

# L'école peut-elle encore former l'esprit ?

Michel Fabre

---

*La crise de l'éducation est référée ici au projet normatif de l'école, tel qu'il se donne dans l'idée éducative, ainsi que la conçoit Durkheim : unité d'influence, idéal encyclopédique et visée de conversion. Une certaine sociologie de la connaissance présente les savoirs post-modernes comme foisonnants et disséminés, extérieurs aux sujets et liés aux pouvoirs, leur déniaient ainsi toute valeur formatrice ou émancipatrice. Une critique épistémologique, inspirée de la philosophie de Bachelard et centrée sur l'idée de problème, s'efforcera de dégager les conditions d'une relève didactique de ces savoirs comme d'une réhabilitation du « scolaire » dans son autonomie relative par rapport aux savoirs dits « savants ».*

---

**Mots-clés :** école, post-modernité, idée éducative, savoirs scolaires.

Il est assez paradoxal de constater que c'est précisément au moment même où la société aurait les moyens d'accomplir l'idéal éducatif des Lumières, rendre la raison véritablement populaire – selon le mot de Condorcet – que survient le doute sur la valeur formatrice et émancipatrice du savoir qui sous-tendait cet idéal. Ces deux phénomènes sont pourtant liés : la modernité tend à la fois vers l'égalité des conditions et vers la sécularisation. Mais ces exigences entrent aujourd'hui en tension puisque vient à nous manquer le grand récit d'émancipation qui aurait pu piloter la démocratisation de l'enseignement.

Pour éviter l'excès de pathos qui leste généralement ce genre de questionnement, remarquons qu'il ne s'agit pas ici d'évoquer la fin de l'enseignement

dans une société sans école. Ce qui est en jeu est plutôt le déclin de la croyance en la valeur formatrice et émancipatrice des savoirs scolaires. Bref l'enseignement est-il susceptible d'une justification axiologique ou seulement instrumentale (Forquin, 1991) ? Qu'il soit possible d'enseigner sans éduquer, certains le déplorent avec Hannah Arendt (1972), d'autres – comme Michel Bernard (1989) – paraissent s'en réjouir. Qu'en est-il au juste ?

## L'IDÉE ÉDUCATIVE

Entre un regard éloigné qui lirait la crise comme un avatar de la *mimesis* (Charbonnel, 1991) et une posture de combat identifiant l'école à telle ou telle

de ses figures idéales (Condorcet) ou réelles (Jules Ferry), mieux vaut prendre une voie moyenne et s'interroger avec Durkheim (1938) sur l'origine de notre croyance en la valeur formatrice des savoirs. En dégageant ses conditions de possibilité socio-historiques, Durkheim dévoile le projet normatif de l'école, celui auquel nous pourrions référer l'école d'aujourd'hui.

Cette « cellule germinative » de l'école, Durkheim (1938, I, p. 33) tantôt la synthétise sous un seul principe – l'idée d'unité – et tantôt la décline en une triple détermination : unité, totalité, intériorité. Ce qu'apporte en effet la chrétienté avec l'école claustrale ou l'école cathédrale, c'est bien l'unité : unité de lieu, unité d'idée (celle de la doctrine chrétienne), unité dans le temps (permanence de l'influence éducative). L'éducation antique était sous le signe de la dispersion : diversité des lieux, pluralité des maîtres et finalement dissémination du sens éducatif. Dès lors, comment s'assurer, dans ces enseignements laissés au hasard, que l'élève puisse acquérir tout ce qui est requis pour une bonne éducation ? Si la question de l'encyclopédie, de la totalité, reste en suspens, c'est que – selon Durkheim – l'antiquité considère l'éducation de manière toute superficielle comme une culture des talents à finalité esthétique ou strictement utilitaire. On reste donc dans l'extériorité sans atteindre ces profondeurs de l'âme dont ni les Grecs ni les Romains ne pouvaient concevoir l'idée.

Avec le christianisme, la personnalité devient désormais un état profond dont l'intelligence, l'habileté ou la sensibilité ne sont que les manifestations extérieures. Et désormais, éduquer, ce sera agir sur cette personnalité profonde, créer chez l'élève un habitus moral ou encore « une disposition générale de l'esprit et de la volonté qui lui fasse voir les choses sous un jour déterminé ». D'où l'idée de conversion qui ne renvoie pas seulement à un changement d'opinion ou de croyance, mais bien à « un changement d'assiette » c'est-à-dire à une modification profonde du mode de penser et d'être. Cette conversion constitue donc « le schéma abstrait du processus éducatif » que la postérité ne cessera de séculariser en diverses figures. Du catéchisme chrétien au catéchisme positiviste et jusqu'au travail des représentations qui anime aujourd'hui nos pédagogies constructivistes, l'éducation se comprendra comme « une conversion lente ». Cette finalité ultime de l'école ne saurait donc s'avérer utilitaire ou seulement esthétique, mais bien éducative. L'école doit former l'individu et les bien nommées « disciplines scolaires » trouveront là leur sens.

