

Education et crise de la culture

Philippe Fontaine ¹

"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 ... 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."

Charles Péguy ²

Dans le chapitre "La crise de l'éducation" , de son ouvrage *La crise de la culture* , rassemblant des études rédigées pendant les années 1954 à 1960 , Hannah Arendt écrit : "La crise générale qui s'est abattue sur tout le monde moderne et qui atteint presque toutes les branches de l'activité humaine se manifeste différemment suivant les pays, touchant des domaines différents et revêtant des formes différentes. En Amérique, un de ses aspects les plus caractéristiques et les plus révélateurs est la crise périodique de l'éducation qui, au moins pendant ces dix dernières années, est devenue un problème politique de première grandeur dont les journaux parlent presque chaque jour." ³ La crise du système scolaire pourrait bien être sous-estimée dans un premier temps, et n'apparaître aux observateurs que comme une sorte d'épiphénomène, sans rapport avec les problèmes plus considérables qui ont marqué le siècle qui vient de s'écouler. Il reste pourtant que la crise du système scolaire est devenue une question politique, qui a pris de court les autorités responsables en ce domaine. "C'est que, note H. Arendt, le problème, ici, ne se limite sûrement pas à l'épineuse question de savoir pourquoi le petit John ne sait pas lire." ⁴ Certes, ce n'est sans doute pas un hasard si la crise de l'éducation a touché en premier lieu un pays comme l'Amérique, qui est un pays d'immigration : "il est clair que c'est seulement par la scolarisation, l'éducation et l'américanisation des enfants d'immigrants que l'on peut tenir cette gageure de fondre les groupes ethniques les plus divers en un seul peuple ; gageure jamais tout à fait réussie, mais réussissant toujours au-delà de toute attente. Pour la plupart des enfants d'immigrants, l'anglais n'est pas la langue maternelle et doit donc être appris en classe ; par suite, il est évident que les écoles ont à jouer un rôle qui, dans toute autre nation, serait naturellement assuré par les parents." ⁵ L'éducation a bien un rôle crucial en Amérique, et cela explique sans doute pourquoi le système scolaire s'y est trouvé confronté à des difficultés inédites, suffisantes à le mettre en crise. Mais cette spécificité américaine est aussi ce qui constitue un révélateur sans pareil des défis auxquels se trouve confronté aujourd'hui le

¹ Philippe Fontaine est agrégé de philosophie, Docteur en philosophie, et Maître de conférences à l'Université de Rouen. Ce texte est la version complète d'une conférence donnée au SEL, à Sèvres, à l'invitation du professeur Czeslaw Michalewski, le 12 décembre 2006.

² C. Péguy, *Cahiers de la Quinzaine* , VI, p. XXV. Cité par J.F. Mattéi, en épigraphe du chapitre : "la barbarie de l'éducation", de son ouvrage : *La barbarie intérieure ; Essai sur l'immonde moderne* , Paris, PUF, 2004, p. 159.

³ H. Arendt, "La crise de l'éducation", in : *La crise de la culture* , tr. fr. sous la dir. de P. Lévy, Paris, Gallimard, "Idées", 1972, p. 223.

⁴ H. Arendt, *La crise de la culture* , op. cit., p. 224.

⁵ H. Arendt, *La crise de la culture* , op. cit., p. 225.

système scolaire, non pas seulement aux Etats-Unis, mais aussi dans tous les pays du monde.

En effet, l'éducation apparaît comme le moyen de l'intégration des enfants à la communauté des adultes. Comme le note H. Arendt, "le rôle que, de l'antiquité à nos jours, toutes les utopies politiques prêtent à l'éducation, montre bien combien il paraît naturel de vouloir fonder un nouveau monde avec ceux qui sont nouveaux par naissance et par nature." ¹ La question devient alors celle de savoir comment résoudre le problème de l'éducation d'une société de masse. Un point décisif des conceptions américaines de l'éducation réside dans la notion d'*égalité* : "cette notion, remarque H. Arendt, va beaucoup plus loin que la simple égalité devant la loi, plus loin aussi que le nivellement des différences de classes, plus loin même que ce qu'évoque l'expression "égalité des chances", qui, à ce point de vue, a pourtant une signification plus grande car, au point de vue des Américains, le droit à l'éducation est l'un des droits civiques inaliénables." ² Cela signifie que l'éducation ne peut plus être le privilège des classes aisées, et la distinction entre enfants doués et moins doués n'a pas droit de cité, du moins dans les principes. Or, il se trouve que ces bonnes intentions principielles n'ont pas empêché, loin s'en faut, le fait que l'Amérique connaisse une grave crise de l'éducation. Mais, on le sait, cette crise n'est pas limitée aux Etats-Unis. Elle touche aujourd'hui la plupart des pays européens, et c'est peut-être en France qu'elle est la plus criante, sans doute du fait même de la réputation d'excellence dont jouissait, jusqu'à un passé récent, le système éducatif français. Nous tenterons donc ici de comprendre les raisons profondes de cette crise, en nous appuyant sur les analyses d'auteurs adoptant des perspectives parfois différentes, mais du moins d'accord pour établir le constat d'une crise gravissime de l'institution scolaire dans notre pays.

I) CRISE DE L'EDUCATION ET TRIOMPHE DE LA PEDAGOGIE

Un postulat inaugural : l'élève au centre du système

H. Arendt relève essentiellement trois "idées de base" constitutives du nouveau système éducatif américain, et qui sont, selon elle, à l'origine de la crise qu'il connaît : : " La *première* est qu'il existe un monde de l'enfant et une société formée entre les enfants qui sont autonomes et qu'on doit dans la mesure du possible laisser se gouverner eux-mêmes. Le rôle des adultes doit se borner à assister ce gouvernement. C'est le groupe des enfants qui détient l'autorité qui dit à chacun des enfants ce qu'il doit faire et ne pas faire ; entre autres conséquences, cela crée une situation où l'adulte se trouve désarmé face à l'enfant pris individuellement et privé de contact avec lui. Il ne peut que lui dire de faire ce qui lui plaît et puis empêcher le pire d'arriver. " ³ Les relations normales et réelles entre enfants et adultes se trouvent ainsi brisée, et, d'autre part, seul est pris en considération le groupe, et non pas l'enfant pris individuellement.

Il faut immédiatement noter que "quant à l'enfant dans ce groupe, il est bien entendu dans une situation pire qu'avant, car l'autorité d'un groupe, fût-ce un groupe d'enfants, est toujours beaucoup plus forte et beaucoup plus tyrannique

¹ H. Arendt, *La crise de la culture* , op. cit., p. 227.

² H. Arendt, *La crise de la culture* , op. cit., p. 230.

³ H. Arendt, *La crise de la culture* , op. cit., p. 232-233.

que celle d'un individu, si sévère soit-il." ¹ Car la situation est désormais par trop inégale : pris individuellement, l'enfant ne peut plus se révolter, ou faire quelque chose de sa propre initiative, puisqu'il n'est plus du tout en rapport, fût-il d'inégalité, avec quelqu'un (par exemple un adulte ayant certes une supériorité absolue sur lui), "situation où il peut néanmoins compter sur la solidarité des autres enfants, c'est-à-dire de ses pairs - mais il se trouve bien plutôt dans la situation par définition sans espoir de quelqu'un appartenant à une minorité réduite à une personne face à l'absolue majorité de toutes les autres. Même en l'absence de toute contrainte extérieure, bien peu d'adultes sont capables de supporter une telle situation, et les enfants en sont tout simplement incapables." ² Ce bannissement de l'enfant hors du monde des adultes a une conséquence simple : " Affranchi de l'autorité des adultes, l'enfant n'a donc pas été libéré, mais soumis à une autorité bien plus effrayante et vraiment tyrannique : la tyrannie de la majorité." ³ Livrés soit à eux-mêmes, soit à la tyrannie de leur groupe contre lequel ils ne peuvent se révolter, avec lequel ils ne peuvent discuter, et duquel ils ne peuvent s'échapper, puisque le monde des adultes leur est fermé. Le conformisme, ou la délinquance, sont alors les deux seules issues qui leur restent.

Cette première idée de base repose en vérité sur un présupposé non avoué explicitement, et que, de son côté, J.F. Mattéi met au jour au titre de ce qu'il appelle un "sophisme pédagogique", qui "tient à l'affirmation d'un sujet pédagogique naturel qui tirerait sa culture et son éducation de son propre fond sans que le moindre apport exogène, inspiré par le maître, ne vienne troubler le néant de son intériorité. On constitue *a priori* le modèle abstrait d'un enfant qualifié non plus d'"élève", mais d'"apprenant", susceptible de développer de son propre chef, certes avec l'accompagnement d'un adulte désormais "enseignant" ou "animateur du groupe-classe", les procédures intellectuelles qui le conduiront à s'intégrer dans la société. L'ancien "maître", ou *magister*, tenait son autorité sur l'élève de ce qu'il en savait "plus", *magis* ; le postulat de l'autonomie du sujet qui anime une pédagogie constructiviste, plus ou moins inspirée de Piaget, transfère le point d'Archimède de l'enseignement, qui se trouve hors du maître et de l'élève, dans la réalité de la connaissance, au seul enfant. Celui-ci doit donc, s'il veut s'"élever" jusqu'aux savoirs requis, se hisser lui-même par les cheveux hors de son ignorance à l'instar de l'ineffable baron prussien." ⁴

Sous couvert de respect de l'autonomie de l'enfant, celui-ci est laissé à lui-même, confronté à l'angoisse de sa solitude devant le monde : " Les pratiques actuelles de la "non-directivité", pour emprunter un barbarisme supplémentaire à une pédagogie qui n'ose pas parler de "démission", reviennent à laisser l'enfant à lui-même, c'est-à-dire à son désarroi devant un monde qu'il ne connaît pas et qu'il ne comprend pas." ⁵ J.F. Mattéi cite, dans cette perspective, l'un des théoriciens les plus écoutés de l'école unique en France, Louis Legrand, qui n'hésitait pas à s'interroger sur le "droit" que s'arroge l'école de transmettre un savoir commun à une population diversifiée d'élèves : "On peut se demander valablement si l'imposition à tous les élèves d'une norme intellectuelle commune n'est pas au fond une violence faite à des catégories sociales qui ne peuvent ou

¹ H. Arendt, *La crise de la culture*, op. cit., p. 233.

