

**Philippe FONTAINE**, Professeur à l'Université de Rouen,

Visioconférence diffusée le 09 octobre 2008, 10h-12h, dans le cadre des séances TICE - classe eTwinning du projet *Europe, Éducation, École*  
<http://lyc-sevres.ac-versailles.fr/eee.08-09education.tice.php>

### **Le défi de l'éducation dans le monde contemporain**

Depuis l'annonce prophétique du "nihilisme" , c'est-à-dire de la perte de crédit des valeurs de la tradition, par Nietzsche, à l'aube du vingtième siècle, plus personne ne songe sérieusement à contester la pertinence du diagnostic. Cette crise profonde semble ne devoir laisser aucun domaine hors de portée de l'ébranlement sans précédent que constitue cette délégitimation du système de valeurs traditionnelles dont s'inspirait l'histoire de la société occidentale.

Nous voudrions montrer ici que cette crise affecte de plein fouet l'idée même de l'éducation, telle qu'elle s'était instituée depuis plusieurs siècles, et institutionnalisée au moins depuis les lumières. En effet, l'évolution du monde à l'époque de la modernité, singulièrement depuis le siècle dernier, a progressivement substitué à un certain nombre de valeurs traditionnelles sur lesquelles le système de l'éducation s'était solidement étayé, des valeurs qui ne permettent plus, c'est le moins que l'on puisse dire, pareille fondation, et qui contribuent plutôt à délégitimer la conception classique de l'éducation en vigueur jusqu'à un passé récent. Il s'ensuit un certain nombre de conséquences dont nous n'avons sans doute pas fini de mesurer la portée, et dont la moindre n'est pas la quasi impossibilité d'assurer la tâche de l'éducation, dans les conditions où elle était dévolue à l'école et par ceux qui en étaient les acteurs institutionnels, c'est-à-dire les enseignants et les éducateurs en général, de quelque niveau et à quelque appareil ils appartiennent.

Une première transformation qui a indirectement affecté l'éducation est constituée par notre rapport à la valeur de la tradition, précisément, c'est-à-dire d'un ensemble de valeurs et d'idées, de représentations, de connaissances, qui méritaient d'être conservé, et dont la valeur ajoutée était bien la durabilité. Il valait la peine d'apprendre un certain nombre de choses parce que ces choses avaient de la valeur, étaient considérées comme s'élevant, par leur essentialité universelle, au-dessus de la précarité et de la contingence de l'époque. Ce qu'il fallait savoir était représenté, une fois pour toutes, par ce que le passé nous avait transmis, et les ancêtres, un peu à la manière des sociétés primitives étudiées par les ethnologues, incarnaient une forme de sagesse et de savoir que nul n'aurait songé, sans hérésie coupable, à remettre en question.

Est-il besoin d'insister pour dire que plus rien de tout cela n'est vrai aujourd'hui ? C'est peu de dire que notre rapport au temps a changé, c'est-à-dire, dans le même mouvement, notre rapport au passé, et à la tradition. Ce n'est plus le passé qui incarne le vrai, à nos yeux, mais le présent, l'immédiat, le "nouveau", le tout juste apparu, le "ce qui vient de sortir", le "vu à la télé". Les anciens incarnent désormais tout ce qui est périmé, passé de mode, illusoire, périmé, "ringard", archétypes humains d'une obsolescence exponentielle dans l'ordre de la rapidité.

Comme le constate Zygmunt Bauman, "Le monde et ses règles paraissent tout aussi durables ; au moins, plus que nos vies mortelles, ridiculement courtes. Nous croyions ainsi que tout ce que nous apprenions du monde avait une bonne chance de nous servir pour le restant de notre vie. Nous espérions que le moment n'arriverait jamais où l'apprentissage paraîtrait en rétrospective une perte de temps, encore moins une recette d'échec pour répondre proprement aux défis de la vie." <sup>1</sup> A l'aube de la modernité, s'affirmait un souci de durabilité que les crises auxquelles le monde moderne a eu à s'affronter, dans tous les domaines, n'a fait qu'exacerber <sup>2</sup> ; et la conception d' l'éducation en vigueur ne pouvait que refléter cette conviction : " L'image de la connaissance a reflété cet engagement et la vision de l'éducation a reproduit les tâches que celui-ci mettait dans son plan d'actions. La connaissance avait de la valeur puisqu'elle était censée durer, et de même l'éducation car elle offrait une connaissance durable. L'éducation, qu'elle soit vue comme un épisode unique ou comme l'effort d'une vie, devait être une activité visant la livraison d'un produit qui, comme toutes les autres possessions, pouvait et aurait dû être conservé à jamais." <sup>3</sup>

Or, c'est bien cette conviction en la durabilité de la connaissance qui s'est effondrée, entraînant dans sa chute la conception de

---

<sup>1</sup> Zygmunt Bauman, "Défis pour l'éducation dans la liquidité des temps modernes", Revue Diogène, n° 197, 2002 ; texte repris in : *Revue Diogène : une anthologie de la vie intellectuelle au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, PUF, "Quadrige", 2005, p. 372. Texte désormais cité : Défis ..., suivi du n° de la page dans l'anthologie citée ci-dessus.

<sup>2</sup> Comme l'explique Z. Bauman, "A son état "solide", maintenant dépassé, la modernité - elle-même une réaction contre la fragilité d'un *ancien régime* prémoderne qui perdait rapidement son pouvoir de conservation - avait l'obsession de la durabilité. La durabilité, bien sûr, a été hautement appréciée depuis la nuit des temps (toutes les classes supérieures de l'histoire ont voulu s'entourer de possessions durables et rendre leur descendance et la mémoire de leurs faits éternellement présentes ; la frontière entre les classes supérieures et inférieures a coïncidé pour tous les aspects de la vie avec la ligne qui sépare le durable du transitoire). Mais la décomposition accélérée de l'*ancien régime* a rajouté une urgence particulière au souci de rendre durables les institutions sociales. La solidité assurée autrefois matériellement par la reproduction autonome de l'ordre social, n'arrivait plus à s'entretenir elle-même et semblait demander une action en ce sens. (...) La transformation radicale devait aboutir à un ordre conçu rationnellement, planifié scientifiquement et bâti vigoureusement rendant toute transformation ultérieure redondante et indésirable." *Défis ..., op. cit.*, p. 373-374.

<sup>3</sup> Z. Bauman, *Défis ..., op. cit.*, p. 374.

l'éducation qui l'accompagnait : "Nous rencontrons ici le premier des nombreux défis que l'éducation contemporaine doit affronter et supporter. A notre époque "moderne-fluide", les possessions durables, les produits censés être appropriés une fois pour toutes et jamais remplacés, ont perdu leur attraction passée. Ils étaient vus autrefois comme un capital, ils risquent maintenant d'être vus comme des dettes. D'objets de désir, ils sont devenus des objets de ressentiment." <sup>1</sup>

Mais, objectera-t-on, la crise du monde moderne n'est pas la première dans l'histoire de l'humanité, et, après tout, chaque époque de crise peut être l'occasion d'un renouveau, parce qu'elle confronte l'humanité, ou une culture particulière, à la relativité de valeurs qu'elle avait eu le tort de croire universelles, éternelles et immuables. .Mais, "Il paraît, néanmoins, répond Bauman, que la crise présente est différente de celles du passé. Les défis du présent frappent durement l'essence même de l'idée d'éducation, telle qu'elle s'est constituée au seuil de la longue histoire de la civilisation : ils mettent en question les *invariants* de l'idée, les caractéristiques constitutives de l'éducation qui ont supporté tous les défis du passé en sortant indemnes de toutes les crises - les hypothèses jamais mises en doute auparavant sont soupçonnées d'être en bout de course et devant être remplacées." <sup>2</sup>

Le monde moderne est caractérisé par Zygmunt Bauman de "moderne-fluide" : "Dans le monde moderne-fluide, écrit-il, la solidité des choses, tout comme celle des liens humains, est ressentie comme une menace : tout serment d'allégeance, tout engagement à long terme (et *a fortiori* éternel), annonce un avenir encombré par des obligations qui restreignent la liberté de mouvement et réduisent la capacité, comme jamais auparavant, de profiter des nouvelles chances lorsqu'elles vont se présenter (inévitablement). La perspective de se trouver collé à une chose pour toute la vie est totalement répugnante et effrayante. Et ceci n'est point étonnant - puisque même les choses les plus convoitées vieillissent vite, perdent leur brillant en un rien de temps et se transforment de marque d'honneur en signe de honte (...) Notre monde rappelle de plus en plus la "ville invisible" de Leonia imaginée par Italo Calvino, où l'"opulence n'est pas tellement mesurée par les choses fabriquées, vendues et achetées chaque jour ... mais plutôt par les choses qui chaque jour sont jetées pour faire place aux nouvelles." La joie de se "débarrasser", en éliminant et en vidant est la vraie passion de notre monde." <sup>3</sup>

Comment s'étonner que cette "passion" de la destruction ne soit pas sans conséquences sur la question de l'éducation ? "Le

---

<sup>1</sup> Z. Bauman, *Défis ...*, *op. cit.*, p. 374.

<sup>2</sup> Z. Bauman, *Défis ...* *op. cit.*, p. 374.

