

Comprendre la transmission par l'école

Anne-Marie Doly, Agrégée de Philosophie, Enseignants-Chercheur en Sciences de l'Education, membre associé du groupe de recherche ACTé de l'INSPE de Clermont-Ferrand.

Transmettre une culture pour humaniser

C'est à une civilisation qui cultive les esprits que les hommes doivent de vivre humainement, c'est-à-dire à la fois libres et ensembles.

Or comment sont-ils civilisés ?

Essentiellement par la transmission des divers systèmes symboliques, langagiers, scientifiques, techniques, littéraires et artistiques, qui constituent la culture et que les hommes ont construits pour représenter le monde, c'est-à-dire la nature et les objets, les hommes et leurs rapports, entre eux et avec les choses, dans le temps et dans l'espace. Ils les ont élaborés selon leurs manières de représenter, différentes selon les époques, les sociétés et les objets représentés, afin de construire le sens des réalités que celles-ci ne portent pas en elles. Pour comprendre la chute d'une feuille d'arbre à l'automne, le physicien énoncera la loi de la chute des corps, le biologiste parlera du cycle de la végétation, le poète brodera avec les mots sur les couleurs de la feuille, la lenteur et le silence de sa chute, l'enfant la nommera. Un arbre n'est un arbre que l'on peut protéger, cultiver, transformer, que parce qu'on l'a nommé, étudié, mesuré, peint, bref, parce qu'on en a construit diverses représentations qui l'ont rendu familier. Ces représentations disent ainsi, chacune à leur façon, ce qu'est le monde et en réduisent l'étrangeté. Les hommes de chaque génération peuvent alors, dans certaines conditions qu'il nous revient de définir, s'approprier ces représentations pour comprendre le monde afin de pouvoir y survivre et plus encore y vivre humainement, sans être dépendants de tout ce qui les entoure et aussi pour les modifier et les augmenter de leurs découvertes afin de poursuivre sans fin l'œuvre civilisatrice.¹

On comprend que la transmission culturelle soit indispensable à la survie de l'humanité puisqu'elle transporte auprès de tous ce qui est essentiel à leur vie biologique, intellectuelle et sociale, c'est-à-dire à ce qui leur donne la chance de l'humanisation.

1 - La question qui se pose alors est celle des conditions de cette transmission.

Il y a toute sortes de modalités de transmission, langagières ou non, des musées aux œuvres patrimoniales, des rites sociaux aux religions, des jeux aux fêtes villageoises et sportives, des livres au théâtre, et des familles à l'école.

Mais on peut les différencier selon deux formes.

Une forme, que l'on peut dire passive au sens où son action d'acculturation est davantage laissée aux volontés individuelles que prise en charge par l'intervention systématique d'agents transmetteurs. Ce sont ces actions qui, toutes indispensables à l'humanité, prennent en charge son travail de mémoire.

Et il y a une forme de transmission que l'on peut dire active parce qu'elle se fait par l'intervention systématique d'agents transmetteurs. Cette forme de transmission, c'est celle dont la fonction est l'éducation des enfants. Elle est fondatrice de toutes les autres fonctions de transmission comme l'explique H. Arendt notamment dans deux des articles de l'ouvrage appelé « La Crise de la culture »² dont l'analyse nous paraît particulièrement pertinente pour comprendre aujourd'hui la question de l'éducation et son rapport à la transmission.

¹ Pour cette compréhension de ce qu'est une culture, Cf. Cassirer E., *La philosophie des formes symboliques*. (T.3 "La Phénoménologie de la connaissance") (Minuit, 1972).

² Hannah Arendt, *La crise de l'éducation* (pp 223-252) Qu'est ce que l'autorité (pp121-185) In *La crise de la culture*, Gallimard, 1954-1972 ('noté HA dans notre texte)

1.1. Pourquoi la fonction éducative de la transmission est-elle fondatrice de toutes les autres fonctions de transmission ?

Cela tient d'abord à ce que représentent les enfants dans et pour le monde.

Ils sont, dit HA, « *nouveaux dans un monde qui pour eux est étranger* » et « *déjà vieux* » puisqu'il a été construit par les générations précédentes, et en plus « *ils sont en train d'y devenir des êtres humains* », ce qui constitue la promesse de l'avenir de l'humanité et exige une préoccupation éducative spécifique.

