



MARCEL GAUCHET

“ Nous sommes devant une rupture majeure qui est liée à la nouveauté sociale fondamentale des conditions dans lesquelles nous vivons et qui changent très profondément les conditions pratiques de l'enseignement à tous les niveaux. ”



Comment avez-vous abordé la problématique des difficultés qui se posent à l'école ?

Depuis des décennies l'enseignement est confronté à des difficultés inédites que l'on regardait avec une grille de lecture sociologique pas toujours adéquate et surtout une sorte de présupposé majeur consistant à demander à l'école de résoudre ces difficultés par une transformation des méthodes pédagogiques. Il nous a semblé que c'était une impasse parce que ces problèmes n'ont pas leur origine dans l'école et ne sont pas de nature pédagogique à la base. S'il est fondamental de se poser des questions de nature pédagogique, cela ne saurait suffire devant des problèmes civilisationnels et anthropologiques qui dépassent l'école et débordent les efforts des pédagogues. Il faut

sortir de la démarche consistant à s'incliner devant la demande sociale et de l'injonction faite à l'école de « se débrouiller » toute seule. Au contraire il faut renvoyer les problèmes à la société dans son ensemble.

Vous avez analysé sans nostalgie des transformations sociales récentes ou moins récentes qui ont des conséquences pour l'école.

La démarche que nous avons suivie exclut toute espèce de retour en arrière. Il faut le dire d'autant plus fort que l'école est ce lieu étrange où le volontarisme politique a son conservatoire naturel. Dans les autres domaines de la vie sociale, on sait qu'il ne suffit pas de décréter pour obtenir. Dans l'éducation, la réforme permanente semble avoir une sorte d'évidence alors que ces

MARCEL GAUCHET, HISTORIEN, PHILOSOPHE, EST DIRECTEUR D'ÉTUDES À L'ÉCOLE DES HAUTES ÉTUDES EN SCIENCES SOCIALES (EHESS) ET RÉDACTEUR EN CHEF DE LA REVUE *LE DÉBAT*.

SON DERNIER LIVRE *LES CONDITIONS DE L'ÉDUCATION* VIENT DE PARAÎTRE AUX ÉDITIONS STOCK EN OCTOBRE 2008. IL EST ÉCRIT EN COLLABORATION AVEC MARIE-CLAUDE BLAIS ET DOMINIQUE OTTAVI, AVEC LESQUELLES IL AVAIT DÉJÀ PUBLIÉ *POUR UNE PHILOSOPHIE POLITIQUE DE L'ÉDUCATION* CHEZ HACHETTE EN 2003.

BLOG DE MARCEL GAUCHET :
[HTTP://GAUCHET.BLOGSPOT.COM](http://gauchet.blogspot.com)





réformes passent à côté de la réalité. Les transformations qu'il s'agit de prendre en compte pour comprendre la situation de l'école aujourd'hui sont d'une profondeur et d'une ampleur qui rendent absurde l'idée que nous aurions eu dans le passé des solutions qui seraient valides pour le monde d'aujourd'hui. Nous n'avons pas le choix : il faut inventer. Nous sommes devant une rupture majeure qui est liée à la nouveauté sociale fondamentale des conditions dans lesquelles nous vivons et qui changent très profondément les conditions pratiques de l'enseignement à tous les niveaux.

LA FAMILLE

Y-a-t-il aujourd'hui divergence dans les visées des familles et celles du système éducatif ?

On peut essayer de formuler assez succinctement cette transformation en disant qu'on est passé d'une famille institution (un rouage de l'ordre social dont le père était le chef et dont la destination était de produire des êtres pour la société) à une famille affective. Elle n'est plus une institution sociale mais un lien privé, sur la base d'un contrat fondé sur les sentiments, en vue de l'épanouissement des êtres à l'abri de la contrainte sociale. Comment un changement de cette importance pourrait-il ne pas avoir d'influence sur l'éducation et sur l'articulation si cruciale entre l'institution scolaire et l'institution familiale ? Tout a changé. Il y avait une sorte d'accord qui paraissait fondé en nature entre l'école et la famille pour se partager le travail, la famille éduquant, inculquant les règles fondamentales de la vie en société, l'école instruisant, s'occupant essentiellement de la formation de l'esprit. On s'est aperçu en cours de route que c'était bien plus compliqué et que l'école était aussi une institution éducative. Mais on continuait de penser que les deux pôles tendaient naturellement dans

le même sens avec une convergence des efforts qui faisait que le concours des parents était acquis spontanément à l'institution éducative. C'est précisément ce qui a changé : les familles ont transféré leurs fonctions éducatives sur l'école et en particulier leur fonction de socialisation. Elles ont délégué pour partie des tâches qu'elles n'ont plus les moyens ou plus envie de faire. Il était plus ou moins admis que l'école accueillait les enfants au moment où ils avaient acquis les règles de base de la vie collective. Maintenant c'est à l'école de les inculquer, d'apprendre aux enfants toute cette grammaire si subtile des codes sociaux qui font que la coexistence pacifique avec les autres est la norme reconnue par tout le monde et permet un fonctionnement harmonieux de la vie quotidienne en société.