<sup>3</sup> Z. Bauman, *Défis ...*, *op. cit.*, p. 375.

consumérisme d'aujourd'hui ne consiste pas en une accumulation de choses, mais dans le plaisir éphémère qu'elles procurent. Pourquoi l'ensemble de connaissances obtenues en fréquentant l'école ou le collège devrait-il faire exception à cette règle universelle ? Dans le tourbillon du changement, la connaissance est adaptée à un usage instantané et est prévue pour une utilisation unique : la connaissance prêt-à-utiliser et prête-à-jeter , du genre promis par les programmes informatiques entrant et sortant des boutiques spécialisées en une succession de plus en plus rapide, paraît bien plus attractive." <sup>1</sup> Ce principe d'obsolescence ne saurait éviter de toucher la conception de l'éducation et du savoir transmis par l'école : "Et ainsi la pensée que l'éducation peut être un "produit", destiné à être acquis et conservé, est en déclin et, sûrement, ne parle plus en faveur de l'éducation institutionnalisée. Pour convaincre leurs enfants de l'utilité de l'apprentissage, les pères et mères de jadis avaient l'habitude de leur dire que "ce que vous avez appris, ne vous sera jamais enlevé par personne" ; ceci a pu être une promesse encourageante pour *leurs* enfants, mais serait une perspective horrible pour la jeunesse *contemporaine* . Les engagements tendent à être mal acceptés, à moins d'y prévoir une clause "jusqu'à plus ample information"." <sup>2</sup>

"Le second défi opposé aux prémisses fondamentales de l'éducation provient de la nature erratique et essentiellement imprévisible des changements contemporains et renforce le premier défi. De tout temps, la connaissance a été appréciée pour sa représentation véridique du monde ; mais que se passe-t-il si le monde change d'une façon qui défie continuellement la vérité de la connaissance existante, en prenant au dépourvu constamment les personnes les "mieux informées" ?" <sup>3</sup> Bauman rappelle à cet égard que l'helléniste Werner Jaeger, auteur d'une étude classique sur la conception antique de l'éducation (*Paidéia* ), considérait que l'idée d'éducation (*Bildung* , formation) était étayée sur deux hypothèses fondamentales : celle de l'ordre immuable du monde sous-jacent à toute la variété superficielle de l'expérience humaine, et celle de la nature également éternelle des lois qui gouvernent la nature humaine. La première hypothèse justifiait la transmission de la connaissance des professeurs aux élèves. la seconde confortait le professeur dans son rôle, en tant qu'il devait graver sur les personnalités des élèves, comme le sculpteur sur le marbre, la forme supposée être, à tout jamais, juste, belle et bonne - et par conséquent, vertueuse et noble. Bauman observe alors que si les hypothèses de Jaeger sont exactes (et rien ne les a en effet

---

<sup>1</sup> Z. Bauman, *Défis ... op. cit.*, p. 375.

<sup>2</sup> Z. Bauman, *Défis ... op. cit.*, p. 375.

<sup>3</sup> Z. Bauman, *Défis ... op. cit.*, p. 376.

démementies), alors l'éducation telle que nous l'avons connue, et qui résultait de ces principes, est bien en crise - puisqu'il serait aujourd'hui difficile de soutenir l'une ou l'autre de ces hypothèses et encore plus difficile de les considérer comme allant de soi.

A la vérité, estime Bauman, "le monde tel qu'il est vécu aujourd'hui est ressenti plus comme une machine à oublier que comme une place prévue pour l'apprentissage (...) Malheur aux gens à la mémoire tenace - car les traces sûres d'hier se retrouvent conduire, peu de temps après, droit dans le mur ou dans les sables mouvants, tout comme les patterns de comportement habituel, éprouvés autrefois, commencent à mener au désastre plutôt qu'au succès. dans un tel monde, l'apprentissage est voué à une course sans fin après un objet qui se dérobe toujours et qui, en outre, commence à fondre au moment même où il est saisi." <sup>1</sup> D'une manière générale aujourd'hui, le salut se trouve dans la vitesse. Mais "ceci va à l'encontre de tous les éléments contenus dans l'apprentissage et l'éducation, tels qu'ils ont été pratiqués pendant la plupart de leur histoire. Après tout, ils étaient faits à la mesure d'un monde qui était durable, censé le rester et même le devenir encore plus avec le passage du temps. Dans un tel monde, la mémoire était un capital : plus la mémoire embrassait le passé et pouvait se conserver longtemps, plus ce capital était considéré riche. Aujourd'hui une telle mémoire solidement enfouie apparaît comme potentiellement incapacitante dans de nombreux cas, trompeuse et inutile encore plus souvent." <sup>2</sup>

C'est la raison pour laquelle certaines qualités qui étaient requises et valorisées dans le cadre de la situation éducative sont aujourd'hui considérées au mieux comme inutiles, au pire comme dangereuses et contre-productives : "Dans notre monde volatile, fait de changements instantanés et erratiques, les habitudes enracinées, les cadres cognitifs solides et la préférence des valeurs stables, ces objectifs derniers de l'éducation orthodoxe, sont devenu des handicaps. Au moins, ils ont été rejetés comme tels par le marché de la connaissance, pour lequel (comme pour tous les marchés et toutes les marchandises) la loyauté, les liens sacrés et les engagements à long terme sont honnis - autant d'obstacles dont il faut débarrasser la voie." <sup>3</sup> Mais cette disparition de repères stables et fiables entraîne le fait que les réponses tendent à devenir confuses, et qu'elles sont condamnées à se faire selon la règle essayer-erreur : "Vous valez exactement autant que votre dernier succès" - telle est la sagesse de la vie dans un monde où les règles changent pendant le jeu et où il s'en faut de peu que ces règles ne durent que le temps nécessaire pour les apprendre et les mémoriser. Les

---

<sup>1</sup> Z. Bauman, *Défis ...*, op. cit., p. 376.

<sup>2</sup> Z. Bauman, *Défis ...*, op. cit., p. 377.

<sup>3</sup> Z. Bauman, *Défis ...*, op. cit., p. 377.

taux de succès emportés par les réponses provenant de l'apprentissage, de l'entraînement et des routines s'écroulent rapidement ; actuellement le mot-clef est "souplesse" . La capacité d'abandonner les habitudes présentes devient vite plus importante que l'apprentissage de nouvelles habitudes. Nous sommes tous poussés à pratiquer, comme une norme, le style de vie que Soeren Kierkegaard, il y a deux siècles, a trouvé pathologique chez Don Giovanni : "finir vite et recommencer depuis le début" ".<sup>1</sup>

Un autre problème qui se pose à l'heure actuelle à l'institution scolaire résulte directement du développement des nouveaux médias et des nouvelles techniques de transmission des connaissances (type Internet). Le monde de l'information constitue désormais une galaxie qui est, estime Z. Bauman, "purement et simplement inassimilable. Ce n'est pas tellement le monde dont l'information parle, mais l'information elle-même qui est devenue le premier site de l'"inconnu". C'est l'information qui est ressentie comme "bien trop vaste, mystérieuse et sauvage". Ce sont les volumes gigantesques d'information en compétition pour solliciter l'attention que les hommes et les femmes ordinaires d'aujourd'hui ressentent comme considérablement plus menaçants que les quelques "mystères de l'univers" restants, n'intéressant qu'un petit nombre d'amateurs de science et ceux, encore moins nombreux, qui concourent pour le prix Nobel." <sup>2</sup> Le paradoxe est ici que la surenchère dans le domaine de l'information, loin de rassurer l'utilisateur moyen, ne réussit qu'à l'inquiéter sourdement, par le sentiment qu'il a d'en être écrasé, et de devoir renoncer à en faire jamais le tour. Avec la masse impénétrable des informations, "tout est là , disponible maintenant et à portée de main, bien qu'à une distance qui vous raille et vous met en furie, obstinément étrangère, au-delà de tout espoir d'atteinte. Le futur n'est plus un temps à attendre : il ne fera qu'augmenter le problème présent, en rajoutant de manière exponentielle d'autres éléments à la masse des connaissances déjà inhumaine et glaçante, qui interdit le salut qu'elle offre elle-même avec séduction. C'est la masse elle-même des connaissances offertes qui est l'obstacle principal contre l'acceptation de l'offre (...) C'est la masse des connaissances accumulées qui est devenue l'exemple même du désordre et du chaos. dans cette masse, tous les instruments traditionnels d'ordonnement : sujets pertinents, attribution de l'importance, utilité définie par les besoins et antériorité déterminant la valeur, ont été progressivement engloutis et dissous. la masse rend ses contenus uniformément incolores. Dans cette masse, on peut dire, tous les bits d'information flottent avec le même poids spécifique ;

---

<sup>1</sup> Z. Bauman, *Défis ...*, op. cit., p. 378.

<sup>2</sup> Z. Bauman, *Défis ...*, op. cit., p. 382.

les gens n'ont plus le droit de demander une expertise pour leurs propres jugements, mais sont ballottés par les courants des expertises contradictoires proclamant qu'il n'y a pas moyen de trier le grain de la paille." <sup>1</sup> Il n'y a aucune chance, estime Z. Bauman, de comparer la qualité d'un paquet de connaissances avec le reste de la masse ; un bit d'information vaut un autre.

C'est pourquoi "attribuer une importance aux divers morceaux d'information, et même plus, attribuer plus d'importance à certains qu'à d'autres, est peut-être la tâche la plus embarrassante et la décision la plus difficile à prendre. La seule règle empirique pouvant être suivie est l'importance *sur le coup* - mais alors cette importance varie d'un moment à l'autre et les morceaux assimilés perdent leur signification aussitôt qu'ils ont été utilisés. Comme d'autres articles du marché, ceci est destiné à une consommation instantanée, sur place et par une seule pièce." <sup>2</sup>

L'avènement des nouveaux médias a modifié la donne en profondeur, en ce qui concerne le sens et l'enjeu de l'acte éducatif, dans son acception la plus large. Le fait dominant tient à la place que l'institution scolaire peut tenir aujourd'hui, dans une société de "communication". Ce dernier terme n'est pas neutre, malgré une apparence de détermination purement objective. C'est au nom de cette communication" que les nouvelles techniques comme Internet se sont développées d'une manière considérable, au détriment des anciennes méthodes de transmission et d'acquisition des savoirs. Cette révolution (le mot n'est pas trop fort) comporte un grand nombre de caractères, qu'il ne peut être question de recenser ici. Précisons seulement quelques points.

La communication constitue en tant que telle, aujourd'hui, une "promesse" ; comme l'explique Pierre Manent, " C'est une promesse extraordinaire, et pas seulement parce que les moyens techniques mobilisés sont extraordinaires. La communication nous promet tout ce que la communauté nous donnait, mais sans l'appartenance, sans les contraintes de l'appartenance. Exemple simple : apprendre impliquait auparavant l'inclusion dans une institution d'enseignement, l'appartenance à une classe, l'obligation d'écouter un professeur et de tenir compte en quelque mesure de ce qu'il dit, bref toutes les contraintes de ce qu'on appelle - l'expression par elle-même est rébarbative - le "système scolaire". La société de communication nous promet tous les profits de l'école, et plus encore, sans ses inconvénients et d'abord sans ses contraintes. Internet et CD-Rom nous permettent d'apprendre sans être obligés d'appartenir à une communauté d'apprentissage. La communication nous permet d'être enfin ce que nous n'avons jamais pu être jusqu'à présent, c'est-à-dire des individus. Nous

---

<sup>1</sup> Z. Bauman, *Défis ...*, op. cit., p. 382.

