

La crise de l'éducation comme symptôme. Attendus anthropologique et épistémologique.

Nicolas Piqué
Université Joseph Fourier Grenoble (INSPÉ)

Résumé : La crise de l'école sera ici analysée comme effet de la tension entre logique éducative holiste et société des individus ; la difficulté consiste à reconnaître et penser la discontinuité entre le monde et les individus qui y vivent. Cette tension a des attendus anthropologiques, relatifs à l'ordre symbolique en particulier mais aussi des enjeux épistémologiques, souvent méconnus par les jeunes enseignants et leurs représentations continuistes voire constructivistes. Au-delà de cette confusion des pratiques, nous terminerons notre analyse en proposant deux schèmes pour penser la tension analysée initialement entre les champs du monde et de l'autonomie individuelle. Les logiques de l'émergence et de l'institution rendent pensables la discontinuité du processus d'apprentissage ainsi que notre rapport au monde.

Mots-clés : éducation, holisme, institution, ordre symbolique, monde, discontinuité

Abstract : The school crisis will be analysed here as an effect of the tension between holistic educational logic and the society of individuals ; the difficulty consists in recognizing and thinking about the discontinuity between the world and the individuals who live in it. This tension has anthropological expectations, relating to the symbolic order in particular, but also epistemological issues, often misunderstood by young teachers and their continuist or even constructivist representations. Beyond this confusion of practices, we will end our analysis by proposing two schemes to think about the tension initially analyzed between the scopes of the world and of individual autonomy. The logics of emergence and institution make conceivable the discontinuity of the learning process as well as our relationship to the world.

Keywords : education, holism, institution, symbolic order, world, discontinuity

La crise est omniprésente et multiforme, difficile à analyser dans la succession de ses formes, sanitaire, institutionnelle, climatique et dernièrement militaire. Et même si l'on se concentre sur la crise de l'école ou de l'éducation, la diversité des formes frappe encore : crise de recrutement des enseignants, crise des contenus, crise des modèles pédagogiques aussi.

Face à cet ensemble tout à la fois global et potentiellement confus, notre analyse ne pourra que proposer une hypothèse, dont on espère qu'elle sera heuristique tout en sachant qu'elle ne peut prétendre à aucune exclusivité. Le titre de l'article l'indique assez, nous avons privilégié les enjeux anthropologique et épistémologique, déplaçant le champ d'analyse du seul lieu scolaire ; la crise de l'éducation n'est pas uniquement scolaire donc, ni strictement pédagogique. Une dernière précision générale concerne la dimension sociale d'une telle crise¹. Nous n'en parlerons pas, non pas pour la nier ou la minorer mais par choix d'aborder d'autres enjeux, qui ne sont d'ailleurs pas contradictoires avec cette dimension sociale.

M. Fabre et F. Dubet sont sensibles à cette dimension globale de la crise, excédant le cadre scolaire pour être analysée comme le symptôme d'un autre ordre. Dans plusieurs articles², M. Fabre et F. Dubet ont proposé des analyses qui, pour n'être pas identiques, n'en partagent pas moins quelques parentés. À commencer par la référence durkheimienne, présentée à chaque fois comme la matrice dont il s'agit de détailler les raisons du déclin. La crise est l'effet de la mise en cause du « programme institutionnel » ou de l'« idée éducative ». Analyser la crise conduit à identifier les évolutions ayant rendu caduc le modèle éducatif proposé par Durkheim ; il convient donc de savoir lier évolution extérieure à l'école et dispositifs scolaires internes.

On retiendra donc de ces travaux la nécessaire globalité de l'analyse, qui faisait déjà dire à H. Arendt que la crise de l'éducation ne résidait pas simplement dans le fait que le petit John ne sait pas lire ; l'analyse ne saurait être uniquement scolaire, circonscrite au champ de l'école ou de la classe. Cependant, au-delà de cet accord, le diagnostic que nous proposerons des

¹ L'école en France est encore bien trop inégalitaire, plusieurs décennies de crise économique ayant fragilisé le modèle républicain. Tout cela est désormais documenté, même si les pistes de résolution politiquement choisies actuellement paraissent bien inopérantes.

² De F. Dubet : « Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ? » (*Education et sociétés*, 2010/1, n°25), « Le néolibéralisme, bouc émissaire du malaise scolaire » (*Projet*, 2013/2, n°333), « Education : pour sortir de l'idée de crise », (*Education et sociétés*, 2003/1, n°11). De M. Fabre : « Sommes-nous encore chrétien, nous éducateurs ? (Durkheim et la généalogie de nos valeurs éducatives) » (*Education et longue durée*, H. Peyronie, A. Vergnoux ed., P. U. de Caen, 2007), « La sécularisation de l'idée éducative » (*Eduquer pour un monde problématique*, PUF, 2011), « L'école peut-elle encore former l'esprit ? » (*Revue française de pédagogie*, vol. 143, 2003).

symptômes diffère : le cadre théorique mobilisé n'étant pas sociologique mais anthropologique, le vocabulaire emprunté ne sera pas celui du déclin et du dépassement. La crise de l'éducation ne sera pas analysée comme le signe du caractère dépassé d'un modèle, mais davantage comme celui de l'oubli d'une caractéristique anthropologique fondamentale.