² H. Arendt, *La crise de la culture*, op. cit., p. 233.

³ H. Arendt, *La crise de la culture*, op. cit., p. 233.

⁴ J.F. Mattéi, *La barbarie intérieure, Essai sur l'immonde moderne*, Paris, PUF, "Quadrige", 2004, p. 175.

⁵ J.F. Mattéi, *La barbarie intérieure*, op. cit., p. 175.

ne veulent pas s'y soumettre." ¹ Texte qui appelle ce commentaire de la part de J.F. Mattéi : " On peut se demander valablement, de façon similaire, si l'imposition à tous les citoyens d'une norme législative commune n'est pas au fond une violence faite à des catégories sociales - les escrocs, les voleurs et les assassins - qui "ne peuvent ou ne veulent pas s'y soumettre"." ² Certains théoriciens critiques de l'école vont jusqu'à refuser l'obligation scolaire, considérée comme une coercition, parce qu'elle perpétue l'autorité de l'institution, celle du professeur, et, en définitive, celle du savoir sur des sujets ignorants soumis à la violence magistrale.

Dans la même perspective, un certain nombre de signes, que nous voudrions appeler des symptômes, révèlent sans ambiguïté l'orientation, et les présupposés qui la sous-tendent, de la dite "nouvelle pédagogie" ; ainsi, cette dernière n'a cessé de vouloir substituer à la classe le "groupe-classe" : "Une école centrée sur le "sujet" ou sa projection sociale dans le "groupe-classe" ne connaît évidemment plus d'"élèves" puisque, son nom le fait pressentir, un élève n'est jamais centré sur lui-même, mais *ex-centré* sur la hauteur vers laquelle l'enseignement doit l'*élever* ." ³ L'école constitue le libre espace ayant pour vocation de donner à l'homme le loisir de penser, c'est-à-dire d'arrêter un temps le flot de la vie sociale pour aborder à autre chose que ses propres rives : "l'éducation est une élévation d'ordre spirituel vers une fin transcendante : elle trouve son analogie dans l'accroissement de taille qui fera du petit d'homme ce qu'il nomme, de lui-même, une "grande personne". Telle est la vocation première de celui qui ne parle pas encore, *in-fans* , mais qui, déjà par jeu, lève son regard vers cette hauteur où naît toute parole. En même temps, éduquer un enfant, c'est le tirer de son autisme naturel et le conduire fermement vers ce qu'il deviendra dans l'horizon des hommes." ⁴

C'est pourquoi le principe consistant à "mettre l'élève au centre du système", c'est-à-dire à centrer l'école sur le sujet, représente un véritable contresens, qui engendre objectivement une démission de l'institution scolaire ; de surcroît, "on ne changera rien à la pédagogie de l'échec scolaire en centrant l'école sur le sujet pour mettre les connaissances à son niveau au lieu de mettre l'élève au niveau des connaissances. Il est d'ailleurs superflu de débattre sans fin pour savoir si le niveau monte ou bien s'il baisse, comme si l'éducation se mesurait en termes de "niveau" à l'image de la Seine à la hauteur du zouave du pont de l'Alma. Tout ce que montre au contraire la pratique de l'éducation, dont l'aboutissement historique se nomme "culture", c'est qu'il est illusoire de se fonder sur le "sujet", et d'abord le sujet *enfantin* , pour tirer de lui seul les ressources qui le feront accéder à la vérité (...) Si l'homme ne veut pas se murer en lui-même, "enfermé dans sa pensée subjective, tout au culte d'une raison qui resterait *personnelle* " sans oser déranger "la paisible monarchie de notre pensée solitaire", il lui faut trouver des résonances dans le monde (...) Cette ouverture sur le monde et sur son au-delà, qui, seule, fait sens, la grande tradition de la philosophie et de la pédagogie ont toujours su la reconnaître et lui donner la première place. C'est dans *l'Emile* que Rousseau, en écoutant ce souffle intérieur de la conscience qui est "la voix de l'âme", en donnera la formulation la plus claire : " Je sais seulement que la vérité est dans les choses,

¹ L. Legrand, *L'école unique, à quelles conditions ?* ed. du Scarabée, CEMEA, 1981, p. 164, cité par J.F. Mattéi, op. cit., p. 176.

² J.F. Mattéi, *La barbarie intérieure* , op. cit., p. 176, n. 1.

³ J.F. Mattéi, *La barbarie intérieure* , op. cit., p. 178.

⁴ J.F. Mattéi, *La barbarie intérieure* , op. cit., p. 179.

et non pas dans mon esprit qui les juge, et que moins je mets du mien dans les jugements que j'en porte, plus je suis sûr d'approcher de la vérité." " 1

Une pseudo-science, la pédagogie

La deuxième idée de base, selon l'analyse proposée par H. Arendt, à considérer dans la crise présente de l'éducation, a trait à la nature même de l'enseignement : "Sous l'influence de la psychologie moderne et des doctrines pragmatiques, la pédagogie est devenue une science de l'enseignement en général, au point de s'affranchir complètement de la matière à enseigner. Est professeur, pensait-on, celui qui est capable d'enseigner ... n'importe quoi. Sa formation lui a appris à enseigner et non à maîtriser un sujet particulier." 2 Cette conception de la façon d'apprendre, et d'enseigner, a "conduit à négliger complètement la formation des professeurs dans leur propre discipline, surtout dans les écoles secondaires. Puisque le professeur n'a pas besoin de connaître sa propre discipline, il arrive fréquemment qu'il en sache à peine plus que ses élèves. En conséquence, cela ne veut pas seulement dire que les élèves doivent se tirer d'affaire par leurs propres moyens, mais que désormais l'on tarit la source la plus légitime de l'autorité du professeur, qui, quoi qu'on en pense, est encore celui qui en sait le plus et qui est le plus compétent." 3 On appréciera ici comme il convient la lucidité d'H. Arendt quant à ce que devrait être la formation des professeurs, lucidité qui ne semble pas encore avoir touché, plus d'un demi-siècle plus tard, les experts (on doit dire aujourd'hui les "sachant") ministériels présidant aux destinées de nos IUFM (Instituts Universitaires de formation des Maîtres), où règne sans partage la vulgate pédagogique selon laquelle l'essentiel est, non point de maîtriser une discipline, mais d'"apprendre à apprendre".

De fait, comme le note Jean-Claude Milner, "Toute personne qui parle de l'école tient pour obligée la référence pédagogique. Il n'est question que d'actes pédagogiques, d'innovation pédagogique, de technologies pédagogiques, de pédagogie, etc ." Cette véritable inflation sémantique impose le terme comme une référence obligée au point que "le signifiant *pédagogie* devient alors un pur et simple instrument de terreur, destiné à réduire au silence toutes les oppositions." 4 Signifiant majeur de la vulgate sur l'école, ce lexème se révèle ambigü, flou, incertain, et pourrait bien recouvrir une hypothèse fort contestable. Car enfin, comme le note J.C. Milner, "Il est parfaitement possible de croire à la légitimité de droit et à la possibilité de fait d'un enseignement sans pour autant croire à la pédagogie. Toute école suppose que des savoirs explicites soient transmis. Soit. De là ne suit pas qu'il existe des techniques générales, applicables à tous, à tout et en toutes circonstances, de la transmission ; de là ne suit pas non plus qu'il existe une théorie générale de la transmission." 5 De fait, il est également des gens pour dénoncer cette idée, et voir dans l'intérêt quasi obsessionnel pour la pédagogie le plus sûr moyen d'empêcher toute transmission effective du savoir.

Or, l'enjeu de cette discussion est capital : "Si en effet il existe une théorie autonome, disons : une discipline spécifique, nommée *pédagogie* , les conséquences sont inévitables : (1) il peut exister des spécialistes de cette

1 J.F. Mattéi, *La barbarie intérieure* , op. cit., p. 182-183. Le premier texte invoqué, à l'intérieur de la citation de J.F. Mattéi, est de Bachelard, "Idéalisme discursif", *Recherches philosophiques* , 1934-1935, p. 21-29, repris dans *Etudes* , Paris, Vrin, 1970, p. 89 et p. 90. Le texte de Rousseau, est tiré de *l'Emile* , liv. IV, *Oeuvres complètes* , Paris, Gallimard, coll. "La Pleiade", 1969, p. 573.

2 H. Arendt, *La crise de la culture* , op. cit., p. 234.

3 H. Arendt, *La crise de la culture* , op. cit., p. 234.

4 J.C. Milner, *De l'école* , Paris, Seuil, 1984, p. 71.

5 J.C. Milner, *De l'école* , op. cit., p. 72.

discipline ; (II) tout enseignant, comme tel et quelle que soit sa discipline, doit connaître les théorèmes pédagogiques et se conformer aux procédures qui en découlent (techniques pédagogiques) ; (III) tout enseignant, comme tel, doit avoir une teinture minimale de pédagogie ; toutes les disciplines doivent se soumettre à la discipline reine et tous les spécialistes doivent s'incliner devant le pédagogue." ¹ Telle est l'origine du triomphe actuel du pédagogisme, et le primat, dans tout l'enseignement, jusque dans l'enseignement supérieur, de la science pédagogique (nommée aussi, par un pluriel de Tartuffe, "sciences de l'éducation").

Et pourtant, rien n'est moins évident que la légitimité d'une telle "science " : la pédagogie théorique est indigente, et les grands auteurs classiques ayant réfléchi sur la question de l'éducation (Montaigne et Rousseau, par exemple) ne parlent jamais de pédagogie : ils ignorent le mot. Aujourd'hui, la théorie pédagogique ne peut invoquer son Galilée ou son Newton, son Darwin, ou encore son Marx : "Nous mettons au défi ceux qui ont si souvent sur les lèvres le prédicat *pédagogique* (...) de citer *une* proposition assurée, *un* argument incontestable, *un* texte rigoureux ou simplement intéressant, ou, plus simplement encore, bien écrit : il n'y en a pas." ² Au regard des exigences minimales qui président à l'instauration d'une science, quelle qu'elle soit, la pédagogie doit avouer son indigence insigne. Voilà pour la théorie.