<sup>2</sup> Z. Bauman, *Défis ...*, op. cit., p. 383.

n'avons pu être jusqu'à présent des individus parce que nous avons vraiment besoin les uns des autres, besoin de former ensemble de vraies communautés - d'enseignement, de défense, de production, etc. désormais, semble-t-il, ce que les autres nous donnaient, nous l'obtenons d'eux sans avoir besoin d'avoir rien en commun avec eux, sinon les instruments techniques de la communication. La reproduction biologique elle-même ne nécessite plus la constitution d'un couple, aussi brève que soit son union." <sup>1</sup> Certes, comme le reconnaît lui-même Pierre Manent, il est difficile de porter un jugement sur de tels phénomènes ; mais il estime cependant frappant que les techniques modernes de communication nous promettent la réalisation de cette condition que les philosophes politiques modernes situaient dans un lointain passé, ou alors dans un espace hypothétique, à savoir l'état de nature : "L'état de nature, c'est l'état où les hommes sont réellement libres et égaux, simplement parce qu'ils sont indépendants, *sans liens*, l'état où les hommes sont réellement des individus, des "touts parfaits et solitaires". Pour les philosophes politiques modernes, il fallait sortir de l'état de nature, nouer des liens humains, simplement pour survivre. Avec les moyens techniques modernes, ceux de la communication en particulier, cette nécessité est suspendue, ou très allégée : les liens techniques rendent superflus les liens humains." <sup>2</sup>

On pourrait s'étonner d'un tel rapprochement entre l'état de nature et la situation engendrée aujourd'hui par les techniques modernes de communication entre les hommes ; pourtant, "il n'est pas douteux que l'état de nature, sous une version ou sous une autre, hante l'individualisme moderne. de fait, il se présente en deux versions : la version rose, optimiste, la version communicationnelle et technique que je viens d'évoquer, mais aussi la version noire, pessimiste, qui est proposée et explorée par une grande partie de la littérature moderne, par la littérature la plus spécifiquement moderne précisément. Pour le dire d'un mot : de Proust et Céline au théâtre de l'absurde et au Nouveau Roman, cette littérature dévoile l'imposture des liens humains, le mensonge de l'amour, l'inanité ou la duperie du langage. Ainsi explore-t-elle ce que "devenir individu" veut dire. Devenir individu, c'est affronter un monde sans liens et sans communication humaine véritable : dans le théâtre de Ionesco et de Beckett, les paroles ont cessé de lier, les mots ont cessé de dire. Ainsi, tandis que la technique moderne multiplie les moyens de communication, la littérature moderne dénonce, en tout cas explore, la vacuité intrinsèque, l'impossibilité même de toute

---

<sup>1</sup> P. Manent, "Devenir individu" , in : *Cours familial de philosophie politique*, Paris, Gallimard, "Tel", 2001, p. 198-199.

<sup>2</sup> P. Manent, *Cours familial ...*, op. cit., p. 199.

communication. tels nous sommes : dotés de moyens de communication extraordinaires, mais doutant de la possibilité même de communiquer." <sup>1</sup>

### L'"exigence d'immédiateté" (P. Manent)

Un des principes fondamentaux du monde moderne peut être caractérisé comme l'"exigence d'immédiateté" (P. Manent) ; Pierre Manent en a montré les conséquences pour l'évolution de l'art moderne <sup>2</sup> , mais ces conséquences peuvent être repérées dans tous les domaines de la vie. Ce principe réside dans le fait que "l'humanité moderne est impatiente à l'égard de toutes les médiations. dans les siècles antérieurs, prédémocratiques, la reconnaissance réciproque passait par une multitude de formes qu'il était impératif de respecter ; elle était conditionnée, et donc limitée, par ces formes. La politesse et les cérémonies jouaient un rôle politique éminent. Il y avait une manière différente de s'adresser à, et de se conduire avec, les hommes et les femmes, les militaires et les civils, les ecclésiastiques et les laïcs, les jeunes et les vieux, les supérieurs et les inférieurs, etc. La démocratie a progressivement érodé ces formes, ces médiations qui, en maintenant un ordre compartimenté et hiérarchique, rendaient impossible la reconnaissance de l'humanité comme telle, de l'humanité sans particularisation sociale, sexuelle, professionnelle, etc. La démocratie recherche dans tous les domaines cette expression humaine commune qui signifie qu'on appartient comme les autres à la même humanité." <sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> P. Manent, *Cours familial ...*, *op. cit.*, p. 199-200.

<sup>2</sup> P. Manent considère en effet que l'art moderne doit se comprendre à la lumière de cette exigence d'immédiateté : "Le désir, l'exigence d'immédiateté tend à dominer tous les aspects de la vie démocratique moderne. Il serait intéressant d'étudier sous cet angle l'art moderne. Je ne suis nullement un spécialiste, et je vais dire des choses très sommaires, mais il me semble que son évolution, ou le principe de son évolution, est aussi celui de la suppression des formes et des médiations. Prenons la peinture, dont le destin a déterminé celui de l'art moderne en général : l'égalisation des genres, l'abandon de la perspective, le rejet des conventions de la représentation, tout cela pointe vers une expérience qui se veut pure, simple et absolue, l'expérience que l'homme fait de lui-même en tant que créateur. Expérience détachée du reste de la vie politique et sociale, religieuse et intellectuelle, expérience qui se veut à la fois élémentaire et totale, expérience que l'être humain fait de son humanité. C'est pourquoi l'art moderne est essentiellement non figuratif. Paradoxalement, c'est pour être plus purement humain. L'art figuratif, l'art de l'imitation et de la ressemblance, entre en réseau et en résonance avec les autres expériences, politiques, sociales et morales, communique avec elles, et pour autant ne peut provoquer une expérience "pure", ou purement et simplement humaine. On comprend que l'art non figuratif paraisse à beaucoup conduire au "non-art", ou à des expressions qui relèvent de l'"imposture". Sa logique est en effet de supprimer de plus en plus tout ce qui manifeste un travail d'élaboration raffiné - les signes d'un tel travail sont une sorte de "figuration" -, d'aller vers l'"art brut", c'est-à-dire vers la proclamation arbitraire et la présentation immédiate comme une oeuvre d'art d'une chose non élaborée. On pourrait dire que, de toutes parts, dans tous les domaines de sa vie, l'homme contemporain cherche une expérience immédiate de lui-même et de l'humanité." P. Manent, *Cours familial ...*, *op. cit.*, p. 333-334.

<sup>3</sup> P. Manent, *Cours familial ...*, *op. cit.*, p. 331-332.

Le point essentiel, pour notre réflexion sur l'éducation, tient en tout cas au fait que toute éducation implique un minimum de contrainte par lequel l'individu se libère de sa particularité et s'efforce de s'élever vers l'universalité (le but de toute éducation bien conçue visant la révélation de la puissance de l'universel dans l'homme, et non simplement l'accès à la maîtrise d'un ordre donné). Or, c'est cette contrainte minimale qui est refusée aujourd'hui par tous, et ce, au nom de l'idéal démocratique. Comme le note Pierre Manent, "les ordres politiques prédémocratiques sont toujours explicitement, officiellement, contraignants : il s'agit d'obéir à la loi. Chaque expérience humaine sait qu'elle doit tenir compte des autres. Elle voudrait bien être la seule, et immédiate, et absolue, mais cette possibilité ne lui est pas ouverte : elle est obligée de tenir compte des autres, et de participer à une élaboration commune réglée par la loi. Dans l'ordre politique démocratique, (...) chaque expérience est autorisée à être ce qu'elle est, et protégée dans sa spécificité et son authenticité. Par là même, elle est encouragée à se vouloir unique, immédiate et absolue. Elle est donc encouragée à se révolter contre l'ordre politique démocratique lui-même." <sup>1</sup> Tel est le paradoxe : les conséquences de l'ordre démocratique qui incitent le sujet à se retourner contre l'ordre démocratique lui-même, au nom de la singularité absolue de chaque expérience, à travers laquelle chaque individu fait le constat de son humanité pure, et immédiate, et absolue. Mais cette pauvre conquête du sentiment de son humanité répudie toute médiation, toute forme (car une forme est toujours en tant que telle une médiation, puisqu'elle implique un travail par lequel un matériau donné se voit transformé), pour finir par récuser le politique lui-même qui, au sens large, reste une médiation : "l'ordre politique démocratique reste toujours la grande médiation, mais il exerce cette médiation d'une manière toujours paradoxale, par des séparations." <sup>2</sup> C'est la raison de ce paradoxe étonnant, dont les conséquences sont incalculables (notamment pour ce qui concerne la question de l'éducation), que l'homme démocratique est "particulièrement hostile à l'ordre politique en tant que tel dans la mesure où celui-ci entrave

---

<sup>1</sup> P. Manent, *Cours familial ...*, *op. cit.*, p. 336.

<sup>2</sup> P. Manent, *Cours familial ...*, *op. cit.*, p. 335. Le problème est qu'on ne peut imaginer un ordre politique, quel qu'il soit, qui ne transite par l'imposition réglée de formes, c'est-à-dire de médiations : " Le politique fait tenir ensemble les divers aspects de la vie humaine, individuelle comme sociale. Une forme, un régime politique, c'est une certaine manière, toujours partielle certes, et même toujours répressive en quelque mesure, mais une certaine manière de faire tenir ensemble les divers aspects de la vie humaine. Le politique permet aux diverses expériences de communiquer les unes avec les autres, et il les oblige à ainsi communiquer, à chaque fois selon la forme et le régime. Voilà pourquoi je disais que le politique était la grande médiation ou la médiation des médiations : il empêche de saturer le champ social et la conscience individuelle, il l'oblige à coexister et à communiquer avec les autres expériences. En ce sens, le politique est le gardien de la richesse et de la complexité de la vie humaine." *Ibid. op. cit.*, p. 335.

l'immédiateté des expériences." <sup>1</sup> Il ne fait pas de doute que nous nous heurtons ici à un obstacle majeur à toute éducation bien conçue, qui est le refus actuel de toute médiation, alors même que le processus éducatif est médiatisation par excellence, dans son essence même.

Si l'on se propose une analyse d'ensemble du mouvement des sociétés contemporaines, on est alors frappé par un certain nombre de phénomènes qui ne peuvent que rendre de plus en plus problématique le projet éducatif comme tel. De fait, l'école est en crise, et il apparaît que cette crise ne se comprend que replacée dans son contexte social-historique fondamental.

Or ce qui caractérise essentiellement ce mouvement n'est autre le déploiement de l'individualisme démocratique, qui entraîne à son tour un certain nombre de conséquences, parfois paradoxales, et dont le mode de composition (paradoxal, précisément) d'une "*société d'individus*" n'est pas la moindre. L'intérêt d'une telle réflexion tient alors à ce qu'elle permet de mieux comprendre le sens de la crise que traverse actuellement l'école et l'éducation, mais aussi qu'elle permet en retour de percevoir cette crise et cette mutation de l'école "comme indicateurs de la difficulté centrale de notre société à se représenter elle-même et à se figurer son action."