La crise de l'éducation est l'effet d'une confusion, d'un embarras que l'on peut analyser par ses attendus anthropologique ou épistémologique. Ces attendus ont trait à la difficile articulation entre individu et collectif, entre tout et parties. D'un point de vue anthropologique elle est le symptôme d'une société d'individus, i.e. d'une société ne parvenant plus, ou parvenant plus difficilement, à articuler individu et collectif ; pour être plus précis, d'une société pensant que le tout de la société, le tout du monde dans lequel nous vivons peuvent être déduits et compris, de manière continue, à partir de la réalité individuelle. Ce faisant cette société d'individus tombe dans l'hybris de l'individu moderne repérée par Tocqueville déjà, on y reviendra³. D'un point de vue épistémologique la crise est le symptôme des difficultés auxquelles est confrontée une analyse nominaliste, une analyse pour laquelle tout est affaire de réalités individuelles.

Or, ce sera notre thèse, l'idée éducative ne peut être que discrète et holiste (on reviendra sur ces termes). Là où l'approche nominaliste ou individualiste nie le problème en postulant la possibilité d'une analyse continue des apprentissages, il faut, à l'inverse, penser la question de la complexité de l'institution des savoirs. C'est-à-dire penser la difficulté et la complexité de cette articulation conduisant les élèves à devoir appréhender ce qui commence par leur paraître totalement étranger, ce qui, même, menace de les écraser en ne laissant guère alors comme issue à beaucoup que le désintérêt. Il faut se confronter à l'analyse du nœud articulant totalité, transmission, institution et autonomie. Car l'autonomie constitue bien le but de l'éducation, l'autonomie ou l'accession à la majorité. Dès lors il faudra penser cette tension entre totalité et autonomie sous l'autorité de l'institution dans une logique exogène que les modèles puéro- ou égo-centrés ne peuvent dénouer. De ce point de vue on peut noter que l'analyse de la crise de l'éducation n'est qu'un lieu d'un débat que l'on retrouve aussi dans le champ politique, dans les critiques de la philosophie

³ Ce point de vue nominaliste ou individualiste a des attendus politiques, on le verra.

sociale par exemple à l'encontre de l'approche nominaliste de la philosophie contractualiste, même renouvelée par Habermas.

En revenant au champ éducatif qui est le nôtre et pour éviter peut-être quelques malentendus, esquissons pour finir cette introduction l'espoir d'échapper conjointement d'une part aux simplifications ou aux dénégations des analyses individualistes ou nominalistes mais aussi, d'autre part, aux déplorations misanthropes qui embarrassent trop souvent les débats éducatifs. Il ne s'agira pas de regretter un modèle idéal d'éducation, qui n'a d'ailleurs jamais existé dans notre histoire républicaine. Pour éviter ce risque il suffira de rappeler les termes évoqués précédemment : penser l'idée éducative c'est penser la tension entre totalité et autonomie, en soulignant l'importance et l'enjeu de ce dernier terme. L'éducation n'a de sens qu'à aider les élèves à accéder à la totalité, au monde qui est déjà le leur, qu'ils pourront transformer mais qu'ils doivent d'abord apprendre à appréhender grâce à la transmission de cadres théoriques adéquats. La question n'est pas de penser que les élèves puissent ne pas être dans le monde, mais qu'ils puissent y être aveugles et sourds.

Les notions de monde ou de totalité et de discontinuité qu'elles introduisent seront donc au centre de l'argumentation, dans leurs attendus anthropologiques, épistémologiques et pédagogiques.

I. MONDE, TRANSMISSION ET AUTONOMIE.

Pour commencer, et de manière guère originale, nous allons rappeler et suivre le mouvement général qui est celui d'Arendt dans « La crise de l'éducation »⁴. On peut le résumer de la manière suivante : de la natalité au commun. Ces deux notions se trouvent l'une au début et l'autre à la toute fin de l'article, permettant d'en saisir l'enjeu au-delà des lectures réactionnaires ou déploratrices qui en sont faites, toutes autant réductrices que fautives. La natalité appelle la notion de monde, dans son irréductibilité à l'enfant, à l'élève ; la nécessité de la transmission en est la conséquence, résumée dans la célèbre et souvent mal comprise formule : « Évitions tout malentendu : il me semble que

⁴ Cet article, publié initialement en 1958, fut repris en volume en 1961 dans *Between Past and Future* ; cité dans la traduction française parue sous le titre *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, col. Idées, 1972.

le conservatisme, pris au sens de conservation, est l'essence même de l'éducation »⁵. Mais cette conservation est au service de ce sur quoi insiste la dernière phrase de l'article : « C'est également avec l'éducation que nous décidons si nous aimons assez nos enfants pour ne pas les rejeter de notre monde, ni les abandonner à eux-mêmes, ni leur enlever leur chance d'entreprendre quelque chose de neuf, quelque chose que nous n'avions pas prévu, mais les préparer d'avance à la tâche de renouveler un monde commun »⁶. Loin de toute déploration chagrine, la pensée d'Arendt est bien tournée vers l'avenir, l'avenir de l'édification complexe du commun qu'il faut instituer à partir de ce que l'on pourrait appeler la transcendance du monde, transcendance par rapport à la réalité individuelle. La difficulté réside dans la négociation de cet excès du monde, car il n'existe aucune garantie pour penser la tâche de l'éducation, ni la vie ni la nature ne pouvant jouer ce rôle⁷. Là où la vie et la nature constituent des vecteurs de continuité, l'analyse arendtienne souligne à l'inverse une discontinuité qui constitue bien le problème de l'éducation.