Sans doute Durkheim accorde-t-il trop au christianisme et pas assez aux Anciens. Michel Bernard (1989) l'a brillamment démontré : en Grèce déjà l'éducation subit une triple décentration, de la cité vers l'individu, de l'action vers le langage, du particulier vers l'universel. Et c'est sous la catégorie de la forme que l'éducation devient l'objet d'une amplification rhétorique, d'une sacralisation. Comme le dira Plotin : « chaque homme doit se fixer comme tâche fondamentale de modeler sa propre statue ». Quoi qu'il en soit de son exactitude historique, l'analyse de Durkheim nous fournit l'accès à un principe normatif de l'école qui devra s'incarner dans la substance historique de chaque époque. Dès lors, ce qu'on appellera crise de l'école désignera précisément ce qui affectera l'idée éducative dans ses trois dimensions d'unité, de totalité et d'intériorité, quand leurs sens n'iront plus de soi. Et toutes les figures nouvelles (la scolastique médiévale, l'humanisme, la pédagogie réaliste de la Révolution) apparaîtront alors comme autant de réponses à ces crises. S'il y a malgré tout évolution, c'est que chaque grande figure enrichit l'idée germinative de formes ou de contenus nouveaux et durables. L'âge scolastique organise l'enseignement et définit pour longtemps la « forme curriculaire », trivium (grammaire rhétorique et dialectique) et quadrivium (géométrie, arithmétique, astronomie, musique). La révolution investit l'école d'une mission nationale, celle « de mettre l'enfant en état de remplir ses fonctions dans la société » (Durkheim, 1938, II, p. 149). Enfin, le XIX<sup>e</sup> et le XX<sup>e</sup> à sa suite s'efforceront de réaliser l'utopie de l'école pour tous. Doit-on faire de l'universalité une quatrième composante de l'idée éducative ?

On le voit, ces différents ajouts ne constituent pas des acquis définitifs mais plutôt des enrichissements, des complications de la problématique initiale de l'école dont chaque condition se définit en tension avec les autres.

## LA POST-MODERNITÉ OU LA DISSOLUTION DE L'IDÉE ÉDUCATIVE

Cet idéal normatif de l'école trouve son expression philosophique dans les « grands récits » de la modernité (Condorcet, Kant puis Comte) repris institutionnellement aussi bien dans la fondation de l'université de Berlin, archétype de l'université moderne, que dans l'école de la troisième République. Le savoir forme l'esprit, le savoir émancipe, le savoir unit, tels

sont les trois aspects de ce credo qui magnifie l'œuvre éducative en la chargeant de faire advenir l'humanité dans l'homme. Durkheim repérait déjà, à l'origine de l'idée éducative, une tension entre le sacré et le profane, le christianisme ne pouvant se répandre qu'à l'aide de la culture antique. L'incrédulité post-moderne à l'égard du grand récit ne marquerait-elle pas l'achèvement de ce processus de sécularisation ? S'il en était ainsi, le pari de la démocratisation ne pourrait s'effectuer qu'en dehors de l'idée éducative : l'école post-moderne enseignerait à tous mais ne formerait personne.

Dans la plupart des analyses, le « post » de post-modernité, loin de renvoyer à un schéma de dépassement (lequel impliquerait encore une conception moderne du temps) désigne un procès d'analyse, de décomposition de la modernité qu'on peut lire sous le quadruple schéma du clivage, de la juxtaposition indifférente, de la recentration sur l'ici maintenant et du labyrinthe (Fabre, 1996). Comment ces schèmes n'affecteraient-ils pas l'idée éducative dans l'ensemble de ces traits ?

Tous les diagnostics invoquent le clivage : divorce de la raison et du sujet (Touraine, 1992), de la raison instrumentale et de la raison communicationnelle (Habermas, 1988), du désir et de la pensée unidimensionnelle (Marcuse, 1968), de la consommation et de la production (Bell, 1979). Que devient l'unité d'influence si l'école appartient désormais à plusieurs mondes : l'état centralisateur, la démocratie locale et le marché (Derouet, 2000) ? En réalité, la post-modernité fait éclater la rationalité en multiples jeux de langage (esthétique, éthique, politique, scientifique) obéissant chacun à ses règles spécifiques (Lyotard, 1983). Elle décompose l'unité du vrai, du beau et du bien en assumant, après Auschwitz et Hiroshima, non seulement le divorce du progrès et du bonheur mais encore celui du rationnel et du raisonnable. Quand la science sans conscience doit s'en remettre à la prudence des comités d'éthiques, comment pourrait-on croire encore au pouvoir formateur et émancipateur du savoir ? La modernité (de Condorcet à Comte et à Bachelard) célébrait pourtant l'éloge moral de l'esprit scientifique en postulant le passage continu de la loi physique à la loi éthique (Kerlan, 1998). Elle pouvait ainsi penser l'école sous un idéal à la fois épistémique, esthétique et moral : une belle vie, une vie bonne, toute tendue vers le vrai. C'est cette unité qui s'est défaite.

La sensibilité post-moderne désinvestit le temps au profit de l'espace. Le schème temporel du progrès,

exacerbé dans les avant-gardes artistiques et finalement dissout dans la mode (Lipovetsky, 1987), cède le pas au schème spatial de juxtaposition dont les implications égalitaristes et relativistes se concilient mal avec l'idée d'exigence culturelle, de niveau ou de hiérarchie de savoir. Dans le supermarché culturel, point d'autre différenciation qu'abstraite (le prix) ou purement subjective (le désir). Ce schème investit le présent comme le seul temps praticable et confère au journalisme, ce maître de l'instant – selon Nietzsche – une dignité de penseur. À quoi bon se former si tout se vaut ?

