



HAL
open science

L'EDUCATION SCOLAIRE EN FRANCE (1980-2005) : ENTRE CRISE, RECOMPOSITION ET RECHERCHE D'UN NOUVEAU MODELE EDUCATIF

Franck Giol

► **To cite this version:**

Franck Giol. L'EDUCATION SCOLAIRE EN FRANCE (1980-2005) : ENTRE CRISE, RECOMPOSITION ET RECHERCHE D'UN NOUVEAU MODELE EDUCATIF. Congrès AREF 2010 - Communications orales, Sep 2010, Genève, Suisse. <https://plone2.unige.ch/aref2010>. halshs-00597655

HAL Id: halshs-00597655

<https://shs.hal.science/halshs-00597655>

Submitted on 1 Jun 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

L'ÉDUCATION SCOLAIRE EN FRANCE (1980-2005) : ENTRE CRISE, RECOMPOSITION ET RECHERCHE D'UN NOUVEAU MODELE EDUCATIF

Franck Giol

Université Lumière Lyon 2
Institut des Sciences et Pratiques d'Éducation et de Formation
86 rue Pasteur
F-69007 Lyon
Franck.Giol@univ-lyon2.fr

Mots-clés : École, crise, modernité, idée éducative, recomposition

Résumé : Dans le sillage de l'analyse arendtienne d'une « crise du monde moderne », cette contribution entend réinterroger la notion de « crise de l'éducation » afin d'en mieux comprendre la signification et d'être ainsi en mesure de penser l'émergence d'un nouveau modèle éducatif. Prenant appui sur un corpus d'articles que la Revue française de pédagogie, Le Débat et Esprit ont consacrés aux difficultés de l'École en France de 1980 à 2005, on analysera tout d'abord les interprétations qui s'y expriment, ce qui permettra d'aboutir à une définition de cette crise comme double symptôme : celui d'un éclatement général du système axiologique moderne et celui d'une mutation de l'idée éducative issue de la modernité. Cherchant à déterminer les enjeux de ces évolutions, on interrogera enfin l'émergence récente du « modèle esthétique » et son aptitude à articuler demande de reconnaissance des individus et nécessité de formation du sujet.

1. Introduction

1.1 La notion de crise appliquée à l'éducation¹

Dès les premières pages de *Donner du sens à l'école*, Develay (1996) précise que le terme « crise » renvoie fondamentalement à deux origines sémantiques qui pour être distinctes n'en demeurent pas moins potentiellement complémentaires – la première se rapportant à la phase aiguë de l'évolution d'une maladie, c'est-à-dire à l'instant décisif dans un processus, l'autre exprimant tout à la fois le danger et l'opportunité de l'action, c'est-à-dire engageant une vision durable tout à la fois « pessimiste (la fin de quelque chose) et optimiste (le début d'autre chose) ». De fait, si nous tentons de faire ressortir les différentes significations de la notion de crise dans son rapport à l'éducation scolaire, trois types de définitions peuvent être distingués.

Selon une vision médicalisée, la crise de l'éducation peut tout d'abord être considérée comme une perturbation liée à un agent extérieur qui doit être éliminé afin que le système recouvre son équilibre initial. En ce premier sens, les difficultés de l'École seraient à mettre en relation avec l'arrivée d'un nouveau type d'élèves dans les collèges et lycées lors de la massification du système éducatif survenue à partir des années 1960-1970. Procédant d'une idéologie qualifiée par Develay (1996) de « conservatoire », cette vision externe de la crise ne semble avoir d'autre perspective que la restauration du modèle scolaire d'antan.

1. La crise que nous nous proposons d'analyser ici concernant strictement l'éducation scolaire, soit les niveaux primaires et secondaires du système éducatif français, les termes « École », « éducation » ou encore « système éducatif » seront employés sans distinction particulière.

Cette crise peut également être considérée comme « une résistance à la modernité » de la part d'un système éducatif ne parvenant pas à se transformer alors que cela lui serait pourtant indispensable. En ce deuxième sens, les difficultés de l'École seraient liées à une inertie institutionnelle dans un contexte social requérant tout au contraire modernisation et dynamisme : conception interne de la crise qui s'appuie sur une « idéologie moderniste » que partagent nombre de politiques désirant précisément « réformer » le système éducatif (Develay, 1996).

Enfin, la crise de l'éducation peut procéder de tensions sociales entre professionnels impliqués dans l'organisation et la gestion de l'institution éducative. En ce dernier sens, les difficultés de l'École seraient à référer à des contradictions tout à la fois internes, dans la mesure où elle est composée de groupes sociaux aux intérêts parfois divergents, mais également externes, l'École pouvant entrer en rivalité avec son environnement socio-économique et socio-politique.