Ce rapide rappel introductif permet d'en arriver à la formulation du diagnostic annoncé dans l'introduction : la crise est le résultat d'une dénégation de cette dimension, d'une méconnaissance de l'insertion dans une totalité désignée comme « monde » qui fait de nous proprement des hommes. Or cette totalité, nous ne pouvons prétendre la construire, la déduire d'une réalité individuelle. Là se joue la pertinence, escomptée, de l'emploi de la notion de holisme. Selon une définition minimale, mais ici suffisante, le holisme se définit par la thèse selon laquelle le tout est supérieur à la somme des parties. Il y a discontinuité entre les parties et le tout, il y a impossible déduction du tout à partir des parties. Nous retiendrons donc du holisme cette proposition d'une discontinuité fondamentale ; appliquée à l'éducation le holisme circonscrit la transcendance ou l'excès du monde, irréductible à ce que chacun de nous peut trouver en lui pour l'appréhender seul. Le monde n'étant pas simple juxtaposition d'individus, sa connaissance n'est pas non plus déductible des

⁵ « La crise de l'éducation », p. 246.

⁶ *Idem*, p. 252.

⁷ Ici s'ouvre la possibilité d'une confrontation avec les positions de Dewey, que nous ne traiterons pas dans le cadre de cet article.

seuls individus. Il désigne l'ordre symbolique qu'il nous faut prendre en compte sans que nous ne puissions jamais le construire à partir d'une position individuelle initiale. Ce n'est pas l'individu qui construit le monde ou l'ordre symbolique, c'est ce réseau de signes et de symboles qui fait de nous des hommes et des sujets dans un processus continué. Il en va d'une révolution copernicienne de la matrice théorique nominaliste ou individualiste.

Pour désigner ce fait de la totalité, trois schèmes sont possibles.

Le premier se réfère à la notion de symbolique ou d'ordre symbolique. C'est le cas de C. Lévi-Strauss dans son analyse de M. Mauss⁸, de J. Lacan dans son Discours de Rome⁹, de J.-Y. Rochex dans un registre plus explicitement lié à l'éducation¹⁰. Un deuxième met en avant les notions de culture ou d'œuvre. On le trouve chez I. Meyerson¹¹, repris par J. Bruner¹². La troisième est celui que nous avons employé et continuerons d'employer, structuré par la notion de

⁸ Après avoir noté comment, pour Mauss, « la structure sociale imprime sa marque sur les individus », après avoir souligné la « subordination du psychologique au sociologique », il circonscrit « les différents systèmes de symboles dont l'ensemble constitue la culture ou civilisation ». Avant d'avancer une critique restée aussi célèbre qu'énigmatique : « Mauss croit encore possible d'élaborer une théorie sociologique du symbolisme, alors qu'il faut évidemment chercher une origine symbolique de la société » (« Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss » in *Sociologie et anthropologie*, M. Mauss, PUF, 1950).

⁹ « Tel est l'ordre essentiel où se situe la psychanalyse, et que nous appellerons désormais l'ordre symbolique » [1953], *La psychanalyse*, n°1, 1956, p. 207.

¹⁰ « L'ordre symbolique, condition du sujet », Introduction, *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF, 1998.

¹¹ Quand il écrit « L'homme est œuvres » ou « L'homme baigne dans un monde d'œuvres » (« L'entrée dans l'humain » in *Ecrits*, édité par J.-P. Vernant, Paris, PUF, 1987).

¹² En particulier dans ses textes postérieurs à son abandon du paradigme cognitiviste, voir *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, (Paris, Eshel, 1990), *L'Éducation, entrée dans la culture. Les Problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle* (Paris, Retz, 1997). Bruner mentionne la parenté entre ses positions et celles de Meyerson, découvert a posteriori dans « Meyerson aujourd'hui : quelques réflexions sur la psychologie culturelle » (*Pour une psychologie historique*, F. Parot éd., Paris, PUF, 1998).

monde, chez H. Arendt, M. Gauchet¹³ et aussi C. Lévi-Strauss dans un petit texte consacré à l'éducation¹⁴.

Il ne saurait être question de traiter et d'analyser ici dans toute leur complexité les attendus théoriques et pratiques de l'emprunt de l'un ou l'autre de ces schèmes. De cette complexité sémantique nous retiendrons essentiellement la révolution copernicienne, déjà notée, par rapport au modèle nominaliste : le sujet n'est pas une réalité instantanée à même de fonder la réalité collective et le savoir de la réalité, il se constitue, à l'inverse, dans un processus de liaison à l'ordre symbolique. Il en va bien d'un enjeu anthropologique, compris au sens de conception de l'homme. En deçà de la question du symbolique, Kant, dans l'Introduction de son *Traité de pédagogie*, soulignait déjà le lien fondamental entre la spécificité anthropologique de l'homme et la nécessité, en plus de la seule possibilité, de l'éducation. L'homme étant ce qu'il est, une éducation exogène lui est nécessaire. Alors que l'animal se développe dans la nature, l'homme doit être éduqué pour le monde, révélant le lien étroit et fondamental entre anthropologie, question du monde et/ou du symbolique et éducation.

