**BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel & OTTAVI
Dominique. *Conditions de l'éducation***

Paris : Stock, 2008, 264 p.

Alain Vergnoux

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/2312>

DOI : 10.4000/rfp.2312

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 juillet 2010

Pagination : 134-136

ISBN : 978-2-7342-1188-4

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Alain Vergnoux, « BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel & OTTAVI Dominique. *Conditions de l'éducation* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 172 | juillet-septembre 2010, mis en ligne le 24 janvier 2011, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/2312> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.2312>

Ce document a été généré automatiquement le 22 septembre 2020.

© tous droits réservés

BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel & OTTAVI Dominique. *Conditions de l'éducation*

Paris : Stock, 2008, 264 p.

Alain Vergnoux

RÉFÉRENCE

BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel & OTTAVI Dominique. *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock, 2008, 264 p.

- 1 Les questions abordées dans cet ouvrage reprennent et prolongent celles qui avaient été traitées par les mêmes auteurs en 2002 sous le titre *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Seulement, le centre de gravité de la réflexion s'est un peu déplacé : alors que l'ouvrage de 2002 posait davantage à l'école des questions politiques (celles de la République, de la démocratie, de l'égalité, du civisme), celui de 2008 intervient sur un autre registre, épistémologique cette fois, puisqu'il s'agit de problématiser les conditions mêmes de l'éducation. Des thèmes sont néanmoins communs aux deux livres : ceux des savoirs, de la culture et de la transmission, et corrélativement ceux du statut de l'enfant et de la famille. Un thème trouve dans le second livre un développement spécifique : celui de l'autorité.
- 2 L'éducation serait-elle donc devenue impossible ? Non pas pour les raisons évoquées par Freud dans son article de 1937, *Analyse terminée et analyse interminable*, sur les trois métiers impossibles, mais parce que les conditions qui rendent possible l'éducation se seraient à ce point affaiblies ou se heurteraient à de tels obstacles que son « entreprise » même semblerait ne plus pouvoir être menée à bien, ou pire ne pourrait plus être tentée. Ces conditions, les auteurs les voient au nombre de quatre : l'alliance (sociale, culturelle et politique) entre la famille et l'école serait rompue ; la place des savoirs, de leur nature, de leur transmission – plus directement, la question de leur

sens – serait devenue problématique ; l'autorité de l'école, non pas seulement de ses maîtres, mais de ses dispositifs institutionnels et pédagogiques, serait en faillite ; enfin, de façon générale, c'est l'articulation entre la société et l'école qui non seulement s'est terriblement compliquée, mais qui n'arrive plus même à être pensée, du moins de façon adéquate, de telle sorte que, de façon assez brutale, la question pourrait être posée : « À quoi au juste prépare l'école ? »