Quant à la pratique, la situation est aussi ambiguë : "Si l'on s'adresse à la pédagogie pratique, une situation curieuse se découvre : parmi ceux qui aiment enseigner, le font souvent et avec succès, beaucoup affirment très haut qu'ils ne croient pas à la pédagogie ; certains même avouent leur haine et leur dégoût à l'égard de ce qui se propose sous ce nom : un mot, disent-ils, inventé par les ignorants pour faire peur à ceux qui savent. A l'inverse, parmi ceux qui vantent la pédagogie, déplorent qu'on n'en fasse pas une discipline reine, proclament en définir leur compétence majeure, beaucoup n'ont jamais enseigné, beaucoup n'enseignent plus, beaucoup avouent ne pas aimer enseigner, beaucoup enseignent mal. Cela prouve du moins une chose : en tant que technique, la pédagogie ne peut se flatter d'aucune efficacité manifeste ; encore moins peut-elle se prétendre nécessaire - tant logiquement que pragmatiquement. Ne parlons pas de son homogénéité : elle n'en a aucune. Croire à la pédagogie, à sa validité théorique et à son efficacité pratique, n'est donc rien de plus et rien de moins qu'une opinion sans preuve." ³

Ainsi, la pédagogie se présente comme une théorie de l'enfance, et il est hors de doute que l'école a affaire à l'enfance. Pour autant, en résulte-t-il que le postulat selon lequel l'enfant doit être au centre de l'école, ou que le bonheur de l'enfant doit orienter tout son effort, en devient autre chose qu'un simple postulat, parfaitement contestable, puisque ne reposant sur aucune preuve digne de ce nom ? Une institution peut-elle, du reste, se proposer le bonheur de qui que ce soit ? De plus, la pédagogie dispose-t-elle d'une théorie complète et adéquate de l'enfance ? Une telle théorie est-elle même possible ? Rien n'est moins sûr. Notons seulement ici que si la croyance à la pédagogie est une pure et simple affaire d'opinion, alors elle ne vaut ni plus ni moins que n'importe quelle autre opinion : "Dès lors, l'inclusion obligée de la pédagogie (ou des sciences de l'éducation) dans la formation des enseignants n'est rien de moins qu'une intrusion dans les croyances privées. On peut aller plus loin : ne croire ni à la pédagogie ni aux sciences de l'éducation, c'est mettre tout ce qui s'émet sous ce nom au rang, disons, de l'astrologie - une manière fantasmagorique de

¹ J.C. Milner, *De l'école*, op. cit., p. 73.

² J.C. Milner, *De l'école*, op. cit., p. 74.

³ J.C. Milner, *De l'école*, op. cit., p. 75.

déterminer les destinées (après tout, l'orientation pédagogique rappelle à certains égards la pratique des horoscopes)." ¹

Mais il y a plus grave encore : l'école entretient-elle un rapport intrinsèque à l'enfance ? A cette question, J.C. Milner croit devoir, au risque de blesser les consciences, apporter une réponse négative : "pour des raisons platement empiriques d'abord : croit-on vraiment que les lycéens et les étudiants soient des enfants ? Si l'école n'a pour objet que la seule enfance, que fera-t-on à leur égard ? Au vrai, à quoi bon le demander ; on sait déjà ce qu'on fera, puisque certains ont commencé : infantilisation et maternage, c'est-à-dire le contraire exact de ce qu'il faudrait." ² La réponse doit être négative pour des raisons de fond également : c'est que l'école s'accomplit en un lieu et en un temps extérieurs aux activités sociales majeures (ce pourquoi les Grecs nommaient l'école *scholè*, ce qui est le loisir, et les Latins, *ludus*, ce qui est le divertissement : un temps et un lieu disjoints de la production, de la guerre et de la procréation). J.C. Milner évoque un argument imparable, pour montrer l'absurdité du raisonnement de la nouvelle pédagogie à propos de l'école : " De la même manière après tout, écrit-il, la chose militaire est traditionnellement l'affaire des mâles ; dira-t-on pour autant que la masculinité doit être au centre de l'armée et que cette dernière doit faire le bonheur des mâles ? (...) La pensée naturelle de l'école commet, *mutatis mutandis*, le même parallogisme : constatant que les enfants sont à l'école, elle croit pouvoir en déduire le principe de tout." ³ Or, l'enfance relève davantage du fantasme des adultes, et d'une projection imaginaire, dans leur difficulté à se supporter eux-mêmes, (et on les comprend), que d'une réalité objective sur laquelle la pédagogie devrait se caler : " Tout enseignant aura grand intérêt à se rendre à l'évidence : il n'a pas affaire à l'enfance, il a affaire à des élèves, c'est-à-dire à des sujets. La classe où ces sujets-élèves sont mis ensemble n'a aucune homogénéité prédéterminée - pas de psychologie générale des enfants, pas de caractères raciaux, pas de religion, etc ; il en est, lui, le maître, en tant qu'agent du savoir à transmettre, le seul principe constitutif." ⁴

De l'extinction du savoir à la promotion du savoir-faire

Cette théorie moderne sur la façon d'apprendre, qui a joué un rôle si pernicieux dans la crise actuelle de l'éducation, comporte une idée fondamentale, qui constitue la troisième idée de base, parmi celles qu'H. Arendt distinguait : "Cette idée de base est que l'on ne peut savoir et comprendre que ce qu'on a fait soi-même, et sa mise en pratique dans l'éducation est aussi élémentaire qu'évidente : substituer, autant que possible, le faire à l'apprendre."

⁵ Telle est l'idée qui se trouve à l'origine de la réforme de la pédagogie moderne, et ses conséquences sur la formation des maîtres : "L'intention avouée n'était pas d'enseigner un savoir, mais d'inculquer un savoir-faire : le résultat fut une sorte de transformation des collèges d'enseignement général en instituts professionnels qui ont remporté autant de succès quand il s'est agi d'apprendre à conduire une voiture, à taper à la machine, ou - plus important encore pour l'"art de vivre" - à se bien comporter en société et à être populaire, qu'ils ont récolté d'échecs quand il s'est agi d'inculquer aux enfants les connaissances requises par

¹ J.C. Milner, *De l'école*, op. cit., p. 110.

² J.C. Milner, *De l'école*, op. cit., p. 76.

³ J.C. Milner, *De l'école*, op. cit., p. 77.

⁴ J.C. Milner, *De l'école*, op. cit., p. 77.

⁵ H. Arendt, *La crise de la culture*, op. cit., p. 234-235.

un programme d'études normales." ¹ La confusion est grave : l'éducation se distingue du fait d'apprendre ; on peut certes apprendre tout et n'importe quoi, il n'en résulte pas qu'il soit légitime de parler, à chaque fois, d'éducation. C'est pourquoi l'éducation ne saurait être confondue avec tel ou tel apprentissage de telle ou telle technique particulière ; aussi "la préparation à la vie professionnelle dans les universités ou les instituts techniques, bien qu'elle ait toujours quelque chose à voir avec l'éducation, n'en est pas moins une sorte de spécialisation. L'éducation ne vise plus désormais à introduire le jeune dans le monde comme tout, mais plutôt dans un secteur limité bien particulier." ² C'est la raison pour laquelle "on peut très facilement enseigner sans éduquer et on peut continuer à apprendre jusqu'à la fin de ses jours sans jamais s'éduquer pour autant." ³

La pédagogie du jeu

Un point essentiel à mettre en lumière dans cette description est le principe, qui a présidé à de très nombreuses réformes, *de la substitution presque systématique du jeu au travail*, au point de contribuer à estomper la distinction entre les deux types d'activités : "On considérait, écrit encore H. Arendt, que le jeu est le mode d'expression le plus vivant et la manière la plus appropriée pour l'enfant de se conduire dans le monde, et que c'était la seule forme d'activité qui jaillisse spontanément de son existence d'enfant." ⁴ Faisant fond sur la "nature" de l'enfant, dont l'activité caractéristique est le jeu, la nouvelle pédagogie substitue le faire à l'apprendre et le jeu au travail ; la conséquence principale de ce choix est celle-ci : " il est parfaitement clair que cette méthode cherche délibérément à maintenir, autant que possible, l'enfant plus âgé au niveau infantile. Ce qui précisément devrait préparer l'enfant au monde des adultes, l'habitude acquise peu à peu de travailler au lieu de jouer, est supprimée au profit de l'autonomie du monde de l'enfance." ⁵

En vérité, ce maintien de l'enfant dans le pseudo-monde de l'enfance est catastrophique pour l'enfant lui-même, car cette méthode "tend à faire du monde de l'enfance un absolu" ; en effet, "sous prétexte de respecter l'indépendance de l'enfant, on l'exclut du monde des adultes pour le maintenir artificiellement dans le sien, dans la mesure où celui-ci peut être appelé un monde. Cette façon de tenir l'enfant à l'écart est artificielle, car entre enfants et adultes elle brise les relations naturelles qui, entre autres, consistent à apprendre et à enseigner, et parce qu'elle va en même temps contre le fait que l'enfant est un être humain en pleine évolution et que l'enfance n'est qu'une phase transitoire, une préparation à l'âge adulte." ⁶

Il est tout à fait remarquable que cette pédagogie du jeu ait déjà fait l'objet d'une critique chez Hegel, qui, dans ses *Principes de la philosophie du droit*, dénonçait déjà le contresens qu'elle représente, dans la mesure même où elle maintient dans l'enfance un être qui ressent précisément en lui l'insuffisance de son état et éprouve le besoin de le dépasser : " La nécessité ou le besoin d'être éduqués existe chez les enfants sous la forme d'un sentiment qui leur est propre, celui de l'insatisfaction d'être tels qu'ils sont : c'est le penchant qui les incite à appartenir au monde des adultes qu'ils pressentent comme quelque chose de supérieur au leur, ou encore le désir de devenir grands. La pédagogie fondée sur

¹ H. Arendt, *La crise de la culture*, op. cit., p. 235.

² H. Arendt, *La crise de la culture*, op. cit., p. 251.

³ H. Arendt, *La crise de la culture*, op. cit., p. 251.

⁴ H. Arendt, *La crise de la culture*, op. cit., p. 235.