Mais il y a un double risque de cette situation de nouveauté des enfants dans un monde étranger :

- le risque qu'ils se perdent dans un monde inconnu et qui n'est pas de lui-même prêt à les accueillir alors même qu'ils sont la promesse de sa pérennité.

- et le risque est aussi qu'ils dévastent ce monde qu'ils ne connaissent pas, parce qu'ils en ont peur et veulent s'en défendre ou laisser leur marque, le refaire à leur image, elle-même inachevée et incertaine. Cette dévastation peut tout à fait être innocente comme celle de jeunes enfants qui cassent les objets dont ils ignorent l'usage et le sens, simplement parce qu'ils leur appliquent leurs propres schèmes de connaissance qui chez les petits sont sensori-moteurs : ils mordent, jettent ou tapent les objets pour les assimiler à ce qu'ils connaissent, réduisant ainsi l'étrangeté du monde extérieur à du connu.

Mais innocent ou non, le risque de ces jeunes-venus au monde, est de se perdre ou de détruire le seul monde vivable pour eux comme pour les anciens.

Il faut donc à la fois protéger les enfants contre le monde et protéger le monde contre « *les vagues successives de nouveaux venus* » : ce qui est en jeu est à la fois, la vie des enfants et la continuité du monde, les deux choses étant totalement solidaires.

« En donnant naissance aux enfants, les parents ne leur ont pas seulement donné la vie, mais ils les ont en même temps introduits dans un monde, et en les éduquant ils assument la responsabilité de la vie et du développement de l'enfant mais aussi celle de la continuité du monde » (HA),

ce dont ils ne sont pas forcément conscients et qui a pourtant des conséquences éducatives essentielles.

Il faut en effet introduire ces nouveaux, c'est-à-dire les éduquer mais en assumant la double responsabilité de la protection de l'enfant, qui ne peut grandir seul, et celle de la continuité civilisationnelle du monde, deux conditions solidaires mais qui ne coïncident pas du tout d'emblée.

1.2. Comment faire, pour introduire les enfants dans le monde en assumant cette double responsabilité éducative ?

Pour répondre, d'autres questions se posent :

(a) Tout d'abord Pourquoi la continuité du monde est-elle une nécessité absolue pour l'humanité ?

Ne pouvons-nous souhaiter, comme certains l'ont fait et le font encore, une rupture avec un monde ancien, jugé contraire au progrès, au profit d'un monde nouveau, plus moderne et plus favorable aux innovations ? Pourquoi ne pas faire table rase d'un passé qui n'a pas répondu aux espoirs de justice et de mieux vivre des hommes ?

C'est à cause de ce que signifie la continuité du monde. « *Le passé n'éclairant plus l'avenir* dit Tocqueville revenant du Nouveau Monde, *l'esprit marche dans les ténèbres* ».

Si les hommes ne peuvent plus faire de lien entre leur passé et leur présent, s'ils ne peuvent pas rapporter leur vie actuelle à l'histoire, aux mythes fondateurs de leur humanité, à leur culture, ils perdent toute possibilité de donner du sens et de la valeur à leurs actes et d'en justifier les choix. Or ce sont leurs actes qui organisent le monde et décident de ce qu'il est. Ils agissent alors au hasard ou pire, selon les normes d'une idéologie, comme en attestent les *totalitarismes* de tout bord avec leur promesse d'un monde et d'hommes

nouveaux qui doivent s'affranchir de l'autorité du passé et de la transmission culturelle pour effectuer les choix du présent.

Or c'est dans la rupture de ce lien, dans le vide laissé entre passé et présent que peut naître l'irrationalité et la barbarie. Les hommes n'agissent plus en effet que dans une immédiateté oublieuse de tout fondement et de toute finalité, en fonction de la seule efficacité, comme rouages d'un tout politique, économique et social, que ne commandent que l'idéologie du moment et de ses maîtres sans passé.

Les hommes perdent leur raison, leur liberté et leur culture, en même temps que le monde *«perd ses assises»* (HA). Voilà la conséquence de la rupture temporelle et générationnelle du lien qu'entretient la transmission culturelle : c'est le sens du monde qui se perd, et la possibilité d'y vivre humainement et c'est cela que désigne la perte de la continuité du monde.