- 3 L'entente entre école et famille reposait sur quelques idées simples allant de soi : les parents déléguaient à l'école – là où l'éducation familiale, privée s'achevait – le soin de poursuivre, et de compléter de façon propre, la formation des enfants pour les conduire à l'âge adulte ; globalement, « famille et école [participaient] de concert à un projet commun » (p. 14). Cet équilibre se serait rompu à la suite d'un certain nombre de transformations ou de basculements : la famille devient le centre de gravité de l'existence sociale ; les parents inquiets ou perfectionnistes revendiquent un droit de regard sur les objectifs et les modalités de scolarisation de leurs enfants ; la spirale puérocentriste par ailleurs fait que l'enfant, selon l'expression de Daniel Marcelli, devient « chef de famille » (p. 48). Cette évolution a maintes fois été décrite et ne va pas sans engendrer de profondes contradictions dont Marie-Claude Blais rappelle les principales : d'un côté, les familles visent à davantage de liberté, de responsabilité pour leurs enfants et pour elles-mêmes, de l'autre la demande de prise en charge, voire de protection institutionnelle ne cesse de grandir. D'un côté, la dimension privée de l'existence personnelle et familiale (souci de soi, protection contre l'environnement social) ; de l'autre, les familles souhaitent s'ouvrir de multiples façons vers les espaces publics : loisirs, engagements associatifs, formations efficaces. La question des normes et des valeurs se brouille, quel(s) projet(s) éducatif(s) mettre en place ? Plus encore, notre société est travaillée par la quête de l'accomplissement de soi (p. 46), mais comment y parvenir quand on pense « pouvoir apprendre à être libre », hors de tout sentiment d'obligation, quand la notion de « loi » est vide de signification, quand l'indispensable confiance envers le monde adulte semble disparue ? Éduquer un enfant « ne consiste pas à l'aider à devenir soi-même, mais à devenir adulte » (p. 55), à entrer dans la culture, dans un héritage et une histoire (p. 59).
- 4 À l'intérieur de cette configuration, la notion d'autorité vient occuper une place centrale. Or, paradoxalement, selon Marcel Gauchet, « le problème de l'autorité ne se pose plus [...] ; la question est tranchée. Personne ne se prononce plus *pour* l'autorité » (p. 135). Il montre ainsi comment la critique de l'autorité s'est développée selon trois strates qui sont aussi trois étapes : celle de la critique politique, historiquement liée aux idéaux de la Révolution française, de Condorcet à Alain ; celle de la critique pédagogique, où elle est perçue comme une entrave aux aptitudes naturelles de l'enfant ; celle de la critique psychologique et psychiatrique où l'exercice de toute autorité y est dénoncé comme l'antichambre de l'oppression et de l'aliénation des individus. Ces analyses sont poursuivies dans une annexe (p. 173-212) axant la réflexion sur l'idée que la critique de l'autorité est profondément ancrée dans le projet républicain de l'école : former des citoyens libres, donner libre cours à l'exercice des talents, permettre à l'élève de découvrir par lui-même les savoirs à acquérir, d'avoir confiance en l'auto-organisation du groupe classe, en la pédagogie de l'autodiscipline, etc. Ces propos demanderaient davantage de nuances, et en particulier de replacer chacune de ces caractérisations dans son contexte de pertinence. Il y a loin en effet de la place accordée à l'autorité dans les conceptions éducatives de Ferdinand Buisson ou de Gabriel Compayré à la pédagogie anti-autoritaire des années soixante-dix, qui

emprunte d'ailleurs l'essentiel de ses thèses à la littérature anglo-américaine (Neill, Rogers, Illich). Il ne faudrait pas non plus se méprendre sur les thèses de l'Éducation nouvelle qui, en ce qui concerne le *self government*, le travail en groupe, etc., emprunte là aussi à l'Angleterre et aux États-Unis (Dewey). Le « modèle républicain » a bon dos ! Toujours est-il que pour cet auteur, ce modèle serait porteur de graves illusions et sa mise en œuvre ne conduirait à rien de plus qu'à des impasses ou des contradictions.