C'est bien l'espace et non le temps qui supporte désormais toutes nos métaphores. Mais davantage dans sa fonction instrumentale (réseaux, non-lieux standardisés) que dans sa fonction d'ancrage (les lieux). C'est pourtant sur une telle surface que s'inscrit le savoir postmoderne. Il prolifère plus ou moins anarchiquement, se chosifie en informations accumulées dans des « banques de données », circule le long des réseaux, s'achète ou se vend, selon le pouvoir qu'il procure. Le savoir devient complètement extérieur aux individus qui ne peuvent à la rigueur que se « brancher » sur les réseaux de connaissances (Lyotard, 1988). Peut-on encore penser l'apprentissage dans le cadre d'un cogito individuel ? Qu'en est-il de cette intériorité, de cette conversion que réclamait Durkheim ? Heidegger faisait de la technique la figure contemporaine de l'être, le jour sous lequel toute chose se donne. Désormais le réel ne compose plus un monde d'idées, ne fait plus « tableau » pour un sujet connaissant, mais se monnaie en ressources à gérer au mieux.

Cette gestion n'est en rien une politique. Au contraire, en l'absence de projet global, notre époque est vouée – du point de vue épistémologique, sociologique ou politique – à la gestion des problèmes locaux. On somme les établissements et les acteurs éducatifs de se doter d'une culture de projet. Comment de tels projets pourraient-ils excéder de simples « coups » conjoncturels ? La formation exigerait pourtant l'investissement d'un au-delà de l'immédiateté.

De ce tableau désormais bien connu (Lecourt, 1999) on peut schématiser les principales variations éducatives. Version républicaine atrabilaire d'abord, modulante infatigablement depuis trente ans sur l'argumentaire d'Alain et d'Arendt sans avancer d'un pas, sinon dans le manichéisme (Fabre, 2002a) et fustigeant l'école « souillée par le monde » (Snyders, 2002). Bref, « L'école est moderne et la société post-moderne » (Finkelkraut, 1987). Résister ce serait

donc retrouver – par delà les réformes des « pédagogues » d'où vient tout le mal – l'école de Jules Ferry confondue souvent d'ailleurs avec celle de Condorcet.

Version « allègre et même franchement joyeuse » ! Oui, la post-modernité s'avère une chance. Après le monolithisme rationaliste voici venir le temps d'une raison multiforme, ouverte aux multiples jeux de langage, au pluralisme des valeurs, à la complexité. S'il s'agit de résister, c'est bien à l'impérialisme d'un jeu de langage, celui de la performativité scientifico-économique. D'où l'apologie de l'esprit de discernement, variation post-moderne de l'émancipation (Lyotard, 1996). Un pas de plus dans la célébration ! Le triomphe de l'individualisme signifie la fin des sociétés holistes, autoritaires et l'accomplissement de l'idéal démocratique que Tocqueville saluait déjà dans la modernité (Lipovetsky, 1992). Si l'éthique sacrificielle est désormais caduque, ce « crépuscule du devoir » nous ouvre enfin au souci de soi et de la vie bonne, sans tabou. D'où l'émergence d'un sujet éclaté et content de l'être. Cette « ère du vide » relève d'un nihilisme « soft », d'une indifférence par excès : de sens, de communications, d'informations. La raison éclate en rhizomes et le « net » définit la figure post-moderne, complètement immanente du logos. L'école sera branchée ou ne sera pas !

Troisième version, engageant cette fois une critique moderne de la modernité. Certes la modernité historique a échoué avec la suprématie de la raison instrumentale qui subordonne la politique à l'expertise et rend difficile le vivre ensemble et la démocratie. Faut-il pour autant renoncer au projet normatif de la modernité, celui des Lumières ? Habermas (1988) ne cesse de décrire les occasions manquées de la modernité qu'il faut saisir désormais en retrouvant le paradigme perdu d'une raison à la fois cohérente et multiple, sans sacrifier ni l'intérêt pour l'intercompréhension ni l'intérêt émancipatoire à l'intérêt instrumental qui triomphe dans la technique. Si l'école a un sens aujourd'hui, c'est d'éveiller à toutes ces formes de raison en retrouvant le caractère émancipateur du savoir. Démarche semblable chez Touraine (1992) même si l'appréciation des Lumières y demeure sensiblement différente. Oui la modernité historique a échoué dans le modernisme où la rationalité technico-scientifique écrase le sujet ! Retrouvons donc son projet initial dans le dialogue de la raison et du sujet initié avec la Renaissance et la Réforme et encore vivant chez Descartes. À l'école du modernisme, il faut substituer une école du sujet : à l'émancipation des particularismes, le renforcement de la

liberté du sujet ; à l'universalisme de la culture, l'ouverture au pluralisme et à l'altérité ; à l'élitisme républicain, l'égalité véritable des chances. Dans une telle école, le rôle formateur et critique du savoir subsiste bien, mais au service d'un devenir sujet de l'élève (Touraine, 1997, p. 327-341).

