

## **La crise de l'éducation**

### Essai de synthèse sur un concept multidimensionnel

**Sébastien-Akira Alix**

Chargé de cours en sciences de l'éducation  
Université de Paris Nanterre  
&

**Laurent Gutierrez**

Professeur de sciences de l'éducation  
Université de Paris Nanterre

#### **Introduction**

#### **Première partie : La crise : entre concept et métaphore (Edgar Morin)**

- 1.1. Pour une « crisologie »
- 1.2. Du concept de crise au « chapelet irréversible de crises »

#### **Deuxième partie : La crise : métaphore du régime normal des sociétés démocratiques (Myriam Revault d'Allonnes)**

- 2.1. « La crise sans fin »
- 2.2. L'analyse arendtienne de la crise de l'éducation

#### **Troisième partie : « Une crise sans paradis perdu » : une généalogie de la crise de l'éducation ou les trois crises de la modernité éducative (Alain Renaut)**

- 3.1. Le premier humanisme éducatif
- 3.2. L'*Émile* de Rousseau et l'éducation des Modernes
- 3.3. La crise contemporaine : une reconnaissance de l'enfant-citoyen ?

#### **Quatrième partie : La crise de l'école : un « retournement de la démocratie contre l'éducation ? » (Marcel Gauchet)**

#### **Cinquième partie : La crise de l'enseignement : une définition d'ordre fonctionnel (Denis Kambouchner)**

- 5.1. Les contours d'une crise
- 5.2. Les causes de la crise : arbitraire culturel et arbitraire pédagogique

#### **Sixième partie : La crise de l'université dans l'enseignement supérieur (Romuald Bodin et Sylvie Orange, François Vatin)**

#### **En guise de conclusion : crise, démocratie et éducation**

#### **Bibliographie indicative**

## Introduction

L'éducation est en crise. Pour certains de nos contemporains, c'est un fait. Pour d'autres, cela traduit les difficultés rencontrées par les adultes à transmettre des valeurs aux jeunes générations. Dès lors, ne devrait-on pas davantage parler de la crise de la transmission ? Mais, là encore, la difficulté demeure. S'agit-il d'une crise de la transmission entre parents et enfants ? entre professeurs et élèves ? Peut-on y voir, plus globalement, une crise des institutions éducatives ? d'une crise des individus dans leur rapport au savoir ? Le sujet est complexe. Et c'est parce qu'il est complexe qu'on doit s'entendre au préalable sur le sens à donner au terme polysémique de crise, dont l'usage contemporain, en se généralisant progressivement à tous les secteurs de la vie humaine, a complexifié sa signification et affaibli, dans une certaine mesure, sa valeur heuristique.

Dans le cadre de cette modeste contribution en six parties<sup>1</sup>, nous avons analysé les principaux ouvrages et articles publiés en langue française sur le concept multidimensionnel de « crise de l'éducation »<sup>2</sup> afin d'en expliciter toute sa complexité au-delà des essais qui le cantonnent aux secteurs de la famille, de l'école ou de l'université<sup>3</sup>.

### Première partie : La crise : entre concept et métaphore (Edgar Morin)

Partant de ce constat, Edgar Morin esquisse dans le texte classique évoqué plus haut les grandes lignes d'« une crisologie », d'une « théorie crisisque », c'est-à-dire une théorie « des crises sociales, historiques, anthropologique », au sein de laquelle le concept de crise se trouverait élevé « au niveau d'un macro-concept riche, complexe, portant en lui-même une constellation de concepts » et permettant « *une progression de la connaissance complexe et de la théorie complexe* »<sup>4</sup>.

#### 1.1. Pour une « crisologie »

Dans ce texte, Morin propose une analyse des composantes – au nombre de sept – du concept de crise, enraciné dans une théorie de « la société comme système capable d'avoir des crises »<sup>5</sup>. Ces composantes sont les suivantes : la perturbation ; l'accroissement des désordres et des incertitudes ; le blocage ; le déblocage – qui se présente sous des aspects différents mais inséparables les uns des autres, à savoir le développement des *feed-back* positifs, la transformation des complémentarités en concurrences et antagonismes, l'accroissement et les manifestations des caractères polémiques – ; le reblocage par la multiplication des *double-bind* ; le déclenchement d'activités de recherches ; les solutions mythiques et imaginaires ; et, enfin, la « *dialectisation* » de ces six composantes de la crise<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> L'ouvrage en préparation à partir des résultats issus des recherches exposées lors du séminaire « Crise en / de l'éducation » (Hôpital Sainte-Anne, Paris, six séances entre janvier et juin 2019) devraient nous fournir davantage de matériaux pour penser ce concept de nos jours.

<sup>2</sup> A. Caillé, « Présentation », in *Revue du MAUSS*, « Penser la crise de l'école. Perspectives anti-utilitaristes », no. 28, second semestre 2006, p. 5-6.

<sup>3</sup> Sur ce point, nous prenons nos distances avec l'étude stimulante de Franck Giol consacrée à « la crise de l'éducation ». F. Giol restreint cette expression au seul cadre scolaire : « La crise que nous nous proposons d'analyser concernera strictement l'éducation scolaire. En sens, les termes « éducation », « École » et « système éducatif » lorsqu'ils seront référés à la notion de crise, seront employés sans distinction particulière. » Cf. F. Giol, *Lectures contemporaines de la crise de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 2009, p. 23.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 162.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 155, 149.

<sup>6</sup> Cette « *dialectisation* » constitue, aux yeux de Morin, une composante à part entière de la notion car « la crise est non seulement l'ensemble de ces composantes, mais aussi leurs interactions, leurs combinaisons, le jeu à la

Pour Morin, en effet, une crise se présente toujours d'abord comme une perturbation. Cette perturbation (de l'organisme, de la société ou d'un secteur de cette société) peut être liée à des phénomènes externes qui déclenchent une crise – Morin parle alors de « perturbation extérieure » – ou internes « à partir de processus apparemment non perturbateurs » par « surcharge »<sup>7</sup> ou « *double-bind* »<sup>8</sup>, conduisant à un « dérèglement » du système, au niveau de ses « règles d'organisation » et de « son organisation même »<sup>9</sup>. Ce dérèglement organisationnel du système aboutit à « l'accroissement des désordres et des incertitudes », seconde composante de la crise.

En modifiant l'organisation du système, la perturbation de crise entraîne « une progression des désordres, des instabilités et des aléas » qui ont pour corrélat « une progression des incertitudes »<sup>10</sup> : le système ne fonctionnant plus comme à l'accoutumée, il devient plus difficile d'augurer la manière dont il va se comporter et évoluer à l'avenir<sup>11</sup>. Ce surgissement du désordre et des incertitudes corrélatives entraîne une paralysie et une rigidification du système qui « se manifeste par le blocage de ce qui, jusqu'alors, assurait la réorganisation permanente du système »<sup>12</sup>.

Ce blocage, en levant les « contraintes pesant sur les composants et les processus constituant le système », « suscite ou permet le *déblocage de potentialités ou réalités inhibées* »<sup>13</sup>. D'après Morin, le phénomène de déblocage contribue « au développement des *feed-back* positifs », c'est-à-dire qu'il renforce le « processus rétroactif à partir duquel la déviation au lieu d'être annulée s'entretient, s'accroît et s'amplifie d'elle-même ». Par où il faut entendre un phénomène « d'accélération, d'amplification et de propagation épidémique » des antagonismes au sein du système : « partout le caractère conflictuel tend à s'accroître, voire à devenir dominant (une crise peut dériver en guerre civile, ou se transformer en guerre extérieure) »<sup>14</sup>.

Cet accroissement du caractère conflictuel conduit à la multiplication des *double-bind* : « le pouvoir ne peut ni tolérer ni réprimer le déferlement des désordres, des déviances et des antagonisme » ; et « les stratégies d'action » des revendicateurs « doivent, dans l'incertitude et les risques du développement de la crise, rencontrer des “contradictions” »<sup>15</sup>. Ces situations de crise déclenchent en retour « un effort de recherche, qui peut aboutir à telle technique, telle invention, telle formule nouvelle juridique ou politique, laquelle innovation réformera le système et fera désormais partie intégrante de ses dispositifs et stratégies de réorganisation ». Toutefois, cette recherche de solution peut aussi prendre « des formes “crisiques” », avec des dimensions mythiques et magiques de l'ordre du « sacrifice rituel » :

« la recherche des responsabilités se sépare dès lors en deux branches antagonistes, l'une qui cherche à reconnaître la nature même du mal, l'autre qui cherche le bouc émissaire à immoler et, bien sûr, il y a multiplication de coupables imaginaires, le plus souvent marginaux ou minoritaires »<sup>16</sup>.

---

fois complémentaire, concurrent et antagoniste de ces processus et phénomènes, c'est-à-dire, leur *dialectisation* ». Cf. *Ibid.*, p. 160.

<sup>7</sup> Par surcharge, Morin entend plus précisément « la croissance trop grande ou rapide d'une valeur ou variable par rapport aux autres ». *Ibid.*, p. 155.

<sup>8</sup> Sur ce point, Morin note : « Ou bien la crise naît d'une situation de *double-bind*, c'est-à-dire de coïncement où le système coïncé entre deux exigences contraires, est paralysé, perturbé et dérégulé. ». *Ibid.*, p. 156.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 156.

<sup>10</sup> *Ibid.*

<sup>11</sup> *Ibid.*

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 157.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 157.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 158.

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 158.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 159.

## 1.2. Du concept de crise au « chapelet irréversible de crises »

À partir de cette conceptualisation, Morin met en lumière le caractère dynamique de la crise, notion qui implique en elle-même une mise « en mouvement des processus désordonnés qui peuvent devenir déchaînés ». Ce faisant, le sociologue met l'accent sur la relation étroite existante entre la notion de crise et celles de changement et d'évolution. Il insiste d'ailleurs sur « le double visage » que la crise revêt dans les sociétés historiques : elle est à la fois « risque et chance, risque de régression, chance de progression »<sup>17</sup>. Dans ces sociétés, la crise entretient ainsi un lien très ténu avec la dynamique d'évolution<sup>18</sup> car, sans être nécessairement évolutive, elle est un élément constitutif de la seconde.

La crise se distingue toutefois de la notion d'évolution en ce qu'elle s'inscrit dans *un moment*, dans un espace de temps assez nettement circonscrit : « il faut un avant et un après plus ou moins "normaux" : la crise *stricto sensu* se définit toujours par rapport à des périodes de stabilité relative ». L'évolution, à l'inverse, s'étend sur le temps long et, en ce qu'elle comporte, dans sa marche même, « un aspect » ou « une composante crisique », peut être considérée comme un « chapelet irréversible de crises »<sup>19</sup>. Avec cette conceptualisation de la crise, Morin entend ainsi mettre en lumière le caractère heuristique de la notion qui est à la fois « un révélateur et un effecteur ». Comme le sociologue l'écrit :

« On voit mieux en effet comment la crise révèle ce qui était caché, latent, virtuel au sein de la société (ou de l'individu) : les antagonismes fondamentaux, les ruptures sismiques souterraines, le cheminement occulte des nouvelles réalités ; et en même temps la crise nous éclaire théoriquement sur la part immergée de l'organisation sociale, sur ses capacités de survie et de transformation. Et c'est sur ce point que la crise est quelque chose d'effecteur. Elle met en marche, ne serait-ce qu'un moment, ne serait-ce qu'à l'état naissant, tout ce qui peut apporter changement, transformation, évolution. »<sup>20</sup>

Pour éclairante qu'elle puisse être, cette théorisation de la crise laisse toutefois dans l'ombre une question essentielle : celle de sa généalogie, c'est-à-dire celle de savoir comment et pourquoi on en est venu à penser la société et l'éducation sur le mode de la crise et à généraliser l'usage de ce mot à « tous les horizons de la conscience contemporaine »<sup>21</sup>. Morin en est lui-même très conscient lorsque, dès la première page de son essai, il pose comme condition de possibilité de toute crisologie (et de toute conceptualisation de la notion contemporaine de crise qui aille « au-delà de l'idée de perturbation, d'épreuve ou de rupture d'équilibre ») le fait de disposer d'une théorie de « la société comme système capable d'avoir des crises »<sup>22</sup>. Pour répondre à cette question de la généalogie de la crise, c'est du côté de la philosophie et plus précisément de la philosophie politique qu'il faut aller chercher. En effet, ce sont des chercheurs en philosophie comme Myriam Revault d'Allonnes qui ont cherché à étudier l'émergence de la notion de crise contemporaine, en particulier sous l'angle de la temporalité et de l'expérience du temps.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 160-161.

<sup>18</sup> Sur ce point, E. Morin note : « Toute évolution naît toujours d'événements/accidents, de perturbations, qui donnent naissance à une déviance, qui devient tendance, laquelle entre en antagonisme au sein du système, entraîne des désorganisations/réorganisations plus ou moins dramatiques et profondes. » Cf. *Ibid.*, p. 162.

<sup>19</sup> *Ibid.*

<sup>20</sup> *Ibid.* p. 162-163.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 149.

<sup>22</sup> Sur ce point, Morin note : « J'en viens à ce qui est à mes yeux le principe premier de toute crisologie, on ne peut faire une théorie des crises sociales, historiques, anthropologiques, que si on a une théorie de la société qui soit aussi systémique, cybernétique et bio-néguentropique. En effet, si on veut, pour concevoir la crise, aller au-delà de l'idée de perturbation, d'épreuve, de rupture d'équilibre, *il faut concevoir la société comme système capable d'avoir des crises, c'est-à-dire poser trois ordres de principes, le premier systémique, le second cybernétique, le troisième néguentropique, sans quoi la théorie de la société est insuffisante et la notion de crise inconcevable.* » Cf. *Ibid.*, p. 149.

## Deuxième partie : La crise : métaphore du régime normal des sociétés démocratiques (Myriam Revault d'Allonnes)

### 2.1. « La crise sans fin »

Dans un ouvrage de 2012 intitulé *La crise sans fin*, Myriam Revault d'Allonnes propose de revenir sur les mutations philosophiques et anthropologiques ayant présidé à l'avènement d'un « nouveau paradigme de crise », qui se trouve exprimé de manière symptomatique dans les discours de crise contemporains<sup>23</sup>. Dans ce livre, Myriam Revault d'Allonnes montre comment la modernité démocratique, entendue comme un processus générateur de longue durée qui traverse les sociétés européennes à partir de la Renaissance, a bouleversé, au sein de ces sociétés, le rapport à la temporalité et a fait de la crise « le milieu de notre existence : nous sommes immergés dans la crise, nous vivons et pensons sous le surplomb de la crise »<sup>24</sup>.

En effet, pour l'auteur, « crise et modernité sont indissociables » au point qu'existe entre elles un lien de consubstantialité<sup>25</sup>. Ce lien tient à « la nature même du projet moderne » qui, en rupture avec le passé, fait émerger un régime d'existence caractérisé par un « *ethos* de critique incessante de notre être historique », c'est-à-dire marqué par une interrogation constante sur la légitimité des fondements du savoir, du pouvoir, de l'autorité, du droit, de la tradition, de la normativité, de l'identité, etc. Ceci aboutit à une redéfinition de l'homme comme un être historique et une subjectivité libre et autonome, c'est-à-dire comme une subjectivité capable de s'auto-définir dans et à travers l'histoire. Comme Myriam Revault d'Allonnes le note :

« La rupture déclarée avec le passé, avec la tradition et ses fondements contraint la modernité à trouver sa normativité en elle-même, à s'autofonder rationnellement et à s'auto-instituer politiquement. Et de ce fait, elle ne peut que se donner sur le mode d'une position réflexive, d'une interrogation incessante sur elle-même, sur sa légitimité et sur son inscription dans le temps : le mot "modernité" exprime "l'idée que notre temps se fait de lui-même dans sa différence," sa "nouveau par rapport au passé". »<sup>26</sup>

Cette ouverture productive à l'avenir, qui est en même temps une projection perpétuelle vers l'avenir, est caractéristique de la modernité démocratique et a pour conséquence « *la dissolution des repères de la certitude* »<sup>27</sup> : l'avenir apparaît désormais ouvert, infini et, par là-même, devient source d'inquiétudes, voire même d'angoisses. Une des manières de conjurer cette angoisse consiste à penser l'avenir comme progrès. C'est ainsi que la modernité donne également naissance à l'idée de progrès qui « fait de la crise un concept opératoire censé rendre le présent intelligible et vivable »<sup>28</sup>. En effet, dès lors que l'avenir est conçu comme progrès, il n'inquiète plus et est même attendu, souhaité, désiré.

Dans cette perspective téléologique, la notion de crise a été thématifiée de diverses manières par les philosophes de la modernité « triomphante »<sup>29</sup>. Dans l'ensemble, la crise est conceptualisée comme un moment passager et nécessaire, comme « une étape incontournable mais qui doit être dépassée »<sup>30</sup>, dans le cadre plus large d'une philosophie de l'histoire

<sup>23</sup> M. Revault d'Allonnes, *La crise sans fin. Essai sur l'expérience moderne du temps*, Paris, Seuil, 2012, p. 13.

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 112.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 50, 111.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 50.

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 149.

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 51.

<sup>29</sup> M. Revault d'Allonnes note en particulier le statut complexe que la notion de crise revêt dans les œuvres de Rousseau et de Kant. Sur Rousseau, voir *Ibid.*, p. 38-48. Sur Kant, voir *Ibid.*, p. 92-109.