La pensée de l'éducation doit donc être aussi pensée du monde, totalité dans laquelle les élèves sont appelés à vivre, qu'il leur faut donc appréhender, reconnaître et comprendre mais qui, dans un premier temps, apparaît sur le mode d'une extériorité écrasante. Arendt, Gauchet, Lévi-Strauss soulignent tous la préséance chronologique du monde. Les élèves reçoivent le monde, qui les dépasse essentiellement, qui les précède donc et leur survivra. Il faut souligner que cette préséance chronologique est également préséance logique ou épistémologique. De là découle la critique, évoquée rapidement plus tôt, de l'expressionnisme pédagogique, expression reprise et adaptée de K. Popper. Dans « Une épistémologie sans sujet connaissant »¹⁵ il critique l'« expressionnisme épistémologique », incapable de rendre compte de ce qu'est le monde ³¹⁶.

¹³ « L'école à l'école d'elle-même » [1985], repris dans *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, 2004.

¹⁴ « Propos retardataires sur l'enfant créateur » [1975] (*Le regard éloigné*, Paris, Plon, 1983)

¹⁵ « Une épistémologie sans sujet connaissant » in *La connaissance objective* [1979], Paris, Flammarion, col. Champs 2004

¹⁶ « Le troisième est le monde des intelligibles, ou des idées au sens objectif ; c'est le monde des objets de pensée possibles : le monde des théories en elles-mêmes et de leurs relations

L'expressionnisme pédagogique, c'est cette matrice théorique selon laquelle le savoir pourrait résulter de ou n'être que l'extériorisation de l'intériorité de l'élève. Or le monde, totalité holiste, échappe à la possibilité d'une construction égologique.

Le fait humain du monde requiert, souligne J.-Y. Rochex, une deuxième naissance¹⁷ que seule l'institution scolaire du savoir peut assurer. De la natalité au monde et du monde à la transmission, c'est l'institution scolaire qui se trouve légitimée dans son rôle de conservation et de transmission, une conservation dont l'enjeu n'est nullement, faut-il encore le souligner, la répétition ou l'imitation mais bien le sens et la compréhension.

On pourrait objecter que les positions arenldiennes ne concernent qu'un champ réduit, celui dont la langue et ce que Meyerson et Bruner appellent les œuvres seraient les meilleurs mais aussi peut-être les seuls champs. Echapperait à cet enjeu de conservation le champ scientifique, le paradigme de vérité, accessibles eux au registre individuel de construction du savoir. Avec les sciences, point besoin de tradition ni de conservation ; pis même, le cartésianisme nous apprend que la savoir débute dans la critique de la tradition. Il nous semble pourtant que cet enjeu de transmission ne concerne pas uniquement l'univers humain des signes, le réseau de signes et de symboles au sein duquel apprennent à vivre les élèves. Cet enjeu concerne également le champ de savoir scientifique. Deux références à T. Kuhn et K. Popper¹⁸ permettront de le souligner. Au-delà de différences par ailleurs notables, ils se retrouvent dans la promotion, assez inattendue à première vue, de la tradition. Kuhn, en particulier, est en effet souvent identifié comme l'auteur de *La*

logiques ; des argumentations en elles-mêmes ; et des situations de problèmes en elles-mêmes » dans « Sur la théorie de l'esprit objectif », *La connaissance objective*, p. 247.

¹⁷ *Le sens de l'expérience scolaire*, éd. cit., p. 26.

¹⁸ Signalons dès ici tout l'intérêt des travaux d'A. Firode (voir en particulier : « Esprits "convergents" ou "divergents" : tradition et enseignement scientifique chez Thomas Samuel Kuhn et Karl Popper », *Recherches en éducation*, 40|2020 ainsi que « Culture et formation de l'esprit chez K. Popper et J. S. Bruner », *Recherches en éducation*, 24|2016). L'intégration des références à Kuhn et Popper dans une problématique holiste est de notre fait.

*structure des révolutions scientifiques*¹⁹, texte dans lequel il insiste sur les discontinuités, discontinuité entre paradigmes dans une perspective d'épistémologie historique inspirée en partie par G. Bachelard.

Dans cet article consacré à l'enseignement et à l'apprentissage scientifique²⁰, Kuhn commence par souligner la nécessité de ce qu'il appelle une « pensée convergente ». Alors qu'on aurait pu croire attendre de lui une défense de la pensée divergente, il souligne à l'inverse combien l'activité scientifique normale (dans le vocabulaire de Kuhn) ne consiste pas à innover, mais à résoudre des énigmes. De là découle la nécessité d'une « pensée convergente ». Il insiste donc sur le rôle central joué par la tradition, invoquant ce qui ressemble à une sorte de ruse de la raison : c'est à partir du « travail profondément traditionnel », de « jeux complexes gouvernés par des règles préétablies » que se produisent les « changements dans la tradition ». Rien ne se produit donc « de novo »²¹. Il va jusqu'à parler d'une « initiation dogmatique dans la tradition préétablie » que les étudiants n'ont pas les moyens d'évaluer.