⁵ H. Arendt, *La crise de la culture*, op. cit., p. 236.

⁶ H. Arendt, *La crise de la culture*, op. cit., p. 236.

le jeu estime que l'enfance vaut pour elle-même et la présente comme telle aux enfants : elle rabaisse ainsi l'élément sérieux et se rabaisse elle-même à une forme puérile peu appréciée des enfants eux-mêmes. En s'appliquant à représenter les enfants comme parvenus à maturité et satisfaits de l'état où ils se trouvent, alors qu'en réalité cet état, ils le sentent eux-mêmes comme un état de non-maturité, cette pédagogie trouble et pervertit le besoin qu'ils ont de quelque chose de meilleur. Elle produit un manque d'intérêt et une cécité à l'égard des réalités substantielles du monde spirituel." ¹

La "pédagogie procédurale"

J.F. Mattéi dénonce ce qu'il appelle la "pédagogie procédurale" : "Comme l'éthique et la politique modernes, l'éducation prend ici son tournant procédural et inverse le rapport naturel des choses." En quoi consiste ce "tournant" ? "Dans le cas de l'institution scolaire, répond J.F. Mattéi, on remplace la *finalité* pédagogique, c'est-à-dire la constitution de l'homme dans son humanité, ou, comme disait Kant, dans sa "fin dernière", par la *fonction* enseignante. A son tour, la fonction enseignante est réduite aux *procédures* didactiques que l'on met en pratique, lesquelles, pour finir, dégénéreront en *procédés* mécaniques dont les QCM et les exercices à trous sont les fleurons pédagogiques les plus connus. L'inversion pédagogique, assortie d'un recours incessant aux sciences de l'éducation qui doivent couronner ces pratiques, ne situe plus le savoir dans les contenus *substantiels* à enseigner à l'élève, mais dans les méthodes *formelles* qui se referment sur leurs propres procédures. Ainsi en est-il aujourd'hui de la PPO ou Pédagogie par objectifs, dont le projet se trouve déjà déconsidéré par son sigle qui relève, comme tout sigle, d'un procédé d'étiquetage et non d'une réflexion créatrice de sens. L'introduction de la PPO dans l'éducation représente une normalisation de toutes les procédures d'enseignement et de contrôle des connaissances qui revient à parcelliser les contenus de pensée et à morceler les intelligences des élèves. Centrer la pédagogie sur des objectifs, c'est centrer l'éducation sur le sujet qui les vise en occultant les contenus réels du savoir, lesquels, pour leurs parts, sont indifférents aux visées subjectives et aux processus objectifs en raison de leur autonomie." ² Réduire l'éducation "à une pédagogie des objectifs, c'est réduire l'enseignement à une mosaïque de procédures parcellaires qui parcellisent en retour ses utilisateurs." ³

Du reste, cette pédagogie par objectifs est affectée d'un véritable cercle vicieux : " Le *cercle pédagogique* , écrit encore J.F. Mattéi, qui définit les procédures par les objectifs à atteindre et les objectifs par les procédures à utiliser aboutit nécessairement à la constitution d'un *sujet procédural* , qui instrumentalise le sujet en une chaîne de procédures réglées par le pédagogue." Mais cette idéologie est dérivée en droite ligne de la psychologie du comportement du type du béhaviorisme de Watson du début du siècle, étayée sur des expérimentations animales : le comportement y est décrit comme la réponse observable du sujet à une série donnée de *stimuli* , lesquels, à leur tour, sont construits par l'expérimentateur selon une série de processus analytiques. Nous ne sommes plus ici dans le monde de la pensée, ni dans celui de la connaissance, mais dans le laboratoire expérimental des conduites, lesquelles s'expriment uniquement en termes de *fonctionnement* et relèvent à ce titre de la *fonction* pédagogique." ⁴ Le comportement de l'élève se trouve alors

¹ Hegel, *Principes de la philosophie du droit* , 1821, III : "La moralité objective", 1 ère section : "la famille", C : "L'éducation des enfants", § 175, tr. fr. R. Derathé, Paris, Vrin, 1982, p. 209.

² J.F. Mattéi, *La barbarie intérieure* , op. cit., p. 168.

³ J.F. Mattéi, *La barbarie intérieure* , op. cit., p. 169.

⁴ J.F. Mattéi, *La barbarie intérieure* , op. cit., p. 170.

déterminé en dernière instance par un fonctionnement correct ou incorrect dont il est par ailleurs inutile de chercher le *sens* puisque la fonction doit se substituer à la finalité, c'est-à-dire à la signification de nos actes.

De fait, ce qui limite la portée de la pédagogie par objectifs c'est son "absence de finalité et de sens qui lui interdit de répondre à la question du petit John : "Pourquoi est-ce que je dois apprendre à lire ?", ou, plus simplement encore : "Pourquoi est-ce que je dois aller à l'école ?" Qu'on le veuille ou non, le propre d'une fonction, serait-elle qualifiée de pédagogique, c'est de fonctionner, et le fonctionnement n'a jamais pu se substituer, dans l'homme, à la pensée. Penser, ce n'est pas "fonctionner" en conduisant son action d'après une suite de procédures préalablement définies." ¹ C'est ce que semble oublier Philippe Meirieu quand il écrit de la transmission des savoirs dans *L'école, mode d'emploi* : "C'est vrai que les élèves fonctionnent (*sic*) comme cela. Ils arrivent à lire sur nos visages, à décoder nos expressions, c'est une pensée stratégique. Mais évidemment, ce n'est pas cette stratégie qu'il s'agit de développer. Si je vous parle de cette notion de stratégie, c'est parce que, avec mon équipe de recherches, nous avons observé (...) ce qui faisait l'efficacité scolaire d'un élève, ce que nous appelions sa capacité à *stabiliser des procédures dans des processus (re-sic)*. N'est-ce pas un peu barbare ?" ² J.F. Mattéi fait un commentaire de ce texte ; concernant d'abord le fait que ce n'est pas cette stratégie qu'il s'agit de développer (laisser l'élève décoder les expressions) : "Cet aveu, écrit-il, me paraît tout à fait remarquable du contresens, et même du non-sens, des procédures "stratégiques" de l'éducation contemporaine. Là où les élèves cherchent à "lire" sur les visages, à "décoder" les expressions, à développer une pensée "stratégique", bref à trouver du *sens* dans le rapport à l'autre, c'est-à-dire, ici, le maître, Meirieu répond qu'il ne faut pas développer "cette stratégie-là". Il faut lui substituer une stratégie de *procédures*, exprimées dans un galimatias avoué, qui évacue complètement le *sens* cherché confusément par les élèves." ³

D'autre part, concernant la question faussement naïve qui clôt l'extrait de texte précédent ("N'est-ce pas un peu barbare ?"), J.F. Mattéi répond : " Je le crois, en effet. Mais ce qui est ici barbare, c'est moins la réduction de la pensée de l'enfant à un fonctionnement, à l'instar du chauffage central de la classe, que le refus délibéré d'accepter la stratégie du sens, réclamée par l'élève sur le visage du maître, au bénéfice de la stratégie de la procédure, imposée par le maître à l'élève sous couvert de libération." ⁴ C'est le même esprit, et la même Politique par objectifs, qui amènent le Ministère à décréter *a priori* la réussite de 80 % d'élèves "au niveau" du baccalauréat. *Avant même* le commencement des épreuves, les statisticiens savent ainsi à quel pourcentage se situeront les résultats que les médias interpréteront ensuite, en terme de "cuvée", bonne ou meilleure selon les cas, mais jamais inférieure à la cuvée précédente, à l'image du beaujolais nouveau.

C'est ainsi que les procédures prennent définitivement le pas sur les connaissances réelles des élèves et sur la finalité idéale de l'éducation ; mais cette pédagogie procédurale présente seulement le défaut définitif d'évacuer la question du *sens* : "En se restreignant à la sphère pragmatique au détriment de l'exigence pratique de l'éducation, les objectifs de la pédagogie procédurale privent de toute fin, et de tout sens, les élèves qui ne savent plus pourquoi ils

¹ J.F. Mattéi, *La barbarie intérieure*, op. cit., p. 171.

² Ph. Meirieu, *L'école, mode d'emploi*, Paris, ESF, 1990, p. 24 ; cité par J.F. Mattéi, op. cit., p. 171-172.

³ J.F. Mattéi, *La barbarie intérieure*, op. cit., p. 171.

⁴ J.F. Mattéi, *La barbarie intérieure*, op. cit., p. 172.

vont à l'école et qui n'ont aucune ouverture vers ce qui les dépasse." ¹ Une procédure peut être correcte ou incorrecte, peu importe ; dans les deux cas, elle n'en prend pas pour autant un sens quelconque : "La correction est une qualité du comportement qui s'inscrit dans les procédures nécessaires pour atteindre un objectif déterminé ; le sens n'est jamais une affaire de procédure." ²

Le sens de l'éducation a ainsi été sacrifié, en soumettant l'enfant à des méthodes de contrôle que l'on nomme, comme dans le cas d'un portefeuille boursier, une "évaluation", et que les gestionnaires de la pédagogie n'en finissent pas d'évaluer. Mais, comme le rappelle J.F. Mattéi, "Evaluer n'est pas éduquer : c'est donner un prix à l'issue d'une procédure conforme à l'utilité sociale, mesurée aux demandes des évaluateurs, à défaut de l'efficacité pédagogique mesurée aux pratiques des élèves. Quant aux exigences de la pensée, elles ne relèvent pas (...) des normes des ministères, lesquels, selon le mot de Rousseau (...) s'intéressent moins au gouvernement des hommes qu'à l'administration des choses." ³

Les pratiques de l'indifférenciation

C'est inspirée par la même pédagogie "progressiste" que se développe, au sein de l'institution scolaire, et à tous ses échelons, les pratiques de l'indifférenciation, fondées sur un discours indifférenciant : "s'y enchaîne une série de concepts qu'on peut bien dire *collecteurs*, comme les égoûts du même nom. Leur fonction consiste à faire s'évanouir toute différenciation parmi les objets intellectuels. De la sorte, tout intellectuel qui revendiquera sa singularité pourra être réduit au silence. Ces concepts collecteurs sont légion : *l'interdisciplinarité* est un moyen propre, dans une institution, à condamner ceux qui ont investi quelque passion dans une discipline. Prise en rigueur, elle pourrait désigner la combinaison articulée de savoirs précis ; dans les faits, elle se ramène le plus souvent à la juxtaposition des ignorances. Il s'agit seulement que le philosophe renonce à la philosophie, l'écrivain à la littérature, le physicien à la physique, etc., de façon que chacun, convoqué à son point d'incompétence, comprenne enfin qu'il n'y a pas de savoir et que l'intellectuel doit renoncer à lui-même. Le *travail en équipes* rassemble les individus pour qu'ils constatent, à plusieurs, qu'aucun ne tient à rien, que pour cette raison aucun n'a de secret pour aucun, et qu'en tout état de cause chacun doit se conclure - sinon se souhaiter - remplaçable à toutes fins par n'importe qui. La *communication*, dont on connaît les utilités multiples, assure au mieux la fonction de grand collecteur. En son nom, tout est inclus dans tout, littérature, philosophie, arts, non sans quelques touches de science positive. Discours étale, visqueux, recouvrant tous les savoirs et brouillant leurs contours : la vase communicante." ⁴

¹ J.F. Mattéi, *La barbarie intérieure*, op. cit., p. 173.