- 5 Aussi faudrait-il repenser la question de l'autorité à partir de ses « fondements anthropologiques et sociopolitiques », et d'abord sur ce constat : l'autorité n'est pas dissociable des notions de pouvoir et de puissance, mais elle doit cependant être pensée séparément si l'on veut en comprendre les fonctions et l'inévitable nécessité. « L'existence de l'autorité semble [en effet] intimement liée à cinq traits distinctifs du domaine humain-social » (p. 149) : pour qu'une société existe, il lui faut des normes légitimes et également la croyance ou la confiance en des institutions ; il y a par ailleurs de l'autorité parce que le fait même de l'humanité repose sur l'appartenance à une collectivité et sur l'interdépendance entre ses membres ; enfin l'autorité est inséparable de la liberté parce que nous ouvrir à autrui demande d'exercer de l'autorité sur nous-mêmes. Aussi l'autorité a-t-elle une fonction médiatrice fondamentale dans la possibilité de l'existence collective, sous une forme représentative (elle s'exprime « au nom de ») et « incarnée » ou « personnifiée ». Mais encore faut-il « franchir un pas de plus. L'autorité est une condition de l'éducation, du point de vue même de celui qui doit être éduqué » (p. 162). En effet, d'une part, « nul ne s'éduque lui-même » (p. 162) et d'autre part « aucune société ne peut se désintéresser de sa propre perpétuation » (p. 162). Dès lors, l'autorité est l'unique médiation possible, symbolique, institutionnelle, culturelle ; si elle se retire, c'est l'idée même d'éducation qui se trouve ébranlée.
- 6 Ces analyses touchent juste le plus souvent et semblent adaptées à leur propos. Mais, en même temps, elles se déroulent de façon trop lisse et n'entrent pas suffisamment dans la complexité des choses : on pourrait très bien penser les mêmes questions, certes à partir de l'idée d'autorité, mais aussi de celle de conflit dont on peut tout à fait estimer qu'elle est structurellement (et de façon anthropologiquement plus profonde que l'autorité) au cœur de la transmission, de l'individualisation des sujets, de l'existence collective (démocratique) et qu'elle recouvre tout le champ des finalités et des modalités (politiques, pédagogiques, institutionnelles, psychosociologiques) de l'éducation. Il aurait peut-être été utile d'examiner les conceptions alternatives à l'autorité en éducation et de voir si l'on ne peut pas envisager d'autres médiations éducatives, qui soit non autoritaires (tout se passe dans l'exposé de Marcel Gauchet comme si elles étaient invalidées *ab initio*). Le lecteur pourrait aussi regretter que dans la triade « autorité, pouvoir, puissance », les deux autres notions soient si rapidement congédiées : en particulier, dans une perspective plus foucaldienne il est vrai, il faudrait voir comment les modes d'expression de l'autorité dissimulent de fait des processus entremêlés où se manifestent et s'exercent des micropouvoirs, qui peuvent se contrarier ou se renforcer, assurer sans heurts la « bonne gouvernance » de l'institution, ou au contraire faire le lit de la violence.
- 7 À côté de l'autorité, l'ouvrage réserve une large place à la question du « sens » des savoirs scolaires, dont la dimension, institutionnelle et symbolique, est devenue problématique. La question du « sens » de l'école est aussi une question centrale depuis vingt ans et les explications en sont nombreuses : les savoirs enseignés n'ont pas de sens pour les élèves parce qu'ils ne voient ni leur intérêt ni leur utilité, parce qu'ils