<sup>2</sup> Sans aucun doute, c'est bien notre société tout entière qui est en crise à travers celle de l'école et de l'éducation en général. Tout se passe comme si notre société était devenue incapable de produire un modèle de l'action éducative, et cette difficulté "tient à la place très particulière de l'école dans notre société, au *point d'articulation* par excellence problématique entre *droits individuels* et *contrainte collective*. Soit ce qu'une société individualiste-démocratique a le plus de mal à concevoir et à définir. Sa tâche aveugle." <sup>3</sup>

La première difficulté tient à la quasi contradiction dans les termes que représente une "société d'individus" : "Une société d'individus est une société spécifiquement travaillée par la difficulté à se représenter pratiquement comme société, c'est-à-dire

---

<sup>1</sup> P. Manent, *Cours familial ...*, *op. cit.*, p. 335. C'est là la contradiction, sans doute insoluble, constitutive de l'ordre démocratique : "L'ordre démocratique se donne pour tâche de préserver l'authenticité de chaque expérience : il autorise et il protège. Il autorise et il protège chaque expérience et chaque liberté, dans l'égalité, au moins en principe. Il encourage donc chaque expérience à se vouloir toujours plus authentique, toujours plus immédiate et absolue, mais il ne peut faire qu'il ne la frustre car elle voudrait être la seule authentique, et il doit protéger les autres expériences, toutes les autres, dans l'égalité. En ce sens, l'ordre démocratique paraît le plus pesant parce qu'il veut être, et est sans doute effectivement, le plus léger." *Ibid. op. cit.*, p. 335.

<sup>2</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, "Tel", 2002, p. 111.

<sup>3</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, *op. cit.*, p. 112.

comme tout susceptible de s'imposer à ses parties." <sup>1</sup> La poussée de l'égalité individuelle achève de dissoudre les restes de normativité contraignante et d'imposition collective hérités de l'univers où la dépendance et l'autorité avaient pour rôle de rendre sensible l'obligation d'appartenance. Depuis 1945, et singulièrement à partir des années soixante, Marcel Gauchet estime que nous avons assisté au "triomphe de l'individu, libéré de ses obligations archaïques de révérence envers les représentants de l'ensemble comme tel, du Père au Prince, et définitivement confirmé dans son droit d'ignorer le lien de société." <sup>2</sup>

Or la difficulté n'est nulle part plus pressante et plus aiguë que dans le domaine de l'éducation et de l'école. Car on assiste, depuis les novateurs pédagogiques du début du siècle, à un "recentrage copernicien sur les appétences et les capacités, l'expression et l'épanouissement des sujets singuliers, jusqu'à l'oblitération de la dimension d'imposition sociale de l'éducation, voire, dans les versions paroxystiques de l'individualisme pédagogique, jusqu'à la négation de l'institution par ses propres agents au profit de la plénitude de droit de ses usagers." <sup>3</sup> Dès lors, l'éducation s'est trouvée confrontée à un phénomène de double contrainte, qui semble la placer dans une situation intenable : la montée de l'individualisme démocratique s'est traduit par l'impératif de *l'avènement de l'individu à lui-même*, mais cet impératif est aussitôt entré en conflit avec cet autre qui est la *nécessité de l'inscription sociale* hors de laquelle il n'est pas de libre possession de soi. Tel est le "système de double *requisits* entre lesquels toute entreprise de formation est condamnée à se frayer un chemin dans une société comme la nôtre." <sup>4</sup>

Ce problème n'est certes pas spécifique au domaine de l'éducation, car il définit en général notre moment politique ; et c'est la raison pour laquelle tout le débat social tourne autour de cette difficulté à concevoir et à tirer les conséquences du caractère *social* de *l'individualisme*. Mais cette difficulté, encore une fois, est particulièrement prégnante pour l'éducation. Il est symptomatique, par exemple, que l'école se caractérise aujourd'hui par "une orientation pédagogique privilégiant l'individu *dans* l'école aux dépens de la formation de l'individu à sa société *par* l'école." <sup>5</sup> Autre exemple, puisé à la question de l'enseignement des langues régionales : " Refuser l'imposition d'une norme nationale en matière de langage, c'est protéger sans doute l'individu d'une violence qui lui serait faite ; mais c'est aussi

---

<sup>1</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 112.

<sup>2</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 113.

<sup>3</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 116.

<sup>4</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 117.

<sup>5</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 120.

l'enfermer dans le ghetto de sa particularité et le priver de l'accès à la liberté que confère l'usage approprié de la langue de référence."

<sup>1</sup> De même, le changement de la population scolaire pose à l'institution de redoutables problèmes <sup>2</sup>, qui mettent l'école en contradiction avec elle-même. En effet, "La différence de culture d'origine est érigée en paradigme de cette différence personnelle dont une éducation authentiquement démocratique doit se proposer le respect et le développement. Il est demandé à l'école de devenir l'institution prototypique où prendrait forme un lien de société enfin attentif à la pluralité des êtres, des groupes et des valeurs, sur la base notamment du "droit de l'homme à vivre dans sa culture". Ces nobles sentiments ne tardent pas, hélas, à exhiber leurs limites, et, disons le mot, leur malfaisante irresponsabilité. L'inconséquence flagrante de la belle âme éclate dès qu'on aborde l'épineuse question des droits politiques. Comment promouvoir la participation politique des populations immigrées sans imposer de fait une règle du jeu et des normes de droit qui n'ont rien à voir, le cas échéant, avec les idéaux de leurs cultures premières ?" <sup>3</sup>

Un autre exemple serait celui du statut de l'*enfance* (dont la "découverte", dit Philippe Ariès, est récente ; de fait, il y a bien une nouveauté du sentiment de l'enfance) : "on a là d'ailleurs le point de départ d'un des grands mythes de notre temps, celui qui s'attache à la créativité infantile (...) Ce qui se trouve symbolisé, en effet, au travers de cette valorisation aveugle des résultats de la pure spontanéité enfantine, sans règle, objet ni but, c'est la foi suprême d'un univers d'individus dans la puissance radicale de création véhiculée par l'activité libre du sujet." <sup>4</sup> Cette prise en compte de l'enfant dans son individualité propre a entraîné un phénomène d'individualisation corrélatif des méthodes

---

<sup>1</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 120.

<sup>2</sup> M. Gauchet montre que les difficultés de principe que soulève la présence massive d'enfants d'origine immigrée dans le système scolaire "symbolisent pour ainsi dire la mise en échec du projet de l'école républicaine par les acquis du relativisme culturel. Il est clair en effet que nous n'aurons plus jamais la bonne conscience et la foi du charbonnier dans les valeurs universelles de la nation France et de la civilisation européenne qui ont fait la force assimilatrice incomparable de la machine scolaire de la III<sup>e</sup> République. On n'éradique pas l'empreinte de l'Islam comme on a effacé les marques du patois picard ou défait le moule des catégories bretonnes." *Ibid.*, op. cit., p. 121.

<sup>3</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 121-122. M. Gauchet ajoute : "Reconnaître les immigrés parmi nous comme des individus de plein exercice, c'est les pourvoir d'une connaissance approfondie de *notre* culture, seule à même de leur permettre de s'y conduire à leur guise, y compris pour renouer de manière dominée avec leur civilisation de provenance. Pas d'accession à la citoyenneté politique et sociale sans le détour "violent" de cette dépossession et de cette acquisition." Et d'ajouter encore : "Reste à trouver cette articulation inédite entre l'ouverture au sens de l'autre et l'inéluctable part d'arrachement et d'obligation que comporte l'introduction au même. Le cas de figure fait ainsi office de miroir grossissant qui redouble et multiplie les proportions du trouble général de l'institution scolaire." *Ibid.* op. cit., p. 123.

<sup>4</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 128.

d'enseignement ; mais "l'individualisation radicale des modèles de l'acte d'enseignement frappe d'incertitude toute espèce de possibilité de définir une norme institutionnelle. Cela dans le temps où les facultés formatrices prêtées à l'institution reçoivent une extension sans précédent que la dissolution d'un projet d'ensemble au profit de la demande personnalisée des usagers rend sans relais ni visage." <sup>1</sup>

### **L'enfant au centre du système pédagogique**

C'est aussi cette reconnaissance de l'enfant dans son individualité qui rend compte du principe majeur autour duquel tourne la nouvelle pédagogie : celui de l'enfant au centre du système éducatif. Ce phénomène est lui-même la conséquence directe, dans le domaine de l'éducation, de l'idée démocratique en sa plus stricte logique interne : "Le cœur de la transformation des pratiques préconisées par rapport à l'esprit des méthodes classiques consiste en un "renversement copernicien" plaçant l'élève, ses besoins du moment et ses capacités actuelles au centre du dispositif scolaire. L'accent est ainsi drastiquement déporté du contenu normatif défini et imposé par la collectivité à ce que l'élève est présentement en mesure d'appréhender et à ce qui représente spontanément un intérêt pour lui dans le cadre de son épanouissement personnel. Il est en effet reproché à la pédagogie traditionnelle tout à la fois de méconnaître et de brider la spontanéité créatrice de l'enfant, de ne pas se soucier suffisamment de ce qu'il est réellement capable d'entendre, et d'exercer enfin une intolérable violence à l'égard des individus sous couvert de faire prévaloir de prétendues normes universelles." <sup>2</sup> C'est la même critique qui s'abat sur les procédures héritées d'évaluation et de sanction, au motif qu'elles ne peuvent être illusoire dès lors qu'elles prétendent juger à la même aune des singularités incommensurables, et nocives lorsqu'elles imposent de l'extérieur aux individus une comparaison avec les autres qui n'a de sens que venant d'eux-mêmes.

C'est donc l'"*opacité autoritaire*" de l'acte pédagogique dans sa version traditionnelle qui se trouve dénoncée ; c'est aussi l'"étroitesse mutilante d'un acte pédagogique visant à la seule *instruction* qui se voit mis en cause", observe M. Gauchet. C'est pourquoi, à l'encontre de cette tradition, "le centrage de l'acte pédagogique sur l'épanouissement individuel est supposé fournir le levier d'une socialisation réussie, à la faveur de laquelle la puissance d'information de la personnalité par l'institution est censée à son tour atteindre son maximum d'efficacité." <sup>3</sup> Mais c'est

---

<sup>1</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 132.