Pourtant les familles sont plus demandeuses d'école que jamais.

C'est un paradoxe. La famille d'aujourd'hui a plus que jamais besoin de l'école, elle a une demande très forte d'éducation et de socialisation. Dans le même temps cette famille affective, très soucieuse du devenir

“ La famille n'est plus une institution sociale mais un lien privé, sur la base d'un contrat fondé sur les sentiments, en vue de l'épanouissement des êtres à l'abri de la contrainte sociale.”

de ses enfants et de leur réussite dans la vie, ne reconnaît pas les normes de l'institution scolaire qu'elle trouve impersonnelles, ignorantes de la personnalité particulière de ses enfants. La demande de

reconnaissance de la singularité des enfants est un obstacle à la compréhension de l'esprit de l'institution. Ceci retentit évidemment sur la façon dont les enfants se comportent. La contradiction dans l'attitude des familles crée un contentieux larvé permanent qui rend le travail de l'école très difficile. Et pourtant nous devons prendre la famille comme elle est et voir ce que nous pouvons faire à partir de là.

Vous citez Hannah Arendt « La famille a

perdu la responsabilité du monde.»

C'est une dimension de la famille que l'on n'a probablement pas assez soulignée dans les analyses de son histoire dans la modernité. Cette famille moderne qui naît en gros aux XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles, avec le mariage d'amour, le sentiment de l'enfance, est une famille profondément organisée par l'idée d'éducation. Elle reconnaît à la fois l'enfance dans sa différence, la nécessité de l'accord (contrairement à la famille ancienne autoritaire) et le souci éducatif qui est au fond l'ultime justification de la famille. Elle a en charge le destin des êtres. Ce rapport s'est complètement transformé, la formule d'Hannah Arendt signifie qu'elle n'a plus de responsabilité sociale et pour l'éducation c'est le point crucial.

Les conséquences sur l'éducation doivent être analysées.

Pour illustrer l'esprit de notre démarche, je dirais que l'on peut tout à fait contester les analyses que nous faisons mais on ne peut pas ne pas se poser la question de l'impact des énormes transformations de la famille sur les conditions dans lesquelles s'opère aujourd'hui la prime éducation des enfants et au-delà. Dans cette valorisation par dessus tout du privé, de l'intime, il y a une contestation de fond des valeurs que l'institution scolaire est amenée à mettre en oeuvre.

LA PERTE DE SENS DES SAVOIRS

Y aurait-il une perte de curiosité et d'appétit de connaissances dans notre société actuelle ?

Les tenants et aboutissants de ce paradoxe ne sont pas faciles à saisir. Nos sociétés valorisent le savoir : on parle de plus en plus de société du savoir, d'économie de la connaissance, de la société de l'information. En même temps, dans cette société de la connaissance il y a une dévalorisation symbolique et anthropologique du savoir,

de la connaissance et de la culture. Les deux sont vrais et c'est ce qui rend l'interprétation du phénomène très difficile. La culture est valorisée comme jamais et en même temps les raisons personnelles d'apprendre, de connaître et de se cultiver sont profondément affectées. Deux choses essentielles ont changé. D'une part le rôle que jouaient le savoir, la culture, la connaissance dans la formation de l'être humain s'est évanoui sous l'effet du grand phénomène de notre époque qu'est l'individualisation. D'autre part, le savoir lui-même a changé de statut dans la société d'une manière qui transforme le rapport avec lui.

Il y a une vraie rupture dans la manière de se représenter le savoir comme quelque chose d'indispensable pour exister dignement en tant qu'être humain.

L'avancée spectaculaire de l'individualisme et de l'individualisation dans la dernière période a changé ce qui était le principe de base de l'humanisme moderne : il faut savoir pour exister en tant qu'homme. Aujourd'hui l'individu existe avant et indépendamment de toute acquisition d'une culture et d'une connaissance. De plus, cette culture et cette connaissance ne peuvent être acquises que sur la base de son individualité de droit présumée au départ. C'est un énorme changement qui a, en quelque sorte, éliminé le besoin de savoir et de connaître pour se cultiver, pour exister véritablement en tant qu'homme.