² J.F. Mattéi, *La barbarie intérieure*, op. cit., p. 173.

³ J.F. Mattéi, *La barbarie intérieure*, op. cit., p. 174.

⁴ J. C. Milner, *De l'école*, op. cit., p. 124-125. J.C. Milner montre que la nouvelle pédagogie tend à identifier purement et simplement pédagogie et communication ; ce tour de passe-passe, en insistant sur la *forme* de la transmission, permet à tout le moins d'évacuer la question gênante du *contenu* des énoncés transmis. En effet, ce que vise la "communication", c'est "possibilité de transformer toute forme en contenu et d'interdire tout contenu qui ne soit pas le commentaire perpétuel d'une forme de transmission. La pédagogie, on le comprend, en rêve depuis toujours, elle qui ne sait parler que des formes de la transmission. Or, la communication non seulement en rêve, mais elle y parvient. A ne parler que du principe même de la communication, on découvre qu'il n'y a de fait rien d'autre à dire que ce principe même, lequel consiste à énumérer les manières dont on dirait quelque chose si l'on avait quelque chose à dire. Mais on n'a jamais rien à dire, parce que tout ce qu'on a à dire, c'est qu'il y a de nouveaux médias." En d'autres termes : "on ne parle que des méthodes qui conviendraient si d'aventure on devait enseigner quelque

L'école, "lieu de vie"

Ces thèses, constitutives de la nouvelle pédagogie, estime J.F. Mattéi, "répandues dans le discours pédagogique dominant, signent l'arrêt de mort de l'école en tant qu'institution et du maître en tant qu'instituteur. L'"école" cède la place à un "lieu de vie", ouvert à la fois sur le monde extérieur et sur le sujet intérieur, ce qui revient à en faire un carrefour de tous les vents ; le maître devient un animateur qui ne doit pas faire usage de ses connaissances pour laisser le champ libre aux désirs des individus dont il a la charge ; l'élève, enfin, ou ce qu'il en reste, ne s'intéresse plus aux connaissances extérieures que l'école peut lui apporter, et donc, à ce qu'il pourrait devenir, un homme cultivé, mais à ses besoins intérieurs qui ne renvoient en dernier ressort qu'à sa subjectivité brute. Non seulement le sujet n'est plus en mesure de se hausser à l'excellence requise par la culture, mais il n'est plus en mesure de se dépasser lui-même en sortant enfin de son exclusion intérieure." ¹

Ce dogme de l'école comme "lieu de vie" a sans doute été le fleuron des thèses les plus catastrophiques concernant le statut de l'institution scolaire. Car ouvrir l'école sur la vie, c'est aussi, et c'est peut-être d'abord, la rendre vulnérable, car perméable aux violences les plus extrêmes qui traversent continuellement la société ; comme l'écrit J.F. Mattéi, faisant allusion aux massacres collectifs perpétrés aux Etats-Unis par des enfants de plus en plus jeunes, dans les écoles, : "Que la barbarie la plus primitive, celle de la prédation, ait réussi à s'installer de manière endémique dans les établissements scolaires dont les plus touchés ont été pillés, dévastés ou brûlés, alors que l'"école" symbolisait depuis toujours le plus haut lieu de civilisation pour la tradition européenne, aurait stupéfait tous ceux qui, parmi les défenseurs des Lumières et de la République, de Condorcet à Jules Ferry ou Alain, avaient engagé leur foi dans une institution destinée à permettre aux hommes d'accéder à leur humanité. Un tel effet de barbarie était pourtant prévisible dès lors que l'on considérait l'école, non plus comme un lieu d'études, mais comme un "lieu de vie". " ² Si cette formule confuse et imprécise signifie que l'école doit s'ouvrir sur la vie sociale, dans le prolongement de la vie biologique, elle implique un contresens total sur les finalités de l'école ; en effet, "l'école n'a pas à s'ouvrir sur la vie, mais bien au contraire à s'ouvrir sur le monde ; et pour s'ouvrir sur le monde permanent des oeuvres que nous lègue l'histoire et sur le monde commun des hommes que nous offre l'espace public, il faut que l'école demeure un lieu à *part* (...) L'école doit *se fermer* sur la vie biologique (elle n'est pas la famille) et sur la vie sociale (elle n'est pas la cité). (...) La vie *de l'école* n'est à aucun titre l'école *de la vie* ." ³

L'erreur funeste qui conduit à "ouvrir l'école sur la vie" est pourtant aisément repérable : " En faisant de l'école un "milieu ouvert", on introduit en elle toutes les sortes de violence, qu'il s'agisse de vols, de drogues, d'agressions, de viols ou de meurtres, puisque la vie sociale en est continuellement tissée." ⁴ Loin de se vouloir le reflet de la vie, l'école doit être, au contraire, le lieu par excellence de la critique sociale, qui permet à la pensée de l'élève, en prenant de la distance par rapport aux nécessités vitales et aux processus historiques, de les analyser, de les comprendre et de les juger : "On ne résoudra pas les problèmes

chose, mais il n'y a rien à enseigner, parce que tout ce qu'on a à enseigner, c'est qu'il devrait y avoir des méthodes rénovées de l'enseignement. " Ibid. op. cit., p. 80-81.

¹ J.F. Mattéi, *La barbarie intérieure*, op. cit., p. 176-177.

² J.F. Mattéi, *La barbarie intérieure*, op. cit., p. 163.

³ J.F. Mattéi, *La barbarie intérieure*, op. cit., p. 163.

⁴ J.F. Mattéi, *La barbarie intérieure*, op. cit., p. 164.

de l'école et de la violence en constatant que ce sont des *faits de société*, ce qui ne veut strictement rien dire : là où la violence est un *fait de barbarie*, l'école est un *fait de raison*, et ces deux faits, quoi qu'on en dise, demeureront toujours étrangers l'un à l'autre. Le seul impératif que doit enseigner l'école, au rebours des idées reçues, c'est de se fermer à l'intrusion de ce qui n'est pas elle et qui menace à tout moment de la stériliser ou de la détruire." ¹

L'ouverture de l'école sur la vie l'amène à se vouloir concrète, jusqu'à interdire à chacun l'usage, nécessairement abstrait, de sa propre pensée ; mais le pire réside peut-être dans la dérive "familialiste" qui menace alors l'école : "le Dupont pédagogue, écrit J.C. Milner, veut que l'école soit pour l'élève comme une maison de vacances où l'on prépare des confitures, où l'on joue au grenier, où la bonne grand-mère, sous sa coiffe paysanne (qu'elle soit, dans les faits, représentée par un instituteur barbu est négligeable), instille au passage quelques bonnes leçons d'éternelle sagesse : que l'homme n'est ni bon ni mauvais, que trop de savoir nuit, que le fer chaud brûle, etc. Faire en retour que l'école soit pour le maître comme une seconde famille : éventuellement, un substitut de progéniture pour certains célibataires pieux et inféconds." ²

II) CRISE DE L'EDUCATION ET CRISE DE L'AUTORITE

Crise de l'autorité et crise de légitimité de la tradition

Il convient de ne pas oublier que la vocation première de l'éducation est d'introduire l'enfant dans le monde ; c'est à l'école que l'enfant fait sa première entrée dans le monde : "or l'école n'est en aucune façon le monde, et ne doit pas se donner pour tel ; c'est plutôt l'institution qui s'intercale entre le monde et le domaine privé que constitue le foyer pour permettre la transition entre la famille et le monde." ³ Dans la mesure où l'enfant ne connaît pas encore le monde, on doit l'y introduire petit à petit ; l'éducateur fait alors figure de représentant de ce monde dont il lui faut assumer la responsabilité : "qui refuse d'assumer cette responsabilité du monde, estime H. Arendt, ne devrait ni avoir d'enfant, ni avoir le droit de prendre part à leur éducation. Dans le cas de l'éducation, la responsabilité du monde prend la forme de l'autorité." ⁴

Il va de soi que l'on ne peut avoir envie de transmettre l'héritage d'une tradition si cette dernière est celle d'un monde où l'on ne se reconnaît plus, ou que l'on ne respecte plus. Toute éducation vise à transmettre un savoir, et à ce titre, on peut dire, avec H. Arendt, qu'elle comporte nécessairement une dimension de "conservatisme" ⁵ Mais c'est là que réside la difficulté : "La véritable difficulté de l'éducation moderne tient au fait que, malgré tout le bavardage à la mode sur un nouveau conservatisme, il est aujourd'hui extrêmement difficile de s'en tenir à ce minimum de conservation et à cette attitude conservatrice sans laquelle l'éducation est tout simplement impossible. Il

¹ J.F. Mattéi, *La barbarie intérieure*, op. cit., p. 164. J.F. Mattéi cite ici un article de Jacques Julliard ("fermons l'école !", *Le Nouvel Observateur*, 23-29 septembre 1993), où ce dernier écrit : "Si nous parlons de "vie", il est vital pour l'école de lui restituer son caractère sacré, c'est-à-dire séparé, intouchable et proprement religieux. C'est à prendre ou à laisser." Ibid. op. cit., p. 164.