On retrouve chez Popper²² une défense analogue de la tradition, dans une version, il est vrai, plus mesurée, qui lui sert avant tout à contrebalancer les risques théoriques d'une trop grande recherche de l'innovation. Dans « Une épistémologie sans sujet connaissant » en particulier, sa réflexion gagne en systématicité. Analysant le monde 3, il souligne la nécessité proprement humaine dans laquelle nous sommes de comprendre « l'effet rétroactif pour l'homme de ses propres inventions ». Il souligne « l'oubli que le monde 3 existe en grande partie de façon autonome » ; on retrouve là ce que l'on appelé l'excès ou la transcendance du monde chez H. Arendt précédemment. Il en tire deux

¹⁹ *La structure des révolutions scientifiques* [1962], Paris, Flammarion, col. Champs, 2008.

²⁰ Dans « La tension essentielle » [1959] repris dans *La tension essentielle* [1977], Paris, Gallimard, 1990. Le fait qu'il ait repris comme titre du recueil celui de cet article indique assez l'importance qu'il lui accorde.

²¹ Dans un cadre historique et non épistémologique ou pédagogique, on retrouve ce diagnostic chez H. Blumenberg : dans *De la légitimité des temps modernes* ([1966], Paris, Gallimard, 1999), il critique également l'hypothèse d'une création ex nihilo, privilégiant les processus historiques d'emprunt, de détournement.

²² « Pour une théorie rationaliste de la tradition » in *Conjectures et réfutations* [1963], Paris, Payot, 1985 et « Une épistémologie sans sujet connaissant » in *La connaissance objective*.

conséquences : la critique déjà évoquée de l'expressionnisme épistémologique et une théorie de l'esprit, qu'il définit comme « l'organe fait pour interagir avec les objets du monde 3 ». En faisant parfois explicitement référence à Popper²³, J. Bruner, à partir des positions cognitivistes qui furent les siennes dans les années 50, finira par rejoindre une analyse analogue, proche de celle de Meyerson on l'a déjà dit.

Cette parenté de vue n'est pas superficielle ou due au hasard. Au-delà de leurs différences, Kuhn et Popper s'entendent méthodologiquement contre le Cercle de Vienne pour analyser la science telle qu'elle se fait et non selon des critères logiques. Ce faisant, on peut lire chez eux une critique de toute philosophie inaugurale, une forme tranchée d'anti-cartésianisme. C'est en partie cette méfiance à l'égard des commencements radicaux qui les conduit à donner du sens à la tradition. Rien n'advient de rien, on l'a déjà souligné. Il en va de même avec les élèves. Au-delà de ces deux références, ajoutons pour finir que ces principes n'excluent pas de penser l'éducation sur le mode de ce que l'on pourrait appeler la transformation scolaire, mais non pas sous la forme d'un développement de ce qui est déjà là, non pas sous la forme d'une continuité, mais bien sous une forme discontinue d'avènement de nouveau, effet d'une transmission exogène.

Au terme de ce premier parcours un modèle théorique s'est précisé. Un modèle pour lequel la transmission résulte de la discontinuité, discontinuité mondaine ou discontinuité des savoirs. Cette discontinuité signe l'échec de toute tentative de construction continue d'une connaissance prétendant se passer d'apports exogènes, la tradition dont parlent Kuhn et Popper, la conservation dont parle Arendt. Cette pensée du monde requiert ou appelle une pédagogie discontinue et discontinuiste, que l'on peut aussi appeler pédagogie holiste. Elle requiert une intervention exogène, sans laquelle les élèves ne sauraient décrypter l'ordre symbolique, mais aussi les savoirs scientifiques leur donnant accès à ce qui risquerait, sinon, de leur rester définitivement opaque.

2. LA CONFUSION DES PRATIQUES.

²³ Pour une analyse des rapports entre ces deux auteurs, voir l'article d'A. Firode cité note 18.

Après ces éléments théoriques, un deuxième temps, théorico-pratique, va nous permettre de circonscrire les difficultés et les embarras pédagogiques pratiques auxquels mène l'oubli, ou la dénégation, de la part exogène de l'institution du savoir. La crise de l'éducation est symptôme d'un tel oubli.

Une précaution avant de commencer l'analyse. Les remarques qui suivent s'appuient sur des visites d'étudiants de Master MEEF, de premier ou de second degré, ayant leur concours ou en train de le préparer. Nulle prétention exhaustive donc, mais l'impression tenace de voir se dessiner une confusion et une impasse relative à ce que l'on pourrait appeler l'oubli du symbolique.

Le principal souci des étudiants ou jeunes enseignants, souvent sous l'injonction de didacticiens, réside dans la mise en activité des élèves. Cette mise en activité des élèves devient alors un mot d'ordre risquant vite de devenir réducteur. En soi ce souci n'est pourtant pas condamnable. On le sait, sauf à enseigner dans des conditions tout à fait particulières, en Math Spé à Louis le Grand pour prendre une situation extrême, l'activité des élèves, la sollicitation même de cette activité sont une nécessité en classe, surtout lorsque les élèves sont jeunes. Les débuts de séance sont donc importants, souvent assez bien construits, les consignes clairement données, le matériel préparé et distribué. Bref le dispositif est à l'œuvre. On peut noter que ce schème théorique que constitue le dispositif, de Rousseau à Claparède, ou plutôt que la compréhension qu'en ont les enseignants est ambiguë. Le dispositif relève du « gouvernement par l'extérieur » de Rousseau, il relève donc d'une logique exogène. Pour autant il est souvent compris, mal compris nous semble-t-il, comme relevant d'un modèle constructiviste. On va y revenir, mais il y a là une confusion très importante, dont les conséquences conduisent les enseignants à des contre-sens théoriques et à des embarras pratiques insurmontables.