### **À QUELLES CONDITIONS LE SAVOIR POST-MODERNE PEUT-IL ÊTRE ENCORE FORMATEUR ?**

Certains nous invitent à retrouver l'école de nos pères, d'autres à inventer une autre école et d'autres encore à imaginer autre chose que l'école. Reprenons donc la question sans nous laisser impressionner par la rigueur des analyses ou séduire par la radicalité des réponses. En tâchant de dissiper, au passage, quelques malentendus.

Reformulons le bilan de Lyotard : a) l'hétérogénéité des jeux de langage rend difficile de penser quelque chose comme une unité de l'enseignement ; b) la prolifération des savoirs rend problématique l'idée d'une formation encyclopédique (totalité) ; c) la chosification et l'extériorisation du savoir font de sa reprise subjective une gageure (intériorité) d'autant qu'aux valeurs de vérité se substituent désormais celles de performativité, marquant le lien indéfectible du savoir et du pouvoir.

À cette sociologie de la connaissance, on opposera quelques objections épistémologiques.

L'hétérogénéité des jeux de langage, si elle brise effectivement l'unité des transcendants, renvoie-t-elle nécessairement à une dissémination du sens ? Nous sommes certes fortement invités à dissocier science et sagesse. Nous n'avons plus l'ambition de fondre l'unité éducative dans un seul et même esprit, surtout pas l'esprit scientifique. Désormais le vrai, le beau et le bien divergent et nous devons apprendre à penser le « différend », l'incommensurabilité des multiples logiques : éthiques, juridiques, scientifiques... Mais précisément, ne sommes-nous pas conduits (Husserl et Bachelard nous y invitaient déjà) à découper des grandes régions de rationalités ? Et notre curriculum lui-même n'est-il pas fondé sur la dualité héritée du *trivium* et du *quadrivium* ? Bachelard proposait, non d'unifier artificiellement la culture moderne, mais d'y reconnaître et d'y pratiquer l'irréductible dualité de la science et de la poésie, du jour et de la nuit. Et, en suivant Habermas, ne pourrions-

nous inventer un nouveau curriculum sur la triplicité des intérêts de connaissances : instrumental, communicationnel ou émancipatoire, ce dernier fondé sur les sciences sociales ?

Entre l'unité monolithique à jamais perdue (Houssaye, 1992) et la dissémination du sens, nous avons à inventer un « pluralisme cohérent », une multiplicité bien tempérée. L'hétérogénéité des jeux de langage ne nous serait fatale que si nous manquions de tout principe de hiérarchisation : si nous placions par exemple le jeu d'échec au même rang que le jeu politique ou stratégique. C'est donc une théorie des ordres (à l'instar des ordres pascaliens) qui s'avère requise pour organiser ces multiplicités. C'était la fonction des grands récits de nous en proposer une. Comment la concevoir aujourd'hui et sur quelles bases ? Olivier Reboul proposait de hiérarchiser les valeurs selon trois critères : ce qui élève, ce qui libère, ce qui relie (1989, 1992).

La prolifération des savoirs post-modernes affecterait l'idée de totalité en rendant improbable l'éducation de l'être tout entier et son introduction dans les diverses régions du savoir ? Mais l'encyclopédie n'est pas la connaissance de toutes choses, plutôt le parcours des diverses postures de savoir, des « diverses attitudes mentales pour qu'ils (les élèves) soient prêts à aborder un jour les diverses catégories de choses » (Durkheim, 1938, II, p. 225). Le rapport Bourdieu-Gros (1989) suggérait ainsi l'initiation aux modes de pensée déductif, expérimental, historique et critique. Certes il y a bien des hésitations dans ce projet. On est souvent tenté d'opposer les contenus aux méthodes supposées générales ou transversales, comme si l'on pouvait apprendre la posture du physicien sans se colleter tant soit peu aux problèmes de physique. Ou inversement comme si l'apprentissage dogmatique des « vérités » pouvait tenir lieu d'enseignement scientifique. La redéfinition d'une encyclopédie centrée sur l'idée de postures de connaissances devrait se donner pour tâche : a) de déterminer les types de savoirs dotés d'une application la plus générale possible, c'est-à-dire servant de base à l'acquisition des autres, b) de faire apparaître pour chaque région du savoir, ce qui la relie aux apories fondatrices de la discipline qui seules peuvent lui conférer sa signification ; c) d'évaluer pour chaque niveau d'enseignement, le degré de technicité (et donc le mixte de contenus-méthodes) susceptible de garantir le sérieux de cette initiation. Mais au-delà même de ces postures spécifiques ne convient-il pas d'identifier ce qui est susceptible de rester aux élèves quant ils auront tout oublié ? Plutôt que de postuler

des compétences transversales incertaines car vidées de tout contenu précis, plutôt que de miser sur d'hypothétiques transferts, mieux vaudrait caractériser la culture scolaire par un ensemble de visées scripturales ou rationnelles (B. Rey, 2000). Concevoir le monde comme scriptible avec toutes les implications de la puissance de l'écrit, bien décrites par Goody, adopter une attitude rationnelle (et raisonnable) devant le monde, ne serait-ce pas en définitive ce qu'on pourrait attendre d'un « regard instruit » ?

La fétichisation du savoir, son extériorité, rendrait difficile si non impossible toute reprise subjective dans un cogito et partant toute transformation de l'information en connaissance dans l'acte d'apprendre ? Là encore, on peut montrer que la sociologie de la connaissance fait bon marché des processus effectifs de production et de reproduction du savoir. Car si le savoir semble bien – d'un point de vue extérieur – se décrire comme un organisme proliférant, l'épistémologie contemporaine, qu'elle soit d'inspiration pragmatique (Laudan) ou rationaliste (Bachelard, Popper), nous rappelle opportunément la nécessité d'une dialectique du système et du problème. Si l'on admet que la science progresse par construction et résolution de problèmes, on ne peut tout à fait évacuer le sujet du processus. Bachelard (1949) révisait ainsi les thèses structuralistes de son ami Cavaillès en postulant la nécessité d'un cogito comme instance de problématisations locales et provisoires. Certes il s'agit d'un cogito modeste qui ne doit rien à l'orgueil cartésien. Mais si les mathématiques savent mieux la physique que le physicien lui-même (Bachelard, 1971), si elles constituent bien une instance de contrôle transcendant la subjectivité individuelle, il ne peut y avoir production de savoir que lorsqu'un sujet individuel ou collectif s'empare d'un problème.

C'est cette fonction épistémologique du problème qui dessine, en creux, la place du chercheur dans la fabrication de la science et celle de l'élève dans l'apprentissage, pour autant que l'école puisse promouvoir, dans ses modalités propres, ce même sens du problème. Cette problématique du savoir serait – du même coup – ce qui pourrait refonder sa valeur formatrice et émancipatrice. On sait quels développements Bachelard a donné à ce thème en forgeant l'idée d'un processus d'apprentissage conçu comme psychanalyse de la connaissance. L'école du sujet pourrait y trouver son compte, à condition toutefois de prendre au sérieux la fonction du savoir et de la raison dans ce devenir sujet (Touraine, 1997), ce qui ne semble pas le cas de certaines tentatives de pédagogie post-moderne (Pourtois et Desmedt, 1997).

Bachelard ne réclamait-il pas de l'école qu'elle produise en nous ce maître intérieur, cette instance de « surveillance intellectuelle de soi » qui nous empêche de croire à la première idée venue et ainsi de nous croire. Tel est sans doute le sens que pourrait prendre aujourd'hui l'idée de conversion, ce « changement d'assiette » qui nous oblige à poser et à construire les problèmes à nouveaux frais en nous mettant à distance des problématiques instituées.

## LA RÉHABILITATION DU « SCOLAIRE »

Cette critique épistémologique appelle une relève didactique. Lyotard procède comme si le savoir savant affectait directement l'idée éducative sans médiation aucune. Or une discipline scolaire possède une autonomie relative (Reboul, 1992). L'histoire des didactisations trop hâtives ou franchement ratées (l'aventure des mathématiques modernes, l'invasion des méthodes structuralistes linguistiques, narratologiques, historiques...) nous rappelle la nécessité d'articuler le souci de la valeur épistémologique des savoirs à enseigner à ceux de leur utilité sociale ou de leur valeur formatrice. Mais encore faudrait-il laisser une chance à cet espace scolaire attaqué sur plusieurs fronts par la critique relativiste (Forquin, 1991).

Le premier front de la critique concerne la délégitimation du savoir scolaire réduit à un pur phénomène de distinction sociale, comme on l'observe dans la vulgarisation maladroite des travaux de Bourdieu. Quand sa valeur d'usage se rabat sur sa valeur d'échange symbolique, la culture perd toute valeur intrinsèque et se réduit à cette dimension esthétique que Durkheim croyait repérer chez les anciens. Mais ici le simulacre se prend dans les jeux de pouvoir. La légitimation n'est plus que sociologique : c'est celle du « capital culturel » face aux « petits porteurs de savoirs » (Blais, Gauchet, Ottavi, 2002). Cette critique sociologique aurait pu contribuer à une pédagogie démocratique en dénonçant les phénomènes ségrégatifs : surnormes, maniérismes, excès formalistes. Elle a surtout alimenté une rhétorique de la dévalorisation du scolaire, réduit à l'arbitraire culturel. Mais comment oublier le caractère autodestructeur d'un relativisme aussi radical ? Si tout savoir se réduisait à la distinction sociale qu'il produit nécessairement, alors la sociologie de la distinction ne relèverait elle-même que d'un effet de champ, sans valeur épistémologique.

Le deuxième front de la critique relativiste concerne la valorisation de la culture « jeune », qui peut alors se présenter comme une alternative à la « grande culture ». L'enfant, livré aux messages médiatiques, peut penser tout savoir. Et l'adulte peut croire qu'il n'a rien à lui enseigner (Blais, Gauchet, Ottavi, 2002, p. 179). On conçoit qu'il soit difficile de vouloir apprendre et grandir dans un monde où il n'y a désormais plus d'enfants (Postman, 1982) et où les adultes restent immatures (Reboul, 1989 ; Boutinet, 1998). Mais cette indistinction pose la question du rapport entre culture des élèves et culture scolaire lorsque l'idée de rupture épistémologique se voit fragilisée. S'il n'y a plus désormais de partage clair entre opinion et science, ni plus de principe de hiérarchie culturelle, alors à quoi bon tenter de faire connaître Mozart à des élèves qui n'aiment que la techno ? À quoi bon enseigner la physique si contre-intuitive de Newton alors que les savoirs ordinaires suffisent la plupart de temps pour se tirer d'affaire ? Et si les élèves, comme acteurs sociaux, font déjà preuve de savoir sociologique, que peut faire d'autre l'enseignant si ce n'est – au mieux – prétendre complexifier leurs représentations ?

Ces exemples volontairement hétérogènes montrent bien le nécessaire assouplissement de la rupture épistémologique comme le maintien d'un principe hiérarchique. Disons qu'il faut tantôt penser stade et tantôt registre. La modernité pense volontiers en stades. Elle ordonne le savoir en degrés : qui monte progresse, qui descend régresse. La post-modernité s'avère spontanément relativiste : tout se vaut, les opinions des élèves et le savoir scolaire, tout dépend du contexte. D'autant que ce qu'on prétend universel, comme les savoirs scientifiques et la raison elle-même, pourraient finalement ne s'avérer qu'un tissu d'habitudes culturelles (Rorty, 1994). Penser registre (à l'instar des registres de langue) c'est envisager une hiérarchie souple. On monte bien en puissance en passant d'un registre familial à un registre élaboré, mais l'usage de l'un ou de l'autre dépend du contexte. Un registre de langage élaboré permet sans doute une pensée plus sophistiquée, mais parler familièrement en cour de récréation ne constitue pas une régression et témoigne plutôt d'une bonne adaptation. On peut connaître et admirer Mozart, reconnaître sa supériorité formelle et sa richesse culturelle mais préférer le Rapp. Le jardinier peut obtenir de très belles fleurs sans connaître la photosynthèse qui pourtant constitue une intelligibilité bien supérieure aux savoirs empiriques. L'idée de registre articule ainsi hiérarchisation et contextualisation et dialectise

valeur intrinsèque des objets culturels et adaptation aux situations. Elle intègre le pluralisme et le sens du contexte mais d'une manière non relativiste.

Ainsi, selon les cas, les représentations des élèves peuvent se penser comme des préjugés à déraciner, comme des vérités partielles à complexifier ou encore comme des degrés inférieurs de savoirs, mais valables dans leur ordre. Interrogés sur les causes du chômage, des élèves de Sciences Économiques et Sociales (SES) répondent tantôt « le machinisme » et tantôt « les immigrés ». Éthique mise à part, peut-on travailler ces représentations de la même manière ? La première constitue sans doute une vérité partielle à complexifier (on pense alors en terme de registre) mais un enseignement qui se veut critique, comme celui des SES, ne devrait-il pas interpellier fermement la seconde en démontant les mécanismes du préjugé social ? On pense alors en stade (Fabre, 2001b). En d'autres termes, si l'idée de rupture épistémologique doit effectivement s'assouplir pour prendre en compte la multiplicité des savoirs, que vaudrait une école qui ne se résoudrait à enseigner aux jeunes que ce qu'ils savent déjà en les enfermant dans leur culture propre, voire leurs préjugés ?

Allons plus loin ! Une école peut-elle éviter de poser la question du rapport aux œuvres, aussi souple et pluraliste soit-il ? Peut-on espérer s'« élever » et grandir sans aucun contact avec plus grand que soi ? Mais l'opposition d'une culture patrimoniale et d'une culture adaptation ne vaut que contre les excès formalistes qui recouvrent l'œuvre d'une surcharge de commentaires, ou contre les excès fonctionnalistes qui conçoivent cette adaptation de manière seulement utilitariste. L'œuvre n'est pas un palimpseste, c'est plutôt une fenêtre ouverte sur le monde (Steiner, 1991). Et inversement, s'adapter au monde, c'est pouvoir le comprendre dans toute son épaisseur culturelle. Encore faudrait-il, comme Snyders (2002), concevoir une dialectique de continuité et de rupture qui permette d'emmener l'élève, progressivement, de sa culture jusqu'au chef-d'œuvre au lieu de mépriser, de manière élitiste, tout ce qui n'est pas à la hauteur voulue.

On objectera que les acteurs du système scolaire ne sont pas en reste pour instrumentaliser le savoir scolaire, ne serait-ce que par leur obsession des notes et des diplômes. Mais la question « à quoi ça sert ? » – comme l'avait bien vu *l'Émile* – cache en réalité une demande de sens qu'on aurait tort de rabattre immédiatement sur l'utilitarisme supposé des élèves ou de traiter seulement par une pédagogie

des motivations extrinsèques. Et peut-être s'agit-il moins d'intéresser à tout prix selon les leçons de « la méthode attrayante » et son obsession du concret que de redonner au savoir scolaire un véritable contenu théorique (Astolfi, 1992). Distinguons donc instrumentalisation du savoir et savoir-outil ! Les apports du pragmatisme et de l'épistémologie rationaliste convergent dans la dialectique du savoir et des problèmes (Dewey, 1967, Bachelard, 1949). Il n'y a de savoir qu'en relation à des problèmes : ceux que le savoir résout et ceux qu'il permet de construire. Et ceci aussi bien dans l'apprentissage du grec ancien ou de l'histoire littéraire que dans la vie quotidienne. Il n'y a donc pas lieu d'opposer traitement des problèmes et connaissance désintéressée. Olivier Rebol (1983) qui réclamait une pédagogie humaniste de la compétence (si non des compétences) définissait le savoir comme un « s'y connaître ».

Si donc les élèves s'ennuient à l'école, c'est peut-être que le savoir scolaire y est trop peu problématisé, trop peu authentique. Bachelard définissait le progrès culturel comme l'élimination progressive de la contingence du savoir. Ce qui n'est pas plaider pour un enseignement formaliste, mais plutôt pour la mise en place de situations d'apprentissage qui permettraient à l'élève d'accéder à l'ordre des raisons : au « savoir-pourquoi » (Rebol, 1983). Si l'éthique de la post-modernité porte au premier plan l'idée d'authenticité, dont Taylor (1994) a bien montré les limites mais également les promesses, alors les élèves pourraient être sensibles à ceux de leurs enseignants qui leur permettraient d'acquérir et de développer le sens du problème, en traitant des problèmes précis dans des contenus déterminés, qu'ils soient d'ailleurs disciplinaires ou non.

L'invention d'une nouvelle figure de l'idée éducative passe donc par la réhabilitation du scolaire comme lieu de transmission et d'apprentissage des savoirs. Dans la comparaison de l'école à la vie (aux métiers, aux sciences, au para-scolaire) la première fait toujours mauvaise figure. Comme si l'école (le loisir d'apprendre) ne constituait pas en réalité une forme supérieure de vie ? Bachelard (1949, p. 23) sommait l'école d'imiter la cité scientifique et son sens du problème. Mais c'était pour faire de l'école « le modèle le plus élevé de la vie sociale », celui de l'étude désintéressée : celui du savoir sans le pouvoir. Et pour cet éternel professeur, la promotion et le maintien de cet « intérêt désintéressé » pour le savoir relevait de la pédagogie. Bachelard aurait trouvé absurde d'opposer souci pédagogique et souci du savoir puisque précisément tout le sens du premier

est de veiller au caractère formateur et émancipateur du second. Sans doute la réhabilitation du scolaire exigerait de réintégrer la pédagogie et son histoire dans la culture générale. Durkheim (1938) dénonçait déjà, au début du siècle, la haine de la pédagogie, dont il faisait un mal français. Et il voyait dans la pédagogie comme « théorie-pratique », comme réflexion sur l'éducation en vue de l'améliorer, la condition *sine qua non* d'une relève de l'idée éducative (Fabre, 2002b).

## CONCLUSION

Pouvons-nous croire encore à la valeur formatrice et émancipatrice des savoirs scolaires, après la faillite des grands récits de la modernité ? Serions-nous désormais voués à enseigner sans prétendre aucunement éduquer ou former ? Comment empêcher que le mouvement vers l'égalitarisation des conditions ne soit entravé par l'autre tendance de la modernité, cette sécularisation des idéaux qui – mal comprise – réduirait l'acte éducatif à une fonction purement utilitariste.

Répondant aux critiques de la sociologie de la connaissance, nous avons tracé quelques pistes pour une redéfinition contemporaine de l'idée éducative :

construction d'un pluralisme cohérent (unité), ancrant l'idéal encyclopédique sur des postures de connaissance et des visées (totalité) et prenant en compte la problématique du savoir (conversion).

Une telle critique moderne de la post-modernité implique de conjuguer le principe démocratique de l'égalité devant le savoir avec le principe hiérarchique d'inégalité dans le savoir. Ce qui suppose d'affirmer clairement un principe d'ordre à la fois pluraliste et non relativiste : tout ne se vaut pas, la raison n'est pas qu'une habitude occidentale et les dégâts de la modernité ne peuvent être réparés que par un surplus de raison, même s'il nous faut distinguer désormais le rationnel du raisonnable. Les savoirs sont multiples, les formes culturelles aussi. Il faut reconnaître leurs valeurs propres, leur fonctionnalité selon les contextes, mais également les ordonner selon le degré de clarté qu'ils jettent sur le monde, selon leur pouvoir émancipateur et leur degré d'universalité. D'où l'idée de registre permettant de centrer l'effort pédagogique sur une dialectique de continuité et de rupture entre culture des élèves et culture scolaire.

Mais l'école ne peut prétendre former l'esprit que si elle s'avère capable de créer chez l'élève ce « changement d'assiette » que réclamait Durkheim et que Bachelard identifiait au sens du problème.

Michel Fabre  
CREN / Université de Nantes

## BIBLIOGRAPHIE

- ARENDE H. (1972). – **La crise de la culture**. Paris : Gallimard (Idées).
- ASTOLFI J.-P. (1992). – **L'école pour apprendre**. Paris : ESF.
- BACHELARD G. (1970). – **La formation de l'esprit scientifique**. Paris : Vrin (1<sup>re</sup> éd. 1938).
- BACHELARD G. (1970). – **Le rationalisme appliqué**. Paris : PUF (1<sup>re</sup> éd. 1949).
- BACHELARD G. (1971). – **Le nouvel esprit scientifique**. Paris : PUF.
- BELL D. (1979). – **Les contradictions culturelles du capitalisme**. Paris : PUF.
- BERNARD M. (1989). – **Critique des fondements de l'éducation**. Paris : Chiron.
- BLAIS M.-C., GAUCHET M., OTTAVI D. (2002). – **Pour une philosophie politique de l'éducation : Six questions d'aujourd'hui**. Paris : Bayard.
- BOURDIEU P., GROS F. (1989). – Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement. **Le Monde de L'éducation**, avril.
- CHARBONNEL N. (1991). – **Les aventures de la métaphore : La tâche aveugle**. Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg.
- DEROUET J.-L. (éd. ) (2000). – **L'école dans plusieurs mondes**. Bruxelles ; Paris : De Boeck ; INRP.
- DEWEY J. (1967). – **Logique : La théorie de l'enquête**. Paris : PUF.
- DURKHEIM É. (1938). – **L'Évolution pédagogique en France** (2 vol.). Paris : Alcan.
- FABRE M. (1994). – **Penser la formation**. Paris : PUF.
- FABRE M. (1996). – L'utopie bachelardienne de la formation à l'épreuve de la post-modernité. **Penser l'éducation**, n° 1.

- FABRE M. (1999). – **Situations-problèmes et savoir scolaire**. Paris : PUF.
- FABRE M. (2001a). – **Bachelard ou la formation de l'homme moderne**. Paris : Hachette.
- FABRE M. (2001b). – Les enjeux démocratiques du travail sur les représentations : le cas des sciences économiques et sociales (SES). *In* A. Vergnioux et H. Peyronie (eds), **Le sens de l'école et de la démocratie**. Berne : Peter Lang.
- FABRE M. (2002a). – Les controverses franco-françaises sur l'école : La schizophrénie républicaine. *In* Christiane Gohier (dir.), **Éduquer et Libérer**. Québec : Presses de l'Université Laval.
- FABRE M. (2002b). – Existe-t-il des savoirs pédagogiques ? *In* D. Hameline, J. Houssaye, M. Soëtard, M. Fabre, **Manifeste pour les pédagogues**. Paris : ESF.
- FINKIELKRAUT A. (1987). – **La défaite de la pensée**. Paris : Gallimard.
- FORQUIN J.-C. (1991). – Justification de l'enseignement et relativisme culturel. **Revue française de pédagogie**, n° 97, octobre-novembre-décembre.
- HABERMAS J. (1988). – **Le discours philosophique de la modernité, douze conférences**. Paris : Gallimard.
- HOUSSAYE J. (1992). – **Les valeurs à l'école. L'éducation au temps de la sécularisation**. Paris : PUF.
- KERLAN A. (1998). – **La science n'éduquera pas : Comte, Durkheim, le modèle introuvable**. Berne : Peter Lang.
- LAHIRE B. (1998). – **L'homme pluriel, les ressorts de l'action**. Paris : Nathan.
- LECOURT D. (1999). – La Querelle de la modernité. *In* **Contre la peur**. Paris : PUF.
- LIPOVETSKY G. (1983). – **L'ère du vide, essais sur l'individualisme contemporain**. Paris : Gallimard.
- LIPOVETSKY G. (1987). – **L'empire de l'éphémère**. Paris : Gallimard.
- LIPOVETSKY G. (1992). – **Le crépuscule du devoir**. Paris : Gallimard.
- LYOTARD J.-F. (1979). – **La condition post-moderne**. Paris : Minuit.
- LYOTARD J.-F. (1983). – **Le différend**. Paris : Minuit.
- LYOTARD J.-F. (1988). – **Le post-moderne expliqué aux enfants**. Paris : Galilée.
- LYOTARD J.-F. (1996). – *In* A. Hocquard, **Éduquer à quoi bon ?** Paris : PUF.
- POSTMAN N. (1982). – **Il n'y a plus d'enfance**. Paris : Insep éditions.
- POURTOIS J.-P. et DESMET H. (1997). – **L'éducation post-moderne**. Paris : PUF.
- REBOUL O. (1983). – **Qu'est-ce qu'apprendre ?** Paris : PUF.
- REBOUL O. (1989). – **Philosophie de l'éducation**. Paris : PUF (Que sais-je ?).
- REBOUL O. (1992). – **Les valeurs de l'éducation**. Paris : PUF.
- REY B. (2000). – Que leur restera-t-il quand ils auront tout oublié ? *In* **Pour une culture commune**. Paris : Hachette éducation.
- RORTY R. (1994). – **Objectivisme, relativisme et vérité**. Paris : PUF.
- SNYDERS G. (2002). – **De la culture, des chefs-d'œuvre et des hommes, à l'école**. Vigneux : Matrice.
- STEINER G. (1991). – **Réelles présences, les arts du sens**. Paris : Folio-Essais.
- TAYLOR C. (1994). – **Le malaise de la modernité**. Paris : Éd. du Cerf.
- TOURAINÉ A. (1992). – **Critique de la modernité**. Paris : Seuil.
- TOURAINÉ A. (1997). – **Pourrons-nous vivre ensemble ? Égaux et différents**. Paris : Fayard.
- VATTIMO G. (1987). – **La fin de la modernité : Nihilisme et herméneutique dans la culture post-moderne**. Paris : Seuil.