<sup>2</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 133.

<sup>3</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 135.

oublier que le respect de la pleine liberté des individus n'est nullement en contradiction avec un principe d'autorité sans lequel aucune éducation ni instruction n'est possible. L'école découvre ainsi le "caractère illusoire et intenable de cette position d'extériorité qui autoriserait une direction des êtres sans imposition (...) Faute de normes explicites et admises par tous, donc violentes à quelque moment pour les subjectivités singulières, le pouvoir de l'institution devient irreprésentable et se dérobe absolument dans le moment même où il est le plus véhémentement proclamé (...) Liberté et autorité, marge de manoeuvre individuelle et réquisitions du fonctionnement institutionnel ne joueront plus jamais, quoi qu'il arrive, comme avant." <sup>1</sup> L'utopie de la nouvelle pédagogie doit composer avec la vérité de la contradiction : "que le jeu pur des singularités dissout toute lisibilité institutionnelle de l'entreprise éducative ; que l'efficacité de l'institution, du point de vue même de la demande individualiste qui lui est adressée, suppose une certaine violence faite aux individus." <sup>2</sup> C'est pourquoi "consentir à la différence, la laisser intégralement s'exprimer, s'aligner sur elle, c'est élargir le fossé et rendre d'autant plus problématique le passage dans l'ordre du même. le bonheur de l'enfance et la sacralité de la jeunesse ne vont pas sans une certaine dramatisation, d'autant plus redoutable qu'elle est secrète, de l'entrée dans la vie. Nous n'avons pas fini de réfléchir sur les conditions d'une éducation qui recouvrerait le pouvoir d'introduire à l'état d'adulte à partir d'une juste pesée de la dissemblance juvénile." <sup>3</sup>

Mais l'on veut maintenant être plus précis encore sur les raisons profondes de la crise actuelle de l'éducation, il faut examiner ce que Marcel Gauchet appelle les "points de fracture du credo pédagogique d'hier" ; ces points de fracture sont, selon lui, de trois ordres : ils concernent les moyens de l'égalité, la nature du savoir, la dynamique de la demande d'éducation. Si l'on se demande aujourd'hui ce que veut dire savoir, ou à quelles fins répond l'entreprise de formation dans le cadre des sociétés démocratiques, on constate que la crise actuelle de la pédagogie résulte d'une conception unilatérale de l'idéologie individualiste qui irrigue en sous-main l'ensemble des secteurs de notre société démocratique.

Plus précisément, ce qui pose problème à chaque fois n'est autre que la réarticulation pratique de la dimension individuelle et de la dimension collective : "car revendiquer l'égalité, c'est fatalement en appeler à un moment à un principe général de commensurabilité des êtres ; car apprendre, c'est se déprendre de soi-même, et consentir aux contraintes d'un ordre identique pour

---

<sup>1</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 135-136.

<sup>2</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 136.

<sup>3</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 139.

tous ; car advenir comme individu, c'est acquérir l'indépendance au milieu des autres que confère seule la connaissance des liens qui vous unit à eux. Toutes choses que l'optique pédagogique qui a prévalu au cours des deux dernières décennies en particulier a tendu à dénier, conformément à la logique de son modèle sous-jacent ; et toutes choses dont le retour la met aujourd'hui en échec." <sup>1</sup> Examinons donc ces trois points.

### La question de l'égalité

L'axe central du mouvement social dans son ensemble réside dans la critique et le rejet des appartenances obligatoires par où le collectif s'impose à l'individu ; du coup, il est de plus en plus difficile au collectif de se représenter comme un tout supérieur à ses parties et contraignant pour elles. Cependant la référence à cette dimension englobante ne cesse de gagner en importance de fait, en tant qu'elle est requise pour préserver *en acte* cette indépendance des individus (cette même indépendance qui empêche de la reconnaître *en droit*) : "Ainsi en arrive-t-on, note M. Gauchet, à cette situation singulière d'une société qui tend par un côté à se nier idéologiquement comme société, comme s'il n'y avait que des individus, sans rien pour les tenir ensemble, tout en développant de l'autre côté l'appareil de la cohésion collective dans des proportions jamais vues." <sup>2</sup> Cette contradiction engage deux manières de concevoir l'équivalence des êtres, c'est-à-dire la question de l'égalité (que l'école se fait fort de promouvoir). Ou bien on la conçoit du point de vue des individus pris isolément, ou bien on la conçoit du point de vue de l'ensemble qu'ils forment : "Ou bien on l'appréhende sous l'angle de leur indépendance primitive, abstraction faite de tous les autres, perspective dans laquelle toute volonté de comparaison entre les êtres perd sens. Il n'y a que des singularités éminemment respectables que rien ne peut valablement permettre de mesurer aux autres. Ou bien on l'appréhende sous l'angle de leur insertion constitutive dans un espace où il y a toujours déjà des autres. Sous cet aspect, en revanche, la comparaison avec autrui fournit l'indispensable support de l'aspiration égalitaire." <sup>3</sup> Seule cette comparaison permet à chacun de repérer sa place propre dans le cadre du système des valeurs sociales globales (du fait même de la grande diversité des orientations et activités). De fait, "la lisibilité de soi, de son être et de son lieu par rapport à ceux des autres, en fonction d'une même norme d'ensemble, l'identification mutuelle au regard de la hiérarchie des talents et des rôles que reconnaît l'organisation qui vous tient ensemble, sont les conditions hors

---

<sup>1</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 139-140.

<sup>2</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 140-141.

<sup>3</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 141.

desquelles il n'y a pas de possibilité de se représenter l'égalité, comprise ici comme égalité à réaliser." <sup>1</sup>

Or, chaque option concernant la conception de l'égalité des individus induit une éthique et une politique différente, voire divergente, selon que l'on part de l'indépendance primitive des hommes, ou au contraire du fait premier de l'appartenance sociale ou de l'inscription collective. Or il y a actuellement une véritable confusion dans ce domaine, où l'on passe d'une conception à l'autre, d'un système de références à l'autre, et ce, dans la plus parfaite méconnaissance de leur opposition. Il est donc nécessaire d'établir d'abord que l'exigence d'égalité n'est pas univoque, mais se dédouble en deux ordres d'exigences non moins concurrentes que solidaires. En effet, cette exigence d'égalité "pousse d'un côté au refus de toute procédure de commensuration des êtres, de leurs aptitudes ou de leurs performances, laquelle revient fatalement à piétiner ce qui fait l'intérêt unique de chacun. Elle passe de l'autre côté par la demande inverse d'une commensurabilité générale des capacités au sein du champ social, seule à même de garantir son ouverture de principe à l'initiative et à la mobilité des personnes, sur la base d'une juste appréciation de leurs moyens. Ce pourquoi il ne saurait y avoir, en fait d'égalité, que des compromis instables entre ces deux manières conflictuelles de l'entendre, dans le cadre d'une dynamique indéfinie." <sup>2</sup>

On s'en doute, l'école constitua le champ privilégié de l'affrontement entre ces deux conceptions de l'égalité, dans la mesure où, par tradition, à la fois elle sanctionne les différences interpersonnelles et valorise l'activité individuelle : "Dans l'esprit de la grande poussée démocratique des trente dernières années, les routines de la notation, les habitudes de la hiérarchisation, les évidences à l'ancienne de la sélection sont fort normalement apparus comme des vestiges d'un âge révolu de l'autorité, comme des résidus typiques d'une économie de la violence résultant de la priorité de l'institution et de ses règles sur l'individu. Le juste épanouissement des personnes demande qu'on les prenne et les reconnaisse dans ce qu'elles ont d'incomparable, qu'on cesse de vouloir à toute force les situer en permanence les unes par rapport aux autres et qu'on les délivre de ces verdicts par lesquels un appareil sans âme décide de leur valeur sociale (en reconduisant en réalité des classements préétablis)." <sup>3</sup> Que faut-il donc faire, et comment remplacer cet ancien système, si l'on doit renoncer aux anciennes méthodes de discrimination pour se donner le moyen de l'égalité ? Une première réponse est celle du "mélange" au travers duquel les singularités subjectives apprennent à coexister, dans le

---

<sup>1</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 141.

<sup>2</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 143.

<sup>3</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 143.

respect mutuel, sans intervention d'un point de vue supérieur pour les évaluer et les classer ; mais la limite de cette solution apparaît bien vite, dans la rencontre avec l'ordre extérieur du jeu social qui, pour ce qui le concerne, dans son ensemble, n'a jamais renoncé au principe de la comparaison hiérarchisée des êtres.

Aussi une autre aspiration égalitaire apparaît-elle à son tour, sous la forme de la réaction méritocratique, qui n'est pas retour à des valeurs antédiluviennes de hiérarchie et de contrainte collective, mais est ancrée dans la logique fondamentale de l'individualisme démocratique (tout autant que le refus de hiérarchiser contre lequel elle se dresse). L'oublier, c'est se contenter d'une vision pauvre et naïve du processus individualiste, qui ne s'exprime pas seulement sous la forme d'une demande narcissique et hédoniste d'expression de soi délivrée de la concurrence des autres et des critères collectifs de jugement. Ce serait oublier en effet une autre "pente" du processus individualiste, qui n'a jamais renoncé à réclamer son dû : "Une société d'individus, c'est une société de sujets, c'est-à-dire d'êtres dont l'identité passe par l'auto-affirmation, intérieure et extérieure, dont la dignité se définit par le travail, dont la place vis-à-vis des autres, au lieu de découler d'un statut, résulte d'un faire, d'êtres dont l'institution de soi-même, en un mot, constitue la suprême valeur, et qui entendent être reconnus, appréciés et rétribués à l'aune de cette valeur. Il est remarquable de constater, du reste, comment la croyance collective consacre en tant qu'horizon imaginaire ce que l'idéologie scolaire refoule : l'éthique de la performance sportive, là encore, forme extrême du se faire soi-même dans le dépassement de soi-même, le culte de la vedette, forme paroxystique de l'existence et de la reconnaissance par les autres." <sup>1</sup>

Il faut noter une autre conséquence de cette exigence d'égalité : "de même est-il exact que par un côté la demande d'égalité pousse à l'effacement de tous les repères de nature à faire ressortir l'écart des aptitudes, au nom de l'identique dignité des êtres qu'il ne faudrait pas blesser par d'humiliantes comparaisons." <sup>2</sup> Céder à cette pression reviendrait à ignorer combien il est nécessaire, au nom même du projet d'égalité, d'assurer une "lisibilité aussi poussée que possible des inégalités de fait et des différences de tous ordres entre les individus". Les inégalités de toute nature entre les individus (personnelles et collectives, socio-économiques et culturelles, etc) doivent précisément être reconnues comme telles puisque c'est le seul moyen de tenter d'y remédier ; les inégalités doivent être prises comme "point de départ dans le

---

<sup>1</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 144-145.