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 111.

téléologiquement orientée vers le mieux et pensée comme une tâche à accomplir. L'idée de progrès permet ainsi, pour un temps, de circonscrire la notion de crise et de conjurer les inquiétudes. L'objectivisme qui domine les sciences positives et le développement des technologies depuis le 19<sup>e</sup> siècle<sup>31</sup> ainsi que l'expérience des deux guerres mondiales et des systèmes totalitaires au 20<sup>e</sup> siècle ont toutefois contribué à faire voler en éclat ce schéma hérité des Lumières pour les sociétés démocratiques contemporaines, nous faisant entrer dans un « régime de crise » sans fin qui contient « quelque chose d'inconceptualisable »<sup>32</sup>. Comme Myriam Revault d'Allonnes l'écrit :

« La croyance au progrès s'est effondrée tout au moins sous la figure d'un avenir téléologiquement orienté vers le mieux. La disparition des attentes liées à un certain "accomplissement" de l'humanité et plus généralement l'effacement d'un horizon d'espérance séculière ont fait advenir un temps sans promesses. Comme le remarquait Levinas au lendemain de la chute du mur de Berlin, l'idée d'émancipation se voit désormais privée de ses repères messianiques. En sorte que le schéma qui prévaut aujourd'hui peut être qualifié d'a-téléologique. C'est un mouvement sans *telos* où l'avenir apparaît infigurable et indéterminé. Cette nouvelle manière d'"être au temps" englobe à la fois le regard que la société porte sur son avenir collectif voué à l'incertitude et les représentations que les individus se font de l'orientation – tout aussi incertaine – de leur existence. »<sup>33</sup>

Dans ce nouveau paradigme où la crise est permanente, cette dernière ne peut plus être un concept. Elle devient une métaphore d'une « expérience existentielle », de notre manière contemporaine de nous rapporter au temps et au monde, caractérisée par une incertitude extrême résultant de la dissolution des repères de la certitude et habitée par « l'exigence d'un réinvestissement de positions devenues vacantes » consécutif à la disparition des espérances séculières<sup>34</sup>. En faisant de la sorte de l'idée de crise le surplomb et l'horizon apparemment indépassables de nos existences et la métaphore du régime normal des sociétés démocratiques, une telle analyse permet de mieux comprendre et appréhender notre rapport au temps et l'emploi omniprésent dans le langage courant de la thématique de la crise au singulier collectif – la fameuse expression commune devenue proverbiale : « c'est la crise ».

Néanmoins, cette analyse court le risque de dissoudre l'idée même de crise – car une crise permanente mérite-t-elle encore d'être qualifiée ainsi ? Surtout, elle pose question quant au sens que cette notion de crise peut revêtir lorsqu'elle désigne des réalités sociales spécifiques comme, par exemple, lorsque l'on parle de « crise financière », de « crise politique », de « crise institutionnelle » ou de « crise de l'éducation ». Il semble à cet égard que la crise comme métaphore de notre expérience moderne du temps ne suffise pas à rendre compte du sens et de la portée de ces applications particulières de la notion. L'appréhension de ces crises spécifiques requiert à cet égard une exploration et une analyse de leur complexité propre. En ce qui concerne l'éducation, c'est sans doute à Hannah Arendt qu'est revenu le mérite d'avoir produit une problématisation philosophique de l'idée de crise de l'éducation sur laquelle il convient de s'arrêter<sup>35</sup>.

<sup>31</sup> Cette idée est exprimée de manière magistrale par Edmund Husserl dans son ouvrage *La Crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale* dans lequel il explique que la crise des sciences européennes n'est pas une crise de scientificité mais tient bien plutôt à ce que ces sciences exactes, en devenant de plus en plus objectives et positives, ont perdu leur relation originelle avec le « monde de la vie » (*Lebenswelt*) et n'ont aujourd'hui plus « rien à nous dire » concernant les questions existentielles de la vie des hommes. Cf. E. Husserl, *La Crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*, Paris, Gallimard, 1989, p. 10.

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 186.

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 123.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 181, 193.

<sup>35</sup> Sur la crise de l'éducation chez Arendt, on se reportera avec profit à D. Ottavi, « La crise de l'éducation d'Arendt dans son contexte : Hannah Arendt face aux critiques de l'éducation progressive », in A. Vergnioux (éd.), *Grandes controverses en éducation op. cit.*, p. 97-118 ; M. Fabre, « Arendt et Dewey : une controverse fictive aux enjeux bien réels », in A. Vergnioux (éd.), *Grandes controverses en éducation op. cit.*, p. 75-96 ; A.

## 2.2. L'analyse arendtienne de la crise de l'éducation

Dans un essai polémique intitulé « La crise de l'éducation » paru en anglais en 1958 sous le titre « *The Crisis in Education* » et publié en français en 1972 dans l'ouvrage intitulé *La crise de la culture*<sup>36</sup>, Hannah Arendt propose une élaboration philosophique de l'idée de crise appliquée à l'éducation. Dans une perspective de philosophie politique, elle analyse la crise de l'éducation américaine de l'époque comme l'expression d'une crise de l'autorité dans l'éducation qui a partie liée au rapport critique que les sociétés démocratiques entretiennent à l'endroit de la tradition<sup>37</sup>. Pour Arendt, cette crise de l'éducation ou de l'autorité dans l'éducation déborde en effet largement « la question de savoir pourquoi le petit John ne sait pas lire »<sup>38</sup>. Elle révèle et interroge la nature même de l'éducation dans une société démocratique comme les États-Unis qui ont poussé plus loin que les autres nations occidentales la dynamique d'égalisation qui structure les sociétés démocratiques modernes. Comme Arendt l'écrit :

« En Amérique, ce qui rend la crise d'éducation si aiguë, c'est le caractère politique de ce pays, qui, de lui-même, se bat pour égaliser ou effacer, autant que possible, la différence entre jeunes et vieux, doués et non doués, c'est-à-dire finalement entre enfants et adultes et en particulier entre professeurs et élèves. Il est évident que ce nivellement de l'autorité ne peut se faire qu'aux dépens de l'autorité du professeur et au détriment des élèves les plus doués. »<sup>39</sup>

À partir de ce constat, Arendt formule une critique du mouvement américain de l'éducation progressiste (1876-1957) qui avait contribué, sur la base d'idées éducatives modernes européennes, à moderniser l'enseignement américain, notamment secondaire, en substituant aux idéaux d'une culture scolaire mettant l'accent sur l'exigence académique, l'enseignement des disciplines et la magistralité ceux d'une éducation socialement efficace, centrée sur l'enfant, sur la nécessité de respecter son régime propre et de former les futurs citoyens pour la démocratie<sup>40</sup>. Dans la perspective arendtienne, ce mouvement a introduit des « mesures catastrophiques » – par où il faut entendre un ensemble de méthodes pédagogiques modernes – qui ont précipité la crise de l'éducation américaine qu'elle décrit et qui peuvent être expliquées « schématiquement » par trois idées principales<sup>41</sup>.

---

Renaut, *La fin de l'autorité*, op. cit., p. 139-186 ; Id., *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris, Calmann-Lévy, 2002, p. 23-45.

<sup>36</sup> H. Arendt, « The Crisis in Education », in *Between Past and Future*, New York, Penguin Putnam Inc., 1958, p. 170-193 ; H. Arendt, « La crise de l'éducation », op. cit.

<sup>37</sup> Sur ce point, Arendt note : « La véritable difficulté de l'éducation moderne tient au fait que, malgré tout le bavardage à la mode sur un nouveau conservatisme, il est aujourd'hui extrêmement difficile de s'en tenir à ce minimum de conservation et à cette attitude conservatrice sans laquelle l'éducation est tout simplement impossible. Il y a à cela de bonnes raisons. La crise de l'autorité dans l'éducation est étroitement liée à la crise de la tradition, c'est-à-dire à la crise de notre attitude envers tout ce qui touche au passé. » Cf. *Ibid.*, p. 247.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 230.

<sup>39</sup> *Ibid.*, p. 232.

<sup>40</sup> Sur ce point, Arendt écrit : « En ce qui concerne l'éducation, il a fallu attendre notre siècle pour que l'illusion provenant du pathos de la nouveauté produise ses conséquences les plus graves. Tout d'abord, elle a permis à cet assemblage de théories modernes de l'éducation, qui viennent du centre de l'Europe et consistent en un étonnant salmigondis de choses sensées et d'absurdités, de révolutionner de fond en comble tout le système d'éducation, sous la bannière du progrès de l'éducation. Ce qui en Europe était resté une expérience tentée çà et là dans de rares écoles et dans les institutions isolées, puis étendant peu à peu son influence à certains secteurs, a, en Amérique, complètement bouleversé et pour ainsi dire du jour au lendemain, il y a de cela vingt-cinq ans, toutes les méthodes traditionnelles d'enseignement (...) Le fait significatif est que pour ne pas aller à l'encontre de certaines théories, bonnes ou mauvaises, on a résolument mis à l'écart toutes les règles du bon sens ». Cf. *Ibid.*, p. 229.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 232.

La première consiste en l'application d'un principe politique à l'intérieur de l'école : c'est l'idée « qu'il existe un monde de l'enfant et une société formée entre les enfants qui sont autonomes et qu'on doit dans la mesure du possible laisser se gouverner eux-mêmes. Le rôle des adultes doit se borner à assister ce gouvernement »<sup>42</sup>. Pour Arendt, cette manière de concevoir l'enfant comme un individu autonome vivant au sein d'une société de pairs est lourde de conséquences. Cela a non seulement contribué à briser les relations et le lien d'autorité qui existaient antérieurement entre le monde des adultes et celui des enfants mais, qui pis est, à placer ces derniers « dans une situation pire qu'avant » car, désormais soustraits à l'autorité d'un individu (le maître), ils se trouvent progressivement soumis à celle du groupe de pairs, c'est-à-dire « à une autorité bien plus effrayante et vraiment tyrannique : la tyrannie de la majorité »<sup>43</sup>.

La deuxième idée porte, quant à elle, sur la manière de concevoir l'enseignement. Pour Arendt, on serait ainsi passé d'une pédagogie des objets, dans laquelle la maîtrise du savoir enseigné fonde la légitimité et l'autorité de l'enseignant d'une matière donnée, à une pédagogie ou un enseignement de type procédural.

« La pédagogie est devenue une science de l'enseignement en général, au point de s'affranchir complètement de la matière à enseigner. Est professeur celui qui est capable d'enseigner... n'importe quoi. (...) Au cours des récentes décennies, cela a conduit à négliger complètement la formation des professeurs dans leur propre discipline, surtout dans les écoles secondaires. Puisque le professeur n'a pas besoin de connaître sa propre discipline, il arrive fréquemment qu'il en sait à peine plus que ses élèves. »<sup>44</sup>

Dans la perspective arendtienne, cette deuxième idée repose en dernière analyse sur une troisième, plus fondamentale, « qui a permis à la pédagogie et aux écoles normales de jouer ce rôle pernicieux dans la crise actuelle ». Il s'agit de la mise en œuvre dans l'enseignement d'une forme de constructivisme pédagogique « qui a trouvé son expression conceptuelle systématique dans le pragmatisme », c'est-à-dire dans l'idée que « l'on ne peut savoir et comprendre que ce qu'on a fait soi-même » et qui aurait consisté dans la pratique des écoles à « substituer, autant que possible, le faire à l'apprendre »<sup>45</sup>. Là encore, cette idée a, pour Hannah Arendt, des conséquences importantes en matière d'enseignement et d'éducation, notamment en ce qu'elle contribue, sous couvert de l'autonomie de l'enfant, à effacer la distinction entre le travail et le jeu à l'école et, de manière corrélative, à enfermer les enfants et les jeunes adolescents dans une sorte de puérité improprie à les préparer à la vie adulte.

Dans la perspective arendtienne, en se fondant sur ces trois idées, le mouvement de l'éducation progressiste a ainsi agi « en contradiction flagrante avec le bon sens » et a mis en péril l'autorité, la tradition et le monde en détériorant de manière non négligeable l'enseignement américain. La crise de l'éducation qu'elle décrit découle à cet égard de « la prise de conscience de l'aspect destructeur de ces trois idées » dans l'opinion américaine et de l'effort corrélatif « pour réformer tout le système d'éducation »<sup>46</sup>. À un niveau plus profond, toutefois, cette crise de l'éducation apparaît à Arendt révélatrice « d'une crise beaucoup plus générale et de l'instabilité de la société moderne »<sup>47</sup>. Cette dernière a trait, pour Arendt, aux conditions mêmes de l'éducation dans une société démocratique de masse habitée par un processus d'égalisation et d'émancipation qui tend à penser ses membres, y compris

---

<sup>42</sup> *Ibid.*, p. 232.

<sup>43</sup> *Ibid.*, p. 233.

<sup>44</sup> *Ibid.*, p. 234.

<sup>45</sup> *Ibid.*, p. 234-235.

<sup>46</sup> *Ibid.*, p. 237-236.

<sup>47</sup> *Ibid.*, p. 238.



les enfants, comme des individus autonomes et égaux. Arendt entend précisément mettre en lumière les effets pernicieux de cette dynamique, qui avait pu se révéler émancipatrice dans le cas des femmes et des travailleurs, lorsqu'elle en vient à pénétrer la sphère éducative :

« Les derniers à être touchés par ce processus d'émancipation furent les enfants et ce qui justement pour les femmes et les travailleurs avait signifié une véritable libération – car ce n'étaient pas seulement des femmes et des travailleurs, mais aussi des personnes, qui pouvaient donc prétendre légitimement accéder au monde public, c'est-à-dire avaient le droit de regard sur lui et de s'y faire voir, d'y parler et d'y être entendus – fut *un abandon et une trahison dans le cas des enfants* qui sont encore au stade où le simple fait de vivre et de grandir a plus d'importance que le facteur de la personnalité. Plus la société moderne supprime la différence entre ce qui est privé et ce qui est public, entre ce qui ne peut s'épanouir qu'à l'ombre et ce qui demande à être montré à tous dans la pleine lumière du monde public, autrement dit plus la société intercale entre le public et le privé une sphère sociale où le privé est rendu public et vice versa, plus elle rend les choses difficiles à ses enfants qui par nature ont besoin d'un abri sûr pour grandir sans être dérangés. »<sup>48</sup>

Dans son essai, Arendt met ainsi l'accent sur deux éléments qui lui paraissent essentiels dans la compréhension de la crise de l'éducation, à savoir i) les conséquences dommageables engendrées par ce processus lorsqu'il est introduit de manière indue dans la sphère éducative – ce que, selon elle, le progressisme éducatif américain aurait fait – ; et ii) la nécessité de fixer des limites à un tel processus et donc de repenser les conditions d'une éducation démocratique<sup>49</sup>. Pour Arendt, l'éducation et l'école doivent être le plus possible soustraites à l'influence des principes politiques qui régissent la vie publique dans le monde des adultes. En particulier, l'école – cette « institution qui s'intercale entre le monde et le domaine privé que constitue le foyer pour permettre la transition entre la famille et le monde »<sup>50</sup> – doit reposer sur un principe réaffirmé d'autorité des adultes et d'enseignement jusqu'à l'obtention du premier diplôme supérieur pour permettre aux enfants de s'approprier le monde. Ceci dans le but de protéger les enfants de la tyrannie de la majorité, de conserver leur capacité à innover et d'assurer la continuité et le renouvellement d'un « monde commun »<sup>51</sup>.

Bien qu'enraciné dans un contexte spécifique – les États-Unis de la fin des années 1950 –, l'intérêt de cette analyse arendtienne tient à ce qu'elle met en lumière le fait que la crise de l'éducation s'est exacerbée à partir du moment où on a introduit les principes politiques démocratiques dans cette « *sphère prépolitique* » qu'est l'éducation, « *où l'autorité semblait prescrite par la nature elle-même, indépendamment de tous les changements historiques et de toutes les conditions politiques* »<sup>52</sup>. À cet égard, beaucoup ont vu, en France particulièrement, dans ce texte d'Arendt « une anticipation des débats récents » et « une formulation des problèmes intemporels de la transmission, de l'autorité, qui nous occupent aujourd'hui »<sup>53</sup>. Toutefois, d'autres, comme Alain Renaut, tout en reconnaissant à Arendt le mérite d'avoir mis en lumière ce point fondamental, lui ont reproché de céder « à certains excès dans l'appréciation des données de l'interrogation » en faisant « disparaître le

<sup>48</sup> *Ibid.*, p. 241, nous soulignons.

<sup>49</sup> À cet égard, Arendt définit le problème de l'éducation en ces termes : « Dans le monde moderne, le problème de l'éducation tient au fait que par sa nature même l'éducation ne peut faire fi de l'autorité, ni de la tradition, et qu'elle doit cependant s'exercer dans un monde qui n'est pas structuré par l'autorité ni retenu par la tradition. » *Cf. Ibid.*, p. 250.

<sup>50</sup> *Ibid.*, p. 242.

<sup>51</sup> *Ibid.*, p. 251-252.

<sup>52</sup> H. Arendt, « La crise de l'éducation », *op. cit.*, p. 245, nous soulignons.

<sup>53</sup> D. Ottavi, « La crise de l'éducation d'Arendt dans son contexte : Hannah Arendt face aux critiques de l'éducation progressive », *op. cit.*, p. 101.

phénomène principal derrière ce qui n'en constitue que l'effet pervers ou la conséquence plus ou moins inattendue »<sup>54</sup>.