² J.C. Milner, *De l'école*, op. cit., p. 140-141.

³ H. Arendt, *La crise de la culture*, op. cit., p. 242.

⁴ H. Arendt, *La crise de la culture*, op. cit., p. 243.

⁵ H. Arendt, *La crise de la culture*, op. cit., p. 246 : "Evitons tout malentendu : il me semble que le conservatisme, pris au sens de conservation, est l'essence même de l'éducation, qui a toujours pour tâche d'entourer et de protéger quelque chose (...) Même la vaste responsabilité du monde qui est assumée ici implique bien sûr une attitude conservatrice."

y a à cela de bonnes raisons. La crise de l'autorité dans l'éducation est étroitement liée à la crise de la tradition, c'est-à-dire à la crise de notre attitude envers tout ce qui touche au passé. Pour l'éducateur cet aspect de la crise est particulièrement difficile à porter, car il lui appartient de faire le lien entre l'ancien et le nouveau : sa profession exige de lui un immense respect du passé. Pendant des siècles, c'est-à-dire tout au long de la période de civilisation romano-chrétienne, il n'avait pas à s'aviser qu'il possédait cette qualité, car le respect du passé était un trait essentiel de l'esprit romain et le Christianisme n'a ni modifié, ni supprimé cela, mais l'a simplement établi sur de nouvelles bases. L'essence même de cet esprit romain (...) était de considérer le passé en tant que passé comme modèle, et dans tous les cas les ancêtres comme de vivants exemples pour leurs descendants." ¹ Pour une telle civilisation, toute grandeur résidait dans ce qui a été, en sorte que "l'autorité de l'éducateur était fermement fondée dans l'autorité plus vaste du passé en tant que tel." ²

Le problème apparaît alors nettement : comment concevoir la tâche éducative dans un monde où les principes mêmes de toute éducation semblent avoir totalement disparu ? Comme le note sobrement H. Arendt : " Dans le monde moderne, le problème de l'éducation tient au fait que par sa nature même l'éducation ne peut faire fi de l'autorité, ni de la tradition, et qu'elle doit cependant s'exercer dans un monde qui n'est pas structuré par l'autorité ni retenu par la tradition." ³

Mais le problème est précisément que le monde moderne est le lieu d'une *crise universelle et radicale de l'autorité* ⁴, qui ne joue plus aucun rôle dans la vie publique et politique : "cela veut cependant dire, estime encore H. Arendt, qu'on ne veut plus demander à personne de prendre ni de confier à personne aucune responsabilité, car, partout où a existé une véritable autorité, elle était liée à la responsabilité de la marche du monde. Si l'on retire l'autorité de la vie politique et publique, cela peut vouloir dire que désormais la responsabilité de la marche du monde est demandée à chacun. Mais, cela peut aussi vouloir dire qu'on est en train de désavouer, consciemment ou non, les exigences du monde et son besoin d'ordre ; on est en train de rejeter toute responsabilité pour le monde : celle de donner des ordres, comme celle d'y obéir." ⁵ La disparition de l'autorité dans le monde moderne ne peut avoir qu'une seule signification : " L'autorité a été abolie par les adultes et cela ne peut signifier qu'une seule chose : que les adultes refusent d'assumer la responsabilité du monde dans lequel ils ont placé les enfants." ⁶

¹ H. Arendt, *La crise de la culture*, op. cit., p. 248.

² H. Arendt, *La crise de la culture*, op. cit., p. 249.

³ H. Arendt, *La crise de la culture*, op. cit., p. 250.

⁴ H. Arendt définit l'autorité en l'opposant à la fois à la contrainte par force et à la persuasion par arguments : " Puisque l'autorité requiert toujours l'obéissance, on la prend souvent pour une forme de pouvoir ou de violence. Pourtant l'autorité exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition ; là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué. L'autorité, d'autre part, est incompatible avec la persuasion qui présuppose l'égalité et opère par un processus d'argumentation. Là où on a recours à des arguments, l'autorité est laissée de côté. Face à l'ordre égalitaire de la persuasion se tient l'ordre autoritaire, qui est toujours hiérarchique." H. Arendt, "Qu'est-ce que l'autorité ?", in : *La crise de la culture*, op. cit., p. 123. L'autorité désigne le pouvoir d'obtenir l'obéissance sans le recours à la contrainte. C'est pourquoi "la caractéristique la plus frappante de ceux qui sont en autorité est qu'ils n'ont pas de pouvoir." Ibid. op. cit., p. 161.

⁵ H. Arendt, *La crise de la culture*, op. cit., p. 243.

⁶ H. Arendt, *La crise de la culture*, op. cit., p. 244. H. Arendt écrit un peu plus loin : " L'homme moderne ne pouvait exprimer plus clairement son mécontentement envers le monde et son dégoût pour les choses telles qu'elles sont qu'en refusant d'en assumer la responsabilité pour ses enfants. C'est comme si, chaque jour, les parents disaient : " En ce monde, même nous ne sommes pas en sécurité chez nous ; comment s'y mouvoir, que savoir, quel bagage acquérir sont aussi pour nous

On ne saurait sous-estimer les conséquences de la crise de l'autorité sur le problème de l'éducation : la seconde est inséparable de la première. De fait, le pouvoir d'enseigner et d'éduquer, ainsi que la légitimité qui fonde un tel pouvoir, est aujourd'hui menacé plus que jamais. Comme l'écrit A. Renaut, "L'un des problèmes les plus complexes des sociétés contemporaines est ainsi celui de savoir comment conserver ou redonner de la consistance à des pouvoirs qui doivent s'exercer aujourd'hui, de plus en plus, d'égal à égal, entre des êtres humains proclamés comme libres et égaux en droit." ¹ Comme H. Arendt l'a bien montré, il existe un lien entre la dynamique d'égalisation et la crise de l'autorité.

Les conséquences éducatives de la "dynamique d'égalisation" des individus

La modernisation des relations entre les individus les fait apparaître comme des relations d'égal à égal, et a ainsi récusé le principe de l'appartenance à des "ordres", comme dans la société d'Ancien Régime, au moyen de l'abolition révolutionnaire des privilèges. De même, les barrières entre les hommes ont toutes successivement cédé (celles de l'appartenance ethnique, puis de l'appartenance à un "genre", etc). Les progrès de l'égalité ont induit un "nivellement" qui s'opère au détriment de l'autorité du professeur. Le problème de principe peut se laisser formuler ainsi : " comment concevoir et surtout pratiquer la relation éducative dans une culture à ce point traversée par une dynamique d'égalisation qui fait apparaître l'autre, toute espèce d'"autre", comme un autre moi-même, donc comme un égal ?" ²

Il est nécessaire de repartir du problème de l'éducation, si l'on veut faire apparaître l'acuité avec laquelle il s'impose dans les sociétés traversées par un processus d'égalisation des conditions. A. Renaut écrit en ce sens : " La culture démocratique est une culture de l'égalité, qui est d'abord celle de l'égalité de tous les êtres humains. Elle conduit à penser l'autre sous le régime du "même" : la même dignité, le même respect, les mêmes droits, les mêmes libertés. Dans un tel contexte, la différence (ethnique, générique ou générationnelle) ne peut et ne doit être reconnue (et nous savons qu'elle demande de plus en plus fortement à l'être) que sur le fond d'identité partagée", et ajoute : " Ma conviction est que les difficultés spécifiques à l'éducation s'inscrivent aujourd'hui dans le cadre de cette problématique." ³ C'est en effet la relation entre adultes et enfants qui s'est elle-même de plus en plus inscrite dans ce régime du "même" (la désacralisation de l'autorité paternelle, virtuellement parallèle à la désacralisation de l'autorité du mari dans le couple n'ont fait que renforcer ce processus). L'enfant ne peut plus être considéré comme "naturellement" soumis aux adultes, du seul fait de la différence d'âge, car il se trouve que "dans nos relations effectives aux enfants, 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 l'asymétrie ou de la non-réciprocité, comme c'était le cas dans les sociétés traditionnelles." ⁴

Du même coup, l'éducation prend, dans un tel contexte idéologique, la figure redoutable d'un paradoxe démocratique. Cette notion d'identité formelle entre

des mystères. Vous devez essayer de faire de votre mieux pour vous en tirer ; de toute façon vous n'avez pas de comptes à nous demander. Nous sommes innocents, nous nous lavons les mains de votre sort." " Ibid. op. cit., p. 245.

¹ A. Renaut, "Eduquer", in : *La fin de l'autorité*, Paris, Flammarion, 2004, p. 139.

² A. Renaut, *La fin de l'autorité*, op. cit., p. 141.

³ A. Renaut, *La fin de l'autorité*, op. cit., p. 145-146.