<sup>2</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 145.

cadre d'un dessein raisonné d'en diminuer la pesanteur." <sup>1</sup> C'est pourquoi il faut renoncer à la mystification qui consisterait, ou bien à nier cette extraordinaire différence d'aptitudes, (qui prend la forme d'"inégalités de fait") dans tous les domaines, entre les individus, ou bien au contraire à en reconnaître le fait et à la valoriser indûment, mais en "écrasant" toutes les différences d'aptitudes pour feindre de croire qu'elles sont toutes équivalentes ; c'est l'idéologie du "on est toujours bon quelque part", selon laquelle il n'est pas bien grave d'être nul en maths et en dictée si par ailleurs on est bon en lancer du poids et en décoration de tarte : le lancer du poids fait oublier la dictée. Il y a là un véritable mépris à l'égard des jeunes esprits dont on croit qu'ils se laisseront abuser par un stratagème aussi grossier, et penseront qu'en effet toutes les compétences se valent, "sans avoir remarqué que ceux qui commandent, par exemple, se recrutent plus généralement chez les matheux que chez les lanceurs de poids. Ces manipulations et ces brouillages des repères sociaux ne trompent que leurs initiateurs." <sup>2</sup> D'une manière générale, on le voit, la difficulté est de prendre en compte le fait même de l'inégalité entre les individus, sans pour autant renoncer à l'exigence de prise en compte de l'égale qualité des êtres indépendamment de la diversité de leurs aptitudes.

### **Ce qu'apprendre veut dire**

Marcel Gauchet estime, en second lieu, que "la volonté de centrer entièrement la processus éducatif sur l'individu conduit d'autre part à une erreur capitale sur la nature des savoirs et sur les conditions subjectives de l'accès aux savoirs." S'il est vrai qu'on apprend mieux quand on est en attente par rapport de l'information et que l'on ait à la mettre en oeuvre activement, "le problème commence lorsque l'on croit faire de ce constat la clé universelle du processus d'apprentissage, comme s'il y avait continuité sans faille entre l'expérience des individus et la connaissance socialement constituée, et comme si l'acquisition des savoirs se ramenait tout entière à l'appropriation par le dedans, du sein même de l'activité du sujet, des différents ordres de la réalité extérieure." <sup>3</sup> Ce raisonnement est la conséquence directe de l'idéologie individualiste en sa version la plus aveugle : "Il existe un chemin intérieur par lequel le sujet, de son propre mouvement, au travers de l'interaction harmonieuse entre les progrès de son développement et les apports de l'environnement, se saisit de l'objectivité du monde et des acquis de la culture sans en subir la contrainte. A la pédagogie justement de dégager et de faciliter ce

---

<sup>1</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 146.

<sup>2</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 145.

<sup>3</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 147.

chemin. Problème il y a en ceci que pareille vue de l'acte d'apprendre équivaut à dénier la transcendance pratique des savoirs, à masquer ce qu'on appellera, faute d'un meilleur mot, leur consistance symbolique, avec de très lourds conséquences pratiques." <sup>1</sup>

Que signifie cette "consistance symbolique " des savoirs à acquérir ? "Apprendre à lire, estime M. Gauchet, ce n'est pas seulement entrer en familiarité avec l'univers utile des signes écrits, c'est se trouver happé par un monde qui existe tout armé avant vous et dont chaque recoin engage la cohérence globale ; c'est se trouver confronté à un ordre contraignant au travers duquel il y va des repères ultimes de la rencontre avec les autres et de l'insertion, dès le plus humble niveau, dans le registre de cette mise en forme successive de l'expérience humaine par le travail sur l'expression qu'il faut bien nommer *culture* , au sens pour une fois plein et justifié du terme." <sup>2</sup> Autrement dit, d'une manière générale, il faut reconnaître le caractère de "transcendance radicale" des savoirs au regard de l'"inscription individuelle" , et "il n'est pas vrai que d'un registre à l'autre, de l'éprouvé au conçu, de l'expérimenté à l'élaboré, on remonte par progression continue. D'un ordre à l'autre, il y a solution de continuité. Ce pourquoi l'entrée dans la vie est à toutes ses étapes, dès la plus précoce et quel que soit l'appui reçu, une épreuve si redoutable, si chargée de risques d'inhibitions et d'échec, si lourde d'empreintes ineffaçables. Pas d'accès à l'humanité, pas d'inclusion dans le réseau serré des symboles qui la représentent et la constituent, sans heurt avec l'extériorité violente d'une organisation dont la cohérence vous précède, sans désespérance quant à la possibilité de jamais rejoindre ce lien qui à la fois vous enveloppe et vous échappe, sans passage par l'angoisse du décalage entre le peu que vous saisissez et la somme de ce qu'il faudrait maîtriser. Toutes choses qu'on n'aide pas les individus à surmonter en faisant comme si elles n'existaient pas. S'il y a une dimension dramatique de l'opération d'enseignement, c'est à l'expérience incontournable de cette discontinuité qu'elle tient, dont nulle progression savamment graduée ne parvient et ne saurait parvenir jamais à amortir complètement le choc." <sup>3</sup>

De tout cela résulte le rôle décisif du facteur interpersonnel dans l'acte d'apprendre : "Qui de bonne foi n'a fait l'expérience du rôle déterminant dans un quelconque apprentissage de la rencontre avec l'individualité d'exception qui possède existentiellement son sujet et s'y meut à l'aise ? Pourquoi d'un coup apprend-on mille

---

<sup>1</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 147-148.

<sup>2</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 148.

<sup>3</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 148-149.

fois plus qu'avec un autre qui ne vous dirait pas moins en termes stricts d'information ? Parce qu'on apprend, au contact de cet exemple, la possibilité d'une certaine position à l'égard du savoir, d'une certaine relation avec lui, faite à la fois d'identification subjective et de distance, nourrie de la liberté que procure la maîtrise, qui sont les choses du monde les plus rares et les plus difficiles à conquérir quand il s'agit de savoir ( ... ) C'est le rapport subjectif de l'enseignant au savoir qui fait en vérité l'efficacité de l'enseignement. Il en résulte pour la pratique cette conclusion fort importante, et rigoureusement contraire à la vulgate présentement dominante, qu'on ne saurait trop exiger quant au niveau de connaissance des enseignants. En matière de pédagogie, les têtes bien faites sont d'abord des têtes bien pleines. Sans doute est-il vrai que l'étendue des connaissances ne préjuge pas nécessairement par elle-même d'un rapport détendu et maîtrisé au savoir. Il est certain en revanche qu'on ne saurait valablement transmettre, si formé qu'on soit par ailleurs aux techniques de l'animation et de la communication, des connaissances dont on n'a qu'un maniement approximatif ( ... ) Et il est statistiquement probable que le degré d'aisance et de liberté intérieure des individus vis-à-vis du bagage qu'ils ont à transmettre, donc leur faculté d'y proposer un accès sensé et dominé, sera d'autant plus grand que leur niveau de qualification, en termes de savoir strict, sera plus élevé. La capacité didactique est fonction directe du pouvoir de distanciation subjective à l'égard de ce qu'il s'agit d'enseigner, que donne seul le sentiment de le posséder parfaitement." <sup>1</sup>

Il est nécessaire de réfléchir au fait que la différence entre des élèves issus de milieux socio-culturels différents (par exemple entre un enfant issu des classes moyennes cultivées par rapport à son homologue issu d'un milieu populaire) tient à la transmission non pas tant de contenus de culture, mais "d'une position à son égard qui rend l'acquisition évidente là où fait défaut pour l'autre le support identificatoire permettant, en plus d'apprendre, de se figurer ce que vivre à l'aise au milieu des savoirs veut dire." <sup>2</sup> Cette remarque est importante, car elle engage les "stratégies de compensation" (M. Gauchet), c'est-à-dire les procédures pédagogiques à mettre en oeuvre pour tenter de remédier aux conséquences de cette différence socio-culturelle. Marcel Gauchet estime en tout cas que ces procédures "ne semblent pas devoir aller dans le sens de cet alignement inconditionnel sur les possibilités présentes de l'enfant, son langage et son horizon que

---

<sup>1</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 150. M. Gauchet ajoute : "c'est pour avoir voulu l'ignorer, en faisant semblant de croire que le métier pédagogique suppléerait avantageusement à un niveau élevé de formation universitaire, qu'on a eu le désastre des collègues." *Ibid.* op. cit., p. 150.

<sup>2</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 150-151.

préconisent nos préposés officiels à l'innovation. Sous couvert de respect des individus tels qu'ils sont, il n'aboutit qu'à enfermer les individus dans ce qu'ils sont et à les confirmer dans leur handicap." <sup>1</sup> Nous touchons là à un point décisif de toute réflexion sur l'éducation : la question est de savoir si l'on pense pouvoir éduquer et instruire un individu en le prenant tel qu'il est, et en "calant" l'enseignement prodigué sur la réalité actuelle des connaissances du sujet et de ses possibilités présentes, ou si l'on estime, au contraire, que l'éducation implique le dépassement de soi par soi, c'est-à-dire vise un avenir, au lieu de rester prisonnier du présent. Derrière cette différence de temporalité de l'acte éducatif se profile une distinction plus profonde et radicale, celle qui sépare la *norme* du *fait*. Prendre l'enfant tel qu'il est, et centrer le processus éducatif tout entier sur l'enfant tel qu'il est à un moment donné de son développement, constitue sans doute un contresens total sur la nature même du processus éducatif, faute d'en avoir réfléchi philosophiquement le sens.