La critique porte ici sur le caractère « hypercritique » de l'appréhension du problème par Arendt. Lorsque cette dernière parle par exemple, pour les enfants, d'« une situation pire qu'avant », elle tend, selon Alain Renaut, à faire « subir d'extravagantes idéalisations à ce qu'avaient été antérieurement les dispositifs sociaux et culturels concernant les petits hommes ». Par là, la lecture arendtienne de la crise de l'éducation incline, selon Alain Renaut, à résorber « sous l'idée d'une catastrophe moderne, identifiée à la perte d'une relation entre adultes et enfants supposée “naturelle” » la complexité d'un processus de longue durée s'étendant sur plusieurs siècles<sup>55</sup>. En rupture avec cette vision, Alain Renaut propose une lecture de la crise de l'éducation qui fasse « pleinement justice de tels schémas » en dégageant « ce qui échappe, dans cette crise, aussi bien à la logique du pire qu'à celle du meilleur »<sup>56</sup>.

### **Troisième partie : « Une crise sans paradis perdu » : une généalogie de la crise de l'éducation ou les trois crises de la modernité éducative (Alain Renaut)**

Dans un ouvrage intitulé *La libération des enfants* paru en 2002, Alain Renaut propose « une histoire “philosophique” de l'enfance »<sup>57</sup> centrée sur l'analyse du processus « très lent, progressif et inachevé » de modernisation de la relation éducative, telle qu'il se joue en Europe à partir du 15<sup>e</sup> siècle, en particulier sous la forme de la contractualisation des relations entre les générations, « à mesure que les sociétés sont devenues démocratiques et qu'elles se sont fondées, non plus (comme les sociétés anciennes) sur les valeurs de la tradition et de la hiérarchie, mais sur celles de la liberté et de l'égalité »<sup>58</sup>. Dans ce livre, Alain Renaut prend ses distances avec l'analyse arendtienne de la crise de l'éducation et refuse de concevoir cette dernière « en termes de dérives imputables à telle ou telle option pédagogique, voire au “pédagogisme”, à telle ou telle législation modifiant l'équilibre des rôles au sein de la famille, ou encore au laxisme ambiant »<sup>59</sup>. Au contraire, Alain Renaut entend « réélaborer l'idée de crise » de l'éducation, « sur ses deux versants, familial et scolaire ». Entendue « comme une crise liée à une disparition irrésistible de la famille et de l'école traditionnelles » – « une disparition “irrésistible” au sens tocquevillien de l'adjectif, c'est-à-dire liée à nos choix de valeurs, quant aux modalités de notre être-ensemble », cette crise de l'éducation « vise un faisceau de difficultés » résultant de la dynamique moderne ayant contribué « penser la relation parentale et scolaire sur le modèle de la relation démocratique »<sup>60</sup>.

Au cours de ce processus, l'enfant en est venu à être « identifié à un *alter ego*, à un autre moi-même, à un semblable », doté de droits inaliénables qui doivent être respectés<sup>61</sup>. Cette reconnaissance entre dans un rapport de contradiction à l'égard de la nécessité, sur le plan familial et sur le plan scolaire, d'éduquer et d'instruire les enfants pour qu'ils puissent devenir des adultes autonomes, de « véritables » *alter egos*. C'est précisément dans cette tension que s'enracine, pour Alain Renaut, la crise actuelle de l'éducation : « le régime de la similitude, entré dans les mœurs, rencontre de lui-même ses propres limites sans pouvoir toutefois les fixer clairement – et peut-être même sans avoir à le faire de façon trop rigide »<sup>62</sup>. En effet, en concevant de plus en plus l'enfant comme un égal, la conscience démocratique

<sup>54</sup> A. Renaut, *La fin de l'autorité*, op. cit., p. 142, 143.

<sup>55</sup> *Ibid.*, p. 144.

<sup>56</sup> *Ibid.*, p. 145.

<sup>57</sup> *Ibid.*, p. 44.

<sup>58</sup> *Ibid.*, p. 14.

<sup>59</sup> *Ibid.*, p. 38, 39.

<sup>60</sup> *Ibid.*, p. 39, 40, 37.

<sup>61</sup> *Ibid.*, p. 14.

<sup>62</sup> *Ibid.*, p. 33.

contemporaine, sous l'effet de la dynamique d'égalisation qui la structure, a fragilisé et rendu problématique l'idée même d'une normativité éducative, normativité qui fonde pourtant et dans laquelle s'enracine toute autorité et action éducatives. De ce fait, l'éducation et l'autorité se trouvent non seulement privées de la possibilité de recourir à des moyens autoritaires de domination et de coercition – l'éducation ne saurait être un dressage – mais elles sont également fragilisées dans leur principe même car le soupçon pèse toujours sur elles de soumettre l'enfant « à des normes ou à des codes appauvrissants ».

« Nous vivons sans doute le moment où cette tension qui s'est introduite durant ces dernières décennies dans la relation à l'enfant a atteint son intensité la plus forte, au point de fragiliser tous les repères connus, à l'école aussi bien qu'au sein de la famille (...) C'est l'éducation elle-même qui devient pour nous un réseau de difficultés sans commune mesure avec celles des générations antérieures. »<sup>63</sup>

Pour Alain Renaut, ce moment constitue à proprement parler une « crise [de l'éducation] qui, intrinsèque au choix irréversible de nos valeurs, ne se résorbera sans doute plus, sauf à travers la disparition des sociétés démocratiques »<sup>64</sup>. Il s'agit bien, à cet égard, d'une crise « en ce sens que nous ne parvenons pas à stabiliser le processus engagé et à nous y orienter selon des points de repère qui, s'ils sont trouvés, ne devraient pas déjà, entraînés dans la même dynamique, être à leur tour abandonnés »<sup>65</sup>. Pour tenter de comprendre « le sens et l'importance » de cette crise, Alain Renaut retrace dans son ouvrage ce qu'il conçoit comme l'histoire des déplacements que la dynamique moderne d'égalisation des sociétés démocratiques a imposé à la représentation de l'enfance dans une perspective de philosophie politique, privilégiant « les sources normatives, c'est-à-dire notamment la façon dont les philosophes se sont représenté ce qu'il doit en être, à travers l'éducation ou à travers le droit, du rapport du monde des adultes à l'enfance »<sup>66</sup>. Dans cette histoire, l'auteur décèle ainsi depuis l'avènement de la modernité « trois grandes périodes s'apparentant à des "crises", où l'éducation a donné lieu, à chaque fois de façon spécifique, à des problématiques vastes et multiples remettant en question aussi bien ses finalités que ses moyens »<sup>67</sup>.

Ces « époques de "crise" » sont les suivantes : i) la crise résultant de l'émergence du premier humanisme éducatif à la Renaissance ; ii) celle ouverte par la publication de *L'Émile* de Rousseau en 1762 ; et iii) la crise contemporaine, « telle qu'elle a émergé dans les années 1950 et dont nous ne savons ni quand ni comment elle parviendra à se clore » qui « entretient une relation étroite avec l'extrême achèvement de la dynamique démocratique »<sup>68</sup>.

### 3.1. Le premier humanisme éducatif

Pour Alain Renaut, le premier humanisme éducatif constitue le point de départ du processus de modernisation des rapports à l'enfance en Europe à partir du début du 15<sup>e</sup> siècle. À cette époque, l'homme perd progressivement sa place fixe dans une hiérarchie des êtres et commence à être conçu, notamment dans le *Discours sur la Dignité de l'homme* de Pic de la Mirandole (1463-1494), comme un être caractérisé par son devenir. Corrélativement, le problème de l'éducation et le thème de la formation de l'homme font l'objet d'une insistance

---

<sup>63</sup> *Ibid.*, p. 20-21, 22.

<sup>64</sup> *Ibid.*, p. 39.

<sup>65</sup> *Ibid.*, p. 35.

<sup>66</sup> *Ibid.*, p. 44.

<sup>67</sup> *Ibid.*, p. 174.

<sup>68</sup> *Ibid.*, p. 175-174.

nouvelle<sup>69</sup>. Au point de vue éducatif, la pensée humaniste de la Renaissance trouve son aboutissement, selon Alain Renaut, dans l'œuvre de l'humaniste Érasme (1467-1536) qui dans ses deux textes majeurs sur l'éducation<sup>70</sup> thématise le plus clairement les nouveaux principes éducatifs qui ne s'étendirent souvent pas au-delà de l'éducation des jeunes gens de bonne famille<sup>71</sup>.

Le programme éducatif de l'humanisme de la Renaissance apparaît en effet à Alain Renaut comme une « une formation de compromis » entre deux dispositifs normatifs incompatibles qui s'y trouvent exprimés à la fois : « une propension anticipatrice à libérer l'homme de toute définition essentialiste solidaire d'une cosmologie de type antique » et une autre, « plus résiduelle, à continuer d'assigner un *telos* objectif à l'existence humaine, de lui attribuer une finalité que l'homme atteint par le déploiement de la nature »<sup>72</sup>. En dépit de cette contradiction interne, le programme humaniste se maintient pendant près de deux siècles, notamment en raison de la mise au premier plan du conflit entre Réforme et Contre-Réforme<sup>73</sup>. C'est l'époque de Rousseau et, particulièrement la publication de *L'Émile*, qui marque le « point de départ d'une nouvelle crise de la relation familiale et éducative à l'enfance »<sup>74</sup>, liée à la redéfinition rousseauiste « de l'homme en termes de perfectibilité et de liberté »<sup>75</sup>.

### 3.2. *L'Émile* de Rousseau et l'éducation des Modernes

Avec l'œuvre de Rousseau, on assiste en effet à la construction d'une anthropologie moderne dans laquelle l'homme est pensé comme liberté. Cette conception résolument moderne de l'homme, notamment exprimé dans le *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* de 1755, a une incidence considérable sur la conception de l'enfance et de l'éducation. Rousseau est en effet le premier des Modernes en matière éducative en ceci qu'il introduit « une révolution dans la manière de se représenter l'enfance et de concevoir la relation éducative à celle-ci »<sup>76</sup>. Dans son *Émile*, Rousseau thématise dans toute leur radicalité philosophique les idées d'une éducation qui respecterait le régime propre de développement de l'enfant<sup>77</sup> et d'une autorité pédagogique tutélaire dont l'influence ne se ferait pas sentir<sup>78</sup> qui permettrait de « laisser mûrir l'enfance dans les enfants »<sup>79</sup>.

<sup>69</sup> Sur ce point, Alain Renaut écrit : « Contre le dispositif ancien, où les êtres étaient catégorisés sous l'espèce de l'éternité, aussi bien comme genre humain assigné à une essence fixe et stable au sein du cosmos que comme individus eux-mêmes assignés à une nature prédéterminant leur place au sein du corps social, la naissance de l'humanisme recompose une image de l'homme comme être de devenir et de progrès, pour laquelle l'institution de l'humain ne pouvait plus être un motif marginal, mais devait au contraire s'installer au centre de la nouvelle culture. » *Ibid.*, p. 201-202.

<sup>70</sup> Il s'agit de deux textes rédigés à la même époque : le *De Ratione studii (Le Plan des études)* de 1512 et le *De Pueris statim ac liberaliter instituendis (Il faut donner très tôt aux enfants une éducation libérale)* paru en 1529 mais rédigé entre 1506 et 1512.

<sup>71</sup> Sur ce point, voir E. Garin, *Moyen Âge et Renaissance*, Paris, Gallimard, 1954.

<sup>72</sup> A. Renaut, *La libération des enfants*, op. cit. p. 205-206.

<sup>73</sup> *Ibid.*, p. 203.

<sup>74</sup> *Ibid.*, p. 265.

<sup>75</sup> *Ibid.*, p. 277.

<sup>76</sup> *Ibid.*, p. 276.

<sup>77</sup> Cette nouvelle conscience de l'enfance est notamment exprimée dans le passage suivant : « La nature veut que les enfants soient enfants avant que d'être hommes. Si nous voulons pervertir cet ordre, nous produirons des fruits précoces, qui n'auront ni maturité ni saveur, et ne tarderont pas à se corrompre ; nous aurons de jeunes docteurs et de vieux enfants. *L'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir qui lui sont propres ; rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres ; et j'aimerais autant exiger qu'un enfant eût cinq pieds de haut, que du jugement à dix ans.* »

<sup>78</sup> Sur ce point, Rousseau note : « Prenez une route opposée avec votre élève ; qu'il croit toujours être le maître, et que ce soit toujours vous qui le soyez. Il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde

En concevant de la sorte l'enfant comme un sujet dont le régime propre de développement doit être respecté, Rousseau a, d'après Alain Renaut, « ouvert une crise qui ne s'est plus refermée, où l'éducation est apparue requérir de la liberté dans son développement même, mais également un guidage du processus par l'éducateur »<sup>80</sup>. La conscience contemporaine reste en effet l'héritière de Rousseau sur ce point : « Nous savons encore que nous devons penser l'enfant comme liberté (par conséquent comme un sujet, au même titre que nous, donc comme un *alter ego*), l'identité qu'il partage avec nous, en tant que liberté humaine, ne fait plus de doute »<sup>81</sup>. Une certaine distance s'est néanmoins creusée entre les idées rousseauistes et les nôtres qui tient au sens même qu'il convient de donner à cette liberté de l'enfant avec laquelle il convient désormais de composer en matière éducative. En effet, les certitudes rousseauistes s'agissant de ce qu'il doit en être de notre relation à l'enfance apparaissent aujourd'hui, dans l'ensemble, largement problématiques.

Alain Renaut donne deux raisons à cette distance. Là où Rousseau restait marqué par une conception de la liberté comprise comme autonomie, c'est-à-dire définie par la participation aux affaires communes, la conscience contemporaine, faisant sienne l'héritage de la discussion libérale de l'œuvre rousseauiste, tend au contraire à la concevoir surtout comme « indépendance à l'égard des autres libertés comme à l'égard du pouvoir de l'État »<sup>82</sup>. Ceci entraîne une complexification nouvelle de l'idée de normativité en matière éducative. À cela s'ajoute le poids de la critique postmoderne de la fin des années 1960 qui incline à penser toute normativité comme répressive et à concevoir l'idée d'autonomie et de subjectivité comme une « illusion métaphysique à déconstruire d'urgence » et « comme le support d'un appareil de répression à abattre ». Tout ceci contribue, selon Alain Renaut, à l'émergence de la crise contemporaine de l'éducation « qui n'est sans doute rien moins que passagère » car on ne sait plus où situer « ce qui pourrait venir imposer une limite à la liberté comme expression immédiate d'une singularité, puisque la nouvelle figure de la liberté tend à ne pas avoir d'autre contenu assignable qu'une telle expression même »<sup>83</sup>.

### 3.3. La crise contemporaine : une reconnaissance de l'enfant-citoyen ?

Cette crise contemporaine de l'éducation est, selon Alain Renaut, liée au mouvement de reconnaissance des droits de l'enfant qui viennent fixer des limites aux divers pouvoirs s'exerçant sur lui. Sorte d'accomplissement de la dynamique d'égalisation qui structure les sociétés modernes dans leur relation à l'enfance, ce mouvement a connu une réelle accélération à partir de la seconde moitié du XXe siècle<sup>84</sup> avec pour conséquence une problématisation et une fragilisation aiguës et inédites de « l'autorité parentale, sur le modèle de laquelle, bien souvent, celle des maîtres s'est trouvée, au moins en partie, conçue et pratiquée »<sup>85</sup>. En droit français, par exemple, l'ordonnance du 23 décembre 1958 supprime

---

l'apparence de la liberté ; on captive ainsi la volonté même. Le pauvre enfant qui ne sait rien, qui ne peut rien, qui ne connaît rien, n'est-il pas à votre merci ? Ne disposez-vous pas, par rapport à lui, de tout ce qui l'environne ? N'êtes-vous pas le maître de l'affecter comme il vous plaît ? Ses travaux, ses jeux, ses plaisirs, ses peines, tout n'est-il pas dans vos mains sans qu'il le sache ? Sans doute il ne doit faire que ce qu'il veut ; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse ; il ne doit pas faire un pas que vous ne l'ayez prévu ; il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire. »

<sup>79</sup> *Ibid.*, p. 354.

<sup>80</sup> *Ibid.*, p. 356.

<sup>81</sup> *Ibid.*, p. 359.

<sup>82</sup> *Ibid.*, p. 360.

<sup>83</sup> *Ibid.*, p. 363, 362.

<sup>84</sup> Et ce, en dépit du fait, comme le souligne Alain Renaut, que la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 contenait déjà virtuellement la reconnaissance de l'enfant comme un sujet porteur de droits dans son premier article : « Les hommes *naissent* et demeurent libres et égaux en droit ».

<sup>85</sup> A. Renaut, *La fin de l'autorité*, *op. cit.*, p. 158.

définitivement le principe de la correction paternelle qui, en dépit d'importantes limitations correctives instaurées en 1935 et en 1945, restait jusqu'à lors en vigueur.

En effet, avant 1935, le père de famille, le *pater familias*, était, en vertu des articles 375 à 379 du Code civil de 1804, un véritable « magistrat domestique » qui disposait, entre autres droits, de moyens de correction allant du déshéritement à l'emprisonnement de ses enfants. À partir de 1935, puis surtout avec l'ordonnance du 2 février 1945, le pouvoir absolu du père de famille sur ses enfants est remis en cause : le droit de correction est désormais partagé avec la mère et instruit par des juridictions spécialisées, les tribunaux pour enfants, qui s'assurent de la légalité de la demande de correction et veillent à ce que l'intérêt de l'enfant soit pris en compte. Il faut toutefois attendre la modification de l'article 375 du Code civil par l'ordonnance du 23 décembre 1958 pour qu'un « véritable saut qualitatif dans la conception des dispositifs juridiques concernant l'enfant » soit opéré. Cette ordonnance relative à la protection de l'enfance et de l'adolescence en danger substitue en effet à l'idée de correction de l'enfant celle de « mesures d'assistance éducative »<sup>86</sup>. Il ne s'agit plus désormais de sanctionner l'enfant perturbateur mais de l'aider, de l'accompagner et de le protéger.