⁴ A. Renaut, *La fin de l'autorité*, op. cit., p. 148-149.

l'adulte et l'enfant rend quasi impossible la tâche éducative comme telle : "D'un côté, en effet, nous ne pouvons plus exclure celui-ci (l'enfant) du statut de "semblable" qui revient, dans les sociétés démocratiques, à chaque individu conçu comme un "autre moi-même". En conséquence, nous instaurons avec l'enfant, à l'école comme en famille, des relations qui, de fait, se développent de plus en plus sur des bases d'égalité (par exemple en nous interdisant le recours à des moyens "autoritaires" de domination que constituaient naguère encore les châtimements corporels). D'un autre côté cependant, ce régime de la similitude se révèle difficile, voire impossible à pratiquer jusqu'au bout, dans tout ce qu'il implique, tant il s'avère malaisément compatible avec une relation à l'enfant qui, comme relation éducative, se fonde sur une forme de supériorité de l'éducateur vis-à-vis de l'éduqué." ¹ Le principe de la "supériorité" de l'éducateur, inhérent à la relation éducative, tombe immédiatement en contradiction avec la dynamique de l'égalité qui caractérise la modernité : "le régime de la similitude, entré de plus en plus dans les moeurs, rencontre de lui-même ses propres limites sans parvenir jusqu'ici à les fixer clairement. " ²

Les contraintes de l'éducation imposent nécessairement d'imposer certaines limites au régime de la similitude, faute de quoi elle devient tout simplement impossible. Il s'agit d'abord de "savoir jusqu'où l'enfant est notre égal, et dans quelle mesure il ne l'est pas." ³ Car, si le principe de l'égalité absolue de la femme, par exemple, a désormais pénétré toutes les consciences, et contribue à régler nos conduites, en ce qui concerne l'enfance, note A. Renaut, en revanche, force est de constater que nous ne savons pas jusqu'où va l'égalité. Mais la difficulté se redouble de ce que la relation moderne à l'enfance ne peut se concevoir que sous la forme d'une relation qui soit à la fois d'égalité et d'inégalité *en droits* . Aucun raisonnement sommaire, ou schématique, ne peut suffire ici, tant le problème est complexe : "Les repères, note A. Renaut, se brouillent bien davantage lorsqu'il nous faut bien identifier dans l'autre moi-même qu'est l'enfant une dimension d'altérité ou de dissemblance qui conduit à lui conférer des droits spécifiques, par exemple à une protection spéciale ou à une éducation authentique. Comment, en effet, la perception de cette dissemblance, avec les droits propres à l'enfant qui lui sont afférents, n'introduirait-elle pas certaines limitations dans la reconnaissance de ces autres droits qui, prenant la forme des libertés fondamentales, sont tenus pour communs à tous les êtres humains ? Chacun perçoit intuitivement que si ces droits-libertés étaient attribués indistinctement à l'enfant, comme s'il était pour nous uniquement un semblable, ils entreraient en contradiction avec les exigences de cette protection et de cette éducation qui ouvrent à l'enfance des droits spécifiques." ⁴

On le voit, la crise de l'éducation est l'une des conséquences directes d'un certain nombre de choix caractéristiques de la société moderne : "Je ne vise pas autre chose, écrit A. Renaut, quand j'évoque ce choix que nous avons fait, en tant que Modernes, des valeurs de l'égalité et de la liberté comme appelées à structurer toutes les relations de coexistence entre les êtres humains. Parce que ce choix ouvrirait sur une société qui ne reposerait plus ni sur la reconnaissance de hiérarchies naturelles entre les êtres humains, ni sur l'autorité mécanique de la tradition, il ne pouvait que fragiliser intrinsèquement des dispositifs qui, comme ceux de l'éducation, s'étaient structurés bien plutôt selon les valeurs

¹ A. Renaut, *La fin de l'autorité* , op. cit., p. 149.

² A. Renaut, *La fin de l'autorité* , op. cit., p. 150.

³ A. Renaut, *La fin de l'autorité* , op. cit., p. 150.

⁴ A. Renaut, *La fin de l'autorité* , op. cit., p. 151.

mêmes de la hiérarchie naturelle et de la tradition." ¹ Si l'on veut penser la relation parentale et scolaire sur le modèle de la relation démocratique, la survenue de la crise dans ces domaines est inévitable.

Le problème est que les grandes découvertes accomplies, dans le registre normatif, par la conscience moderne, au titre des valeurs fondamentales de l'égalité et de la liberté, constituent des acquisitions définitives et irréversibles, au même degré que celles qui ont eu lieu dans la sphère du savoir : "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. Une fois surgies les intuitions qui se sont sédimentées dans les *Déclarations des droits de l'homme* de la fin du XVIII^{ème} siècle, comment imaginer qu'elles eussent pu être abandonnées ?" ² Quelles peuvent donc être les remèdes à apporter à cette crise radicale de l'éducation, sans qu'un repli sur un passé à recomposer soit possible ? Aucune réactivation ne semble possible des formes les plus archaïques du pouvoir, fonctionnant "à l'autorité", sauf "à envisager la disparition des sociétés démocratiques : qui d'entre nous acceptera de payer le prix ?" ³ D'autre part, et contrairement à ce que certains proposent, il semble qu'aucune "sanctuarisation" de l'espace éducatif ne soit possible, car là encore, cette "sanctuarisation" se présente comme un "îlot d'univers traditionnel dans un monde où s'affirmaient partout ailleurs les valeurs de l'égalité et de la liberté" ; mais comment justifier ce principe d'exception, pour ce qui concerne les valeurs fondamentales, appliqué à l'espace éducatif ? Comme le demande A. Renaut, 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 ? L'hypothèse d'une sanctuarisation de l'espace éducatif équivaldrait, en fait, à 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." ⁴ Le rôle de parents nous expose trop souvent, nous le savons bien, à ce genre de conflit intérieur, lorsqu'il nous arrive de vouloir corriger nos enfants, et que nous sommes aussitôt pris par le remords né de la réprobation, dans notre for intérieur, de la conscience démocratique ! La question reste donc posée de savoir comment il peut être possible aujourd'hui de conjuguer la dénivellation impliquée par le rapport éducatif et l'exigence d'égalité postulée par le fait démocratique.

Qu'on le veuille ou non, le pouvoir que requiert d'exercer sur les enfants l'entreprise de les éduquer doit s'affirmer d'une manière ou d'une autre, s'il doit exister quelque chose comme une école ou comme une famille. Il est absolument nécessaire d'ancrer ce pouvoir dans une quelconque autorité lui permettant de remplir sa fonction. Certes, énoncer le problème ne suffit pas à le résoudre *ipso facto* : "A beaucoup d'égards, estime ainsi A. Renaut, nous nous trouvons forcés de simplement convenir, je crois, que nous en sommes là aujourd'hui, et que ce qu'il pourra en être de la formule à pratiquer demain reste entièrement à inventer." ⁵

La refondation contractuelle du pouvoir d'éduquer

¹ A. Renaut, *La fin de l'autorité*, op. cit., p. 153.

² A. Renaut, *La fin de l'autorité*, op. cit., p. 154.

³ A. Renaut, *La fin de l'autorité*, op. cit., p. 157.

⁴ A. Renaut, *La fin de l'autorité*, op. cit., p. 155.

⁵ A. Renaut, *La fin de l'autorité*, op. cit., p. 172.

Une autre démarche, souvent présentée aujourd'hui, dans le camp des "progressistes", comme une solution à la crise de l'éducation, réside dans la refondation contractuelle du pouvoir d'éduquer et des pratiques où il s'exerce. Le principe de la contractualisation s'étant imposé dans l'histoire au plan politique, pourquoi ne pourrait-il pas être transposé du pouvoir de gouverner à celui d'éduquer ? Mais ici une difficulté surgit, qui est liée à la question du "droit de l'enfant" ¹, visant d'abord à accorder à l'enfant, en raison de sa fragilité et de sa vulnérabilité, un certain nombre de protections : protections physiques (contre la faim, la maladie, la détresse ou l'exploitation), protections morales (contre tout ce qui pourrait nuire au développement spirituel et moral de l'enfant). Et, jusqu'à un passé récent, l'enfant est resté avant tout un être que les adultes protègent, et non pas encore un être qui se définit par sa liberté. La *Convention* de 1989 ² fait basculer ce dispositif par un bouleversement dans la représentation de l'enfant : une étonnante série de droits sont ainsi soudainement reconnus à l'enfant : liberté d'opinion, liberté d'expression, de pensée, de conscience, de religion, d'association, et même (faut-il en tirer argument, demande A. Renaut, pour ironiser sur ce texte ?) celle de bénéficier d'une vie privée que les adultes doivent respecter.

Quoi que l'on pense d'un tel texte, il apparaît que l'enfant de la Convention "est reconnu pleinement comme un semblable, porteur des mêmes droits-libertés que l'adulte. Dans ces conditions comment ne deviendrait-il pas extrêmement délicat de fixer des limites à l'expression de ses libertés, de façon à fonder une pratique de l'autorité éducative, et, le cas échéant (l'une allant difficilement sans l'autre), de la sanction ?" ³ La question qui se trouve ainsi posée, de manière renouvelée, n'est autre que celle des limites à fixer à la liberté de l'enfant ; certes, on peut toujours se contenter d'appliquer le principe, déjà valable pour la liberté de l'adulte, selon lequel les seules limites à apporter sont celles qui prennent en compte le principe de la compatibilité des libertés les unes avec les autres. Mais un tel principe est-il, en lui-même, de nature à résoudre le problème de la crise de l'éducation ? Comme le note A. Renaut, à propos de cette réponse classique : "En préservant les libertés de l'enfant contre des restrictions plus sévères, ne risque-t-elle pas de rendre en même temps pratiquement impossible une éducation capable de remplir ses objectifs de transmission et d'éducation ?" ⁴

On peut, pour le moins, le penser ; d'une manière générale, le problème, qui s'apparente à celui de la quadrature du cercle, peut se formuler en ces termes : " Comment concilier, en effet, dans l'exercice du pouvoir d'éduquer, des droits apparemment contradictoires, qui conduisent tantôt à renforcer la protection des enfants (...), tantôt à procéder à leur libération vis-à-vis de plus en plus de

¹ A. Renaut rappelle que trois textes internationaux, au cours du XX^{ème} siècle, ont successivement entrepris d'énoncer des droits de l'enfant : en 1924 sous l'égide de la Société des Nations, en 1959 et en 1989 dans le cadre de l'Organisation des Nations Unies. Ibid. op. cit., p. 177.

² Il s'agit de la Convention internationale des droits de l'enfant, datant de 1989, point d'aboutissement d'une série de mesures et de dispositions juridiques successives visant à reconnaître de plus en plus de droits à l'enfant ; une ordonnance de 1945 mettait fin au pouvoir absolu du "magistrat domestique", même si la correction parentale subsiste en réalité au moins jusqu'en 1958, où l'ordonnance du 23 décembre modifia beaucoup plus radicalement l'article 375 du code civil, interdisant toute correction infligée à l'enfant, au profit de "mesures d'assistance éducative". Cette évolution est significative : la valeur défendue par la justice n'est plus l'ordre familial, mais les droits de l'enfant, ce à quoi tout enfant, même délinquant, a droit. Précisions données par A. Renaut, op. cit., p. 166.

³ A. Renaut, *La fin de l'autorité*, op. cit., p. 179.