Au-delà de cette confusion, sur laquelle on reviendra, ce qui pèche souvent ce sont les fins de séquences. Souvent rien n'est prévu. Comme s'il suffisait d'avoir mis les élèves en activité, comme si l'activité en elle-même était garante d'un accès au savoir. Comme si, aussi, les enseignants étaient gênés de devoir penser à une institutionnalisation du savoir. Il s'agit bien là d'une interprétation de ce manque, que l'on peut comprendre comme peur de la transmission. Une peur d'imposer de l'extérieur un savoir aux élèves quand on leur a répété qu'il fallait, avant tout, partir de l'activité des élèves.

Précisons : il ne s'agit pas de penser comme incompatible les deux dimensions de l'activité de l'élève et d'une institution finale mais de comprendre ce manque presque général sur le terrain. En témoigne aussi, en cours de français par exemple, le refus de cahiers de règles séparés. Conséquence, tout est mélangé et les élèves ne réussissent plus à identifier le savoir produit, ou censé être produit, certains élèves, parfois nombreux, ne peuvent se référer à ce qu'ils sont censés devoir retenir, le savoir n'émergeant pas clairement du processus censé le faire advenir (l'expérience de parent d'élève se mélange ici à celle de visiteur de stagiaires...).

Ce qui est en jeu c'est l'institution. Dans l'oubli, ou plus rarement le refus explicite, de l'institutionnalisation du savoir se révèle la crise de l'éducation. Les stagiaires, beaucoup de jeunes collègues, actent l'importance de l'activité des élèves sans en pondérer l'analyse par tout ce que les dispositifs mis en place apportent d'ailleurs. L'institutionnalisation finale mal traitée (en un ou deux mots) révèle la même ambiguïté. On y verra le lieu éducatif de la difficulté de notre époque à penser l'institution. Les motifs de cette difficulté, plus ou moins avoués ou reconnus, se réclament de divers paradigmes, nominaliste on l'a dit, mais naturaliste aussi bien quand l'ordre social est pensé comme naturel en-deçà de toute institution, de toute décision humaine. Les champs, les manifestations de ces débats sont variés, de l'éducation au politique²⁴. Un enjeu commun demeure toutefois, le différend entre totalité instituée et réalité individuelle.

Dernier exemple, l'observation réfléchie de la langue, dispositif destiné à éviter un apprentissage par trop abstrait et directif de la langue, mais que beaucoup d'étudiants comprennent comme une proposition théorique alors qu'elle n'est qu'une proposition pédagogique. L'oubli de la transmission et l'oubli du rôle joué par l'institution du savoir reposent sur une confusion entre ordres épistémologique et pédagogique. L'activité de l'élève constitue une ruse pédagogique, un artefact mis en place pour tenir compte, en grande partie, de

²⁴ Les manifestations contre le mariage pour tous ont illustré la tentation naturaliste dans le domaine social et politique. Le paradigme nominaliste, quant à lui, se retrouve dans les positions politiques libérales, pour lesquelles l'individu constitue le centre de gravité de la réalité sociale, ce dont témoigne l'adage thatchérien « There is no such thing as society » (interview à *Women's Own*, septembre 1987). Ces deux modèles peuvent également se recouper quand l'individu est pensé comme réalité naturelle, comme donnée anhistorique.

l'âge des élèves. Une telle fonction pédagogique attribuée à l'activité n'équivaut pas à soutenir une position épistémologique constructiviste, sauf à soutenir, contre l'évidence, que l'élève serait en mesure, par lui-même, de construire la langue dans toute sa systématisme différentielle. Il en va de même de l'observation de documents en histoire ou en géographie : leur présentation par l'enseignant ne signifie nullement que les élèves pourraient construire seuls, à partir de ces documents, un savoir historique ou géographique. Sauf, encore une fois, à tomber dans un inductivisme empiriste problématique.

On se trouve alors face à un imbroglio, une confusion qui pèse sur les étudiants. Faute de penser l'institution, la part incontournable de transmission (dans ses formes préalable ou finale), ils en sont réduits à mettre en œuvre des pratiques ne correspondant aux représentations théoriques qui sont souvent les leurs qu'au prix de la confusion que l'on vient d'énoncer. Faute de penser clairement une articulation entre pratique des élèves et transmission professorale, ne reste plus qu'à construire le mythe constructiviste d'une activité (auto)suffisante des élèves. Où l'on retrouve l'hybris de l'individu moderne repéré par Tocqueville, quand il révèle, chez l'individu moderne, la « présomptueuse confiance dans ses forces »²⁵.

Les coordonnées théorico-pratiques du problème ne sont donc nullement celles d'une opposition entre constructivisme et pédagogie magistrale ou frontale. Dans leurs pratiques les étudiants-stagiaires mélangent bien plus les propositions qu'ils ne se comportent en idéologue. Il n'en demeure pas moins que l'on peut diagnostiquer dans leur confusion le symptôme d'une dénégaration du symbolique, fût-elle involontaire, d'un oubli ou au moins d'une difficulté à penser la place et le rôle de la transmission et de l'institution. Le différend ou la confusion porte sur le sens de l'activité des élèves, non pas vecteur de continuité épistémologique, comme ils peuvent le penser, mais artéfact pédagogique.