L'alignement inconditionnel de l'éducation sur les possibilités présentes de l'enfant, dénoncé plus haut par Marcel Gauchet, a pour conséquence désastreuse de confondre le fait et la norme, c'est-à-dire l'être et le devoir-être, puisqu'il se rend esclave du fait (ce "fait" qu'est l'enfant lui-même à un moment donné), de s'incliner devant lui, et d'y voir la norme des procédures éducatives ; mais qui ne voit qu'ici l'on confond ce qui est et ce qui doit être ? S'il s'agit de respecter les choses telles qu'elles sont, pourquoi vouloir éduquer ? Eduquer ne peut signifier qu'une chose : élever l'individu dans l'ordre de la culture, de la connaissance, l'amener à progresser dans ses capacités de création et d'expression de soi, c'est-à-dire, en fin de compte, rien de moins que de l'aider à se construire lui-même dans son propre projet d'humanité, qui est un projet de raisonnable et de liberté. Car comme le rappelle Fichte, l'homme n'est rien, il a à devenir ; son présent n'a donc de sens que comme ce qui doit être dépassé (d'une manière féconde, au sens de l'*Aufhebung* hégélienne, c'est-à-dire en conservant au fur et à mesure l'acquis de ce que l'on dépasse). L'éducation regarde vers l'avenir, au lieu de rester fascinée par le présent. C'est pourquoi, encore une fois, la décision de placer l'enfant au centre du système est lourde de conséquences, et peut se révéler désastreuse, si elle induit la substitution d'une technique pédagogique en lieu et place d'un projet d'éducation et d'acquisition des savoirs digne de ce nom. Dans un ouvrage critique à l'encontre de la Réforme pédagogique de ces derniers temps, Denis Kambouchner note à ce propos : " que l'ancien discours académique, avec ses diverse déclinaisons, se soit effondré à peu près partout ne signifie pas qu'aucun discours

---

<sup>1</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 151.

institutionnel ne s'est installé à sa place. Pour une part, il est vrai, cette place a été laissée vide ; pour une part, elle a elle-même *disparu* dans un nouveau fonctionnement du "système éducatif", auquel l'existence et la validité de normes intellectuelles paraissent être devenues profondément indifférentes ; mais pour une part encore, ce discours a été remplacé par un autre, qu'on peut nommer *techno-pédagogique*, et qui se trouve aujourd'hui diffusé par tous les canaux de la communication interne à l'institution, et notamment inculqué de manière massive dans cette création de grande portée qu'ont été les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres. Toutefois, ce discours a en principe renoncé à être un discours de la *norme* : il se présente plutôt comme un discours du *fait*, dont l'objet n'est plus *ce à quoi il convient d'introduire les élèves*, mais *la manière dont ils se comportent, ce que l'on fait avec eux et ce qu'on peut faire d'eux.*" <sup>1</sup>

Cette renonciation à l'imposition de toute norme (qui devient ironiquement à son tour une nouvelle norme !) se constate aujourd'hui dans tous les domaines de la vie sociale : elle touche l'éducation, mais aussi la création artistique, par exemple, sous couvert d'une apologie de la libre expression de soi, condition pour chacun d'exposition de sa génialité cachée, et jusqu'à présente réprimée par l'institution et la société en général. Ce refus de la référence à une norme est ainsi l'expression du processus individualiste qui irrigue désormais l'ensemble de la vie de la société démocratique. Mais il faut tout de même prendre garde au fait, déjà relevé par Husserl, dans sa *Krisis* (texte bien nommé ...) , que nous avons désormais affaire, pour n'avoir cessé de s'incliner devant les faits et de faire allégeance à une pseudo-nécessité de ces faits, à une "humanité de fait" ; c'est là, sans doute, la conséquence perverse de ce culte des faits, favorisé, comme le montre bien Husserl, par l'imposition unique d'un modèle de savoir, qui est celui des sciences mathématico-logiques et physiques : "La vérité scientifique, objective, est exclusivement la constatation de ce que le monde - qu'il s'agisse du monde physique ou du monde spirituel - est en fait. Mais est-il possible que le Monde et l'être humain en lui aient véritablement un sens si les sciences ne laissent valoir comme vrai que ce qui est constatable dans une objectivité de ce type, si l'histoire n'a rien de plus à nous apprendre que le fait que toutes les formes du monde de l'esprit, toutes les règles de vie, tous les idéaux, toutes les normes qui donnèrent à chaque époque leur tenue, se forment comme les ondes fugitives et comme elles à nouveau se défont, qu'il en a toujours été ainsi et qu'il en sera toujours ainsi, que toujours à nouveau la raison se changera en déraison et toujours les bienfaits en fléaux ? Pouvons-nous trouver là notre repos ? Pouvons-nous

---

<sup>1</sup> D. Kambouchner, *Une école contre l'autre*, Paris, PUF, 2000, p. 8.

vivre dans ce monde dont l'événement historique n'est rien d'autre qu'un enchaînement incessant d'élan illusoires et d'amères déceptions ?" <sup>1</sup> Le diagnostic husserlien est sans appel : "De simples sciences de fait forment une simple humanité de fait." <sup>2</sup> Mais qu'est-ce qu'une humanité de fait, sinon une humanité devenue esclave de ce qui est, et qui a renoncé à s'en libérer, au profit d'un projet d'émancipation à l'égard de toute donnée factuelle, de toute facticité, projet qui n'a d'autre nom que celui de la liberté ?

Une conséquence pratique de cette idéologie pédagogique, consistant à centre sur l'enfant le processus éducatif tout entier, est qu'au nom du respect nécessaire du mouvement interne d'appropriation et d'expérimentation de l'activité dans l'apprentissage, on érige "en impératif catégorique de n'adresser au sujet que des messages immédiatement et complètement intelligibles par lui. Comme s'il n'était pas d'expérience tout aussi commune et irréfragable d'apprendre infiniment plus au contact de messages, dont une bonne partie vous échappe que sous le coup de propos conçus pour vous être accessibles. Comme si les mêmes enfants auxquels on entend si sourcilieusement épargner la "violence" d'une instruction décalée par rapport à leurs possibilités ne témoignaient pas par ailleurs d'une éloquente avidité à l'égard des messages nullement à leur usage délivrés par la télévision, par exemple, et dont tout opaques qu'ils leur parviennent ils savent faire leur profit. L'enseignement ne peut pas ne pas être aussi décentrement, mise en relation avec un au-delà des possibilités du sujet, connexion avec un ordre extrinsèque dessinant un horizon fatal d'imposition - c'est-à-dire répétition délibérée, explicitante et facilitante d'une situation fondamentale qui est dans tous les cas, école ou pas, celle du sujet jeté dans un univers qui lui préexiste." <sup>3</sup> Contrairement à ce qu'une certaine idée reçue considère comme une évidence, viser le sujet dans ce qu'il est, et non dans ce qu'il doit être, n'aboutit en fin de compte qu'à le cantonner dans sa situation actuelle, sans espoir de progression.

De plus, cet alignement du processus éducatif sur ce qu'est l'enfant, dans l'immédiat de ses possibilités, loin de le protéger

---

<sup>1</sup> Husserl, *La Crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*, tr. fr. G. Granel, Paris, Gallimard, 1976, § 2, p. 11. Un peu avant ce passage, Husserl écrivait ces lignes : " Dans la détresse de notre vie, - c'est ce que nous entendons partout - cette science n'a rien à nous dire. Les questions qu'elle exclut par principe sont précisément les questions qui sont les plus brûlantes à notre époque malheureuse pour une humanité abandonnée aux bouleversements du destin : ce sont les questions qui portent sur le sens ou l'absence de sens de toute cette existence humaine (...) Or sur la raison et la non-raison, sur nous-mêmes les hommes en tant que sujets de cette liberté, qu'est-ce donc que la science a à nous dire ? La simple science des corps manifestement n'a rien à nous dire, puisqu'elle fait abstraction de tout ce qui est subjectif." *La Crise ...*, *op. cit.*, p. 10-11.

<sup>2</sup> Husserl, *La Crise ...*, *op. cit.*, p. 10.

<sup>3</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, *op. cit.*, p. 151-152.

contre l'humiliation de l'échec face à un objectif inatteignable, le condamne au contraire à ressentir, tôt ou tard, ce sentiment d'humiliation à l'occasion de sa confrontation, inévitable, avec l'ordre social : " Non seulement cette volonté de coller aux limites des compétences actuelles du sujet ne suffit pas à lui épargner les affres de la confrontation à une norme perçue comme hors d'atteinte, mais elle a régulièrement comme effet de les accroître - le sentiment qu'on veut vous tenir à distance d'un exercice jugé trop fort pour vous venant jouer comme confirmation d'une incapacité qu'on n'ignore pas. L'enfant qui s'exprime mal sait pertinemment ce que bien parler veut dire, et c'est là, dans ce rapport à ce dont il se sent séparé que se joue le déclic d'une appropriation possible ou d'une démission inhibitrice. C'est ce rapport que doit explicitement se proposer pour cible l'intervention pédagogique qui, si elle renonce à se présenter comme entreprise de médiation avec une norme expressément posée et reconnue, abandonne en réalité l'entrée des individus dans la culture constituée au hasard des rencontres interpersonnelles et par conséquent, pour l'essentiel, aux mécanismes du privilège social. Au bout de la pédagogie sans violence, il y a l'école de l'inégalité." <sup>1</sup> C'est donc rendre un bien mauvais service à l'enfant que de le dispenser de l'affrontement avec la norme, quelle qu'elle soit, au motif de lui épargner tout sentiment d'échec. Ici encore, l'indulgence n'est que la forme la plus aiguë du mépris. Qu'on le veuille ou non, toute situation d'apprentissage implique le rapport avec une "épreuve d'extériorité" , qui constitue l'une des limites majeures sur lesquelles vient se briser une conception purement individualiste des voies et des buts de l'éducation.

Une rupture s'est instaurée récemment dans la conception des études, qu'il faut lire "à la lumière du passage d'un univers de l'initiation, où il s'agit de s'insérer dans l'intangible d'une tradition, à un univers de la formation, où il s'agit de révéler et d'accumuler chez l'individu une puissance autonome de futur." <sup>2</sup> C'est pourquoi la référence à la tradition a cessé de valoir, phénomène encouragé par la croyance selon laquelle s'émanciper de la tutelle du passé, c'est se libérer de la contrainte collective comme telle : "c'est dans l'espace de la sorte ouvert par la délégitimation des codes et des modes d'imposition traditionnels que se sont engouffrées les pédagogies de l'épanouissement personnel. Contre le défilé de la convention rhétorique et les artifices de la variation impersonnelle sur un thème donné, elles ont entendu promouvoir l'immédiateté expressive et l'authenticité

---

<sup>1</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 152-153.