⁴ A. Renaut, *La fin de l'autorité*, op. cit., p. 180.

contraintes (y compris celle que peut induire l'autorité des adultes) ?" ¹ Face à une telle aporie théorique aussi bien que pratique, A. Renaut propose le principe d'une limitation réciproque de la protection et de la libération des enfants : "nous devons respecter les libertés reconnues à l'enfant, 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. Le rappel de nos obligations (protéger les enfants) y servirait de cran d'arrêt clair à toute application irraisonnée des droits-libertés." ² Il est de fait que chaque injonction, celle de libérer les enfants et celle de les protéger, peut donner lieu, considérée unilatéralement, à des "dérives" aberrantes en matière d'éducation : à trop vouloir le protéger, on risque de nier son autonomie, c'est-à-dire sa liberté ; et, symétriquement, à trop lui reconnaître de libertés, "comment pourrions-nous nous acquitter des obligations mêmes de l'éducation ?" ³ Remarquons encore qu'une des insuffisances du texte de la Convention de 1989 est de ne pas savoir introduire de distinction en fonction de l'âge des enfants, même si pareille distinction, qui pourrait toujours s'exposer au reproche d'arbitraire, ne manquerait pas de poser de nouveaux problèmes de limites. Il reste tout de même que la seule solution qui semble envisageable aujourd'hui est bien celle de la limitation réciproque des deux types de droits : "après la décomposition des formes traditionnelles de l'autorité, le pouvoir des parents et des éducateurs réside justement dans leur capacité à articuler ces deux types de droits et à juger de la façon dont la reconnaissance des uns prévient contre une application excessive des autres." ⁴

Quelques propositions formelles

Quels sont donc les points sur lesquels devrait prioritairement porter une réforme ? "Premièrement, répond H. Arendt, il faudrait bien comprendre que le rôle de l'école est d'apprendre aux enfants ce qu'est le monde, et non pas leur inculquer l'art de vivre." ⁵ Deuxièmement, la ligne qui sépare les adultes des enfants ne devrait jamais devenir un mur isolant les enfants de la communauté des adultes, comme s'ils ne vivaient pas dans le même monde, et comme si l'enfance était un état humain autonome, capable de vivre selon ses lois propres (ce qui n'est pas le cas). Cette relation nous concerne tous et ne doit pas être confisquée par une science spécialisée comme la pédagogie.

De son côté, et sans prétendre inventer l'avenir, A. Renaut fait deux propositions. La première, "conservatrice", consiste à défendre et à maintenir ce qui subsiste de "traditionnel" dans l'école, compte-tenu du fait peu contestable que la tradition est une composante consubstantielle à l'éducation scolaire : "Même après la fin des sociétés régies par la tradition, quelque chose ne peut que subsister de cette composante quand nous nous employons à transmettre une série de savoirs établis qui, comme tels, ne se discutent ni ne se négocient. Cette configuration de l'éducation (qui peut être invoquée également dans le cadre familial à l'égard d'un certain nombre de normes ou de valeurs) renvoie à quelque chose comme une tradition du savoir. Quand nous inculquons à un enfant les grands principes du respect d'autrui, nous lui transmettons ce que nous en savons, avec le sentiment de relayer des acquis aussi peu négociables en matière de civilité et même de civilisation que lorsque nous lui apprenons,

¹ A. Renaut, *La fin de l'autorité*, op. cit., p. 180-181.

² A. Renaut, *La fin de l'autorité*, op. cit., p. 182.

³ A. Renaut, *La fin de l'autorité*, op. cit., p. 182-183.

⁴ A. Renaut, *La fin de l'autorité*, op. cit., p. 184.

⁵ H. Arendt, *La crise de la culture*, op. cit., p. 250.

encore comme autant d'acquis (...) les règles de la grammaire ou les tables de multiplication." ¹ Qui pourrait raisonnablement prétendre qu'un tel enseignement ne serait pas compatible avec la liberté reconnue aux destinataires du savoir ?

Mais la difficulté est ici liée à l'une des conséquences de l'univers démocratique, qui est l'idéal d'autonomie qui l'anime : cet idéal ne peut que fragiliser la dimension de la tradition du fait même de son caractère d'hétéronomie. La réponse pourrait être ici de développer la transmission d'un savoir non traditionnel, c'est-à-dire non pas constitué par la tradition elle-même, précisément, non pas hérité du passé, mais produit le plus possible au présent par la raison elle-même. Mais, comme le note A. Renaut : " Elle s'expose néanmoins, dans une culture de l'individualisme qui valorise partout et pour chacun l'inventivité, l'indépendance et le fait d'être soi-même, à se trouver par principe ironisée, contestée, refusée. Les éducateurs en font bien souvent l'expérience douloureuse : ce n'est pas au premier chef le contenu de ce qu'ils transmettent qui se trouve récusé au nom d'un quelconque autre contenu (...), mais c'est bien davantage le simple fait que ce contenu soit transmis et conserve en ce sens (...) du moins la *forme* de la tradition." ² Telle est la fragilité de la démarche qui consiste à tenter de conserver, dans toute la mesure du possible, une "tradition du savoir" au sein de l'école ; en tout état de cause, il reste à inventer les modalités d'une nouvelle transmission du savoir, si l'on veut qu'il soit accepté. Certes, les incantations nostalgiques adressées à un passé révolu sont inutiles, mais il est tout de même nécessaire de sauver ce qui doit l'être "dans ces éléments de "tradition" sans la transmission desquels l'humanité se vouerait sans cesse, jusqu'à l'absurde, à recommencer à partir de rien son apprentissage." ³ En tout état de cause, nul ne peut se réclamer d'une quelconque apologie de l'ignorance, masquée sous une remise en question cynique de la légitimité du savoir transmis par l'école ; comme le note J.C. Milner, "il faut être clair : le principe de l'école, le seul qui lui donne un sens, est le suivant : aucune ignorance n'est utile. Autrement dit, il ne sert rien à personne d'ignorer quoi que ce soit. Aussi n'y a-t-il rien de plus déplacé que la question qui fleurit sur toutes les lèvres : "A quoi sert-il d'enseigner telle chose ?", parce que cette question implique qu'il peut être inutile de la savoir. Or, ce n'est pas là le bon point de vue : il peut se faire qu'il ne soit pas utile de savoir une chose, mais, ce qui est sûr, c'est qu'il est toujours et sûrement inutile de l'ignorer." ⁴

Conclusion

Laissons la conclusion de cette analyse sommaire du problème de l'éducation, en cette époque de crise que traverse la culture moderne, à Hannah Arendt : "L'éducation est le point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité, et de plus, le sauver de cette ruine qui serait inévitable sans ce renouvellement et sans cette arrivée de jeunes et de nouveaux venus. C'est également avec l'éducation que nous décidons si nous aimons assez nos enfants pour ne pas les rejeter de notre monde, ni les abandonner à eux-mêmes, ni leur enlever leur chance d'entreprendre quelque

¹ A. Renaut, *La fin de l'autorité*, op. cit., p. 173.

² A. Renaut, *La fin de l'autorité*, op. cit., p. 174.

³ A. Renaut, *La fin de l'autorité*, op. cit., p. 175.

⁴ J.C. Milner, *De l'école*, op. cit., p. 136-137.

chose de neuf, quelque chose que nous n'avions pas prévu, mais les préparer d'avance à la tâche de renouveler un monde commun." ¹

Certes, cette tâche est sans doute aujourd'hui plus difficile à remplir qu'elle ne l'a jamais été ; on peut suivre A. Renaut, lorsqu'il se dit "convaincu du fait qu'assurément le pouvoir d'éduquer exige aujourd'hui de la part de ceux qui l'exercent une puissante inventivité. C'est là, assurément, beaucoup leur demander, mieux : beaucoup nous demander à nous-mêmes. Comment contournerions-nous cependant cette demande, dont nous ne saurions prétendre, à condition de mieux intégrer, voire d'enrichir de l'expérience collective accumulée depuis bientôt deux décennies la logique des droits de l'enfant, que nous ne disposons aujourd'hui d'aucun point de repère pour y répondre sans céder ni sur nos valeurs ni sur nos obligations ?" ²

C'est pourquoi il est nécessaire de se recentrer sur les seules certitudes qui nous restent ; il en est une, que rappelle justement J.C. Milner : "l'école n'a qu'un devoir : résister à la puissance de l'opinion. Il ne sert à rien de se voiler la face et de faire des ronds de jambe sur la nécessaire ouverture du monde, sur la réconciliation souhaitée entre l'école et l'audio-visuel. Ce sont des fariboles, si l'on oublie l'essentiel : l'école peut et doit user de *toutes* les techniques anciennes et nouvelles qui lui sont accessibles. elle doit user de l'informatique, de la télévision, de la presse, etc. Mais cet usage, non seulement licite mais nécessaire, a une fin spécifique : résister aux thèmes que ces mêmes techniques usuellement justifient. Retourner incessamment les techniques contre leur finalité manifeste, tel est le mouvement ; il est sophistiqué et réclame pour être mené à bien des sujets dominateurs et sûrs d'eux-mêmes. Tout le contraire de l'effacement et de l'humilité qu'on prône aux enseignants. En droit, tous les savoirs contribuent à détruire le pouvoir absolu de l'opinion. Mais seul un esprit léger pourrait s'en tenir là : dans la réalité, quelque savoir stratégique est requis, pour affirmer et démontrer qu'il existe un au-delà de la *doxa* . En France, du moins, un tel savoir existe : il s'appelle la philosophie." ³

Bibliographie sélective

NB : On ne trouvera ici, sélectionnés parmi un nombre considérables d'ouvrages consacrés à la question de la crise de l'éducation, que les textes explicitement cités en référence dans notre analyse.

H. Arendt, *La crise de la culture* , tr. fr. sous la dir. de P. Lévy, Paris, Gallimard, "Idées", 1972.

J.F. Mattéi, *La barbarie intérieure. Essai sur l'immonde moderne*, Paris, PUF, "Quadrige", Essais-débats, 1999, 2004.

J.C. Milner, *De l'école*, Paris, Seuil, 1984.

A. Renaut, *La fin de l'autorité* , Paris, Flammarion, "Champs", 2004.

Philippe Fontaine

¹ H. Arendt, *La crise de la culture* , op. cit., p. 251-252.

² A. Renaut, *La fin de l'autorité* , op. cit., p. 184-185.

³ J.C. Milner, *De l'école* , op. cit., p. 143.