Parce que la crise de l'éducation est selon lui une crise structurelle – et, à ce titre, installée pour longtemps dans une société elle-même en crise – Develay (1996) formule, dans la suite de son ouvrage, des recommandations pour « sortir de la crise » qui font principalement appel aux acquis de la pensée et de la pratique pédagogiques. Pour notre part, et avant de souscrire éventuellement à cette approche de la crise de l'éducation, nous nous demanderons toutefois si une analyse de la crise en ces seuls termes n'élude pas certaines de ses dimensions référant à des ordres de problématiques d'ampleur plus historiques et axiologiques.

1.2 L'hypothèse d'une crise liée à la crise de la modernité

Contrairement à une idée trop souvent admise, la crise de l'éducation n'est pas une thématique récente. En effet, Durkheim ne qualifiait-il pas déjà l'École de son temps en ces termes, rapportant cette crise à l'émergence d'un nouveau type de société basée sur « l'industrie, les sciences, la démocratie », c'est-à-dire précisément liée aux « déchirements et remaniements de l'époque moderne » (Durkheim, 1938) ? Parce que « le temps des sciences » semble bien inaugurer une période éducative nouvelle, la crise de l'éducation se doit donc d'être abordée à la lumière de ses racines communes avec l'école moderne (Kerlan, 1998).

De fait, prenant acte du diagnostic d'une aliénation de l'Homme au monde (*estrangement*) (Arendt, 1961) et de ce que Touraine (1992) a nommé « la décomposition de la modernité », la question se pose de savoir dans quelle mesure semblables phénomènes ont pu influencer l'École. Sur ce plan, si les valeurs de l'École – comme telle porteuse d'un projet d'émancipation de l'humanité par le savoir – ont pu correspondre un temps à celles de la modernité, l'éclatement de cette dernière en fragments sans principes ni orientations communs ne signe-t-elle pas la remise en question du sens même de l'École ?

Plus particulièrement, ne peut-on formuler l'hypothèse d'une « idée éducative » qui ne pourrait plus demeurer le modèle de l'École contemporaine, dans la mesure où le schème éducatif unifiant qu'elle a incarné sous des formes diverses depuis des siècles ne ferait désormais plus sens (Fabre, 2004) ?

Sur le plan politico-éducatif enfin, et bien que les difficultés du système éducatif français contemporain puissent pour partie être rapportées à la manière dont s'est opérée la démocratisation de l'éducation depuis les années 1960, tout ne se passe-t-il pas comme si les questions éducatives fondamentales – relatives à « la mise en valeur et [à] la transmission de certaines espèces de normes » – étaient devenues « des questions maudites » (Kambouchner, 2000), illustrant ainsi le rôle prégnant de la décomposition de la modernité sur les esprits eux-mêmes ?

L'hypothèse d'une crise qui serait tout à la fois le symptôme d'une décomposition de la modernité et la marque d'un processus de recomposition de l'idée éducative dans le contexte de massification et de nécessaire démocratisation scolaire des années 1970 et 1980 doit donc donner lieu à

investigation. Tel sera précisément l'objet des développements de cette contribution dont il convient préalablement de présenter l'ancrage méthodologique.

1.3 Aspects méthodologiques

S'inscrivant dans le champ, comme tel large, des sciences de l'éducation, la recherche à l'origine de cette contribution participe plus particulièrement du domaine de la philosophie de l'éducation et de l'histoire des idées ; aussi avons-nous suivi l'approche méthodologique d'ensemble préconisée par Fabre (1999), tout en tenant compte des critères de scientificité (Van der Maren, 1995) et des « points charnières » requis par une recherche qualitative en éducation (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2006)².

L'objet de recherche sur lequel nous nous appuyons consiste en un ensemble d'articles de revues, réparties en deux corpus, ayant traité des difficultés de l'École française de 1980 à 2005. Exclusivement composé d'articles de la *Revue française de pédagogie*, le premier corpus se caractérise par une approche très majoritairement sociologique des phénomènes éducatifs et une posture généralement prospective. Le deuxième corpus se compose quant à lui d'articles issus du *Débat* et de *Esprit* – deux revues généralistes de réflexion politique et sociale au positionnement axiologique le plus souvent divergent, explicitement néo-républicain pour *Le Débat* et davantage social-démocrate pour *Esprit*. De postures épistémologiques assurément diverses, ces deux corpus se trouvent donc constitués d'articles dont l'analyse des difficultés du système éducatif diffère également : diversité typologique et théorique délibérée qui nous a semblée propice au repérage d'interprétations variées des phénomènes éducatifs.

Concernant la périodisation, notre choix s'est arrêté sur la période 1980-2005 dans la mesure où les années 1980 ont tout à la fois représenté une rupture – l'arrivée de la gauche au pouvoir – et un prolongement des grandes tendances des années 1970 – la problématique de la nécessaire démocratisation de l'École –, et où les années 1990-2000 ont quant à elles consacré l'émergence de nouvelles approches et valeurs éducatives avec les débats relatifs à la culture commune et au socle commun des connaissances. Aussi cette périodisation nous a-t-elle semblé particulièrement favorable à l'explication et à la compréhension des mutations subies par l'École contemporaine.

Sur un plan méthodologique d'ensemble, notre travail a ainsi tout d'abord consisté en une analyse qualitative des données constitutives de l'objet de recherche, c'est-à-dire en une explication des différentes interprétations auxquelles les difficultés de l'École ont pu donner lieu. Puis, prenant appui sur la littérature consacrée à cette thématique, nous avons confronté ces interprétations entre elles, ainsi qu'à notre hypothèse de recherche, dans le but d'en comprendre plus fondamentalement la signification. Enfin, nous nous sommes interrogé sur les conditions de possibilité d'un dépassement de la crise de l'éducation et de la mise en œuvre d'un nouveau modèle éducatif.

A partir des éléments qui viennent d'être présentés, cette contribution se déploiera donc en fonction de trois questions successives :

- Quelles sont les interprétations des difficultés de l'École qui ressortent de l'analyse transversale de ces revues ?
- Quelle est la signification et la portée de l'une des ces interprétations – à savoir que ces difficultés seraient liées à une crise générale du monde moderne ?
- Quels enseignements peut-on tirer de ces réflexions pour l'École de demain – particulièrement sur le plan de son modèle éducatif et des conditions de sa recomposition ?

2. Pour plus de précisions sur la méthodologie suivie lors de cette recherche, nous nous permettons de renvoyer le lecteur à l'ouvrage que nous avons récemment consacré à la crise de l'éducation (Giol, 2009).

2. La crise de l'éducation d'après la *Revue française de pédagogie*, *Le Débat* et *Esprit*

2.1 *Interprétation générale de la crise de l'éducation*

Les trois revues étudiées ont en commun de prendre acte des mutations sociales survenues de 1980 à 2005 et de référer les difficultés de l'École française contemporaine à son inadaptation à ces mutations : avec le processus général de démocratisation et de pluralisation caractéristique de l'époque, des problèmes nouveaux se sont en effet posés à une École qui n'avait initialement pas été organisée pour accueillir un nombre aussi considérable d'élèves aussi différents. Une même interprétation d'ensemble ressort donc de l'analyse des revues considérées, à savoir que la crise de l'éducation consisterait en une crise continue du système éducatif d'une société confrontée aux mutations du monde moderne.

2.2 *Trois interprétations transversales de la crise de l'éducation*

Sur un plan particulier, et à partir des diverses interprétations ressorties de l'analyse de chaque revue, trois grandes lectures de la crise de l'éducation peuvent être présentées.

D'après une première interprétation, très présente dans *Le Débat* et en partie dans la *Revue française de pédagogie*, cette crise serait liée aux grandes mutations sociales et axiologiques qui ont affecté les sociétés et les cultures occidentales au cours des deux derniers siècles. En ce sens, c'est bien parce que l'École est une institution moderne visant à transmettre des savoirs constitués, qu'elle est frappée par la crise générale de la modernité – crise qui affecte l'idée éducative sur laquelle l'École s'est construite.

Selon une deuxième interprétation, qui s'exprime principalement dans *Esprit* et dans la *Revue française de pédagogie*, cette crise serait liée à l'inadaptation de l'École aux mutations de la société française des années 1970 et 1980 – et particulièrement au fait que l'École n'aurait pas su apporter les réponses attendues par beaucoup de parents, d'enseignants, voire d'élèves, en matière de démocratisation et de pluralisation.

Enfin, d'après une troisième interprétation, qui provient majoritairement du *Débat* mais que l'on retrouve également dans certains articles de *Esprit*, cette crise procéderait de la trop grande perméabilité de l'École aux valeurs individualistes et consuméristes de l'époque, soit d'une complaisance certaine eu égard à l'esprit du temps.

Qu'il s'agisse de l'influence de la crise de la modernité, de l'inadaptation de l'École aux mutations de la société ou de la marque de l'esprit du temps, chacune de ces trois interprétations de la crise de l'éducation ne nous informe toutefois pas tant sur la crise comme telle que sur les différentes lectures auxquelles l'évolution du monde scolaire a pu donner lieu. Aussi, afin d'aller plus avant dans la compréhension de cette crise, tout en demeurant dans les limites imparties à cette contribution, avons-nous fait le choix d'interroger plus en détail la première des ces trois lectures transversales, celle d'une crise de l'éducation qui procéderait d'une crise du monde moderne lui-même³.

3. Une crise liée à la crise du monde moderne

3.1 *L'éclatement de la modernité et la fin des « grands récits »*

Avec la sécularisation de la culture qui s'est opérée dès la fin du XIX^e siècle – sécularisation procédant pour partie de la « subversion » de la tradition accomplie par des auteurs tels que

3. Pour une présentation et une réflexion critique relatives aux deux autres lectures de la crise de l'éducation, voir notre ouvrage (*op. cit.*).

Kierkegaard, Marx ou encore Nietzsche – les sociétés occidentales ont été radicalement ébranlées dans leurs conceptions du monde, avant d'être finalement privées de tout référent comme de tout principe central lorsque la définition de l'Homme comme *animal rationale* finit elle-même par être mise en doute (Arendt, 1972).

Brusquement, le champ culturel et social s'est ainsi retrouvé sans unité, phénomène qui s'est amplifié durant tout le XX^e siècle pour aboutir à la séparation complète de « l'univers de la rationalité instrumentale » d'avec celui des « acteurs sociaux et culturels » c'est-à-dire, *in fine*, à une « sortie de la modernité ». Privés de principe unificateur, nous assistons en effet depuis plusieurs décennies à la dérive des fragments d'une modernité « éclatée », à la fin de toute référence à « l'axe tradition-modernité [pour] définir une conduite ou une forme d'organisation sociale », soit à l'émergence d'un postmodernisme qui consiste fondamentalement en un « post-historicisme » (Touraine, 1992).

La société n'étant plus constituée que de groupements d'intérêts individuels ou collectifs ayant chacun leur propre principe normatif, le système axiologique dont l'École et la famille étaient porteuses ne put en effet résister longtemps. Or, comme l'explique Touraine (1992), c'est précisément cette reconnaissance de la décomposition de ce système de valeurs et des « contradictions culturelles » qui en résultent qui sous-tend l'idée d'une crise générale de l'éducation. Aussi ne s'étonnera-t-on pas de ce que l'École ait été particulièrement affectée par ces mutations d'ensemble, et ce d'autant plus que face aux multiples phénomènes dont il vient d'être question, c'est sur elle qu'allaient ultérieurement se reporter les défenseurs du rationalisme des Lumières.

Afin de mieux comprendre l'ampleur du bouleversement dont l'École et les savoirs modernes ont été l'objet, il nous faut également considérer le processus de « délégitimation » des « grands récits » qui s'est opéré sur ce fond de décomposition de l'unité des sociétés modernes. Comme l'explique en effet Lyotard (1979), parmi les récits fondateurs que l'École moderne était chargée de transmettre en tant qu'institution humaniste, le récit selon lequel « tous les peuples ont droit à la science » dans la mesure où le « héros de la liberté » n'est autre que l'humanité elle-même a fini par perdre toute crédibilité lors du renforcement de l'utilitarisme et de l'individualisme dont ont été porteurs le développement des sciences, des techniques et du capitalisme après la deuxième Guerre Mondiale.

Le savoir n'ayant dès lors plus sa fin en lui-même – que ce soit en tant que « réalisation de l'Idée » ou en tant qu'« émancipation des Hommes » – et sa transmission n'ayant plus pour but de « former une élite capable de guider la nation dans son émancipation », l'École s'est trouvée, et se trouve toujours davantage, dans la position de devoir former « des compétences et non plus des idéaux », et cela dans le seul but que les différents postes dont la société a besoin pour fonctionner efficacement soient précisément occupés (Lyotard, 1979).

A cette double influence socio-historique que sont l'éclatement de la modernité et la fin des « grands récits » il convient, pour bien comprendre les liens ténus entre crise de l'éducation et crise du monde moderne, d'explicitier enfin le rôle joué par le processus de sécularisation de l'idée éducative.

3.2 *La sécularisation de l'idée éducative*

Comme le rappelle Fabre (2004) à la suite de Durkheim (1938), si l'acte d'apprendre a pu varier quant à son but et quant à ses moyens au cours de l'Histoire, il est comme tel fondamentalement resté un « changement d'*habitus* » que l'École avait pour objectif de faire advenir chez l'élève. En ce sens, une fois reconnue « l'origine métaphysique et même religieuse de l'idée éducative », c'est l'histoire de la pédagogie elle-même qui doit être considérée comme un processus de sécularisation d'un même projet de « conversion lente ».

De fait, lors d'une première étape de sécularisation, un rapatriement de l'espérance vers l'ici et le maintenant s'est opéré, valorisant le savoir en tant qu'il « forme l'esprit, émancipe et unit » c'est-à-dire, précise Fabre (2004), en tant qu'il représente « ce credo qui magnifie l'œuvre éducative en la chargeant de faire advenir l'humanité dans l'homme » – conception sécularisée du savoir unificateur et émancipateur exprimée par les « grands récits » de la modernité dont il vient d'être question.

Puis, à cette première sécularisation moderne a succédé une « sécularisation postmoderne », davantage radicale en ce qu'elle n'a plus seulement consisté à interroger telle ou telle des figures de la conversion dont étaient porteurs les « grands récits », mais a remis en question l'idée éducative elle-même. Et en effet, comment l'Occident aurait-il pu continuer à croire en une possible « union du Vrai et du Bien dans la quête collective du progrès » après une deuxième Guerre Mondiale ayant clairement révélé la rupture entre le rationnel et le raisonnable ? De même, comment continuer à tendre vers cette totalité dont était porteuse l'idée éducative dans un contexte d'éclatement et de spécialisation des savoirs contemporains ? Et qui pourrait aujourd'hui continuer à croire en la puissance émancipatrice du savoir quand ce dernier prend le plus souvent l'apparence d'un ensemble de données consignées dans des bases, « marchandise qui circule sur les réseaux, s'achète et se vend » (Fabre, 2004) ?

La crise de l'éducation, qui s'inscrit dans le contexte général d'une crise du monde moderne, peut donc être pour partie comprise comme une remise en cause de l'idée éducative – remise en cause précisément issue de son processus de sécularisation. En d'autres termes, la crise de l'éducation peut être définie en un double sens : non seulement comme symptôme d'une crise de l'époque contemporaine – elle-même théâtre de l'éclatement du système axiologique moderne –, mais aussi comme marque d'un arrêt de la reconnaissance de l'éducation comme valeur – soit comme une mutation de l'idée éducative issue de la modernité.

L'analyse critique de la crise de l'éducation qui vient d'être effectuée nous a donc permis de prendre pleinement acte de l'irréversible mutation qui caractérise le modèle éducatif contemporain. Aussi, face à l'éclatement de la modernité et à ses conséquences sur l'École, la mise en question d'une éducation scolaire qui se développerait selon un autre modèle semble plus que jamais requise ; « question vive » aux enjeux théoriques et politiques décisifs que nous tenterons d'approcher pour finir.

4. Pour un nouveau modèle éducatif

4.1 Conditions de l'éducation scolaire contemporaine

Dans un monde soumis depuis une trentaine d'années à une crise économique persistante, l'éducation scolaire se trouve radicalement remise en cause quant à son efficacité et quant à son sens même, les désillusions des années 1970-80 en matière d'innovation pédagogique et de démocratisation scolaire ayant par ailleurs jeté la suspicion sur une École incapable de « modifier l'état d'une société » comme de réguler « la promotion égalitaire et différenciée des talents » (Hameline, 1990). De là, le modèle épousé depuis par l'institution scolaire : modèle de « rationalisation » qui s'appuie sur un schème rapportant les choses de l'éducation à un simple « cas particulier de la gestion des ressources humaines non marchandes » dans le contexte de « mutation planétaire » en cours (*ibid.*).

La réflexion sur l'éducation contemporaine ne saurait donc ignorer sans risques le remplacement des utopies pédagogiques par le modèle gestionnaire propre à nos sociétés – et que ce modèle prenne la forme d'une modernisation didactique et institutionnelle ne saurait faire illusion comme l'a récemment exposé Rochex (2009). Aussi, parce qu'il ne saurait être question de livrer l'École au fatalisme de l'époque, non plus que d'en appeler à un quelconque retour à un modèle éducatif d'antan, et parce que l'alternative entre « jubilation postmoderniste » et « dénégation

moderniste » risque de renforcer le dénuement de l'École actuelle, ce sont les conditions d'« une autre conception de l'unité éducative » (Kerlan, 1998) qu'il doit s'agir de mettre en question.

Dès lors, prenant acte du fait que « ce sont les conditions de possibilité même de l'entreprise éducative qui se voient aujourd'hui remises en question par l'évolution de nos sociétés » (Blais, Ottavi & Gauchet, 2008), mais aussi des demandes accrues de reconnaissance et de personnalisation qui caractérisent notre époque, le « modèle esthétique » (Kerlan, 2004) ne pourrait-il précisément pas représenter semblable alternative, tant il est vrai que la question de savoir « en quoi peut consister chez des enfants [...] une véritable sollicitation [...] un véritable éveil, à partir de quoi la conscience des faits, celle des formes et celle des règles, pourrait s'organiser sur la base d'une réelle appétence » est bien cette question première qu'une réflexion renouvelée sur l'éducation ne semble plus pouvoir éluder (Kambouchner, 2006) ?

4.2 Le « modèle esthétique » en question

4.2.1 « Modèle esthétique » et recomposition de l'idée éducative

Dans la mesure où « nous n'avons pas affaire à un problème pédagogique [...] ni même simplement [...] scolaire ou éducatif », mais à un problème « qui ne procède de rien d'autre [...] que de l'approfondissement de l'orientation moderne » (Blais, Ottavi & Gauchet, 2008), l'aspiration éducative à l'unité se heurte nécessairement à un monde éclaté, signe d'une crise de l'éducation tout à la fois durable et profonde.

Or, comme l'explique Kerlan (2004), ce thème de l'unité éducative et de son éclatement contemporain constitue précisément une sorte de fil rouge « par lequel la théorie de l'éducation peut nous aider à mieux comprendre les faits et les débats dans lesquels son évolution concrète entraîne aujourd'hui le système éducatif, et notamment le sens du recours à l'art et à l'esthétique ». En ce sens, poursuit-il, cet espoir éducatif dont l'art est aujourd'hui investi, cette « tentation esthétique » manifestée par de nombreuses politiques éducatives contemporaines, pourrait bien représenter, *in fine*, un véritable « analyseur de la modernité éducative en quête de modèle ».

Et en effet, s'il est vrai que « l'ébranlement du paradigme éducatif comme processus de décomposition de l'idée éducative correspond fondamentalement à un double seuil de sécularisation procédant lui-même de la transformation de sociétés industrielles modernes en sociétés technoscientifiques postmodernes » (Giol, 2009), alors le paradigme esthétique pourrait bien participer de cette profonde mutation, représentant ainsi une chance pour l'éducation : celle d'accomplir la tentative de recomposition dont il semble le vecteur. Dans une telle perspective, et étant entendu que les problématiques éducatives sont indissociables des enjeux inhérents à la dynamique et au devenir des sociétés démocratiques, il semble donc que priorité doive désormais être donnée à la mise en question comme à la mise en œuvre d'une éducation qui articulerait demande de reconnaissance des individus et nécessité de formation du sujet.

4.2.2 « Modèle esthétique », individualisme et formation du sujet contemporain

Le développement irrésistible de l'individualisme et, plus fondamentalement encore, le déplacement des repères de la condition subjective même – signes d'un « nouveau tournant de l'histoire du sujet » qui se traduit sur le plan scolaire par « une exigence de reconnaissance de l'individu et de la subjectivité » –, représentent assurément un trait majeur des changements qui affectent les sociétés contemporaines (Gauchet, 2002).

Or s'il est vrai, comme le suggère Kerlan (2004), que « le paradigme esthétique en éducation 'contient' la question de l'individualisme moderne » – au sens où nous assisterions à l'expression, dans l'École, d'un procès d'esthétisation et de subjectivisme ayant cours hors de ses murs depuis plusieurs années déjà –, il se pourrait fort qu'une analyse de la pratique et de la culture scolaire

conduite dans une perspective esthétique touche à certains de leurs fondements, permettant ainsi d'envisager la question de la formation du sujet contemporain sous un nouveau jour.

De fait, que l'individualisme démocratique, issu comme tel de la culture moderne, ait déplacé le centre de gravité de l'École des savoirs vers l'individu apprenant – mouvement officialisé par la loi d'orientation de 1989 et la notion « d'élève au centre du système éducatif » – ne signifie pas que la quête du « modèle esthétique » marque le triomphe du subjectivisme en éducation. Bien au contraire précise Kerlan (2004), l'art participant du mouvement d'éducation de l'Homme à l'humanité, un modèle esthétique « assumé » et « raisonné » devrait bien plutôt rendre possible « la nécessaire reprise éducative des valeurs et de la logique de la modernité » et faire ainsi obstacle à la tendance subjectiviste de la culture comme à la réduction du sujet à l'individu postmoderne.

Parce que la reconstruction du sujet apparaît comme la tâche prioritaire d'une École affrontée à des forces dispersantes et individualisantes poussées toujours plus avant (Kerlan 1998) et qu'il ne saurait être question de confondre la logique esthétique – « principe d'une authentique réappropriation subjective et culturelle » et, comme telle, élément fondateur dans la formation du sujet – et la logique individualisante caractéristique de l'époque, l'art, en tant qu'il « trouve sa place au principe de la *Bildung* », a et aura assurément un rôle de tout premier plan à jouer dans l'École qui vient (Kerlan, 2004).

5. Conclusion

Parmi les différentes interprétations auxquelles la crise de l'éducation a pu donner lieu, l'hypothèse d'une crise qui procéderait fondamentalement d'une crise du monde moderne nous a semblé constituer une « question vive » suffisamment problématique pour mériter d'être traitée plus avant.

Nous espérons l'avoir montré : la crise de l'éducation consistant pour partie en une contradiction qui se serait incarnée dans le système éducatif contemporain – contradiction née d'un état d'instabilité d'une société prise en étau entre décomposition du cadre axiologique de la modernité et avènement d'un système de coordonnées postmodernes – elle requiert, pour être saisie comme question, sinon dépassée comme phénomène, la mise en œuvre d'un nouveau paradigme éducatif.

Les investigations menées dans un ouvrage que nous avons récemment consacré à ces questions et réarticulées ici nous ayant permis de comprendre la crise de l'éducation comme processus continu d'éclatement de l'unité éducative moderne, l'hypothèse d'une reprise de l'idée éducative dans le cadre unifié d'un « modèle esthétique » s'est ainsi fait jour. Aussi ne s'étonnera-t-on pas de ce que cette reprise s'inscrive dans une certaine tradition humaniste, tant le diagnostic d'une mutation contemporaine de la subjectivité a mis en évidence son nécessaire ressaisissement par un projet éducatif et politique résolument inscrit dans la résistance aux forces dispersantes de l'époque.

6. Bibliographie

6.1 Bibliographie générale

Arendt, H. (1961). *Condition de l'homme moderne*. Paris : Calmann-Lévy.

Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.

Blais, M.-C. ; Gauchet, M. ; Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.

Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF.

Durkheim, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : Alcan.

Fabre, M. (1999). Qu'est-ce que la philosophie de l'éducation ? In J. Houssaye (Ed.), *Éducation et philosophie. Approches contemporaines* (pp. 269-298). Paris : ESF.

- Fabre, M. (2004). Quel vocabulaire pour penser la sécularisation éducative ? *Colloque « Les seuils de sens de l'éducation contemporaine »*, Porto, 5-6 novembre 2004.
- Gauchet, M. (2002). La transformation hypercontemporaine de l'individu et l'éducation. In Collectif Paideia, *Y a-t-il une éducation après la modernité ?* (pp. 9-23). Paris : L'Harmattan.
- Giol, F. (2009). *Lectures contemporaines de la crise de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Hameline, D. (1990). Pédagogie. *Encyclopaedia Universalis*. Vol. 17. Paris.
- Kambouchner, D. (2000). *Une école contre l'autre*. Paris : PUF.
- Kambouchner, D. (2006). Les nouvelles tâches d'une philosophie de l'éducation. *Le Télémaque*, 30, 45-64.
- Kerlan, A. (1998). *L'école à venir*. Paris : ESF.
- Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique. Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lyotard, J.-F. (1979), *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*, Paris : Éditions de Minuit.
- Pourtois, J.-P. ; Desmet, H. ; Lahaye, W. (2006). Postures et démarches épistémiques en recherche. In P. Paillé (Ed.), *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain* (pp. 169-200). Paris : Armand Colin.
- Rochex, J.-Y. (2009). Le socle commun : démocratie, égalité des chances, justice ? Un projet d'avenir ou un projet avorté ? *Colloque « De la culture commune au socle commun »*, Lyon, 19-20 novembre 2009.
- Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris : Fayard.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal - Bruxelles : Presses de l'Université de Montréal - De Boeck Université.

6.2 Bibliographie de l'objet de recherche

6.2.1 Revue française de pédagogie

- Ballion, R. (1984). L'inadaptation de l'appareil scolaire à ses fonctions culturelles. *69*, 5-11.
- Chevallier, Ph. (1986). Les filières scolaires de l'échec. *77*, 39-46.
- Champagnol, R. (1986). L'échec scolaire : une conduite programmée. *77*, 47-56.
- Legrand, L. (1988). Quel avenir pour l'école ? Débat autour de deux livres. *85*, 77-79.
- Houssaye, J. (1991). Valeurs : les choix de l'école. *97*, 31-51.
- Thélot, C. (1994). L'évaluation du système éducatif français. *107*, 5-28.
- Payet, J.-P. (1994). L'école à l'épreuve de la réparation sociale : la relation professionnels/public dans les établissements scolaires de banlieue. *109*, 7-17.
- Gather Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme. *109*, 19-39.
- Fumat, Y. (1997). Contraintes, conflits, violences à l'école. *118*, 61-70.
- Debarbieux, E. (1998). Le professeur et le sauvageon. Violence à l'école, incivilité et postmodernité. *123*, 7-19.
- Dubet, F. (1998). Les figures de la violence à l'école. *123*, 35-45.
- Lobrot, M. (1999). Du nouveau sur l'échec et la réussite scolaires. *128*, 63-71.
- Simard, D. (2000). L'éducation peut-elle être encore une 'éducation libérale' ? *132*, 33-41.
- De Queiroz, J.-M. (2000). Les remaniements de la 'séparation scolaire'. *133*, 37-48.
- Kambouchner, D. ; Meirieu, Ph. (2001). Débat : Denis Kambouchner/ Philippe Meirieu. *137*, 5-16.
- Kerlan, A. (2001). A quoi pensent les pédagogues ? La pensée pédagogique au miroir du philosophe. *137*, 17-26.

Langouet, G. (2001). L'école française évolue ; mais l'insertion sociale devient de plus en plus difficile. *137*, 47-58.

Thin, D. (2002). L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires. *139*, 21-30.

Fabre, M. (2004). L'école peut-elle encore former l'esprit ? *143*, 7-14.

6.2.2 Le Débat

Raynaud, Ph. (1983). L'esprit démocratique et la crise de l'enseignement. *26*, 113-123.

Barret, Ph. ; Hamon, H. ; Raynaud, Ph. ; *et al.* (1985). Décentraliser le système éducatif ? *33*, 167-180.

Delpéch, Th. (1985). La nouvelle querelle de l'école (suite). *33*, 181-188.

Raynaud, Ph. (1985). De la crise de l'école à la crise de la pédagogie. *37*, 47-54.

Gauchet, M. (1985). L'école à l'école d'elle-même. Contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique. *37*, 55-86.

Ferry, L. ; Finkielkraut, A. ; Gauchet, M. (1988). Malaise dans la démocratie. L'école, la culture, l'individualisme. *51*, 130-152.

Muglioni, J. (1991). La gauche et l'école. *64*, 21-26.

Gatty, J. (1991). Enseignement, éducation et égalité. *64*, 58-66.

Thiriet, J-L. (1996). L'école malade de l'égalité. *92*, 24-34.

De Lara, Ph. (2000). Le présent d'une illusion. Le rêve d'une pédagogie sans école. *110*, 188-196.

Blais, M-C. (2004). L'éducation est-elle possible sans le concours de la famille ? *132*, 74-90.

Lebrun, J-P. (2004). Des incidences de la mutation du lien social sur l'éducation. *132*, 151-176.

6.2.3 Esprit

Lucas, Ph. (1981). Université : une difficile mutation. *Février*, 13-16.

Guérin, J. (1981). Carte forcée à l'université. *Février*, 17-20.

Coq, G. (1981). L'école dans la culture moderne. *Octobre-Novembre*, 54-58.

Coq, G. ; Thibaud, P. (1982). Enseigner quand même. *Novembre-Décembre*, 3-16.

Lobrot, M. (1982). Une pédagogie pour les masses. *Novembre-Décembre*, 25-45.

Coq, G. (1982). Une politique en demi-teinte. *Novembre-Décembre*, 77-91.

Coq, G. (1982). Un point de crise : le collège. *Novembre-Décembre*, 108-110.

Legrand, L. (1982). Un collège pour demain. *Novembre-Décembre*, 116-119.

Coq, G. (1988). Prolégomènes à une politique de l'éducation. *Juin*, 37-53.

Girod De L'Ain, B. (1990). L'excellence unique, impasse du système d'enseignement français. *Septembre*, 103-115.

Schwartz, L. (1991). L'enseignement malade de l'égalitarisme. *Mai*, 104-126.

Coq, G. (1991). Urgence d'un changement de politique scolaire. *Septembre*, 101-106.

Thibaud, P. (1996). Bayrou et Fauroux. De l'école de la nation à l'école de la société. *Août-Septembre*, 54-66.

Finkielkraut, A. (1996). La crise de la transmission. *Décembre*, 54-64.

Coq, G. (2000). La démocratie condamne-t-elle l'école à la crise ? *Octobre*, 39-51.

Prairat, E. (2002). La lente désacralisation de l'ordre scolaire. *Décembre*, 138-151.

Observatoire de l'éducation (2005). Les finalités de l'autorité dans l'école au quotidien. *Mars-Avril*, 58-70.