Dans le même temps, la société a totalement changé de vision de la place du savoir. Aujourd'hui le savoir est extérieur. L'important est qu'il soit à disposition dans un appareillage technique qui environne les individus. C'est évidemment ce que matérialise la société des nouvelles techniques de l'information et de la communication. Quel est l'impact symbolique sur la représentation du savoir, de la connaissance et de la culture ? Il est décisif car il tend à faire croire « *qu'il n'y a pas besoin de savoir compter, il suffit de connaître le fonctionnement d'une machine à calculer* ». Cet exemple fait écho à quelque chose de bien plus général. L'important n'est pas de savoir mais de savoir comment savoir. C'est ce qui donne sa popularité à la très vieille idée « *apprendre à apprendre* », idée séduisante et pleine de sens mais qui fonctionne comme un piège. En fait, elle signifie que ce qui est important c'est d'accéder aux connaissances dont on a besoin quand on en a besoin, sans s'arrêter à d'inutiles approches de méthode et de connaissances de fond.

C'est ce que vous nommez désintellectualisation ?

Exactement. C'est le phénomène tout à fait

Individualisme, individualisation, individuation

Ce sont des termes très différents. Il faut sortir de l'idée naïve que l'individualisme serait un comportement psychologique déterminé par l'égoïsme ou le narcissisme. Cela existe mais c'est parfaitement secondaire. L'individualisme est fondamentalement une question de droit, une manière de se représenter la composition de la société à partir de l'existence première des droits des individus et des comportements qui suivent cette norme de droit.

L'individualisation est le nom sociologique du processus par lequel cette norme de droit se répand dans la société et détermine de plus en plus de comportements. L'exemple de la famille illustre à merveille. Malgré la *Déclaration des droits de l'Homme* en 1789, la famille est restée longtemps extrêmement traditionnelle, une espèce de corps social holiste, à l'ancienne. En revanche, depuis les années 1970, la famille s'est individualisée, les principes généraux de droit de l'individualisme sont entrés dans l'institution pour la transformer : égalité des hommes et des femmes, émancipation des jeunes qui acquièrent le statut d'individu de plein d'exercice.

L'individuation est un phénomène anthropologique de toute autre nature. L'homme naît prématuré sans les capacités de fonctionner correctement comme un individu. Il est dépendant et c'est un long processus à la fois biologique et psychique qui le fait devenir un individu, un être capable de se déterminer par lui-même et de s'orienter par ses propres moyens. L'éducation primordiale a pour but de favoriser et d'alimenter cette individuation en lui donnant en plus un contenu social au-delà de la capacité stricte de fonctionner comme un individu à l'échelle de son propre environnement limité, familial, social et communautaire.

curieux de nos sociétés qui, d'une certaine manière, disent à leurs membres qu'il n'y a rien à comprendre, sauf pour quelques experts dans les rouages sensibles. Les sociétés de la connaissance sont des sociétés menacées par la désintellectualisation. Ceci pèse très lourdement sur l'institution éducative.

Y a-t-il parallèlement une crise de l'imaginaire qui ferait que les savoirs ne font plus rêver ?

Je me reproche de ne pas avoir assez développé cet aspect crucial. L'image de l'institution scolaire sévère, rébarbative, laissait la place à cette dimension essentielle pour son fonctionnement. Les cancren révassaient dans leur coin mais à partir du support que leur offrait l'école. Elle était un lieu à partir duquel on s'ouvrait sur un monde autrement inaccessible avec les images (dans un monde où elle étaient rares), la géographie du monde et les cartes, la littérature, le passé.

Le passé lui-même a changé de statut ?

Dans les sociétés traditionnelles le passé

commande, « *c'est comme ça qu'on faisait, c'est comme ça qu'on doit faire* ». Même si ce principe n'est plus en vigueur depuis longtemps, le passé continuait d'avoir une forme traditionnelle car il se présentait immédiatement comme ce qu'on devait acquérir, il était là, il nous constituait. Nous sommes dans un monde où à l'opposé le passé ne nous dit plus rien. Il est mort, vieux, périmé. Il reste respectable, il se visite éventuellement, mais ne s'approprie pas, n'a pas de valeur générale d'humanité qui concerne tout un chacun. Là encore a disparu une dimension qui allait spontanément à l'appui de l'école et sur laquelle cette dernière ne peut plus compter.

L'AUTORITÉ

Les années 70 ont-elles définitivement tranché la question de l'autorité ?