La promulgation le 4 juin 1970 de la loi relative à l'autorité parentale marque, pour Alain Renaut, le « couronnement de ce développement de la dynamique égalitaire » en droit positif français<sup>87</sup>. Car non seulement cette législation remplace l'autorité paternelle par la notion d'autorité parentale, contribuant ainsi à une forme d'égalisation du rapport entre le père et la mère qui « exercent en commun leur autorité », mais elle fait, dans la perspective du rapport à l'enfance, reposer cette autorité du père et de la mère sur un objectif de protection de l'enfant « dans sa sécurité, sa santé et sa moralité ». L'enfant se trouve dès lors pensé comme un individu porteur de droits qui fondent une obligation pour ses parents. Loin de se limiter au seul territoire français, cette transformation du rapport à l'enfance correspond à un mouvement plus général qui s'exprime notamment par le vote et la proclamation de déclarations internationales des droits de l'enfant : celle du 26 septembre 1924 adoptée par l'Assemblée de la Société des Nations à Genève ; celle du 20 novembre 1959 adoptée à l'unanimité par l'Assemblée générale des Nations-Unies ; et, surtout, l'adoption à l'unanimité et par acclamation de la Convention internationale des droits de l'enfant du 20 novembre 1989 par l'Assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies<sup>88</sup>.

À ce jour, cette Convention internationale des droits de l'enfant a été signée par 197 États et ratifiée par 196 d'entre eux (exception faite des États-Unis). Avec cette Convention – ratifiée par la France le 7 août 1990 –, on assiste à la reconnaissance en droit positif français<sup>89</sup> d'une nouvelle forme de droits de l'enfant, les droits-libertés (ou droits de), en sus des droits-créances (ou droits à) ordinairement associés à la protection de l'enfance. Les États parties reconnaissent ainsi à l'enfant des droits tels que celui « d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité » (art. 12-1), le droit « à la liberté de pensée, de

<sup>86</sup> A. Renaut, *La libération des enfants*, op. cit. p. 372.

<sup>87</sup> *Ibid.*, p. 372-373.

<sup>88</sup> *Ibid.*, p. 378-380.

<sup>89</sup> La Convention internationale des droits de l'enfant a la valeur juridique d'une convention internationale et a donc théoriquement, en droit français, une valeur normative supérieure à celle de la loi et inférieure aux normes constitutionnelles. Depuis un arrêt du 18 mai 2005, la Cour de cassation admet l'applicabilité directe de la Convention internationale relative aux droits de l'enfant en droit interne, et particulièrement des articles 3-1 et 12-2. La Cour de cassation et le Conseil d'État opèrent d'ailleurs un contrôle de conventionnalité des lois internes, même si toutes les dispositions de la Convention ne sont pas appliquées en droit interne de la même manière. Cette Convention a aussi influencé un certain nombre de législations relative à l'enfance depuis les années 1990 en France. Sur ces points, voir P. Bonfils, A. Gouttenoire, *Droit des mineurs*, Paris, Dalloz, 2014, § 2. Les sources supranationales du droit des mineurs.

conscience et de religion » (art. 14-1), ou encore le droit « à la liberté d'association et à la liberté de réunion pacifique » (art. 15-1). La reconnaissance de tels droits non seulement interdit que des mesures soient prises concernant l'enfant sans que ce dernier soit entendu et que son avis soit dûment pris en compte mais tend, de fait, à le rapprocher du citoyen.

Si cette reconnaissance des droits de l'enfant et la contractualisation du rapport familial et scolaire qu'elle induit constitue, pour Alain Renaut, une forme de « libération des enfants » et « une incontestable victoire de la civilisation et du droit sur la barbarie et sur l'oppression », il n'en demeure pas moins qu'elle a pour conséquence « une dimension de problématique sans commune mesure avec ce qu'elle produit dans l'espace politique »<sup>90</sup>. En effet, cette contractualisation emporte une fragilisation des pouvoirs parentaux et scolaires qui se trouvent privés des moyens d'autorité et de coercition de type traditionnel et se retrouvent désormais contraints de s'inscrire dans « une éthique de la discussion qui voit les parents négocier par argumentation avec leurs enfants »<sup>91</sup>.

Une telle situation transforme à bien des égards l'organisation même des rapports au sein de la famille et le vécu de la parentalité<sup>92</sup> car, comme le notait Hannah Arendt, « l'autorité est incompatible avec la persuasion qui présuppose l'égalité et opère par un processus d'argumentation : là où on a recours à des arguments, l'autorité est laissée de côté »<sup>93</sup>. Cette pénétration des principes démocratiques au sein de la famille complique singulièrement la tâche des parents qui se sentent souvent désarmés au quotidien et demandent parfois à être aidés. Cet état de choses contribue, selon Alain Renaut, au « développement proprement hallucinant »<sup>94</sup>, en France et dans d'autres pays occidentaux, de formations à la parentalité, de sites Internet dédiés aux conseils en parentalité et de nouveaux métiers comme celui de coach parental. En sus, on pourrait mentionner le succès d'émissions de télé-réalité – comme *Super Nanny* ou *Pascal, le grand frère* – diffusées sur les grandes chaînes nationales françaises qui apparaissent comme des illustrations typiques du problème. En effet, la conscience contemporaine semble ne plus savoir très bien où poser la limite de cette éthique de la discussion dans le cadre de la cellule familiale et a bien du mal à répondre à la question de savoir « jusqu'où discuter avec les enfants ? »<sup>95</sup>.

Toutefois, cette problématique s'exprime, selon Alain Renaut, de manière encore plus aiguë à l'école que dans la famille, car « la teneur même du lien entre parents et enfants comprend en elle, de toute éternité, des composantes naturelles ou biologiques qui sont de l'ordre du donné et non pas du construit »<sup>96</sup>. À l'inverse, parce que cette composante naturelle apparaît à l'école, sinon absente, du moins éloignée, la reconnaissance de l'enfant comme un sujet porteur de droits interroge sur les conditions de possibilités de l'éducation scolaire<sup>97</sup>.

<sup>90</sup> A. Renaut, *La libération des enfants*, op. cit. p. 451.

<sup>91</sup> *Ibid.*, p. 451.

<sup>92</sup> Sur ce point, de nombreux travaux corroborent les transformations décrites par Alain Renaut, quoiqu'en les analysant sous un prisme différent. La psychanalyste Françoise Hurstel, par exemple, écrit : « *Au cœur de la crise de l'autorité des parents d'aujourd'hui, il y a la question du père et la perte des étayages de son autorité*. La déconstruction de l'autorité des pères se poursuivra par paliers durant tout le XXe siècle et produira une "crise" de l'autorité paternelle. » Cf. F. Hurstel, « Quelle autorité pour les parents d'aujourd'hui ? », in F. de Singly, S. Mesure (dir.), *Le lien familial, Comprendre. Revue de philosophie et des sciences sociales*, Paris, Presses universitaires de France, no. 2, 2001, p. 208. Dans une perspective différente, le sociologue François de Singly évoque, quant à lui, l'émergence, à partir des années 1960, d'une nouvelle famille – la « famille moderne 2 » – qui, rompant avec le modèle de la « famille conjugale » caractéristique de la période antérieure, « traduit un approfondissement des principes d'individualisation et de transformations des liens, plus qu'un bouleversement ». Cf. F. de Singly, *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Armand Colin, 2007, p. 21.

<sup>93</sup> H. Arendt, « Qu'est-ce que l'autorité ? », *La Crise de la culture*, op. cit., p. 123.

<sup>94</sup> A. Renaut, *La libération des enfants*, op. cit. p. 453.

<sup>95</sup> *Ibid.*, p. 452.

<sup>96</sup> *Ibid.*, p. 448.

<sup>97</sup> M. Gauchet, *La démocratie, d'une crise à l'autre*, Paris, Éditions Cécile Defaut, 2007, p. 46-47.

Cette thématique n'est nulle part mieux exprimée que dans l'œuvre de Marcel Gauchet qui, dans deux textes importants consacrés à l'éducation<sup>98</sup>, souligne les effets problématiques de la révolution démocratique en matière scolaire.

#### **Quatrième partie : La crise de l'école : un « retournement de la démocratie contre l'éducation ? »<sup>99</sup> (Marcel Gauchet)**

Marcel Gauchet est en effet l'un des auteurs qui ont sans doute le mieux mis en lumière les problèmes et les contradictions que soulève le déploiement des principes démocratiques à l'intérieur de l'école. Concevant cette dernière comme une « *institution typique de la modernité démocratique* », Marcel Gauchet, dans une perspective proche, quoique sensiblement différente, de celle d'Alain Renaut, voit dans la crise de cette institution

– telle qu'elle semble se cristalliser en France sous l'effet de la nouvelle querelle de l'école du début des années 1980 – l'expression « de contradictions inhérentes au déploiement de l'individualisme démocratique », c'est-à-dire le symptôme des difficultés intrinsèques à une société démocratique qui se pense essentiellement comme « une *société d'individus* » égaux et libres en droit<sup>100</sup>.

Dans la perspective de Marcel Gauchet, la modernité démocratique consiste en un processus générateur de longue durée de sortie de la religion, entendue comme principe de structuration hétéronome des communautés humaines<sup>101</sup>. Au cours de ce processus, un nouveau mode d'organisation de la vie collective émerge progressivement, l'autonomie structurelle, qui non seulement transforme la religion en croyance religieuse<sup>102</sup> mais bouleverse notre rapport à la temporalité, désormais pensé comme ouverture et orientation productive vers un avenir qui est très largement à faire<sup>103</sup>. Dans le cadre de ce processus, les sociétés démocratiques ont cherché à s'auto-fonder, à s'auto-instituer et à s'auto-définir en modelant ses futurs membres par l'école : « il était entendu que la démocratie serait ce que l'éducation ferait des citoyens »<sup>104</sup>. En ce sens, l'école est, dans les sociétés démocratiques, ce

<sup>98</sup> M. Gauchet, « L'école à l'école d'elle-même. Contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique », in M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, 2002, p. 109-169 (Ce texte est une réédition d'un article paru dans le numéro 37 de la revue *Le Débat* en novembre-décembre 1985) ; M. Gauchet, « Démocratie, éducation, philosophie », in M.-C. Blais, M. Gauchet et D. Ottavi, *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*, [2002], Paris Fayard, coll. « Pluriel », 2013, p. 14-52.

<sup>99</sup> *Ibid.*, p. 27.

<sup>100</sup> M. Gauchet, « L'école à l'école d'elle-même... », *op. cit.*, p. 109, 111.

<sup>101</sup> Sur ce point, M. Gauchet note : « Le religion a été primordialement, et jusqu'à une date récente, une manière d'être, un mode de structuration des sociétés humaines. C'est ce que condense la notion d'*hétéronomie*. La croyance religieuse, dans ce cadre, engage l'organisation collective. Elle est croyance dans l'autre surnaturel qui vous donne votre loi commune d'ailleurs et du dessus. (...) Nous *recevons* l'ordre qui nous tient ensemble, et nous avons à le transmettre tel que nous l'avons reçu. C'est en ce sens que les sociétés de religion sont des sociétés de *tradition*. » Cf. M. Gauchet, « Croyances religieuses, croyances politiques », in M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, *op. cit.*, p. 94.

<sup>102</sup> À cet égard, M. Gauchet écrit : « La religion comme conviction va se redéfinir, tout aussi lentement et insensiblement, mais irrésistiblement, comme *croyance individuelle*, comme *opinion religieuse*, parmi d'autres opinions possibles, à l'intérieur de l'espace pluraliste de confrontation proposé par le débat et le suffrage politique. » Cf. *Ibid.*, p. 100.

<sup>103</sup> M. Gauchet écrit : « Le passage du monde de l'hétéronomie au monde de l'autonomie tourne autour de l'avènement de la conscience historique, c'est-à-dire la conscience du caractère *producteurs* du devenir. Toutes les sociétés sont historiques, dans la mesure où elles sont soumises au changement. Elles n'attribuent pas pour autant un caractère générateur à ce changement. C'est même le contraire. Elles sont pensées en général, à travers toute l'histoire, comme immuablement définies dans leur ordre essentiel par des puissances supérieures. (...) En regard, la rupture caractéristique des sociétés modernes réside dans la réappropriation de cette puissance de se faire. Elle passe par la reconnaissance de l'histoire comme engendrement de la collectivité par elle-même dans le temps. » Cf. *Ibid.*, p. 93.

<sup>104</sup> M. Gauchet, « Démocratie, éducation, philosophie », *op. cit.*, p. 28.



lieu très particulier « où il a toujours été impossible de méconnaître que c'est la société qui produit les individus » et où « l'exercice de la contrainte collective » était mis « au service de son contraire : la promotion de l'individu » et du citoyen autonome doté d'un esprit critique<sup>105</sup>. C'est ce « paradoxe constitutif d'une institution holiste dans son principe » qui en fait, pour Marcel Gauchet, un observatoire incomparable pour analyser les contradictions et les difficultés inhérentes à la dynamique qui structure les sociétés démocratiques.

« Considérée en elle-même et pour elle-même, l'école fonctionne comme un laboratoire des questions posées à la démocratie par le développement même de la démocratie. Ses concepts fondateurs, la liberté et l'égalité, y sont mis à l'épreuve, dans leur solidarité complexe, avec une ampleur et une intensité dans l'expérimentation dont on n'a pas l'équivalent ailleurs. L'école est aujourd'hui l'institution où le problème principal de la démocratie, en tant que régime des droits de l'individu, à savoir le problème de l'articulation de cet individu avec le collectif, est testé avec le plus d'acuité, dans une configuration particulière, certes, mais qui n'en fait que mieux ressortir les termes de ce qui est devenu dilemme. »<sup>106</sup>

En effet, pour Marcel Gauchet, à partir de la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle jusqu'au dernier quart du XX<sup>e</sup> siècle, la dynamique démocratique à l'œuvre dans les sociétés occidentales, notamment en France, prend la forme d'un approfondissement constant de l'objectif d'instaurer « la démocratie *par* l'école ». Cette promotion démocratique de l'éducation scolaire en France s'est d'abord amorcée avec la volonté d'offrir l'accès à l'instruction élémentaire à tous les petits Français et petites Françaises – ce qui fut une des grandes œuvres du XIX<sup>e</sup> siècle. Elle s'est ensuite prolongée par la volonté de concrétiser les idéaux d'égalité des chances et de mobilité sociale par l'école, ce qui aboutit à la mise en système progressive de l'école française après 1945.

Au cours du dernier quart du XX<sup>e</sup> siècle, en revanche, une sorte d'ébranlement et de fragilisation de l'institution scolaire se sont produits qui résultent, selon Marcel Gauchet, de l'approfondissement des principes démocratiques. Cet approfondissement a fait primer la tendance à l'individualisation « sur tout le reste » et conduit à une mise au premier plan de « la visée de la démocratie *dans* l'école » dans laquelle « ce qui compte, c'est l'égalité actuelle à faire prévaloir et reconnaître entre les élèves »<sup>107</sup>. À partir de ce moment, l'école se voit soumise à l'injonction de mettre en œuvre, dans son fonctionnement même, c'est-à-dire dans son action aussi bien que dans ses méthodes, les principes démocratiques : il ne suffit plus qu'elle fasse ou produise des citoyens de la démocratie ; il faut qu'elle devienne, en quelque sorte, une institution démocratique<sup>108</sup>.

Cette demande prend la forme concrète d'une modernisation de la pédagogie, avec l'introduction de méthodes d'enseignement innovantes fondées sur l'activité et l'intérêt de l'enfant, et, plus largement, par la volonté politique et institutionnelle affichée de « mettre l'enfant au centre du système »<sup>109</sup>. Cette demande doit être comprise, non seulement comme un souci (louable) de la part de l'institution scolaire de tenir compte, dans l'exercice de son action normative, de l'enfant en tant qu'individu singulier, sujet et acteur porteur de droits<sup>110</sup>, mais surtout comme « la volonté de centrer entièrement le processus éducatif sur l'individu ». Pour Marcel Gauchet, la mise en œuvre de cette dernière volonté « conduit à une erreur

<sup>105</sup> M. Gauchet, « L'école à l'école d'elle-même... », *op. cit.*, p. 115.

<sup>106</sup> M. Gauchet, « Démocratie, éducation, philosophie », *op. cit.*, p. 27.

<sup>107</sup> *Ibid.*, p. 41.

<sup>108</sup> M. Gauchet, « L'école à l'école d'elle-même... », *op. cit.*, p. 115.

<sup>109</sup> M. Gauchet, « Démocratie, éducation, philosophie », *op. cit.*, p. 24. Cette formule que, selon Marcel Gauchet, le discours officiel « martèle quotidiennement » trouve une expression proche dans la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 (dite loi Jospin) qui dispose dans son article 1 : « Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants ». On trouve la formule « l'élève au centre du système éducatif » dans un rapport annexé à cette loi.