Terminons cette analyse des pratiques en en marquant les limites. Je ne suis pas et ne prétends pas être didacticien. Ces pratiques n'auront été évoquées qu'à

²⁵ *De la Démocratie en Amérique*, II, II, 2. Une analyse analogue se trouve chez M. Gauchet (« L'école à l'école d'elle-même » [1985]), qui souligne la « prétention à l'auto-suffisance » de l'individu moderne.

titre de symptômes, pour y repérer surtout la confusion entre pédagogie et épistémologie, confusion à la fois révélatrice et porteuse de trouble dans la conception et l'organisation par les enseignants de leur travail.

Didactiquement on s'en tiendra là en professant une forme d'irénisme pédagogique, formule empruntée à M. Fabre. L'essentiel est de ne pas se leurrer et de bien tenir sa place d'enseignant, c'est-à-dire de vecteur et de facilitateur d'apprentissage, sans lequel rien n'est possible, sans pour autant négliger la part de l'activité de l'élève. Activité de l'enseignant et activité de l'élève doivent trouver leur place dans cette dialectique enseignante, l'activité de l'élève étant parfois chronologiquement première, mais toujours logiquement, théoriquement, seconde. Fragile et complexe équilibre à (re)construire quotidiennement en classe.

3. DE L'INSTITUTION.

Repartons de la tension entre monde et autonomie, tension dont on a tenté de montrer qu'elle comportait une solution de continuité qui constituait le problème à penser alors qu'elle est trop souvent évacuée dans un paradigme continuiste problématique. Cette discontinuité ne peut être analysée par un schème égocentré, sauf à devoir penser le caractère miraculeux de l'avènement soudain et hasardeux de la maîtrise des savoirs, en acceptant les difficultés du schème de la création *ex nihilo*. Il convient donc de penser la discontinuité éducative en excès par rapport à l'élève, dont il ne s'agit pour autant pas de nier la place dans le processus d'institution du savoir.

Quel modèle théorique permet de penser cette discontinuité de manière à ne pas en annuler ou en négliger les éléments initiaux (le monde et l'élève), tout en pensant l'avènement d'une nouvelle forme (l'élève en voie d'accession à la majorité, le sujet en formation), sans en passer par le schème illusoire et magique d'une création *ex nihilo*? La lourdeur de la question est le signe de la complexité des termes en tension. Deux schèmes permettent de remplir cette tâche, l'émergence et l'institution.

Sans prétendre rendre compte de manière exhaustive de la notion d'émergence²⁶, on en retiendra qu'elle permet de repenser, à nouveaux frais, la dialectique continuité-rupture en évitant les positions unilatérales (réductionnisme ou créationnisme) incapables de rendre compte du processus et de son résultat. L'intérêt de ce schème consiste à penser le nœud entre nouveauté d'un côté, critique du schème de la création *ex nihilo* de l'autre à travers l'irréductibilité holiste du tout composé et de ses parties. Partant du fait de la nouveauté elle en rend compte par la composition d'éléments, qui ne résulte donc pas d'une création *ex nihilo* tout en demeurant irréductible aux caractéristiques des éléments qui le constituent.

L'usage de ce schème pour penser l'éducation est éclairant, l'éducation consistant précisément à produire du nouveau (l'élève instruit) à partir d'éléments initialement séparés (l'élève arrivant à l'école d'un côté, les éléments de savoir de l'autre). Kuhn et Popper le mentionnent tous deux dans les articles cités plus haut²⁷ ; le savoir, dans la dynamique de son apparition, relève pour eux bien de l'émergence.

Par ailleurs et à titre d'exemple, ce schème de l'émergence permet d'analyser l'exercice de la dissertation²⁸. A travers cet exercice l'élève se trouve confronté, de manière au début extérieure, à des références qu'il va finir par intégrer et digérer pour produire un élément nouveau, sa dissertation, qui ne se réduit ni à ce qu'il était auparavant, ni à la simple reprise des références extérieures. Cette description, idéale il est vrai, de l'exercice de la dissertation illustre ce que peut être une émergence éducative.

Le deuxième schème est celui de l'institution.

²⁶ Signalons deux textes introductifs : A. Fagot-Largeault « L'émergence » (in D. Andler, A. Fagot-Largeault, B. Saint-Sernin (dir.), *Philosophie des sciences*, vol. II, Paris, Gallimard) et H. Bersini, *Qu'est-ce que l'émergence ?* (Paris, Ellipses, 2007).

²⁷ Kuhn, « La tension essentielle », p. 316, Popper, « Une épistémologie sans sujet connaissant », p. 233.

²⁸ Je me permets de renvoyer, pour une analyse plus développée, à « Le cours de philosophie au risque du constructivisme », Communication au Colloque de l'Appép « L'enseignement de la philosophie au lycée aujourd'hui et demain » (https://www.appep.net/_divers/le-cours-de-philosophie-au-risque-du-constructivisme/).

La question de l'institution a été évoquée plus haut quand on a fait l'hypothèse qu'une partie de la crise de l'éducation provient de la difficulté d'une société d'individus à penser l'institution, au-delà donc de son postulat, que l'on avait jugé illusoire, d'une genèse essentiellement égologique des savoirs. Car le schème de l'institution est un schème collectif, holiste même. C'est en tout cas l'analyse qu'en propose M. Merleau-Ponty, auquel nous allons nous référer.