<sup>2</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 157.

subjective. Au rebours du règne contraignant de l'exemple et de la pesanteur de sa distance, elles ont valorisé la reconnaissance du sujet dans des formes spontanément parlantes pour lui. Au détour réputé formateur par l'incorporation d'une norme préexistante, elles se sont attachées à substituer la découverte et le déploiement de soi-même. En un mot, contre toutes les survivances de l'assujettissement au passé comme matérialisation de l'attache collective, elles se sont attachées à l'investissement en règle du présent." <sup>1</sup>

Mais cette "ouverture de l'école sur la vie" ne s'est pas faite sans entraîner quelques contradictions internes entre des exigences qui apparaissent bientôt comme inconciliables. Un exemple suffira à le montrer. Comme le note Marcel Gauchet, la "modernisation" des conditions d'exercice de l'autorité, et l'abandon officiel de toute norme en matière éducative et pédagogique, n'a pourtant pas empêché la montée en puissance d'autres normes ayant sans doute une fonction de "compensation" : " Il y aurait beaucoup à dire, estime Marcel Gauchet, sur le singulier rôle compensatoire, sur l'espèce de fonction d'antidote interne que la promotion de la norme mathématique et scientifique a silencieusement remplie par rapport au déploiement ostensible, occupant apparemment toute la place, des pédagogies de l'émancipation individuelle. Pendant que d'un côté l'on s'attache à cultiver la spontanéité des individus, pendant que l'on s'efforce de donner à chacun voix au chapitre dans le respect de principe de la diversité des opinions et des points de vue, se met d'autre part en place comme discipline-étalon la discipline la plus implacablement normative qui soit, celle qui ne connaît pas la pluralité des avis et la relativité des critères, mais seulement le partage univoque du vrai et du faux, celle qui ignore le plus les préférences du coeur, vouée qu'elle est à la seule rigueur impersonnelle de l'enchaînement logique. Au refus de discriminer et de classer, au nom de l'égal intérêt des êtres, répond sur l'autre bord l'estampillage par la plus impitoyable machine à hiérarchiser les aptitudes qui se puisse concevoir. Comme si ce qu'on avait voulu exclure du champ de la pédagogie "générale" revenait par l'intermédiaire d'un critère sélectif étroit, chargé tacitement de fonctionner comme principe de réalité pour l'ensemble du système." <sup>2</sup>

Faut-il penser que, décidément, le système scolaire ne peut réellement fonctionner sur la base du principe que pourtant il ne cesse de promouvoir officiellement, celui de l'émancipation individuelle ? Sommes-nous donc amenés à dénoncer l'hypocrisie foncière d'un système qui ne fait pas ce qu'il dit, et fait ce qu'il ne dit pas, ou le contraire de ce qu'il dit ? Comment comprendre que

---

<sup>1</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 160.

<sup>2</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 161.

le système de l'émancipation individuelle adopte comme discipline de sélection la plus normative qui soit, tandis qu'il laisse dépérir les disciplines où cette expressivité de soi pourrait au contraire le mieux se manifester ? "La domination des disciplines et du nouveau critère d'excellence fourni par la maîtrise de l'abstraction formelle n'a pas cessé de se confirmer, tandis que les disciplines langagières et littéraires, théâtre d'élection du subjectivisme pédagogique, s'enfonçaient dans une incertitude toujours plus grande quant à leurs voies et quant à leurs moyens." <sup>1</sup> On le voit, "l'affaissement du système d'inculcation appuyé sur l'exemplarité du passé a pu laisser croire un moment à la volatilisation sans retour de toute contrainte légitime. Et voici que celle-ci revient depuis le bord opposé, amplement concrétisée déjà au sein de l'appareil d'enseignement par la domination d'un nouveau type de savoir-maître, et chaque jour maintenant plus consciente et plus pressante. Ainsi probablement la pédagogie de l'individu-roi n'aura-t-elle représenté finalement qu'une parenthèse historique entre deux états normatifs cohérents du système éducatif." <sup>2</sup>

Une autre conséquence encore de la révolution culturelle qu'a traversée l'école au cours des dernières décennies, "c'est l'immense lacune où l'effondrement des apprentissages traditionnels nous laisse en matière d'introduction aux divers registres du langage et de maîtrise de l'expression." <sup>3</sup> C'est là la conséquence de l'abandon progressif et de la délégitimation de l'enseignement des matières littéraires, qu'il a entraîné dans sa chute un certain nombre de modèles pédagogiques qui avaient pourtant pour vocation de former l'individu dans sa dimension d'humanité : "Effet souverain du commerce avec les grands modèles, bénéfiques infaillibles de l'immersion dans un réseau continu d'exemples, vertus immanquables de l'imprégnation par répétition des bons tours et des bonnes formes : tous ces principes qui continuent, même déniés ou dénaturés, de guider l'enseignement littéraire exigeaient pour être efficaces l'adhésion commune aux prémisses d'un ordre symbolique privilégiant l'insurpassable fécondité des origines, la priorité de la règle, l'intangibilité des canons - soit, il est vrai, le corps de convictions que l'espèce humaine a le plus durablement cultivé, mais celui aussi auquel il n'est plus possible de méconnaître qu'elle a irrémédiablement tourné le dos. Quand la puissance informative du modèle s'évanouit avec la délégitimation souterraine de ses présupposés, son vice fondamental ressort, qui est de ne pas expliciter ce qui est enseigné." <sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 161-162.

<sup>2</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 162.

<sup>3</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 163.

<sup>4</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 164.

Si, aujourd'hui plus que jamais, le vif de l'invention culturelle passe par la déconstruction de la tradition, et où la rupture avec l'héritage représente la valeur suprême, il reste pourtant que l'essentiel de la transmission, au plan individuel (et l'éducation est d'abord un phénomène individuel), consiste en une initiation à des savoir-faire et à des tours de main passant largement par l'identification, à l'égard de maîtres fournissant l'illustration de ces capacités, mais dépendant d'abord des capacités du sujet à se reconnaître dans l'exemple proposé par le maître, et cette capacité dépend ultimement du rapport au milieu culturel d'origine.

Pour le reste, la tradition a bel et bien perdu de son prestige, du moins aux yeux de l'idéologie pédagogique officielle, et ce phénomène semble irréversible : "on ne renouera pas avec l'incorporation d'une tradition chargée de tous les prestiges et supposée détenir en sa magique antécédence les clés de l'accès même à l'humanité. Le problème posé dans l'ordre scolaire n'est aucunement séparable d'ailleurs du problème plus général qu'en vient à poser le bon usage du passé pour l'ensemble de notre culture - il n'en constitue qu'une variante ou qu'une application particulière. Que faire, comment se rapporter à la tradition quand il est acquis aux yeux de tous qu'elle n'est plus l'ombre tutélaire dont l'exemple doit indéfiniment nous surplomber, qu'elle ne représente pas non plus l'héritage maudit avec lequel il s'agit en priorité de rompre, mais qu'elle constitue le lest énigmatique d'une identité que nous cherchons et que nous construisons au travers du devenir ? Qu'est-ce que se reconnaître comme un héritier quand on pense qu'on fait l'histoire, c'est-à-dire quand on voudrait être aussi libre que possible à l'égard des déterminismes de l'héritage, sans nourrir d'illusion sur la possibilité d'échapper à ses pesanteurs ? Qu'est-ce que le passé dans un monde dont il fait partie mais sur lequel il n'a plus autorité ? De la manière dont il sera répondu à ces questions dépendra la manière dont pourra se renouveler l'esprit de l'éducation." <sup>1</sup>

Car on ne saurait occulter le nécessaire rapport au passé dans l'éducation : " Apprendre, ce ne peut être toujours, sans doute, et singulièrement dans l'ordre de l'expression, que se saisir de ce qui vous préexiste, recueillir un héritage et s'inscrire dans la ligne d'une tradition." <sup>2</sup> Mais le problème tient à ce qu'il est de plus en plus difficile de former des individus dans une société travaillée de l'intérieur par une poussée de la revendication individualiste sans précédent, qui, au nom de la reconnaissance de l'individu dans sa singularité, récuse toute référence aux normes du passé, et, d'une manière générale, à tout modèle d'extériorité et de transcendance. Comme le remarque Marcel Gauchet : "Former des individus : le

---

<sup>1</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 166.

<sup>2</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 167.

dessein est en lui-même grevé par la contradiction. Il a été longtemps possible de ne pas le savoir. Force est de s'en rendre compte quand la demande de reconnaissance de l'individu se met à jouer contre la possibilité de le former. Le concept d'enfance, concept d'une individualité qui n'en est pas une, concept qui fonde et déjoue la tutelle, redouble encore par ses ambiguïtés la difficulté à nouer ce compromis entre l'ordre des individus et la loi de la société des individus sans laquelle il n'est pas d'éducation concevable. Et le compromis est par essence instable. Il y a eu un âge heureux de l'école, qui était, comme il se doit, l'âge d'or de l'ignorance. Il est révolu, et avec lui le temps des solutions univoques, "scientifiques" et définitives. Mais c'est un immense progrès que l'accès à une mesure précise de l'impossible. L'humanité n'avance qu'en se vouant aux problèmes qu'elle est incapable de résoudre." <sup>1</sup>

Le défi qui se présente aujourd'hui à l'éducation est donc celui-ci: nous sommes au moment de la métamorphose et du glissement d'une organisation de la mémoire dans une autre, au point de passage d'un système de transmission à un autre. La difficulté n'est pas négligeable ; comme le note Marcel Gauchet, "la fin d'une époque n'est pas la fin du monde. Il est d'autres voies concevables pour introduire aux usages réglés du discours que l'imitation et l'imprégnation des humanités. Entre la dictature de la tradition, la fausse rupture avec elle et son pur et simple oubli, faute de ressources pour en porter le poids, il va s'agir de trouver, sur tous les plans, cette façon de l'assumer qui, en procurant une maîtrise davantage réfléchie de l'acquis, simultanément en délie, ouvrant ainsi la liberté de l'avenir à l'homme de mémoire." <sup>2</sup> C'est ce même constat que fait Z. Bauman lorsqu'il écrit : "L'éducation a pris par le passé de nombreuses formes et a prouvé sa capacité d'adaptation dans des circonstances changeantes, en se posant de nouveaux buts et en concevant de nouvelles stratégies. Mais, je dois le répéter : le changement présent n'est pas comme ceux du passé. A aucun des points tournants de l'histoire humaine, les éducateurs n'ont été confrontés à un défi réellement comparable à celui que présente la ligne de partage contemporaine. Tout simplement, nous ne nous sommes jamais trouvés dans une telle situation avant. L'art de vivre dans un monde sur-saturé d'information doit encore être appris. Et il en est de même de préparer les humains à cette façon de vivre." <sup>3</sup>

Philippe Fontaine

---

<sup>1</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 169.

<sup>2</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 167-168.

<sup>3</sup> Z. Bauman, *Défis ...*, op. cit., p. 383.