<sup>110</sup> *Ibid.*, p. 24, 41-42.

capitale sur la nature des savoirs et sur les conditions subjectives de l'accès aux savoirs » en ce qu'elle « 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 lourdes conséquences pratiques »<sup>111</sup>. Ainsi, la reconnaissance par l'institution scolaire de l'enfant-individu « tel qu'il est » – résultat du déploiement des principes de la démocratie à l'intérieur de l'école – « se met à jouer contre la possibilité de le former », entraînant une érosion profonde de l'autorité et de l'ordre scolaires<sup>112</sup>. Marcel Gauchet insiste sur ce point :

« Elle [la radicalisation de l'exigence d'individualisation] rend problématique la transmission comme telle, avec ce qu'elle suppose d'antériorité et d'extériorité par rapport aux individualités. En stricte logique individuelle, il ne peut plus y avoir que des appropriations. Tout au plus sera-t-il permis à l'institution de déployer des ruses et des stratagèmes pour en éveiller le désir et rendre les savoirs attractifs. Encore l'institution est-elle remise en question à son tour par l'impératif de prise en compte des singularités, qui conduit à en contester l'impersonnalité de nature et l'anonymat collectif. »<sup>113</sup>

À cet égard, Marcel Gauchet en vient à se demander s'il ne faudrait pas voir dans cette évolution du dernier quart du XXe siècle un véritable retournement – peut-être inéluctable car inhérent au mouvement même de la dynamique d'égalisation de la modernité démocratique – « de la démocratie contre la possibilité même d'une école »<sup>114</sup>. En effet, l'école ne saurait rester indéfiniment un sanctuaire de tradition et d'autorité dans une société démocratique habitée par la « passion de l'égalité » et la crise présente de l'école, qui la rend aujourd'hui « malade », tient au « désarroi suscité par l'injonction d'avoir à obéir à sa propre essence, d'avoir à se conformer au principe sous-jacent à sa pratique depuis le départ, en même temps que foncièrement ignoré par elle »<sup>115</sup>. À cet égard, il s'agit là d'une crise profonde et durable qui tient au brouillage de la normativité devant effectivement régir l'école, sa pédagogie et, peut-être plus largement, l'éducation<sup>116</sup>.

« Il n'est pas absurde de soutenir que la crise des systèmes éducatifs contemporains tient au brouillage des objectifs qu'ils poursuivent, sous l'effet de leur multiplication incontrôlée et de leurs contradictions cachées (...) Car l'école est une institution à laquelle nos sociétés demandent trop et l'impossible. »<sup>117</sup>

Tel est sans doute, dans une perspective très générale, le sens de la crise de l'école aujourd'hui au sein des sociétés démocratiques. Une telle analyse permet de comprendre pourquoi l'institution scolaire en est venue à être pensée sur le mode de la crise : cela tient à la difficulté d'élaborer, à nouveaux frais, un nouveau mode de régulation entre la reconnaissance des droits individuels et, en même temps, la nécessité constitutive de l'exercice d'une contrainte collective en vue de la production de citoyens autonomes de la démocratie. C'est à ce prix seulement qu'une issue sera envisageable à cette crise dont on a vu qu'elle était autrement vouée à s'inscrire dans la durée, au point qu'il faudrait peut-être plutôt privilégier le terme de mutation<sup>118</sup> démocratique pour désigner le phénomène.

Toutefois, sans dénier la pertinence de ce propos global qui replace la crise de l'école dans le cadre plus large « du déploiement de l'individualisme démocratique »<sup>119</sup>, on peut se

<sup>111</sup> M. Gauchet, « L'école à l'école d'elle-même... », *op. cit.*, p. 147-148.

<sup>112</sup> *Ibid.*, p. 115.

<sup>113</sup> M. Gauchet, « Démocratie, éducation, philosophie », *op. cit.*, p. 43.

<sup>114</sup> *Ibid.*, p. 43.

<sup>115</sup> M. Gauchet, « L'école à l'école d'elle-même... », *op. cit.*, p. 156.

<sup>116</sup> M. Gauchet, « Démocratie, éducation, philosophie », *op. cit.*, p. 16.

<sup>117</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>118</sup> B. Robbes, « Crise de l'autorité à l'école : une idée répandue à interroger », *Spécificités*, 2011/1, no. 4, p. 199-216.

<sup>119</sup> *Ibid.*

demander s'il n'a pas l'inconvénient de couvrir d'un voile la réalité du phénomène qu'il décrit. Car la crise ou l'érosion de l'ordre et de l'autorité scolaires et, au-delà, de l'éducation ainsi analysée par Marcel Gauchet, Alain Renaut et d'autres auteurs <sup>120</sup>, s'applique-t-elle également, pour ne parler que du cas de la France, sur l'ensemble du territoire et dans la totalité des établissements ? À cet égard, il semble que la définition de la crise doive être davantage circonscrite pour permettre de la penser dans ses dimensions concrètes. C'est ce que suggère Denis Kambouchner dans son ouvrage *L'École, question philosophique*<sup>121</sup> dans lequel il propose une analyse de ce qu'il appelle la crise de l'enseignement.

### **Cinquième partie : La crise de l'enseignement : une définition d'ordre fonctionnel (Denis Kambouchner)**

Partant du constat que la philosophie de l'éducation est, en France, un terrain relativement « délaissé » par les enseignants-chercheurs des départements de philosophie des universités, alors que l'éducation a constitué « une question première » et constitutive de l'entreprise philosophique<sup>122</sup> (ne serait-ce que lorsqu'on considère la place que lui accorde Platon dans ses dialogues), Denis Kambouchner s'est, depuis une vingtaine d'années, consacré à poser les fondements d'une « nouvelle philosophie de l'éducation » pour notre temps dont une des grandes tâches consiste à « élaborer conceptuellement des données de sens commun »<sup>123</sup>. Il s'est ainsi engagé dans une discussion critique d'un certain nombre de textes influents<sup>124</sup> en la matière ainsi qu'à une réflexion sur les réalités institutionnelles de l'éducation.

Dans ce cadre, Denis Kambouchner propose une approche fonctionnelle de la notion de crise en prenant soin d'éviter, d'une part, l'écueil consistant à valoriser inconsidérément le passé aux dépens du présent et, d'autre part, à ne pas produire un discours sur la crise qui aurait le défaut de « dissoudre par trop d'extension la réalité même de cette crise »<sup>125</sup>. À cet égard, il propose la définition suivante :

<sup>120</sup> On peut, entre autres, mentionner ici les travaux de Guy Coq, de Myriam Revault d'Allonnes, d'Eirick Prairat ou encore de Bruno Robbes. Voir notamment : G. Coq, *La démocratie rend-elle l'éducation impossible ?*, Saint-Maux, Parole et Silence, 1999 ; E. Prairat, « La lente désacralisation de l'ordre scolaire », *Esprit*, no. 290, 2002, p. 138-151 ; E. Prairat (dir.), *L'autorité éducative, déclin, érosion ou métamorphose*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2010 ; E. Prairat, « L'autorité malmenée », *Enfance & Psy*, 2012/1, no. 54, p. 109-117 ; M. Revault d'Allonnes, *Le pouvoir des commencements : essai sur l'autorité*, Paris, Le Seuil, 2006 ; B. Robbes, « Crise de l'autorité à l'école : une idée répandue à interroger », *art. cit.*

<sup>121</sup> D. Kambouchner, *L'École, question philosophique*, *op. cit.*

<sup>122</sup> D. Kambouchner, « L'éducation, question première », *Revue de métaphysique et de morale*, no. 56, 2007-4, p. 415-427. Republié dans D. Kambouchner, *L'École, question philosophique*, *op. cit.*, p. 23-40.

<sup>123</sup> *Ibid.*, p. 41. À propos de cette nouvelle philosophie de l'éducation, dans leur introduction à l'ouvrage collectif *La crise de la culture scolaire* issu d'un colloque organisé sur ce thème en Sorbonne les 4, 5 et 6 septembre 2003, François Jacquet-Francillon et Denis Kambouchner notent : « Cette philosophie devra se vouloir pratique, et elle devra aller d'elle-même au-devant des contributions des autres disciplines pour témoigner non seulement qu'elle n'est indifférente à aucune source d'information et de conceptualisation, mais qu'elle est intrinsèquement recherche d'une œuvre commune, parce qu'il y a toujours eu du philosophique en dehors de la philosophie *stricto sensu*, et que les philosophes n'ont jamais eu le monopole de la pensée rigoureuse. » Cf. F. Jacquet-Francillon, D. Kambouchner (dir.), *La crise de la culture scolaire. Origines, interprétations, perspectives*, Paris, Presses universitaires de France, 2005, p. 8.

<sup>124</sup> Sur ce point, on peut notamment citer la discussion des travaux de Philippe Meirieu dans l'ouvrage D. Kambouchner, *Une école contre l'autre*, *op. cit.* ; l'analyse de l'œuvre de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans : D. Kambouchner, *L'École, question philosophique*, *op. cit.*, p. 41-142 ; l'étude critique de la question du relativisme culturel et de son lien avec la remise en cause de l'idéal et la valeur de la culture classique dans : D. Kambouchner, « La culture », in D. Kambouchner (dir.), *Notions de philosophie*, Paris, Gallimard, 1995, vol. 3,

<sup>125</sup> D. Kambouchner, *L'École, question philosophique*, *op. cit.*, p. 43.

« Il y a crise, dans le sens et dans les domaines qui nous intéressent, *c'est-à-dire en contexte institutionnel*, lorsqu'une institution, un appareil, un système formellement défini ne rend manifestement plus les services que l'on continue à attendre de lui, ou apparaît incapable de rendre ceux qu'on attend désormais de lui – et ce, par un concours de causes qui n'a pas un caractère accidentel et qui engendre un degré croissant de souffrance collective. Le concept de crise est alors employé de manière purement indicative et en dehors de toute surinterprétation. »<sup>126</sup>

Cette définition fonctionnelle de la crise a un avantage évident : la mesure des phénomènes qu'elle recouvre au moyen d'un indicateur pratique, la souffrance collective, c'est-à-dire une souffrance dont les différentes modalités sont à la fois répandues et constatables de manière empirique dans une population donnée de l'institution scolaire. Sur ce point, Denis Kambouchner affirme que, « pour que la crise dont nous parlons soit constatable, *il faut et il suffit* en fait qu'un très grand nombre d'enseignants disent : *il nous est devenu très difficile ou impossible d'exercer la plénitude de notre métier ; les conditions d'un exercice normal de notre métier font défaut* »<sup>127</sup>. Dès lors, il convient de parler d'une crise de l'enseignement plutôt que d'une crise de l'école car, pour que cette dernière puisse, au sens strict, entrer en crise, il faudrait, dans le cadre d'une telle définition, que tous les enseignants disent que l'exercice de leur métier est devenu, sinon impossible, du moins très difficile, ce qui n'est pas le cas. De même, parler d'une crise de l'éducation en général est problématique car, sans élément permettant de la mesurer avec une certaine précision, on risque de produire un discours dont le principal tort tiendrait à un excès de généralité<sup>128</sup>.

Ceci établi, se pose la question de savoir sous quelle forme cette crise de l'enseignement se manifeste, c'est-à-dire en quoi elle consiste empiriquement. Pour Denis Kambouchner, la réponse est la suivante : cette crise de l'enseignement n'est pas autre chose qu'« une crise de l'autorité pédagogique, consistant en ce que cette autorité ne parvient pas à s'instaurer ou à se conserver » dans le cadre de la salle de classe<sup>129</sup>. Par là, il faut entendre que la parole de l'enseignant ne parvient pas à s'exercer de manière normale<sup>130</sup>. Denis Kambouchner insiste sur ce point :

« Il y a crise de l'enseignement lorsqu'il arrive avec une très grande fréquence, et donc pour des raisons indépendantes des personnes, que le professeur, dans la classe, *ne se fasse pas entendre*, soit que ses élèves ne tiennent pas en place, aillent et viennent, le cas échéant s'absentent, et couvrent sa voix d'un vacarme collectif ; soit que, conservant un calme et un silence au moins relatifs, ils témoignent dans des délais plus ou moins brefs qu'ils n'ont pratiquement rien enregistré de ce qui leur a été dit. *Se faire entendre* veut dire tout à la fois *se faire écouter (dans la forme)* et *se faire comprendre*, c'est-à-dire se faire écouter *dans le fond*, et notamment *faire considérer et faire adopter des règles* pour tel ou tel genre de situation ou de prestation. »<sup>131</sup>

Partout où cette entente – au sens d'une écoute et d'une compréhension minimales caractérisées par une certaine dimension de réciprocité – entre élèves et enseignants est brisée, on peut parler d'une crise de l'enseignement – et donc de l'autorité pédagogique – au sens où

<sup>126</sup> *Ibid.*, p. 42.

<sup>127</sup> *Ibid.*, p. 45-46.

<sup>128</sup> *Ibid.*, p. 43.

<sup>129</sup> *Ibid.*, p. 46-47.

<sup>130</sup> À propos de cette autorité pédagogique, D. Kambouchner note : « D'autre part, "autorité" est toujours un bien grand mot, dont le simple emploi sans guillemets pourrait laisser songer qu'on prend parti pour l'autorité en général (que, d'une manière générale, on se situe de son côté). C'est là une illusion d'optique. En réalité, il n'y a pas de concept possible de l'école, de l'éducation scolaire, de l'enseignement, de la pédagogie même qui n'enveloppe une relation d'autorité. Fût-il "entraîneur" plutôt que "transmetteur", le pédagogue est un *conducteur* et, dans la rigueur des mots, l'expression de "pédagogie non directive" relèvera toujours de l'oxymore. *L'autorité s'attache ici à une parole en tant qu'elle est accueillie et suivie d'effet.* » Cf. *Ibid.*, p. 47, nous soulignons.

<sup>131</sup> *Ibid.*, p. 48.

ce qui se déroule dès lors au sein de la salle de la classe n'a que peu de choses à voir avec un enseignement digne de ce nom. À cet égard, Denis Kambouchner énumère trois conditions ou raisons – qui, en pratique, sont liées – contribuant à mettre en crise l'autorité pédagogique. La première tient au fait qu'un certain nombre d'élèves n'aient pas été habitués, ou insuffisamment, à consentir à écouter ce qu'on leur dit en classe. La deuxième consiste en ce que « la masse des élèves, ou une masse critique d'élèves, aborde les formes, contenus et réquisits de l'enseignement qui leur est dispensé avec un a priori négatif ». La troisième réside dans le fait que « les professeurs déçoivent massivement les attentes dont ils font l'objet »<sup>132</sup>.

### 5.1. Les contours d'une crise

Sur la base de ces considérations d'ordre général, Denis Kambouchner insiste sur le fait que cette crise de l'autorité pédagogique est un phénomène relativement récent<sup>133</sup> et circonscrit dans l'espace social<sup>134</sup> qui affecte prioritairement et de manière non uniforme les sociétés démocratiques qui prennent en charge l'instruction des masses. Comme Denis Kambouchner l'écrit :

« Épargnant les pays d'Extrême-Orient et une partie de l'Europe du Nord, ce phénomène touche en priorité les sociétés démocratiques, ethniquement plurielles, aux prises avec de graves difficultés économiques et touchées par un chômage important. (...) À l'intérieur des sociétés considérées, la "crise de l'autorité pédagogique" épargne les établissements scolaires fréquentés par les enfants des classes aisées, et connaît ses manifestations les plus flagrantes dans les établissements publics des quartiers populaires ou déshérités. Parmi ces établissements, elle affecte de manière beaucoup moins visible l'école élémentaire que les établissements secondaires (niveau collège). Dans l'enseignement supérieur, la liberté accordée aux étudiants la rend peu décelable, et dans les filières professionnelles ou techniques, ses manifestations dépendent beaucoup de la nature des établissements et du degré auquel l'orientation des élèves et des étudiants a été voulue ou subie. »<sup>135</sup>

Et Denis Kambouchner d'ajouter que cette crise de l'autorité pédagogique se révèle par des signes manifestes et non manifestes. Au titre des premiers, Denis Kambouchner mentionne, d'une part, « les actes irrespectueux, injurieux et violents [des élèves] à l'égard des enseignants et des personnels d'encadrement » et, d'autre part, « l'incapacité de ces personnels (enseignants et d'encadrement) à obtenir des élèves un comportement physique et verbal compatible avec la poursuite d'un exposé ou d'un échange suivi, ou plus généralement avec le déroulement serein d'un quelconque programme pédagogique ». Les signes moins immédiatement visibles comprennent, quant à eux, l'absentéisme scolaire, le « non-rendu ou bâclage systématique des exercices demandés, ou encore, en classe, [l']adoption ou [la] conservation plus ou moins ostensible d'une attitude passive ou provocante témoignant que rien ou presque de la parole de l'enseignant ne vaut d'être enregistré »<sup>136</sup>.

---

<sup>132</sup> *Ibid.*, p. 49.

<sup>133</sup> À cet égard, D. Kambouchner note : « En Europe, elle [la crise de l'autorité pédagogique] n'est pas antérieure à la fin des années 1960. Dans l'ordre des facteurs, il faut ici évoquer en premier lieu une nouvelle ambivalence de la société envers l'école (avec une répartition sociologique d'emblée complexe), engendrée par la grande crise culturelle de la fin des années 1960, à l'intérieur de laquelle sont à resituer les révoltes juvéniles de 1968 et des années suivantes. Cette ambivalence a ensuite été potentialisée par une crise économique de plus en plus affirmée, et plus tard encore, notamment en France, par la relégation économique et urbaine d'une partie des populations immigrées ou issues de l'immigration, avec développement d'attitudes communautaristes et de virulentes revendications d'identité. » *Cf. Ibid.*, p. 81.