n'éveillent aucun écho dans leur univers, parce que, tout simplement, ils ne les « comprennent » pas. « Le constat est devenu banal » (p. 65). Néanmoins, au moment où le thème de la « société de la connaissance » est présenté comme décisif dans la concurrence économique, à ce moment-là précisément, « le désir de savoir », selon Marcel Gauchet, a disparu. La question demeure donc entière et, « pour avoir une chance de saisir les raisons qui font que les savoirs ont l'air de n'avoir plus de sens, il faut commencer par se demander ce qui leur en donnait » (p. 69). D'abord le rapport à la tradition : l'école, de ce point de vue, a entretenu une position ambiguë car, d'une part, elle s'est construite contre la tradition ; d'autre part, elle s'appuie sur une hypothèse de transmission des connaissances, dont la pédagogie et la didactique ont pour fonction d'assurer la réalisation efficace. Risquons cependant sur ce point une objection : le rapport au passé, à la tradition, au patrimoine n'est pas du même ordre que la transmission scolaire qui concerne principalement les connaissances « actuelles » et se soucie de leur constante « mise à jour ». Certes l'école a affaire aux deux, mais elle sait distinguer les registres (il faut aller y voir de près). Quant à la relation au futur, l'anticipation de l'avenir qui donne sens à l'institution scolaire en tant qu'elle le façonne et y prépare, cette anticipation, selon cet auteur, serait minée par l'individualisation des comportements et des représentations sociales ; le collectif aurait perdu toute « précedence » symbolique sur l'individu. « Les savoirs étaient au centre du devenir-individu » (p. 80). Aujourd'hui, « l'individu est posé avant les savoirs » qui sont à sa disposition, « extériorisés » (p. 84) et dont il pourrait se dispenser : « Le rôle pivot et constituant de la culture se voit contesté et subverti par la nouvelle logique de l'individu » (p. 81). La réflexion serait plus convaincante si cet auteur avait pris la précaution de distinguer entre les différents registres du terme « culture » et ses différents points d'impact, à tout le moins distinguer entre la culture comme héritage, la culture comme transcendance et les formations immanentes de la culture : les cultures scolaires (primaire, secondaire, technique), les cultures sociales (familiale, régionale, professionnelle), les cultures de loisir et de divertissement (des sports à la bande dessinée). Marcel Gauchet donne cependant, p. 67, la clé de l'aporie qu'il a présentée : « L'appétit de connaissance prend sens en fonction d'une certaine configuration culturelle, au sein d'un certain fonctionnement social ». Nous y sommes ! Pour les élèves d'aujourd'hui (comme pour la société tout entière d'ailleurs), l'école n'a plus le monopole des savoirs, mais leur transmission ou simplement leur présentation passe par d'autres canaux, d'autres médiations : ces domaines de connaissances ont un sens collectif avant leur reprise en compte par les individus et ils assument des fonctions cognitives qui ne peuvent être méconnues. La jeunesse n'est ni déculturée ni ignorante, mais sa culture est autre et elle y trouve les formes de son éducation, de même que d'autres institutions sociales (dont on ne peut dénier ni le sens, ni l'efficacité) lui proposent des dispositifs d'acculturation. Il semble que les auteurs, en réfléchissant sur les conditions de l'éducation, auraient gagné à regarder dans cette direction.

- 8 Il est vrai que le problème est bien abordé dans le dernier chapitre, quoiqu'en creux, en particulier quand Dominique Ottavi réactualise la thèse de Dewey du « continuum expérimental » qui relie l'expérience du sujet (singulière et contextualisée) à l'expérience sociale et collective. Ainsi, en un sens, « tout savoir est en nous » (p. 233) – une sorte d'anthropologie des expériences premières, de sorte que connaissances et culture se développent par intégrations successives (entre autres par l'école) dans l'histoire du sujet. L'enfant n'est pas plus « sans culture » qu'il ne l'était autrefois,

seulement les adultes (les enseignants, les éducateurs, les parents) ne savent pas trop ce qu'elle est et ce qui la compose (il n'est pas certain que l'école n'y tienne pas sa place, et de façon importante). À partir de ces hypothèses aussi, il serait possible (et les travaux ne manquent pas) de penser les conditions de l'éducation.

- 9 Ce livre est donc un livre utile, il apporte des éléments de réflexion intéressants sur les débats en cours, en particulier par sa volonté de varier les perspectives. Il touchera le grand public davantage que les chercheurs qui y trouveront peu de chose nouvelle. Nous ne pouvons pas à cet égard ne pas ressentir quelques déceptions, parce que si dans son projet l'ouvrage est intellectuellement nécessaire, s'il faut très certainement penser la « crise » de l'école à partir des transformations globales de la société, il reste assez largement inabouti, et cela pour plusieurs raisons : la réflexion reste trop souvent générale, faute de s'appuyer sur les recherches existantes en sciences sociales pour étayer analyses et démonstrations (particulièrement dans les chapitres 2 et 3). Cela conduit les auteurs à des assertions infondées, sinon sur un argument d'évidence, qui ne peuvent guère être discutées car les éléments de la discussion sont absents. Enfin une certaine façon de présenter les questions fait que le texte lui-même construit les apories qui trouveraient les voies de leur solution si un certain nombre de sources secondaires avaient été prises en compte.

AUTEURS

ALAIN VERGNIUX

CERSE, université de Caen-Basse-Normandie