(b) Mais ce refus de la rupture, ne doit cependant jamais se traduire par une volonté d'immobilisme tout aussi mortel pour le monde. Vouloir sa continuité ne signifie pas du tout vouloir sa conservation à l'identique. Le monde en effet, doit être protégé de la mortalité que promet son immobilisme prôné par des volontés proprement réactionnaires. C'est cette stagnation qui est mortelle, comme une terre que l'on ne travaille pas et qu'on laisse aller au gré du temps.

Il faut *« préserver le monde de la mortalité »* (HA) et pour cela, *« constamment le remettre en place »* c'est-à-dire en état de marche pour que la vie humaine y reste possible. Il faut donc sans cesse inscrire le monde dans une dynamique d'évolution pour qu'il continue sans cesse d'être humainement vivable.

Cette exigence crée une condition éducative particulière puisqu'il revient à chaque génération d'entretenir cette dynamique de renouvellement du monde commun :

« Le problème est tout simplement d'éduquer de telle sorte qu'une remise en place demeure effectivement possible »

(c) Alors comment faire ? Comment introduire les enfants dans le monde de telle sorte qu'ils puissent sans cesse à la fois être protégés, et assurer ce « renouvellement du monde commun » nécessaire à sa pérennité et à la poursuite de la vie humaine ?

Il y a trois conditions dit H.Arendt :

« ne pas les abandonner à eux-mêmes »,

« ni leur enlever leur chance d'entreprendre quelque 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^{ère} condition : il y a plusieurs façons et raisons d'abandonner les enfants à eux-mêmes mais que l'on peut ramener au **renoncement des adultes éducateurs à exercer l'autorité** soit au nom de choix éducatifs plus ou moins non directifs qui visent l'épanouissement des enfants par l'expression de leur spontanéité, soit au contraire, au nom d'un **pouvoir coercitif voire violent**, contraire à l'idée même d'autorité éducative, qui ne vise qu'à museler toute expression de leur nouveauté.

2^{ème} condition : **il faut garder la possibilité de nouveau du monde que seuls portent les enfants :**

« Notre espoir dit HA, réside toujours dans l'élément de nouveauté que chaque génération apporte en elle. (...) » et « nous détruisons tout si nous essayons de canaliser cet élément nouveau pour que nous, les anciens, puissions décider de ce qu'il sera. (...) ».

En imposant aux enfants, ce que nous, les anciens, venons de découvrir, en termes de connaissances ou de relations éducatives, nous les privons de ce qui nous a permis, à nous, de créer de la nouveauté pour renouveler le monde.

« C'est justement pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant que l'éducation doit être conservatrice ; elle doit protéger cette nouveauté et l'introduire comme un ferment nouveau dans un monde déjà vieux qui, si révolutionnaire que puissent être ses actes, est toujours, du point de vue de la génération suivante, suranné ».

Nous devons donc, en priorité pour éduquer les enfants, leur transmettre ce qui a permis aux générations précédentes d'innover, c'est en ce sens que l'éducation doit être conservatrice.

3^{ème} condition : Pour que ce renouveau reste possible à chaque génération, il faut donner aux enfants la possibilité de poursuivre le travail de construction de la culture, ce qui en exige la transmission avec le souci de son appropriation par les enfants afin qu'ils puissent s'en distancier, la remettre en question, la relativiser, pour innover et la prolonger en connaissance de cause. A l'image du scientifique qui ne peut construire une connaissance nouvelle sans maîtriser le processus de la construction et les résultats de la précédente, en dehors de quoi le risque est ou bien de refaire la même chose sans le savoir, ou de produire du nouveau qui, ne pouvant rendre compte de ses fondements, reste comme suspendu, sans prémisses ni suite possible.

2 - Mais à qui revient-il de faire cette éducation ?

Il y a deux instances éducatives essentielles : la famille et l'école.

La **famille**, éduque de façon naturelle, du fait de l'immaturation des enfants. **L'école**, par décision politique de l'Etat qui lui assigne sa finalité.