<sup>134</sup> Sur ce point, D. Kambouchner écrit : « À aucun point de vue – géopolitique, sociologique ou proprement institutionnel –, il n'y a lieu de parler d'une "crise de l'autorité pédagogique" comme d'un phénomène partout observable et uniformément réparti. » *Cf. Ibid.*, p. 79.

<sup>135</sup> *Ibid.*, p. 79-80.

<sup>136</sup> *Ibid.*, p. 80.

Cette crise de l'autorité pédagogique trouve d'ailleurs un contrepoint frappant dans ce que Denis Kambouchner appelle la « crise du sens des apprentissages scolaires » ou du « sens des enseignements », qui correspond tout à la fois à « l'aspect intellectuel de la crise de l'autorité pédagogique » et au vécu scolaire de cette fraction non négligeable d'élèves qui « restent réfractaires à l'enseignement qui leur est dispensé ou à l'action pédagogique conçue pour eux »<sup>137</sup>. Au total, cette crise de l'autorité pédagogique s'observe et s'exprime de manière essentielle dans un phénomène répandu, « la *solitude de l'enseignant* » devant sa classe, telle que reflétée notamment dans l'expérience de nombreux enseignants « qui, lors de leur premier contact avec une classe, ont le sentiment de descendre dans la fosse aux lions et d'être épiés ou même ouvertement défiés avant d'avoir prononcé un seul mot »<sup>138</sup>. Cette souffrance collective est corroborée par un grand nombre de travaux sociologiques qui ont souligné, particulièrement au niveau du collège, l'importance des transformations du métier d'enseignant résultant de la massification scolaire, avec les malaises et souffrances qui en résultent<sup>139</sup>. À cet égard, le sociologue François Dubet note :

« La plupart des professeurs soulignent que les élèves ont changé et que les accords implicites qui sous-tendaient la relation pédagogique ne fonctionnent plus comme "avant". Notons que cette affirmation est largement indépendante de l'âge des enseignants et qu'elle participe d'un récit collectif. La majorité des nouveaux collégiens ne sont ni des héritiers programmés pour réussir, ni des boursiers portés par une vertu et une ambition scolaire. Non seulement il y aurait un stock d'élèves très faibles, mais la plupart d'entre eux ne seraient ni intéressés, ni même motivés par leurs études. Cette perception s'est sensiblement durcie au fil du temps puisque l'on peut considérer aujourd'hui qu'un tiers environ des professeurs estiment qu'un tiers ou plus des élèves n'ont pas leur place au collège. Tous soulignent que leur métier est soumis à une épreuve de motivation quand ni "l'habitus", ni l'utilité perçue des études, ni le seul intérêt des connaissances ne permettent d'emporter l'adhésion. Le métier est donc de plus en plus épuisant et de plus en plus stressant dans la mesure où il implique de motiver et de conquérir des élèves dont les attentes et les normes scolaires ne sont plus adéquates à celles de l'école. »<sup>140</sup>

Si cette mesure de la crise permet ainsi de mieux l'appréhender et de la circonscrire plus nettement, reste à déterminer sa ou ses causes pour comprendre ce qui fait qu'on peut la caractériser comme un phénomène récent. Car les scolarités chaotiques, le chahut, la violence, l'inertie et le désintérêt des élèves, le maintien d'élèves contre leur volonté dans les classes inférieures, le vécu douloureux de l'expérience scolaire pour les élèves comme pour les enseignants ne sont pas des phénomènes d'apparition récente dans l'histoire de l'éducation et de l'enseignement en France<sup>141</sup>.

<sup>137</sup> D. Kambouchner résume les dimensions constitutives de cette crise du sens des apprentissages scolaires de la manière suivante : « (a) Les élèves ne comprennent pas, ou seulement de manière partielle, le langage employé dans les manuels et repris par les enseignants, notamment pour la formulation des consignes qui leur sont adressées. (b) Ils ne comprennent pas davantage les raisons pour lesquelles on leur fait passer tant de temps sur telle ou telle chose ou dans telle ou telle activité, ni pour lesquelles on leur demande soudain de passer de telle chose ou activité à telle autre. (c) Lors même qu'ils comprennent littéralement les consignes qui leur sont adressées, ils ne saisissent pas ce qu'on attend d'eux au juste ou, plus exactement, ils ne comprennent pas pourquoi l'on attend d'eux précisément ce qu'on déclare attendre d'eux en telle ou telle circonstance. (d) Le temps scolaire leur apparaît comme défini et caractérisé en tout ou partie par cet arbitraire. » Cf. *Ibid.*, p. 86-87.

<sup>138</sup> *Ibid.*, p. 81.

<sup>139</sup> Voir notamment A. Van Zanten, *L'école de la périphérie*, Paris, Presses universitaires de France, 2001 ; F. Dubet, M. Duru-Bellat, *L'hypocrisie scolaire : pour un collège enfin démocratique* ; Lantheaume, C. Hérou, *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, Presses universitaires de France, 2008 ; A. Barrère, *Au cœur des malaises enseignants*, Paris, Armand Colin, 2017.

<sup>140</sup> F. Dubet, « Éducation : pour sortir de l'idée de crise », *art. cit.*, p. 48-49.

<sup>141</sup> Sur ces points, on peut notamment citer : J.-C. Caron, *À l'école de la violence. Châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIXe siècle*, Paris, Aubier, 1999 ; F. Grèzes-Rueff, J. Leduc, *Histoire des élèves en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2007 ; J. Krop, *La méritocratie républicaine. Élitisme et scolarisation de masse sous la Troisième République*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2014 ; V. Castagnet-Lars, « L'histoire des élèves en France du XVIe au XVIIIe siècle : des acteurs dans l'ombre

À cet égard, refusant « d'imaginer qu'une "représentation à la fois forte et positive" de l'institution scolaire ait été généralement établie et entretenue – de manière quasi culturelle – dans le passé de nos sociétés, ou même à quelque moment déterminé de ce passé, pour s'effondrer ensuite sous l'effet d'on ne sait quelle causalité maligne », Denis Kambouchner considère que la crise dont il est question tient, de manière essentielle, au fait que, pour nombre d'élèves, « l'école en tant que telle reste – du moins à partir du niveau collège – une machine à discours vide en même temps qu'un impitoyable appareil de catégorisation et d'orientation ». Et le philosophe de préciser que, en dépit des efforts qui ont été opérés au cours des quarante dernières années pour rendre l'institution scolaire plus accueillante, « là où elle perdure ou s'aggrave, la crise de l'autorité pédagogique tient au défaut d'une représentation positive de l'institution en tant qu'elle peut ou qu'elle opère quelque chose par rapport aux sujets qui lui sont confiés »<sup>142</sup>.

## 5.2. Les causes de la crise : arbitraire culturel et arbitraire pédagogique

Parmi les causes de cet état de choses, Denis Kambouchner mentionne « l'effet d'une certaine critique de tout idéalisme pédagogique », notamment liée à la critique sociologique des années 1960 et 1970 formulée par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron qui considèrent que l'institution scolaire « est à titre essentiel le lieu et l'organe d'un grand classement destiné globalement à reproduire les inégalités sociales et culturelles de départ »<sup>143</sup>. Dans le cadre d'une telle critique, l'enseignant qui exerce son autorité et son action pédagogiques dans sa classe est présenté comme agissant « au titre de *mandataire* des groupes ou classes dont elle impose l'arbitraire culturel selon un mode d'imposition défini par cet arbitraire, *i.e.* au titre de détenteur *par délégation* d'un droit de violence symbolique »<sup>144</sup>. Pour Denis Kambouchner, parce que cette critique sociologique synthétise, prolonge et concentre « des thèmes constitutifs d'une partie de la tradition européenne » (notamment la critique de la culture lettrée et savante)<sup>145</sup>, son « inspiration directrice », et non la théorie « telle quelle », « ne pouvait manquer d'entrer en faveur » dans les sociétés démocratiques et, corrélativement, de rendre plus intense la crise de l'autorité pédagogique au sein de l'institution scolaire<sup>146</sup>.

Le poids de cette critique du système d'enseignement et de l'arbitraire culturel imposé par l'école ont « favorisé ici et là un activisme réformateur dont le résultat le plus clair a été une révision des contenus et du vocabulaire didactique » contribuant au développement de ce que Denis Kambouchner nomme l'« arbitraire pédagogique ». Ce dernier, qui apparaît « lié à des décisions inconsidérées en matière de programmes et de méthodes », s'est en effet

---

des institutions scolaires », *Histoire de l'éducation*, 150, 2018, p. 35-72 ; J.-F. Condet, « Pour une histoire renouvelée des élèves (France, XIXe-XXIe siècles). Bilan historiographique et pistes de recherche », *Histoire de l'éducation*, 150, 2018, p. 73-124.

<sup>142</sup> D. Kambouchner, *L'École, question philosophique*, *op. cit.*, p. 84, 83.

<sup>143</sup> *Ibid.*, p. 55-56.

<sup>144</sup> P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris Minuit, 1970, p. 39, cité par D. Kambouchner, *L'École, question philosophique*, *op. cit.*, p. 58.

<sup>145</sup> Sur ce point, D. Kambouchner écrit : « L'extension originaire de la compétition sociale à la sphère du savoir et des prestations symboliques ; l'usage essentiellement équivoque des techniques ou compétences afférentes ; le réinvestissement des passions communes dans les sphères d'activité les plus réservées ; les déguisements d'un amour-propre qui va jusqu'à se nourrir des apparences d'une parfaite humilité ou d'un désintéressement absolu ; la tendance des gens cultivés à mesurer leur propre valeur à celle des objets qu'ils fréquentent ; la manière grotesque dont ils parfois enclins à se prendre eux-mêmes pour des œuvres d'art ; la jouissance légèrement comique qui se communique dans les dialogues d'initiés, et la cuirasse d'insensibilité qui peut aller de pair avec le plus haut degré de raffinement – tout cela a été décrit de longue date et de la plus admirable façon. » *Cf. Ibid.*, p. 70-71.

<sup>146</sup> *Ibid.*, p. 71, 55.

« développé en réaction contre le supposé “arbitraire culturel” (et peut-être non sans puiser dans sa dénonciation une forme d’autorisation) » et a joué un rôle non négligeable dans la mise en crise de la culture scolaire en France<sup>147</sup>. Pour le philosophe, c’est cet arbitraire pédagogique qui doit être « *retenu comme le premier facteur intrinsèque de la crise de l’autorité pédagogique* »<sup>148</sup>. Comme il y insiste :

« Lorsque les moments d’un enseignement ne comportent entre eux aucune connexion nécessaire ; lorsque des méthodes ou des procédures sont prescrites, des “consignes” données, sans que l’exercice ainsi défini apparaisse clairement comme un moment dans l’appropriation cognitive d’une matière donnée, il y a arbitraire pédagogique (...) L’arbitraire pédagogique (...) ne produit que désorientation. Et c’est celle-ci qui a prévalu dans toute la période suivante [après les 1965-1975], en même temps que toutes sortes de facteurs, y compris de mode intellectuelle, se conjuguèrent pour transformer la plupart des programmes scolaires en textes laborieux, confus et riches de tensions, d’ailleurs périodiquement ravaudés, cherchant à concilier les références à la vie quotidienne avec un certain formalisme, allant dans le sens de l’allègement tout en privilégiant des thèmes sophistiqués, donnant en principe à chaque année dans chaque matière une série limitée d’objectifs, et privilégiant une étude par “flashes”, déstructurée comme on le dit d’un vêtement. »<sup>149</sup>

À cet égard, l’analyse de Denis Kambouchner rejoint le constat fait par des enseignants-chercheurs de diverses disciplines qui ont pu montrer que, dans le dernier tiers du XXe siècle, « une sorte d’exaltation pédagogique s’est abattue sur notre système scolaire, qui a produit des dégâts considérables »<sup>150</sup>, notamment en termes d’apprentissage de la lecture et des mathématiques et de transformations du corps des instituteurs en lien avec la création des IUFM<sup>151</sup>. Car si, comme le souligne Denis Kambouchner, « l’arbitraire culturel, pour autant qu’il est non seulement effectif, mais perçu comme tel, engage normalement une forme de

<sup>147</sup> Dans l’introduction de l’ouvrage collectif consacré à la crise de la culture scolaire, F. Jacquet-Francillon et D. Kambouchner écrivent : « La *culture scolaire* se donne certes d’emblée comme une réalité complexe, conjuguant un *ensemble de connaissances* (celles que l’institution scolaire, considérée dans tel de ses moments et de ses degrés, vise à transmettre par principe), un *ensemble de formes et d’habitudes intellectuelles* faisant système avec les premières, et enfin un *ensemble de références positives et de jugements de valeur* prêts à être assumés. Cette complexité signifie que la culture scolaire est sensible à diverses formes de mutations, qui peuvent avoir leur origine très loin au-delà de l’institution. Si crise il y a, elle est donc nécessairement multifactorielle : elle fait intervenir des phénomènes globaux comme la remise en cause des principes d’autorité dans la société moderne, ou la perte de crédit des idéaux humanistes de la culture personnelle, que des processus plus locaux et des décisions de nature pédagogique, comme l’introduction des “mathématiques modernes” au lycée dans le cours des années 1960, ou bien le caractère de plus en plus exclusivement formel des exercices préconisés sur les textes littéraires. » Cf. F. Jacquet-Francillon, D. Kambouchner (dir.), *La crise de la culture scolaire*, op. cit., p. 3- 4.

<sup>148</sup> D. Kambouchner, « L’autorité pédagogique et la crise du sens des savoirs scolaires », *Le Télémaque*, 2009/1, no. 35, p. 103, nous soulignons. Sur ce point, D. Kambouchner écrit : « L’évidence sur laquelle de très nombreux acteurs institutionnels se sont fondés depuis près de quarante ans peut être définie comme suit : *la culture transmise par une école unifiée et démocratique ne peut pas être la même que la culture transmise par l’école de classe qu’elle a été appelée à supplanter.* » Cf. D. Kambouchner, « La crise de la culture scolaire comme problème philosophique », in F. Jacquet-Francillon, D. Kambouchner (dir.), *La crise de la culture scolaire*, op. cit., p. 356.

<sup>149</sup> *Ibid.*, p. 89.

<sup>150</sup> A. Caillé, « Présentation », in *Revue du MAUSS*, « Penser la crise de l’école. Perspectives anti-utilitaristes », no. 28, second semestre 2006, p. 27-28.

<sup>151</sup> Sur ce point, on peut notamment citer G. Krick, J. Reichstadt, J.-P. Terrail, *Apprendre à lire. La querelle des méthodes*, Gallimard, Paris, 2007 ; J. Deauvieau, « Le monde enseignant », in J.-P. Terrail (dir.), *L’École en France. Crise, pratiques, perspectives*, Paris, La Dispute, 2005, ; J. Deauvieau, J.-P. Terrail, « Les pratiques d’enseignement », in J.-P. Terrail (dir.), *L’École en France*, op. cit. ; J.-P. Terrail, *Entrer dans l’écrit. Tous capables ?*, Paris La Dispute, 2013 ; J. Deauvieau, J. Reichstadt, J.-P. Terrail, *Enseigner efficacement la lecture*, Paris, Odile Jacob, 2015 ; S. Garcia, A.-C. Oller, *Réapprendre à lire. De la querelle des méthodes à l’action pédagogique*, Paris, Seuil, 2015 ; J.-M. Salanskis, « Les mathématiques, la question scolaire et la culture », in F. Jacquet-Francillon, D. Kambouchner (dir.), *La crise de la culture scolaire*, op. cit., p. 271-284.



révolte », « la réalité et la perception de cet arbitraire sont à leur comble (...) lorsque ces objets et ces formes sont présentés *sans* les méthodes ou protocoles qui permettraient de se les approprier »<sup>152</sup>.

À cet égard, la crise de l'enseignement apparaît fortement liée à cette combinaison des deux facteurs suivants : dénonciation de l'arbitraire culturel et renforcement de l'arbitraire pédagogique<sup>153</sup>. Selon Denis Kambouchner, une issue à cette crise ne pourra être trouvée que dans l'élaboration collective d'« une “culture nouvelle” » de l'école et par l'atténuation de la représentation « d'une *école qui classe* » au profit de la mise au premier plan de « celle d'une *école qui offre et qui pourvoit* – l'offre dont il s'agit ne pouvant pas se situer, faut-il ajouter, au seul niveau de l'assistance pédagogique, déconnectée de la considération des objets et des contenus, car l'école définie par cette assistance pédagogique restera malgré elle *une école qui classe* »<sup>154</sup>.

Si la crise de l'école et de l'enseignement apparaît désormais plus nettement circonscrite et définie, qu'en est-il de l'institution universitaire ? Denis Kambouchner, dans la définition qu'il donnait de la crise de l'enseignement n'excluait pas qu'une telle crise puisse également toucher l'institution universitaire. Il indique simplement que : « dans l'enseignement supérieur, la liberté accordée aux étudiants la rend peu décelable »<sup>155</sup>. En dépit de ce caractère peu détectable, toute une littérature existe sur ce thème<sup>156</sup>, parmi laquelle se détachent un numéro spécial de la revue du MAUSS de 2009 au titre révélateur, *L'Université en crise : mort ou résurrection ?*<sup>157</sup> et un ouvrage des sociologues Sylvie Orange et Romuald Bodin au titre non moins explicite, *L'université n'est pas en crise*<sup>158</sup>. À lire les titres de ces travaux scientifiques, dont un s'inscrit dans le déni même de cette crise, on peut légitimement s'interroger sur la réalité de ce phénomène.

## **Sixième partie : La crise de l'université dans l'enseignement supérieur (Romuald Bodin et Sylvie Orange, François Vatin)**

En réalité, derrière l'opposition, se cache un accord partiel sur le fond. En effet, le titre de l'ouvrage de Romuald Bodin et Sylvie Orange est, à certains égards, une provocation. Dans leur livre, au travers d'enquêtes sociologiques et d'analyses statistiques, les deux sociologues cherchent en fait à rompre avec le discours et les diagnostics de crise de l'université tenus par certains acteurs du monde politique depuis les années 1950 au moins car de tels diagnostics relèvent, selon eux, plus de l'opinion que du fait avéré. Surtout, le recours

<sup>152</sup> D. Kambouchner, *L'École, question philosophique*, *op. cit.*, p. 84, 83.

<sup>153</sup> Sur ce point, Denis Kambouchner note : « Si l'on ajoute que, dans certaines disciplines, la révision des programmes a largement enregistré la critique des formes antérieurement reçues de la culture académique, il paraîtra que la critique de l'arbitraire culturel a partout renforcé l'arbitraire pédagogique plutôt qu'elle n'a contribué à le réduire. » *Cf. Ibid.*, p. 89.

<sup>154</sup> *Ibid.*, p. 106-107.

<sup>155</sup> *Ibid.*, p. 80.

<sup>156</sup> Voir notamment Abélard, *Universitas Calamitatum : Le livre noir des réformes universitaires*, Bellecombess-en-Bauge, Éditions du Croquant, N. Oblin, P. Vassort, *La Crise de l'Université française. Traité contre une politique de l'anéantissement*, préf. J.-M. Brohm, Paris, L'Harmattan, 2005 ; O. Beaud, P. Encrenaz, M. Gauchet, F. Vatin, A. Caillé, *Refonder l'Université. Pourquoi l'enseignement supérieur reste à reconstruire*, Paris, La Découverte, 2010 ; F. Vatin, « Expansion et crise de l'Université française. Essai d'interprétation historique et statistique », *Commentaire*, no. 139, automne 2012, p. 823-838 ; F. Vatin, « Université : la crise se confirme et s'aggrave », *Commentaire*, no. 149, printemps 2015, p. 143-152 ; F. Vatin, « Une crise sans fin ? L'État, l'enseignement supérieur et les étudiants », *Le Débat*, 2016/5, no. 192, p. 154-172 ; O. Beaud, F. Vatin, « “Orientation et réussite des étudiants” : Une nouvelle loi pour les universités (I) », *Commentaire*, 2018/3, no. 163, p. 687-698 ; O. Beaud, F. Vatin, avec la collaboration de S. Marques, « Parcoursup : la loi en pratique (II) », *Commentaire*, 2018/4, no. 164, p. 911-924.

<sup>157</sup> *Revue du MAUSS*, « L'Université en crise : mort ou résurrection ? », no. 33, 2009/1.

<sup>158</sup> R. Bodin, S. Orange, *L'université n'est pas en crise*, *op. cit.*

à la notion de crise auraient permis à ces acteurs politiques « de justifier les deux grandes réformes de l'enseignement supérieur, et plus particulièrement de l'université, qui se sont succédées depuis 2007 », à savoir la loi relative aux « Libertés et Responsabilités des Universitaires » (LRU) du 10 août 2007 portée par Valérie Pécresse et la loi, dite Fioraso, du 22 juillet 2013<sup>159</sup>. Pour les sociologues, ces deux lois s'inscrivent dans une seule et même logique qui « peut se résumer à quelques leitmotifs assez facilement identifiables ». Ce sont les suivants :

« Tout d'abord, un désengagement financier de l'État accompagné (de façon apparemment paradoxale) par un renforcement des contrôles bureaucratiques et des règles managériales (qu'il s'agisse du fonctionnement administratif, des choix stratégiques des établissements ou des orientations de la recherche publique). Bref, tout à la fois, autonomie budgétaire et hétéronomie politique, abandon financier et réduction des procédures de décision démocratiques internes aux universités. Cette double tendance place les universités dans des situations contradictoires voire impossibles. »<sup>160</sup>

Et les sociologues de considérer que ces réformes ont favorisé « la situation *kafkaïenne* des universités aujourd'hui »<sup>161</sup>. Leur refus d'employer le terme « crise » pour qualifier la situation de l'université tient alors en fait à deux raisons principales. La première a trait à ce que la rhétorique de la crise de l'université s'inscrit dans une logique du pire qui sert surtout aux acteurs politiques de levier pour initier les réformes susmentionnées. Ces dernières ont, selon eux, visé « à dénaturer le rôle de service public de l'enseignement supérieur, de production et de diffusion de connaissances scientifiques (voire tout simplement à remettre en cause l'existence même d'un tel service public) »<sup>162</sup>. La seconde consiste en la volonté de montrer que, en dépit de la faiblesse des moyens qui lui sont consentis, l'université française n'a pas, depuis les années 1960, démerité dans sa fonction de démocratisation. Ainsi, bien que refusant le syntagme de crise, ces auteurs dénoncent une situation qui leur paraît problématique, notamment en ce qu'elle tend à détourner l'université de ses missions initiales de service public au profit d'une gouvernance d'inspiration managériale.

À cet égard, les chercheurs qui affirment qui retiennent le terme de crise pour qualifier la situation actuelle de l'université vont dans le même sens. Ils considèrent que les réformes inspirées du *New Public Management*, notamment telles qu'elles ont été mises en œuvre pendant le quinquennat de Nicolas Sarkozy<sup>163</sup>, ont joué un rôle déterminant dans ce qu'ils conçoivent comme la crise actuelle de l'université. Parmi les expressions les plus manifestes de cette crise, un événement se détache à leurs yeux : « une révolte inédite des universitaires contre la “mastérisation” des concours et le projet de décret statutaire, impliqué par la loi LRU du 10 août 2007 »<sup>164</sup>. Toutefois, de leur point de vue, cette grève sans précédent est à remettre dans le contexte d'une crise antérieure de l'université, que ces réformes qu'ils critiquent visaient à résoudre<sup>165</sup>.

<sup>159</sup> *Ibid.*, p. 7 ; R. Bodin, S. Orange, « Austère Université. Faux diagnostics pour vraies réformes », *Savoir/Agir*, 2014/3, no. 29, p. 11.

<sup>160</sup> *Ibid.*, p. 11-12.

<sup>161</sup> *Ibid.*, p. 13, nous soulignons.

<sup>162</sup> *Ibid.*, p. 14.

<sup>163</sup> A. Caillé, P. Chaniel, « Présentation », in *Revue du MAUSS*, « L'Université en crise : mort ou résurrection ? », no. 33, 2009/1, p. 14-17.

<sup>164</sup> O. Beaud, P. Encrenaz, M. Gauchet, F. Vatin, A. Caillé, *Refonder l'Université*, *op. cit.*, p. 207.

<sup>165</sup> Sur ce point, le sociologue François Vatin notait en 2009 : « La crise de l'Université française est aujourd'hui patente pour toutes les parties concernées : les pouvoirs publics qui dénoncent les dysfonctionnement de l'institution, les étudiants et leur famille qui fuient l'Université pour des formations concurrentes, les enseignants-chercheurs eux-mêmes qui, après un long mutisme sur leurs conditions professionnelles, manifestent de plus en plus clairement leur insatisfaction sur l'évolution de leur institution. Les réformes lancées par les pouvoirs publics (réorganisation des cursus conformés aux accords de Bologne ou “LMD”, autonomisation des établissements ou “loi LRU”, redéfinition des statuts des personnels enseignants) se proposent de résoudre cette

Sur ce point, le sociologue François Vatin considère qu'il faut remonter au milieu des années 1990, qui constitue le moment où une « rupture de la démographie scolaire (...) a rendu aiguë une crise auparavant latente » de l'université et qui « n'a cessé depuis de s'approfondir »<sup>166</sup>. Latente, la crise l'était parce que l'université, à la différence des autres formations de l'enseignement supérieur, « s'est vue attribuer une fonction de “gestion de flux” ou, dit plus prosaïquement, de “voiture-balai” de l'enseignement »<sup>167</sup>. Cet état de choses s'explique par le fait que le baccalauréat constitue, non un diplôme de fin d'études secondaires, mais le premier titre universitaire, ce qui a pour corrélat que « les universités sont dans l'obligation d'accueillir tous les bacheliers ». Au contraire, pour les autres formations de l'enseignement supérieur, une telle obligation ne s'applique pas : « chaque “école” est libre de définir les conditions d'accès à son enseignement »<sup>168</sup>.

C'est en fait « une inflexion démographique » résultant de la stabilisation du nombre global de bacheliers » qui « a fait entrer l'Université française dans une crise ouverte »<sup>169</sup>. Cette stabilisation a conduit à une croissance continue des effectifs dans les cursus non universitaires et à une chute des effectifs à l'université, chute « encore plus marqué[e] si on soustrait au chiffre des effectifs universitaires les étudiants des deux secteurs caractérisés par un monopole professionnel universitaire : le droit et la médecine-pharmacie »<sup>170</sup>. François Vatin y insiste : une telle chute des effectifs est un phénomène qu'il ne faut pas minorer car il signifie que « l'Université a clairement perdu sa fonction d'institution de référence dans la poursuite des études après le baccalauréat ».

En effet, entre 1998 et 2008, la fraction des bacheliers qui s'inscrivent à l'Université « a baissé de dix points en dix ans » et, « durant cette période, la fraction des bacheliers s'inscrivant à l'Université l'année qui suit l'obtention de leur baccalauréat est passée de presque la moitié d'entre eux à à peine plus d'un tiers » et ce, au profit des cursus non universitaires<sup>171</sup>. Cette augmentation sans précédent des effectifs de l'enseignement supérieur privé a été favorisée par le fait que le nombre de places dans les filières sélectives publiques n'augmentent pratiquement plus<sup>172</sup>. Sur ce point, François Vatin considère que la chute des effectifs à l'université, qui « aurait pu être une chance pour l'Université, devenue à même de fournir un meilleur encadrement de ces étudiants », s'est en réalité opérée par un écrémage par le haut des meilleurs étudiants : « l'Université est devenue le lieu d'accueil du reliquat de population qui n'avait pas pu trouver de place ailleurs »<sup>173</sup>.

À cet égard, à partir d'une analyse des poursuites d'études selon la catégorie du baccalauréat et de la mention en 2008, François Vatin parvient à dégager ce qu'il appelle « trois circuits parallèles de “premier choix” à destination des mentionnés ».

---

crise. Quelle que soit l'idée que l'on se fait de leur capacité à la résoudre à long terme (...), ces réformes en cours ou en projet ne peuvent, à court terme, qu'amplifier cette crise, tant parce qu'elles constituent une preuve de son existence (on réforme parce qu'il y a un problème à résoudre) que parce qu'elles suscitent des réactions négatives de la communauté universitaire » Cf. F. Vatin, « La crise de l'Université française : une perspective historique et socio-démographique », *Revue du MAUSS*, no. 33, 2009/1, p. 47-48.

<sup>166</sup> F. Vatin, « Université : la crise se confirme et s'aggrave », *art. cit.*, p. 144-145.

<sup>167</sup> F. Vatin, « La crise de l'Université française », *art. cit.*, p. 55. Cette expression est reprise comme titre de l'introduction, « “Y a pu qu'la fac !” L'université, voiture-balai de l'enseignement supérieur », de l'ouvrage *Refonder l'université*. Cf. O. Beaud, P. Encrenaz, M. Gauchet, F. Vatin, A. Caillé, *Refonder l'Université*, *op. cit.*, p. 15-36.

<sup>168</sup> *Ibid.*, p. 53, 54, 55.

<sup>169</sup> *Ibid.*, p. 57.

<sup>170</sup> *Ibid.*, p. 59.

<sup>171</sup> *Ibid.*, p. 60.

<sup>172</sup> F. Vatin, « Université : la crise se confirme et s'aggrave », *art. cit.*, p. 148.

<sup>173</sup> F. Vatin, « La crise de l'Université française », *art. cit.*, p. 58.

« Les CPGE pour les bacheliers généraux, les IUT pour les bacheliers technologiques et les STS pour les bacheliers professionnels. Dans un second temps, un mécanisme complexe de “déversoir” se met en place : les bacheliers technologiques inscrits à l'Université sont ceux refusés à l'entrée en IUT, mais aussi en STS ; les bacheliers professionnels, même mentionnés, sont totalement évincés des IUT ; dans les STS, on privilégie les bacheliers technologiques et les bacheliers professionnels mentionnés. *L'Université constitue donc le dernier recours pour les recalés des filières technologiques et professionnelles. Ce ne sont pas seulement les meilleurs bacheliers généraux qui fuient l'Université, mais aussi les meilleurs bacheliers technologiques et professionnels.* Cette modalité négative de recrutement de son public par l'Université se traduit dans les résultats : **le fameux taux d'échec** [en gras dans le texte original]. »<sup>174</sup>

Si, à partir des années 2010, on assiste à une remontée des effectifs universitaires, cette dernière apparaît comme la résultante de la « croissance brutale du taux de chômage provoquée par la crise [économique] de 2008 »<sup>175</sup>. À cet égard, sur la base d'une analyse statistique comparant l'évolution des effectifs des inscriptions à l'université, celle des effectifs poursuivant leurs études dans des cursus non universitaires et celle du taux de chômage, François Vatin montre comment l'évolution des effectifs en dehors de l'université est largement indépendante du taux de chômage alors que « l'évolution des effectifs d'étudiants à l'université épouse celle du chômage »<sup>176</sup>. Et François Vatin de conclure :

« L'université française constitue un espace refuge pour une population de bacheliers qui accède difficilement à l'emploi et qui ne dispose ni des caractéristiques scolaires lui permettant d'entrer dans les filières sélectives publiques, ni des moyens financiers exigés dans les cursus privés faiblement sélectifs. C'est la situation sur le marché de l'emploi qui détermine la masse de ce volant d'étudiants, souvent fantômes dans les amphithéâtres. Car, pour beaucoup, ces étudiants “statistiques” n'ont ni les capacités scolaires minimales nécessaires pour mener à bien des études universitaires, ni, surtout, ce que l'on ne signale pas assez, le désir de telles études (...) Ne rappelons qu'un chiffre : 5% seulement des bacheliers professionnels qui s'inscrivent à l'université obtiendront une licence en quatre ans (c'est-à-dire en intégrant une année de redoublement). C'est faire injure à cette population que de la croire “égarée” à l'université. Ces jeunes gens s'inscrivent en toute connaissance de cause, parce qu'on les y incite, notamment *via* le régime de bourses sur critères sociaux. Ils sont des otages d'une politique à courte vue qui a instrumentalisé l'université au nom d'une lutte (statistique) contre le chômage. »<sup>177</sup>

À cet égard, en réformant l'université indépendamment du reste de l'enseignement supérieur « pour la spécialiser dans cette mission [de filet social] » en se concentrant notamment sur ses modes de gouvernance et sur le statut des enseignants-chercheurs, la réforme LMD de 2002, la loi LRU de 2007 et celle portée par Geneviève Fioraso en 2013, court le risque de « tuer » l'université en la dénaturant, c'est-à-dire en la détournant de ses fonctions d'origine<sup>178</sup>. Ces réformes sont d'ailleurs lourdes de conséquences pour les enseignants-chercheurs qui se retrouvent en quelque sorte contraints d'exercer deux métiers distincts, là où, à l'origine, recherche et enseignement étaient conçus comme deux fonctions irréductiblement liées. Comme y insiste Olivier Beaud, Alain Caillé et François Vatin : « Pour les enseignants-chercheurs, l'hiatus entre leurs deux missions, de recherche (visant à

<sup>174</sup> F. Vatin, « Université : la crise se confirme et s'aggrave », *art. cit.*, p. 150-151.

<sup>175</sup> F. Vatin, « Une crise sans fin ? L'État, l'enseignement supérieur et les étudiants », *Le Débat*, 2016/5, no. 192, p. 163.

<sup>176</sup> *Ibid.* Sur ce point, F. Vatin écrit : « Notre système d'enseignement supérieur est extrêmement sélectif. La sélection est présente partout et structure tout le système. Dans ce dispositif de sélection généralisée, une institution, l'Université, est chargée d'accueillir ceux qui n'ont pas trouvé de place ailleurs et joue en ce sens le rôle d'un filet social. » Cf. F. Vatin, « Université : la crise se confirme et s'aggrave », *art. cit.*, p. 152.

<sup>177</sup> F. Vatin, « Une crise sans fin ? », *art. cit.*, p. 163.