Il consacre à cette notion l'un de ses cours au Collège de France, en 1954-1955²⁹. Sans lien explicite avec l'éducation, le début du résumé indique l'enjeu du cours, « On cherche ici dans la notion d'institution un remède aux difficultés de la philosophie de la conscience ». Il s'agit alors de nouer trois conditions : la donation (que ce soit d'une tradition ou du monde), la possibilité d'avènement du nouveau et la dimension publique et commune de ce processus. Cette « révision de l'hégélianisme »³⁰ peut être associée à ce que M. Revault d'Allonnes nomme « structure de générativité »³¹, qui consiste à lier, articuler autorité et faculté de commencement. L'héritage arendtien du commentaire est ici évident.

Il faut donc penser conjointement l'inscription dans l'appartenance à un monde et le fait que cela n'aboutit pas à une seule et simple logique de reproduction à l'identique. Il faut donc penser l'avènement du nouveau sans esquiver le fait de la transmission, c'est-à-dire sans tomber dans les impasses de l'expressionnisme déjà repérées avec et chez Popper.

Pour le dire autrement, ce que souligne Merleau-Ponty c'est l'inexistence d'un rapport direct et supposé authentique au monde ou à la réalité. Dans le *Visible et l'Invisible* il construit la notion de rapport latéral³² à ce qu'il appelle l'Être brut ou sauvage. En s'appuyant sur la lecture de L. Febvre, il souligne que l'Être sauvage ne se donne jamais que dans une succession d'institutions. On retrouve la même idée fondamentale chez C. Castoriadis : la réalité n'apparaît jamais

²⁹ « L'«institution» dans l'histoire personnelle et publique », *Résumés de cours. Collège de France 1952-1960*, Paris, Gallimard, col. TEL, 1982.

³⁰ *Ibid*, p. 65.

³¹ « De l'autorité à l'institution : la durée publique », *Esprit* août-sept. 2004.

³² *Le visible et l'invisible* (Paris, Gallimard) p. 167, 271 ; cette notion de saisie latérale est également présente dans le résumé de 1954, p. 64.

qu'instituée³³. Le rapport au monde que nous avons, qu'ont les élèves est donc toujours médiatisé, toujours institué. C'est ce caractère médiat qui justifie l'éducation, et qui justifie aussi la critique des principes constructivistes mal compris tels qu'on en a analysé les confusions précédemment. Pour autant M. Merleau-Ponty insiste sur la dimension dynamique de l'institution. L'institution, pas plus que la transmission chez Arendt, n'est jamais pensée comme vecteur de reproduction analogue, comme lieu de récitation.

Cette tension entre réceptivité et invention se retrouve particulièrement dans la définition qu'il donne de l'institution : « On entendait donc ici par institution ces événements d'une expérience qui la dotent de dimensions durables, par rapport auxquelles toute une série d'autres expériences auront sens, formeront une suite pensable ou une histoire », ce qui conduit à penser le sens comme « appel à une suite, exigence d'un avenir »³⁴. Il s'agit bien de circonscrire le lien complexe entre tradition, durée et nouveauté, entre réception et avenir, en dépassant une analyse strictement individuelle. L'institution désigne le processus grâce auquel un nouveau savoir, de nouvelles pratiques peuvent apparaître comme résultat d'une expérience de décentrement.

La notion d'institution est au centre du paradigme que nous avons tenté d'analyser. C'est bien parce qu'il n'y a de rapport qu'institué à la réalité ou à l'être que l'éducation prendra la forme que l'on a vue, celle d'une nécessaire institution. Le holisme, l'excès du savoir et de l'institué sur la dimension nominaliste-individualiste est une autre conséquence de l'institution, réalité première et incontournable. On peut noter, à titre d'ouverture, qu'il y a là un modèle très différent des modèles vitaliste ou naturaliste de l'éducation (chez Dewey ou à la suite de Deleuze par exemple), pour lesquels la réalité, le lieu de l'éducation est individuel, en-deçà de toute institution. L'opposition est tout à la fois pédagogique, éducative, épistémologique et anthropologique.

³³ C'est dans *L'institution imaginaire de la société* (Paris, Le Seuil, 1975) que C. Castoriadis développe cette thèse. Son ontologique chaotique diffère des analyses merleau-pontiennes de l'Être brut et sauvage, mais on trouve chez ces deux auteurs la même attention à la notion d'institution.

³⁴ « L'«institution» dans l'histoire personnelle et publique », éd. citée, p. 61.

Si nous concluons par cette notion d'institution, c'est également parce qu'elle est peut-être moins clivante que celle de transmission. Certains usages proprement réactionnaires ont laissé des traces auxquelles échappe la notion d'institution, qui insiste aussi sur l'activité voire l'inventivité. L'institution est un processus requérant l'activité de celui qui se construit, apprend ou crée dans l'institution. Il en va certes de même pour la transmission, mais le mot peut égarer en laissant penser qu'elle n'est que réceptivité passive. Transmission et institution pensées ensemble permettent alors de mieux dessiner le lieu de l'éducation.

Bibliographie :

- Arendt H, « La crise de l'éducation » [1958] *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, col. