mode de vie qui imprègne l'enfant, même dans les formes les plus mineures, les plus modestes. La culture est un tout et chacun de ses éléments est porteur des valeurs du tout. « *Une modeste casserole est un produit de culture aussi bien qu'une sonate de Beethoven* », va jusqu'à écrire Clyde Kluckhohn⁴. Dans cette perspective, la tradition se donne comme une

³ J-G.Herder, *Une autre philosophie de l'histoire*, Aubier Montaigne, 1964

⁴ C. Kluckhohn, *Initiation à l'anthropologie*, Dessart, 1965

totalité. Aucune activité n'est plus porteuse que d'autres du sens de la culture, chacune est prise dans un tout, est un vecteur singulier. Il n'existe pas de production *noble*, susceptible d'être transmise en priorité et de mieux élever ou aiguïser l'esprit.

Cette conception de la culture a eu, à son heure, une efficacité sociale et politique indéniable. Les ethnologues font connaître la complexité des sociétés que le colonialisme a voulu détruire ou « civiliser. » Ils soulignent et défendent la richesse inestimable des multiples manières d'être homme. Leurs concepts permettent de lutter contre l'ethnocentrisme, qui produit dans le champ de la connaissance le même nivellement que celui qu'opère le colonialisme dans la réalité géopolitique. Il s'agit d'affirmer qu'il n'y a ni *sauvages* ni *civilisés*, chaque groupe possédant sa culture, qui atteste autant qu'une autre de son humanité. Même la vie des peuples les plus « primitifs » s'inscrit dans un monde caractérisé par un tissu complexe d'usages, d'habitudes, d'attitudes et de croyances conservé par la tradition. Cette lutte contre l'ethnocentrisme a contribué à développer le principe de l'égalité de valeur des cultures, au risque, pour quelques-uns, de sombrer dans un relativisme sans principes. Ainsi, les mutilations sexuelles étant un rituel de marquage des corps donnant la place symbolique des sexes dans la société d'origine, un rituel d'intégration donc, certains travailleurs sociaux, au nom du respect de la culture, hésitent à juger du caractère légitime ou non de l'excision ! De l'idée que nous sommes originellement inscrits dans un monde, un peuple, on passe insensiblement à une idée d'enfermement dans cette origine. La culture « universelle » est alors assimilée à une machine de nivellement vers une indifférenciation sans racines, sans âme, sans goût, ou pire, à la forme la plus achevée de l'impérialisme occidental. Du souhait de reconnaissance d'une identité culturelle, le risque est alors grand de passer à l'affirmation valorisée d'une stricte clôture protégeant chaque culture et repliant chaque partie de l'humanité sur elle-même ; et de l'exigence d'une école « multiculturelle » d'aboutir, comme dans certains pays anglo-saxons, à la revendication d'écoles communautaires.

Modèles sociologiques du changement, stratégies de pilotage et place de la culture

Par le passé, les modèles sociologiques schématisant le fonctionnement des groupes humains, des institutions et des organisations ont souvent été adoptés en fonction des idéaux qu'ils prétendaient illustrer ou des idéologies qu'ils escomptaient servir. De nos jours, ils sont surtout jugés à leur efficacité par ceux, dirigeants d'entreprises, ministres ou hauts fonctionnaires, dont la fonction est de « piloter » des systèmes de plus en plus complexes et de moins en moins isolés. Dans ce contexte, le *modèle systémique* a pris une importance considérable et bénéficie parfois d'une sorte d'exclusivité dans la compréhension et les tentatives de maîtrise des processus de changement, notamment en France, dans la fonction publique et au sein de l'administration de l'éducation nationale, monopole qui mérite d'être interrogé.

Un modèle prégnant

La notion de système, comme beaucoup d'autres aujourd'hui dans les sciences humaines, est issue des sciences exactes, en l'occurrence de la thermodynamique. Il s'agissait, pour cette discipline, d'isoler artificiellement un certain nombre d'éléments interdépendants assurant collectivement certaines fonctions, afin de mieux étudier leurs échanges, notamment énergétiques, avec leur environnement. Les premiers à s'être intéressés à une notion qui met davantage l'accent sur les interactions que sur les éléments eux-mêmes, ont été des biologistes (Ludwig von Bertalanffy et W.R. Ashby) et un biophysicien (Rashevsky.) Viennent ensuite des économistes comme Boulding, puis des sociologues comme Michel Crozier. Là où le « paradigme » cartésien vise à analyser, à expliquer, à mettre à jour des causalités linéaires, l'idée de système permet de dévoiler une structuration générale, des échanges globaux,

d'affirmer une vision plus synthétique, de déboucher sur l'examen d'une totalité. Joël de Rosnay définit un système comme « *un ensemble d'éléments en interaction dynamique organisés en fonction d'un but.* » Crozier et Friedberg⁵ complètent cette définition en introduisant la notion de « système d'action concret » des acteurs : c'est l'ensemble des stratégies mises en oeuvre au sein d'une organisation ; confrontés aux déterminations d'un système global, chaque groupe, selon ses intérêts et dans le but de perpétuer des avantages ou d'en conquérir d'autres, va faire des choix qui vont le conduire à mobiliser des ressources à son profit, à utiliser ou à prendre le pouvoir, à nouer des alliances ou à s'opposer à d'autres groupes. La différence essentielle avec le modèle thermodynamique originel est l'idée de « rationalité limitée des acteurs » lancée par Herbert Simon dès 1958 et reprise par Michel Crozier.

Plusieurs critiques ont été apportées aux conceptions de Crozier. Tout d'abord, l'organisation décrite par le sociologue, en privilégiant excessivement les acteurs internes aurait tendance à être considérée comme un système clos. L'environnement, les interactions et les adhérences externes seraient minimisées ou même évacuées. Ensuite, en mettant exclusivement l'accent sur les intérêts et les enjeux de pouvoir, Michel Crozier développerait une sociologie cynique qui tendrait à favoriser le « fort », capable d'adaptation, d'innovation, aux dépens du « faible », dépassé par les évolutions, « archaïque » ou déqualifié ; une sociologie qui aboutirait donc à surestimer le rôle et le poids des cadres sur ceux des autres personnels. Enfin et surtout, au sein même de la sociologie des organisations, un courant animé notamment par Renaud Sainsaulieu⁶ note la difficulté de la sociologie croziérienne à prendre en compte *la dimension culturelle* de l'homme au travail, ses appartenances extérieures, ses valeurs personnelles comme son épaisseur historique.

Importance des identités culturelles

Pour Renaud Sainsaulieu, il s'agit en effet de réintroduire dans le modèle systémique la dimension culturelle (au sens anthropologique du terme) trop rapidement évacuée par Michel Crozier au nom d'une rupture avec des sociologies « culturalistes » qui, par leurs approches très globales, par leur accent mis sur la prégnance des normes et des appartenances sociales, en étaient venues à nier toute autonomie aux organisations et tout pouvoir aux « agents » qui y travaillent. Il s'agit en quelque sorte de trouver un point d'équilibre entre des conceptions opposées un peu trop schématiques. Certes, un groupe d'acteurs trouve sa cohésion et sa capacité d'agir collectivement à la fois dans une convergence d'intérêts souvent réelle, mais aussi dans le partage de normes, professionnelles ou sociales, et de valeurs morales, dans une unité de représentations et une communauté de vision de l'avenir : dans sa *culture*. Cette culture constitue « *le réservoir intériorisé, transmis et soigneusement élaboré par l'histoire, d'un ensemble de valeurs, de règles et de représentations collectives qui fonctionnent au plus profond des rapports humains* »⁷. Ainsi, la dimension culturelle, sans nier l'existence d'une rationalité utilitaire ou stratégique des acteurs - dont le moteur reste le pouvoir -, réinsère ceux-ci à la fois dans la société et dans l'histoire.

Dans l'établissement scolaire par exemple, d'une part les relations internes ne sont pas complètement séparables des liens socioculturels existants pour chacun à l'extérieur, et d'autre part, des groupes élaborent des liens culturels spécifiques, fondés sur des conceptions pédagogiques partagées, des formations suivies en commun, appuyés sur des représentations partagées d'un métier ou de l'organisation du travail ; ces liens les identifient collectivement et structurent leurs relations aux autres groupes. Chaque acteur, élève, parent, professeur, directeur, participe au système éducatif et en même temps appartient à un environnement

⁵ M. Crozier et E. Friedberg, *L'acteur et le système*, Le Seuil, 1977

⁶ R. Sainsaulieu, *L'identité au travail*, Presse de la fondation nationale des sciences politiques, 1985

⁷ R. Sainsaulieu, *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*, 1987, p. 142

culturel et social particulier. Cette « transversalité » est en elle-même un facteur d'interaction et de transfert, favorable à l'immobilisme parfois, mais parfois au mouvement, et qui va déterminer les positions personnelles, favorables ou hostiles au changement à l'intérieur de l'organisation. En même temps chaque acteur se reconnaît dans des identités collectives internes dont les enjeux marquent également la dynamique du changement. A la limite, les adhérences internes et externes peuvent s'opposer au sein même des individus : c'est le cas, souvent relevé, des positions divergentes qui peuvent être prises par des enseignants en tant que parents, en tant que citoyens et en tant que professionnels. La dimension culturelle ne peut certes pas – puisqu'en partie scellée par une logique interne à l'organisation - être conçue comme un facteur de changement autonome, mais tout concourt à poser comme hypothèse qu'elle en constitue sans doute un vecteur, voire le vecteur déterminant.

Ainsi les enseignants fondent-ils leur capacité à se rassembler, à s'opposer et à agir, dans l'adhésion à des normes culturelles et à des valeurs communes, dans le partage de pratiques, de représentations et de visions de l'avenir, cimentées à la fois par la logique d'une histoire commune et par le sentiment d'un destin commun, histoire et destin dont les composantes proprement sociales ne peuvent être écartées : on peut penser que l'âge, le sexe, l'origine sociale et le niveau de formation sont loin d'être anodins dans les regroupements identitaires qui structurent la profession. Par ce double ancrage temporel, les identités culturelles enseignantes apparaissent à la fois attachées à sauvegarder un ordre ancien et à s'inscrire dans un ordre à venir, à se comporter parfois comme des îlots d'archaïsme et parfois comme des vecteurs de modernité : de là sans doute l'ambivalence, relevée plus haut, des discours politiques.

Un nouveau modèle du changement

On peut donc proposer maintenant une définition plus complète des principes de fonctionnement du système éducatif et une vision moins manichéenne de la position des enseignants par rapport au changement. Un premier principe est que la logique première du fonctionnement du système, sa finalité, ne peut être qu'externe, que résider dans l'environnement social, économique ou culturel : Durkheim assurait déjà que les finalités de l'école devaient être recherchées dans la société. Un deuxième principe est que le système éducatif n'évolue que grâce à ses échanges avec cet environnement, par les contraintes que la société lui fait subir. Un système isolé reste statique, il n'existe de dynamique qu'exogène (autre transfert fondamental des sciences exactes et plus précisément du second principe de la thermodynamique.) Comme l'écrit Albert Jacquard : « *Pour être vivant, il faut être poreux, à la fois avide et généreux.* »⁸ Un troisième principe, le plus intéressant pour notre propos, est que le fonctionnement interne de l'école ne peut se concevoir comme la simple résultante des enjeux et des intérêts de chacun des groupes d'acteurs : parents, élèves, enseignants, encadrement. Leurs identités culturelles, notamment leurs identités professionnelles sont déterminantes dans leurs interactions et en particulier dans leurs conflits de pouvoir. Le tout ne se réduit pas à la somme des parties, la cohésion du système éducatif tient autant aux liens tissés et aux régulations spontanées entre les groupes qu'aux acteurs eux-mêmes et à leurs intérêts singuliers.

La dynamique du changement se déduit logiquement des développements précédents : elle apparaît comme le résultat d'une double contingence, celle des pressions externes que subit le système éducatif et celle de sa capacité interne à les accepter ou les refuser. Les processus de changement nécessitent deux conditions : la première est *l'existence de contraintes*, économiques et technologiques pour les entreprises, plutôt sociales et culturelles, on va le voir, pour les établissements scolaires ; la seconde est la nécessité, pour que ces tensions puissent se résoudre de manière positive, de pouvoir s'appuyer sur *des relais culturels internes*

⁸ A. Jacquard, *Voici le temps du monde fini*, Le Seuil, 1991, p. 81

qui dessinent de nouvelles capacités d'action, de nouveaux modes de relation et d'organisation. Le processus de changement dans le système éducatif résulte donc globalement des interactions du système avec la société, c'est-à-dire des pressions et des contraintes culturelles qu'elle lui fait subir. Et à l'intérieur du système, ce sont les identités culturelles des acteurs - bien davantage que les normes juridiques ou les structures - qui constituent les vecteurs ou les freins de ce changement. *A l'extérieur comme à l'intérieur, c'est bien la dimension de la culture qui semble déterminante.* En d'autres termes, le changement résulte de l'existence de tensions entre le remodelage permanent des finalités du système portées par les attentes de la société et les injonctions des gouvernants d'une part, et les identités culturelles, notamment professionnelles, des acteurs internes de l'autre. Le processus de changement peut aussi être vu comme une sorte de paradoxe : la résolution des tensions entre l'école et la société rend nécessaire l'évolution d'identités professionnelles, notamment celles des enseignants qui, parce qu'elles se sont forgées dans l'histoire, constituent sans doute l'un des éléments les plus stables du système.

De là naît probablement le questionnement sans fin sur les stratégies à adopter. En France, ces dernières années, les grandes réformes de structure, longues à digérer et aux effets jugés aléatoires, ont souvent été abandonnées au profit de stratégies passant par le jeu des acteurs : encouragement à l'innovation pédagogique dans les classes, décentralisation des responsabilités sur l'établissement scolaire et développement des démarches de projet, assises pour définir de nouveaux contenus d'enseignement, etc. Sans prétendre au monopole des processus de changement, l'établissement scolaire possède des caractéristiques qui lui donnent une pertinence particulière dans ces stratégies. Contrairement à la classe il représente un niveau où la plupart des acteurs sont « physiquement » présents : élèves, familles, enseignants, représentants des autorités politiques s'y rencontrent, communiquent, peuvent travailler directement ensemble. Les projets d'établissement leur en donnent l'occasion, voire les y invitent. La communication y est moins formelle qu'aux niveaux supérieurs, où les problèmes sont souvent appréhendés par les biais de la représentation associative ou syndicale, et dont les élèves sont le plus souvent absents. Les interactions s'y manifestent sans trop d'écrans et les identités culturelles y sont présentes dans une dynamique d'ajustement mutuel permanent.

Evolutions culturelles dans la société et légitimité du changement à l'école

Contrairement à celles qui s'exercent sur les entreprises, les pressions qui s'exercent sur l'école, on vient de l'affirmer, ne sont pas aujourd'hui 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 pourtant 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 bien marginal dans les pratiques professionnelles. *Ces pressions sont d'abord culturelles* et à ce titre interpellent directement les identités professionnelles des enseignants. 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 seule question qui vaille vraiment, celle de la légitimité, c'est-à-dire de l'opportunité éthique 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 entre les professeurs et les élèves : psychologique et relationnel, culturel et social, religieux et

politique ; une notion qui prend 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, 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.* »⁹

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 extrêmement 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 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 dernièrement *Le Monde de l'éducation* ; et il n'est plus question cette fois 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 : « *Dans le cas de l'éducation, la responsabilité du monde prend la forme de l'autorité* » écrit ainsi Hannah Arendt¹⁰. 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

⁹ J. Houssaye, *Les valeurs à l'école*, PUF, 1992

¹⁰ H. Arendt, *La crise de la culture*, Gallimard, 1972

professeurs, cette question mériterait sans doute une réflexion approfondie concernant la pertinence et la légitimité des réponses à apporter ; une réflexion assez éloignée de la lancinante interrogation technocratique sur les « stratégies du changement », qui apparaît terriblement 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 principales 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 dans nombre d'établissements scolaires s'énoncent souvent en prenant comme référence historique 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 Ariès¹¹, 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.

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 Bourdieu¹², 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, le plus souvent, une énorme 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 donnent plus tard aux individus la capacité 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

¹¹ P. Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Le Seuil, 1973

¹² P. Bourdieu et J-C. Passeron, *La reproduction*, Editions de minuit, 1970

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, vis-à-vis des 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 modifiées par la dotation égale en capital scolaire de l'ensemble de ses membres, de telle sorte qu'une logique affective a pu progressivement s'y instaurer. On peut donc dire que c'est l'école qui a créé les conditions objectives pour que le modèle imaginaire 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.

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, idéologique, se superposait 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 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 inter-générationnelle. C'est plutôt *la logique de l'individualisation* qui a favorisé le développement d'un système de normes psychologiques. On connaît la littérature qui a rapidement 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 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 à celui du *pater familias*. Le rôle des parents, de la transmission de normes, 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 choix décisifs de la vie commune : ceux 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 (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, la discontinuité s'est retournée, la famille n'est plus le lieu par principe du conservatisme, mais l'institution sans doute la plus individualiste et la plus « moderne » qui soit. Il n'est pas interdit cependant de discuter, pour l'école, de la valeur de cette modernité.