Quand on analyse les racines du phénomène, on voit tout de suite que ce ne sont pas les



méchants soixante-huitards qui ont créé le problème de l'autorité. Ce discours est absolument ridicule. La problématique est infiniment plus générale et plus profonde. Il s'agit en fait de l'achèvement de la sortie de la religion, non pas de la croyance religieuse mais de la forme que la religion donnait aux rapports sociaux. La présentation des liens hiérarchiques était pourvue de l'autorité indiscutable qui est en dernier ressort celle qui s'attache à des dogmes d'une nature supérieure. Cela est complètement mort et il n'y a vraiment rien à regretter. Du point de vue des valeurs du présent, il s'agit de quelque chose qui est irrémédiablement enfui. La maxime de l'armée française, admirable dans son genre, « *chercher à comprendre c'est déjà désobéir* », appartient à un passé qu'on ne reverra jamais. Mais une fois qu'on a dit ça, on n'a pas épuisé la question. Au-delà de l'autoritarisme – qui est mort et bien mort – il y a l'autorité dont nous avons besoin.

L'autorité dans un sens anthropologique c'est ce rapport très particulier entre des humains basé sur la croyance (donc la confiance) et l'absence de contraintes. On obéit à l'autorité quand on accepte rationnellement le message que quelqu'un vous transmet en dehors de toute contrainte physique ou institutionnelle. L'enseignement vit du rapport d'autorité : l'autorité dégagée de tout autoritarisme est ce que nous avons à construire pour rendre le rapport éducatif viable.

Il ne s'agit pas de l'autorité personnelle de l'enseignant

Tant mieux si celui-ci a du charisme, mais la vraie autorité est celle de l'institution éducative qui porte les efforts des enseignants pris un à un.

L'enseignant représente quelque chose qui n'est pas lui. L'autorité passe au travers de lui, il la représente. Il est auprès des élèves le truchement d'une autorité qui est celle du savoir au-delà de lui et de l'institution au-delà de lui. Il a un mandat de la société, il est là pour enseigner parce que la collectivité le lui a demandé. Ce qui sape son autorité, c'est l'affaiblissement des deux piliers de la légitimité des savoirs et de la légitimité de l'institution.

LA VIE QUOTIDIENNE DES ENFANTS

Vous citez John Dewey. Comment caractérisez-vous sa démarche ?

Il s'agit d'un auteur difficile à comprendre. Vers 1900, il a diagnostiqué un des grands problèmes de l'éducation moderne et a proposé une réponse pédagogique, l'école progressive, qui a eu une grande influence aux Etats-Unis et au-delà. Son diagnostic est posé dans les grandes villes américaines du début du XX^{ème} siècle au moment de la seconde révolution industrielle. Pour lui, ce dont souffre l'éducation est un problème d'abstraction sociale. Auparavant l'école était au milieu de la société, le travail, les ateliers et les usines étaient autour et visibles. Il existait une sorte d'insertion sociale de l'institution scolaire. Dewey constate que cela n'existe plus dans la vie moderne. Le travail plus organisé s'est éloigné et enfermé, devenant invisible. Dewey propose de donner un contenu expérimental à l'école et

à la pédagogie pour répondre à ce déficit social, à cette abstraction qui menace l'enseignement en ne montrant pas à quoi il sert. C'est ce que Célestin Freinet a essayé de faire dans les années 20 et 30, amener l'activité sociale dans l'école, mettre au centre l'expérience par laquelle l'enfant comprend immédiatement l'utilité de la connaissance qu'il acquiert en fonction des résultats qu'elle produit.

Un siècle après, nous retrouvons le problème de Dewey amplifié. Aujourd'hui, nous sommes dans un vide social encore plus grand, en dehors de quelques écoles en milieu rural. L'école urbaine est dans une ville sans travail visible. D'ailleurs, qu'est ce qui fascine les enfants ? Les métiers qu'ils connaissent : pompiers, policiers, infirmières, éboueurs, tous les gens dont ils voient le travail. Le travail s'est dématérialisé, ce qu'on fait derrière un ordinateur n'est pas visible du dehors. L'abstraction s'est multipliée, l'école est en apesanteur sociale. Il devient donc très difficile de rendre sensibles l'utilité et la nécessité de l'éducation pour des enfants qui sont pris dans une partie de la division du travail très loin des autres parties du travail social.

Dans la vie quotidienne des enfants, il y a de nombreux champs à travailler

C'est le grand point aveugle d'aujourd'hui. Sur ce point encore plus que sur les autres, nous ne prétendons pas avoir épuisé le sujet. Nous avons juste voulu proposer un programme de travail.