Mais font-elles la même chose comme pourrait le laisser croire le terme devenu commun d'éducation après qu'un passé récent les aient différenciées : *l'éducation* relevait de la responsabilité des familles, *l'instruction* d'une autorité différente de la famille comme la nation ainsi qu'en atteste le préambule de la constitution de 1946 :

« La nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'Etat »,

ces termes reprenant le rapport de Condorcet de 1792 sur l'Instruction Publique, dont il faisait « *un devoir de justice de la société à l'égard des citoyens* ».

2.1. Evolution de l'école, confusion de l'éducation et de l'instruction, des rôles de l'école et de la famille

Ces questions d'éducation et d'instruction ainsi que des rôles respectifs de l'école et des familles se posent car la confusion a été introduite par toute une évolution de l'école depuis la fin des années 60, le plus souvent dans le souci louable de mieux adapter l'école aux enfants et de réduire les inégalités scolaires. Elle s'est développée sous l'influence de pédagogies nouvelles souvent issues de travaux de la psychologie, de mouvements pédagogiques, de diverses recherches, et aussi des Instructions Officielles (1978 par exemple)

Dans les années 70-80 c'est la mission *d'instruction de l'école* qui a été remise en question, avec la contestation du *modèle transmissif* et des concepts qui l'accompagnent -*d'enseignement, de transmission, d'instruction, de professeurs, d'élèves* et de leur *relation hiérarchique*. Avec les travaux de la psychologie génétique notamment, *l'élève* redevient un *enfant* dont il faut prendre en compte, et « *les besoins propres à chaque âge* » dit Piaget³ et « *les processus internes de développement* » plutôt que l'acquisition des savoirs qui en sont une conséquence et non une cause, « *pour que l'éducation les utilise et les prolonge, pour réussir* ». Ces conceptions rejoignent celles de l'école nouvelle de Dewey et d'autres. C'est ainsi que s'est développé un modèle pédagogique constructiviste qui rendait les enfants acteurs de leurs apprentissages et constructeurs de leurs connaissances.

³ Piaget, Jean, *Psychologie et Pédagogie* (Denoël, 1969)

Ce moment de réflexion pédagogique a permis de façon salubre, de repenser un modèle traditionnel d'enseignement qui jusque-là allait de soi. Il n'a cependant pas échappé à un dogmatisme qui a suscité sa remise en question dans les années suivantes, en particulier avec le développement des didactiques disciplinaires, qui ont revalorisé le rôle des connaissances et des enseignants sans renoncer à l'exigence d'activité des élèves dans leurs apprentissages.

Au début des années 2000, un projet éducatif qui vise l'adaptation de l'école à la logique économique dominante, est défini par la stratégie du traité de Lisbonne « *L'investissement dans l'éducation et la formation est un facteur déterminant en matière de compétitivité et de croissance durable et d'emploi dans l'union et constitue de ce fait un préalable pour atteindre les objectifs économiques, sociaux, et environnementaux que l'UE s'est fixée à Lisbonne* » (Conseil de l'Éducation auprès de l'Union Européenne). Cette exigence d'adaptation qui remet en cause celle d'émancipation de l'école publique, a conduit les écoles à introduire dans leurs programmes et pratiques, des notions venues du monde économique comme celle d'économie de la connaissance, de compétences, d'efficacité, d'évaluation et d'autoévaluation, de travail en équipe, par projets pilotés par leurs résultats, en même temps que les parents sont devenus des « partenaires » de l'école, coéducateurs et les directeurs des employeurs managers⁴.

Ces confusions exigent une clarification.

2.2. Quelles sont les tâches respectives de la famille et de l'école dans notre perspective de double responsabilité éducative (protection de l'enfant et continuité du monde) ?

(a) Dans la famille, le maître est un *dominus* : il commande à la maisonnée au nom d'une autorité personnelle liée à une tradition, à une nécessité et à des choix personnels.

Sous cette autorité nécessaire, la famille offre trois modes de protection, chacun indispensable au développement de l'enfant :

1^{er} mode : L'amour inconditionnel : « *l'enfant y a une valeur propre parce que c'est un enfant* » dit Hegel (Discours du Gymnase 1811), il est aimé pour ce qu'il est, ce qui lui donne la certitude de la pérennité de cet amour, pérennité indispensable à supporter l'absence des figures maternantes. Or c'est dans le creux de cette absence supportée qu'il peut construire sa capacité symbolique de représentation, de langage et d'entrée dans une culture⁵. Il n'est pas aimé pour ce qu'il fait et dans quoi il serait reconnu comme à l'école où les tâches qu'on lui propose sont évaluées pour reconnaître sa valeur en tant qu'élève.

2^{ème} mode : L'apprentissage de la loi imposée par les adultes : la loi permet à l'enfant qui l'intériorise de se structurer comme personne, indépendante des choses et des autres, capable ainsi d'accéder à l'autonomie corporelle psychologique et sociale, de devenir un sujet de parole, auteur à son tour de la loi.

Pour être intériorisée par l'enfant, la loi doit être imposée clairement, avec autorité mais sans violence, la figure parentale peut alors à la fois être protectrice et offrir un modèle adulte d'identification qui donne à l'enfant envie de grandir et la possibilité de le faire.

3^{ème} mode : La famille est aussi le lieu de l'apprentissage de formes de vie et de culture élémentaires et nécessaires : un langage, même différent de celui du pays où il vit, des repérages dans le temps et l'espace, des comportements sociaux et moraux, un art de vivre, des valeurs et des croyances religieuses ou non, qui lui apprennent les premières façons de vivre dans le monde, indispensables à la fois au développement de l'enfant et à sa préparation à d'autres apprentissages notamment scolaires.

⁴ Pour une étude précise de la question, voir Laval C., *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public* (La Découverte, 2003)

⁵ Pour cette analyse du rapport de l'enfant à la fonction maternante et l'accès au symbolique, Cf Dolto, F., au jeu du désir (Seuil, 1961)

Cependant, cette éducation si nécessaire soit-elle, ne saurait suffire : « *L'éducation*, dit HA, *ne vise pas à introduire le jeune dans le monde comme tout mais plutôt dans un secteur limité particulier* » « *elle inculque un art de vivre* » plutôt « *qu'elle n'apprend ce qu'est le monde* ». Ce qui compromet la capacité de l'enfant à l'habiter et à le renouveler. La famille éduque l'enfant à un monde local qui le particularise. Elle vise d'abord, comme il est normal, à l'adapter au monde qui l'entoure à partir de choix de vie et de valeurs propres aux familles. Ce qui fait dire à Kant⁶ qu'« *Ordinairement, les parents élèvent leurs enfants seulement en vue de les adapter au monde actuel, si corrompu soit-il. (...) Ils ne se soucient que d'une chose, que les enfants réussissent bien dans le monde* ». Ce souci, si légitime soit-il pour des parents, ne peut remplir la double responsabilité éducative de protection de l'enfant et de continuité civilisationnelle.

Nous savons tous les inégalités que peut engendrer cette éducation familiale. Elle ne peut garantir l'émancipation nécessaire à la conquête d'une pensée critique libre. Elle peut tout aussi bien manipuler, formater l'enfant à des mœurs et des croyances aliénantes comme c'est le cas, revenu au-devant de la scène, des femmes afghanes qui sont éduquées comme le disent les talibans, par les familles et la communauté religieuse, mais interdites d'instruction par l'école et les professeurs et par là interdites d'humanisation. Rappelons que l'instruction des filles dans nos pays occidentaux résulte des longues luttes des femmes. Rappelons aussi qu'en 1933, le nazisme a inauguré son pouvoir par un autodafé qui brûlait les livres jugés contraires à la "*santé morale de l'Allemagne*" pour faire entrer le peuple dans son projet d'hommes nouveaux, sans autre passé que celui qu'imposait leur idéologie mortifère.

Ce qui est refusé dans tous ces cas, c'est l'instruction par l'école et les professeurs, des connaissances rationnelles, soupçonnées à raison, de préparer les esprits à la liberté de penser.

« *On ne peut éduquer sans en même temps enseigner*, dit HA, ; *l'éducation sans enseignement est vide et dégénère aisément en une rhétorique émotionnelle et morale* », autrement dit, en une forme d'idéologie.

(b) Un autre type d'action éducative est donc nécessaire « *qui*, comme dit le Code de l'éducation, *complète l'action de la famille* », pour assurer l'émancipation des enfants.

Il faut une action éducative à caractère *universel* comme le disait Condorcet⁷, qui doit à la fois « *s'étendre à tous les citoyens (...) et embrasser le système entier des connaissances humaines* », ce que le code de l'éducation traduit par la nécessité de faire acquérir aux enfants « *une culture générale* » c'est-à-dire une culture qui donne aux enfants à connaître et à vivre non seulement leur monde proche, ou la société présente, ce qui risquerait de les y aliéner, mais toutes les sociétés possibles, ce qui leur permet d'en imaginer une autre et de rester dans la dynamique du renouveau du monde.

Cette forme d'éducation ne peut se faire qu'en un *lieu spécialisé* avec des *enseignants formés* à l'enseignement de cette culture générale et aux exigences cognitives qu'elle crée aux élèves.

▪ **Et elle doit être laïque pour pouvoir être universelle .**

« *La constitution (...) disait Condorcet, ne permet point d'admettre dans l'instruction publique un enseignement qui, en repoussant les enfants d'une partie des citoyens, (...) donnerait à des dogmes particuliers un avantage contraire à la liberté d'opinion* ».

La finalité de l'école était énoncée : former les esprits à la liberté de conscience ce qui exclut tout recours à un dogme, religieux ou non, qui « *n'apprend qu'à croire* » disait F. Buisson⁸ et non à « *penser par soi-même* »

⁶ Kant, E., (1803). *Réflexions sur l'Education*, (Vrin)

⁷ Condorcet, *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction Publique*, présenté à l'assemblée nationale en 1792

⁸ Buisson F., Discours au Congrès radical, 1903 cité par Prost A. *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967* A Colin, 1968)

ni « à juger d'après la raison », comme doit le faire une école qui veut former tous les esprits à l'autonomie du jugement et à la liberté de conscience qui sont nécessaires à l'exercice d'une citoyenneté libre.

▪ Pourquoi l'enseignement de cette culture générale est-il nécessaire à l'école publique ?

Tout d'abord parce que, cet ensemble de savoirs « *présente le monde* » aux élèves, le leur donne à tous à connaître pour pouvoir y vivre ensemble. Mais surtout, parce que, à l'inverse de tout ce qui n'est que croyance ou opinion, ces savoirs constitués portent en eux l'ordre des raisons qui les ont construits, de leurs prémisses aux conclusions selon divers modes de rationalisation. Et tout esprit qui s'y exerce et s'y discipline, s'élève à la raison en même temps qu'il s'en approprie le contenu. Il devient alors capable de rendre compte de ces savoirs qui sont désormais des co-nnaissances, et il peut les contester pour en élaborer d'autres plus généraux, plus adéquat à répondre aux nouvelles questions. La raison ainsi formée rend le sujet capable d'autonomie dans son jugement prêt à assumer la double tâche de civisme et de souveraineté du citoyen et en même temps à poursuivre l'œuvre de construction culturelle nécessaire à assurer la continuité du monde. C'est pourquoi à l'école, à la différence de la famille, le maître est un *magister*, qui tient son autorité, non pas de sa personne, mais de son savoir à caractère universel dont la maîtrise doit être reconnue par l'Etat qui en exige la transmission. Si cette reconnaissance vient à manquer, l'autorité des enseignants, en même temps que celle de l'école dont ils sont les piliers, est en danger ; elle ne repose alors plus que sur les personnes, leur charisme ou tout autre caractère subjectif et aléatoire, ce qui ouvre la porte à tout autre pouvoir plus puissant mais sans légitimité, comme celui des réseaux sociaux. L'école publique laïque, qui « *éduque à la raison* » « *par l'instruction* » (HA) d'une connaissance générale, est donc l'autre pôle nécessaire pour introduire les enfants dans le monde.

▪ Comment enseigner une culture générale à l'école ?

Cette instruction d'une culture générale, l'enfant ne peut pas la faire seul : il a besoin de l'aide *systématique* d'adultes spécialisés et formés pour enseigner de telle sorte qu'aucune forme pédagogique n'ait priorité sur les autres mais que tous les enseignants puissent faire des choix pédagogiques éclairés, évolutifs et adaptables.

▪ Prenons un exemple⁹ :

Depuis des siècles la transmission culturelle écrite a supplanté la tradition orale, ce qui a permis de grands progrès de mémorisation et d'abstraction comme l'a montré J Goody¹⁰ en même temps que de grands progrès dans les sciences et les lettres. Mais cela a créé en même temps de nouvelles exigences pédagogiques et cognitives à l'école qui avait la charge de cette transmission culturelle écrite.

Le travail d'écriture exige en effet de celui qui écrit, un ensemble d'opérations cognitives que recouvre la notion de contrôle métacognitif-autorégulateur : avant d'écrire (il planifie) pendant (il guide son activité avec des références à la langue et à l'objet de son écrit) et après (il révisé et réécrit au besoin). Ce travail, qui demande entraînement et connaissance de la langue, est bien différent de celui qu'exige la production orale plus immédiate et coréglée par les interlocuteurs.

Ainsi, à l'école -et elle est seule à le faire de façon systématique-

« L'élève dit B Lahire est invité à adopter une attitude réflexive à l'égard du langage. (...) supposant que celui-ci soit mis à distance, considéré comme un objet étudiable en lui-même de multiples points de vue »¹¹.

⁹ Doly A-M., Métacognition et médiation à l'école. In Grangeat, M., (coord.), *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris, (ESF, 1999).

¹⁰ Goody J., *La Raison Graphique. La domestication de la pensée sauvage* (Edit. de Minuit, 1979)

¹¹ Lahire B., *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'échec à l'école*, (PU LYON, 1993)

C'est ce même type de travail réflexif que doivent faire les élèves pour s'approprier les savoirs transmis par la langue écrite, mais il n'est familier que pour les enfants de milieux favorisés qui le pratiquent au quotidien avec des parents questionneurs et demandeurs de réflexion auprès de leurs enfants¹².

L'école doit donc l'apprendre aux élèves si elle veut réduire les inégalités d'accès aux savoirs d'autant que l'enjeu va bien au-delà des apprentissages scolaires, vers la conquête de l'autonomie sociale :

« Apprendre à être le grammairien de son propre langage, à le corriger (...) à être le législateur de ses pensées (...) c'est non seulement changer son rapport au langage et ses démarches cognitives, mais c'est aussi se mettre objectivement en position de dominer ceux qui ne le maîtrisent pas. (...) c'est en quelque sorte faire l'apprentissage du pouvoir » B. Lahire

Le recours à des outils pédagogiques adéquats pour les enseignants accroît donc les chances de réussite de la transmission culturelle auprès de tous les enfants.

Mais pour que tout cela soit possible, il faut qu'il soit clair pour les enseignants que ce qu'ils ont à faire est bien de transmettre les éléments de la culture que sont les savoirs rationnels, les moyens de le faire sont affaire de formation, de réflexion et de choix pédagogiques des professeurs.

Conclusion :

L'école peine à répondre à la volonté d'égalité émancipatrice par la transmission culturelle. Mais faudrait-il renoncer à ce généreux principe humaniste qui a fait le pari de la liberté des hommes par leur raison et leur culture ? Ceux qui l'on fait se retrouvent aujourd'hui au ban de l'humanité avec tous les pourfendeurs de l'égalité et de la liberté, de l'Etat de droit et de la souveraineté des peuples.

Il n'est pas d'éducation parfaite mais il en est qui prive les enfants du minimum nécessaire à leur humanisation. Il n'est pas d'école parfaite, mais là où elle est absente, les enfants sont exploités, et les sociétés ne sont humainement vivables que pour un tout petit nombre assez puissant pour en interdire toute évolution.

Beaucoup est à faire « *pour remettre l'école à sa place* ». Nous avons seulement voulu donner les conditions nécessaires pour qu'une société éduque ses enfants de telle sorte qu'elle les protège et leur donne à tous les chances de l'humanisation ce qui exige qu'en même temps, elle donne au monde et à la civilisation la garantie de leur continuité.

Clermont-Ferrand, le 15 octobre 2023.

¹² Cf. l'analyse Rochex J. Y. , *Le sens de l'expérience scolaire*, (PUF, 1995).