<sup>178</sup> F. Vatin, « Université : la crise se confirme et s'aggrave », *art. cit.*, p. 152. Sur ce point, F. Vatin note : « L'insertion professionnelle rapide ne saurait constituer la mission de l'université. Son objet est en effet l'enseignement par la recherche, qui justifie le statut d'“enseignant-chercheur” de son personnel. » Cf. F. Vatin, « Une crise sans fin ? », *art. cit.*, p. 167-168.

l'«excellence internationale»), et d'enseignement, tourné vers le public le moins à même d'en profiter ira croissant »<sup>179</sup>. Cette exigence d'une « excellence internationale » de la recherche produite par les enseignants-chercheurs a d'ailleurs pu être analysée comme un processus d'économicisation de la recherche universitaire et d'« imposition de la norme ultralibérale » à cet enseignement<sup>180</sup>. Tel est le constat de crise de l'université française que font ces auteurs, constat qui est résumé par François Vatin de la manière suivante :

« J'entends par là [par crise universitaire française] le mécanisme qui conduit, au nom du principe de l'accès égal de tous les bacheliers à l'université, au développement de l'enseignement supérieur privé, mais aussi, ce qui est l'autre face du même processus, à la dénaturation de l'université elle-même, transformée en refuge pour ceux qui n'ont pu trouver place ailleurs. Ce double processus est, selon moi, à l'opposé de l'ambition d'une réelle université tout à la fois démocratique et intellectuellement exigeante. »<sup>181</sup>

Refusant de souscrire aux thèses sur l'inflation scolaire<sup>182</sup>, François Vatin considère que, pour mettre fin à « la lente descente aux enfers de l'université française », il convient non seulement de se défaire d'un certain nombre d'idées fausses<sup>183</sup> mais également de « penser à une réforme globale de l'ensemble du processus de sélection orientation après le baccalauréat afin que l'université ne soit plus la voie par défaut pour les bacheliers »<sup>184</sup>. À cet égard, la plateforme « Parcoursup » destinée à assurer la répartition des bacheliers dans les cursus d'enseignement supérieur mise en place par la loi « Orientation et réussite des étudiants » promulguée le 8 mars 2018 et les débats qu'elle a suscités apparaissent à Olivier Beaud et François Vatin avoir « opéré comme un « catalyseur » dans une Université française en crise » qui a pris acte et régulé la sélection, « qui est, de fait, massive dans l'enseignement supérieur », en clarifiant « le fondement juridique et les conditions pratiques de gestion »<sup>185</sup>.

### **En guise de conclusion : crise, démocratie et éducation**

En 1958, dans son essai célèbre consacré à la crise de l'éducation, Hannah Arendt écrivait qu'« une crise ne devient catastrophique que si nous y répondons par des idées toutes faites, c'est-à-dire par des préjugés. Non seulement une telle attitude rend la crise plus aiguë mais encore elle fait passer à côté de cette expérience de la réalité et de cette occasion de réfléchir qu'elle fournit »<sup>186</sup>. Au vu de l'ampleur de la réflexion engagée par des enseignants-

<sup>179</sup> O. Beaud, A. Caillé, F. Vatin, « Mais si ! L'université est en crise et la crise s'aggrave », *Libération*, 9 janvier 2014.

<sup>180</sup> Sur ce point, voir dans le numéro de la *Revue du Mauss* consacré à l'université en crise : A. Caillé, P. Chanial, « Présentation », *art. cit.*, p. 7 ; A. Insel, « Publish or Perish ! La soumission formelle de la connaissance », p. 141-153 ; S. Garcia, « Réformes de Bologne et economicisation de l'enseignement supérieur », p. 154-172 ; C. Laval, « Les nouvelles usines du savoir du capitalisme universitaire », p. 173-184.

<sup>181</sup> F. Vatin, « Une crise sans fin ? », *art. cit.*, p. 164.

<sup>182</sup> M. Duru-Bellat, *L'Inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil, 2006.

<sup>183</sup> F. Vatin énumère trois idées principales à cet égard : « 1. Le prolongement des études serait un remède efficace au chômage des jeunes. (...) 2. L'enseignement supérieur universitaire serait un instrument pertinent de la politique de la jeunesse. (...) 3. La sélection sur critères académiques produirait de l'injustice sociale. » Cf. F. Vatin, « Une crise sans fin ? », *art. cit.*, p. 171-172.

<sup>184</sup> O. Beaud, A. Caillé, F. Vatin, « Mais si ! L'université est en crise et la crise s'aggrave », *Libération*, 9 janvier 2014. À cet égard, on se reportera aux « Onze modestes propositions pour une réforme démocratique de l'université française », in O. Beaud, P. Encrenaz, M. Gauchet, F. Vatin, A. Caillé, *Refonder l'Université, op. cit.*, p. 169-184.

<sup>185</sup> O. Beaud, F. Vatin, avec la collaboration de S. Marques, « Parcoursup : la loi en pratique (II) », *art. cit.*, p. 923-924.

<sup>186</sup> H. Arendt, « La crise de l'éducation », *op. cit.*, p. 225.

chercheurs de diverses disciplines sur cette question, les chances pour qu'une telle crise dégénère paraissent relativement réduites. En effet, si « au thème de la “crise de l'éducation” se rattache en un sens toute une série d'affirmations, de constats et de thèmes qui circulent dans nos sociétés avec un certain coefficient de trivialité »<sup>187</sup>, ces derniers ont largement été analysés et déconstruits par des chercheurs désireux de comprendre et d'appréhender les phénomènes qu'une telle crise pouvait recouvrir.

En dépit des perspectives et des positions divergentes adoptées à l'égard de cette crise de l'éducation – dont on a vu qu'elle était complexe et multidimensionnelle –, transparait, au fond, une volonté commune de penser un problème caractéristique de la conscience démocratique contemporaine qui lui résiste et qu'elle ne parvient pas à élucider. En effet, au-delà de la dimension d'efficacité politique et d'utilité marchande (ou *marketing*) de la thématique de la crise, son application récurrente, pour ne pas dire constante, à l'éducation apparaît comme le symptôme d'une difficulté (peut-être insoluble) de notre temps à se représenter la forme et les modalités concrètes d'une éducation et d'un enseignement public – y compris universitaire – qui, dans une société de masse caractérisée par un chômage structurel, soient véritablement démocratiques. Si la quête d'une réponse définitive à ce problème peut paraître impossible et d'avance vouée à l'échec, il convient de se rappeler, comme le soulignait Marcel Gauchet à la fin de son essai consacré à l'école, que « l'humanité n'avance qu'en se vouant aux problèmes qu'elle est incapable de résoudre »<sup>188</sup>.

## Bibliographie indicative

- Abélard, *Universitas Calamitatum : Le livre noir des réformes universitaires*, Bellecombes-en-Bauge, Éditions du Croquant.
- Arendt, H., « The Crisis in Education », in *Between Past and Future*, New York, Penguin Putnam Inc., 1958, p. 170-193.
- Arendt, H., « La crise de l'éducation », in H. Arendt, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972, p. 223-252.
- Balland, L., « Crise de l'école », in P. Rayou et A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, 2017.
- Balland, L., *Une sociologie politique de la crise de l'école : de la réussite d'un mythe aux pratiques enseignantes*, thèse de doctorat de science politique de l'université de Paris-Ouest-Nanterre-La Défense, 2009, 2 vol., 695 p.
- Balland, L., « La crise de l'école comme problème public. Lutttes de sens autour des transformations scolaires et mise en scène des écarts culturels », *Idées économiques et sociales*, 2017/4, no. 190, p. 37-38.
- Beaud, O., Encrenaz, P., Gauchet, M., Vatin, F., Caillé, A., *Refonder l'Université. Pourquoi l'enseignement supérieur reste à reconstruire*, Paris, La Découverte, 2010.
- Beaud, O., Caillé, A., Vatin, F., « Mais si ! L'université est en crise et la crise s'aggrave », *Libération*, 9 janvier 2014.
- Beaud, O., Vatin, F., « “Orientation et réussite des étudiants” : Une nouvelle loi pour les universités (I) », *Commentaire*, 2018/3, no. 163, p. 687-698.
- Beaud, O., Vatin, F., avec la collaboration de S. Marques, « Parcoursup : la loi en pratique (II) », *Commentaire*, 2018/4, no. 164, p. 911-924.
- Becquet, V., Vulbeau, A. (dir.), *L'action public en réponse à la crise de l'école*, Arras, Artois Presses Université, 2015.

<sup>187</sup> D. Kambouchner, *L'École, question philosophique*, op. cit., p. 43.

<sup>188</sup> M. Gauchet, « L'école à l'école d'elle-même... », op. cit., p. 169.

- Béreau, L., *“Crisis in Education” : le débat sur l'éducation aux États-Unis après 1945*, thèse de doctorat en civilisation américaine de l'université de Strasbourg, 2013.
- Bodin, R., Orange, S., *L'université n'est pas en crise. Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*, Bellecombe-en-Bauges, Éd. Du Croquant, 2013.
- Caillé, A., « Présentation », in *Revue du MAUSS*, « Penser la crise de l'école. Perspectives anti-utilitaristes », no. 28, second semestre 2006.
- A. Caillé, P. Chanial, « Présentation », in *Revue du MAUSS*, « L'Université en crise : mort ou résurrection ? », no. 33, 2009/1.
- Charlot, B., *L'école en mutation : crise de l'école et mutations sociales*, Paris, Payot, 1986.
- Coombs, P. H., *The World Educational Crisis. A System Analysis*, New York, Oxford University Press, 1968.
- Coombs, P. H., *La Crise mondiale de l'éducation. Analyse de systèmes*, préf. de R. Aron, Paris, Presses universitaires de France, 1968.
- Coq, G., *La démocratie rend-elle l'éducation impossible ?*, Saint-Maux, Parole et Silence, 1999.
- Dossiers « La nouvelle querelle de l'école », *Le Débat*, no. 31, septembre 1984 et « La nouvelle querelle de l'école, II », *Le Débat*, no. 37, novembre 1985.
- Dubet, F., « Éducation : pour sortir de l'idée de crise », *Éducation et sociétés*, 2003/1, no. 11, p. 47-64.
- Dubet, F., « François Dubet. Sortir de l'idée de crise. Entretien avec Florence Giust-Desprairies », *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2010/1, no. 9, p. 131-147
- Fabre, M., « Les controverses françaises sur l'école : la schizophrénie républicaine », in C. Gonthier (dir.), *Enseigner et libérer : les finalités de l'éducation*, Presses universitaires de Laval, 2002, p. 39-59.
- Fabre, M., « Arendt et Dewey : une controverse fictive aux enjeux bien réels », in A. Vergnion (éd.), *Grandes controverses en éducation*, Berne, Peter Lang, 2013, p. 75-96.
- Finkelkraut, A. (dir.), *La Querelle de l'école*, Paris, Stock, 2007.
- Forquin, J.-C., « Savoirs et pédagogie : faux dilemmes et vraies questions », *Recherche et formation*, no. 3, 1993, p. 9-24.
- Garcia, S., « Réformes de Bologne et économicisation de l'enseignement supérieur », in *Revue du MAUSS*, « L'Université en crise : mort ou résurrection ? », no. 33, 2009/1, p. 154- 172.
- Gauchet, M., *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, 2002.
- Gauchet, M., *La démocratie, d'une crise à l'autre*, Paris, Éditions Cécile Defaut, 2007.
- Gauchet, M., « L'école à l'école d'elle-même. Contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique », in M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, 2002, p. 109-169.
- Gauchet, M., « Démocratie, éducation, philosophie », in M.-C. Blais, M. Gauchet et D. Ottavi, *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*, [2002], Paris Fayard, coll. « Pluriel », 2013, p. 14-52.
- Giol, F., *Lectures contemporaines de la crise de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 2009.
- Hedjerassi, N., Stumpf, A., « Discours sur l'école en crise en France : entre médiatisation et résistance », *Revue canadienne d'éducation*, 2006, vol. 29, no. 1, p. 91-108.
- Hugon, M.-A., Robbes, B. (dir.), *Des innovations pédagogiques et éducatives en réponse à la crise de l'école*, Arras, Artois Presses Université, 2015.
- Hurstel, F., « Quelle autorité pour les parents d'aujourd'hui ? », in F. de Singly, S. Mesure (dir.), *Le lien familial, Comprendre. Revue de philosophie et des sciences sociales*, Paris, Presses universitaires de France, no. 2, 2001.
- Husserl, E., *La Crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*, Paris, Gallimard, 1989.

- Insel, A., « Publish or Perish ! La soumission formelle de la connaissance », in *Revue du MAUSS*, « L'Université en crise : mort ou résurrection ? », no. 33, 2009/1, p. 141-153.
- Isambert-Jamati, V., *Crises de la société, crises de l'enseignement. Sociologie de l'enseignement secondaire français*, Paris, Presses universitaires de France, 1970.
- Jacquet-Francillon, F., Kambouchner, D. (dir.), *La crise de la culture scolaire. Origines, interprétations, perspectives*, Paris, Presses universitaires de France, 2005.
- Kahn, P., « La critique du pédagogisme ou l'invention du discours de l'autre », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, vol. 39, no. 4, 2006, p. 81-98.
- Kahn, P., « Républicains contre pédagogues : les habits neufs d'une vieille querelle », in A. Vergnion (éd.), *Grandes controverses en éducation*, Berne, Peter Lang, 2013, p. 213-226.
- Kambouchner, D., *Une école contre l'autre*, Paris, Presses universitaires de France, 2000
- Kambouchner, D., « L'éducation, question première », *Revue de métaphysique et de morale*, no. 56, 2007-4, p. 415-427.
- Kambouchner, D., *L'École, question philosophique*, Paris, Fayard, 2013.
- Laval, C., « Les nouvelles usines du savoir du capitalisme universitaire », in *Revue du MAUSS*, « L'Université en crise : mort ou résurrection ? », no. 33, 2009/1, p. 173-184.
- Milner, J.-C., *De l'école*, Paris, Seuil, 1984.
- Morin, E., « Pour une crisologie », *Communications*, 27, 1976, p. 149-163.
- Nouvelle revue de psychosologie*, « Crise du système scolaire ou crise de société ? », 2010/1, no. 9, Paris, ERES.
- Oblin, N., Vassort, P., *La Crise de l'Université française. Traité contre une politique de l'anéantissement*, préf. J.-M. Brohm, Paris, L'Harmattan, 2005.
- Ottavi, D., « La crise de l'éducation d'Arendt dans son contexte : Hannah Arendt face aux critiques de l'éducation progressive », in A. Vergnion (éd.), *Grandes controverses en éducation*, Berne, Peter Lang, 2013, p. 97-118.
- Péguy, C., *Pour la Rentrée* [1904], *Œuvres en prose complètes*, vol. 1, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de La Pléiade ».
- Prairat, E., « La lente désacralisation de l'ordre scolaire », *Esprit*, no. 290, 2002, p. 138-151.
- Prairat, E. (dir.), *L'autorité éducative, déclin, érosion ou métamorphose*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2010.
- Prairat, E., « L'autorité malmenée », *Enfance & Psy*, 2012/1, no. 54, p. 109-117.
- Raynaud, P., « L'esprit démocratique et la crise de l'enseignement », *Le Débat*, no. 26, juin 1983, p. 113-123.
- Raynaud, P., « De la crise de l'école à la crise de la pédagogie », *Le Débat*, no. 37, novembre 1985, p. 46-54.
- Renaut, A., *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris, Calmann-Lévy, 2002.
- Renaut, A., *La fin de l'autorité*, Paris, Flammarion, Champs essais, 2004.
- Revault d'Allonnes, M., *Le pouvoir des commencements : essai sur l'autorité*, Paris, Le Seuil, 2006.
- Revault d'Allonnes, M., *La crise sans fin. Essai sur l'expérience moderne du temps*, Paris, Seuil, 2012.
- Revue du MAUSS*, « Penser la crise de l'école. Perspectives anti-utilitaristes », no. 28, second semestre 2006.
- Revue du MAUSS*, « L'Université en crise : mort ou résurrection ? », no. 33, 2009/1.
- B. Robbes, « Crise de l'autorité à l'école : une idée répandue à interroger », *SpécificITÉS*, 2011/1, no. 4, p. 199-216.
- Singly (de), F., Mesure, S. (dir.), *Le lien familial, Comprendre. Revue de philosophie et des sciences sociales*, Paris, Presses universitaires de France, no. 2, 2001.
- Singly (de), F., *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Armand Colin, 2007, p. 21.



- SpécifiCITÉS. La Revue des Terrains Sensibles*, « C'est la CRISE !? Numéro spécial colloque », 2011/1, no. 4, Paris, Champs Social.
- Statius, P., *De l'éducation des modernes. Réflexions sur la crise de l'école à l'âge démocratique*, Paris, L'Harmattan, 2009.
- Terrail, J.-P. (dir.), *L'École en France. Crise, pratiques, perspectives*, Paris, La Dispute, 2005.
- Trouvé, A., « La controverse « Républicains-Pédagogues » : une polémique contre-productive », in A. Vergnion (éd.), *Grandes controverses en éducation*, Berne, Peter Lang, 2013, p. 187-212.
- Vatin, F., « Expansion et crise de l'Université française. Essai d'interprétation historique et statistique », *Commentaire*, no. 139, automne 2012, p. 823-838.
- Vatin, F., « Université : la crise se confirme et s'aggrave », *Commentaire*, no. 149, printemps 2015, p. 143-152.
- Vatin, F., « Une crise sans fin ? L'État, l'enseignement supérieur et les étudiants », *Le Débat*, 2016/5, no. 192, p. 154-172.
- Vatin, F., « La crise de l'Université française : une perspective historique et socio-démographique », *Revue du MAUSS*, no. 33, 2009/1.
- Vergnion, A. (éd.), *Grandes controverses en éducation*, Berne, Peter Lang, 2013.
- 7<sup>e</sup> Plan. *Rapport de la Commission éducation et formation*, Paris, La documentation française, 1976.