Un des gros problèmes, par exemple, est celui de l'accueil des enfants en dehors des heures de classe. La garde des enfants à un âge précoce est devenue une donnée très répandue. Il faut se demander comment ça se passe et quels effets cela produit sur les enfants. Il faut avoir une vue globale de l'existence des enfants qui peuvent être perturbés par un accueil parascolaire accompli dans des conditions qui sont loin d'être optimales et qui a pour effet de les bousculer, de les promener d'un endroit à un autre, ce qui trouble leur perception de l'école.

Vous parlez de rupture entre les adultes et les enfants qui se côtoient mais qui ne partagent pas forcément la même vie.

C'est un des effets pervers de l'individualisation. La famille était un creuset social avec une logique éventuellement contraignante – et pas toujours agréable – de partage. Aujourd'hui le modèle est celui d'un mode de coexistence où il s'agit de mettre en commun uniquement ce qui est bon, la partie affective. L'important c'est qu'on s'aime et la vie que chacun mène dans

son coin, on préfère ne pas en parler. Paradoxalement, à l'heure de la psychologie et des rapports très intimes, on se raconte tout dans la famille, sauf ce qu'est la vie réelle des uns et des autres. Cela crée une famille très valorisée en tant que refuge par les individus, mais très pauvre en ce qui concerne le partage d'expériences.

La place des médias dans la vie des enfants a des conséquences particulières

C'est un énorme sujet. Les médias ont leur image de l'enfance et leur idée de ce que doit être l'éducation. Ils véhiculent une représentation disqualifiante de l'école, réputée ennuyeuse. La prétention des médias à délivrer un message éducatif (ce qu'ils font effectivement en partie) s'accompagne d'une vision caricaturale de la fonction éducative. Ce ne serait pas grave si les médias n'avaient pas une autorité très forte dans la vie publique, qui sape les institutions scolaires. A les écouter, on arriverait vite à une situation caricaturale, où les enseignants seraient réduits à des gardes, des animateurs, alors que la télé, les médias, Internet seraient chargés de l'essentiel du travail sur un mode ludique et sympathique, tout autre chose que ces vieux ringards d'enseignants aux méthodes obsolètes.

Peut-on conclure ?

Pour réfléchir à tout ça, la tentation serait de répondre qu'il faut un grand débat collectif. J'y suis favorable bien que les précédents débats n'aient pas donné de résultats mirobolants et que les gens s'en détournent. Tout le problème est d'introduire dans la discussion des idées dont les praticiens puissent se saisir, en ayant à l'esprit deux choses : ce ne sont pas des problèmes insolubles mais un nouveau défi civilisationnel que la marche de nos sociétés nous impose ; personne n'a de solutions clés en main.

La société tend à se défausser sur l'école du problème éducatif et c'est une impasse. Nous devons expliquer aux gens que s'ils veulent des enfants bien éduqués, il faut mettre en questions toute une série de comportements, d'attitudes, de façons de faire qui se sont développés spontanément et dont les conséquences vont à l'encontre de ce qu'ils demandent. C'est une longue démarche à laquelle on peut contribuer en la rendant plus confiante. Cela va demander beaucoup de temps et mettre en jeu un processus démocratique, non pas celui des élections mais celui, plus profond, qui se passe dans un temps beaucoup plus long et avec lequel la réflexion collective mature, se développe, invente des réponses et des propositions qui font leur chemin petit à petit. C'est à cette échelle que nous devons raisonner.

Bibliographie sélective

Extraits :

La Pratique de l'esprit humain. L'institution asilaire et la révolution démocratique, (avec Gladys Swain), Gallimard, 1980.

Le Désenchantement du monde. Une histoire politique de la religion, Gallimard, 1985.

La Révolution des droits de l'homme, Gallimard, 1989.

L'Inconscient cérébral, Éditions du Seuil, 1992.

La Révolution des pouvoirs : la souveraineté, le peuple et la représentation 1789-1799, Gallimard, 1995.

Le Vrai Charcot. Les chemins imprévus de l'inconscient (avec Gladys Swain), Calmann-Lévy, 1997.

Benjamin Constant, écrits politiques, Gallimard, 1997.

La religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité, Gallimard, 1998

La démocratie contre elle-même, Gallimard, 2002.

La condition historique, Stock, 2003

Pour une philosophie politique de l'éducation (avec Marie-Claude Blais, Dominique Ottavi), Hachette, 2003.

La condition politique, Gallimard, 2005

La démocratie d'une crise à l'autre, Cecile Defaut, 2007

L'avènement de la démocratie, Tome 1 *La Révolution moderne*, Tome 2 *La crise du libéralisme*, Gallimard, 2007

Les conditions de l'éducation (avec Marie-Claude Blais et Dominique Ottavi), Stock, Paris, 2008

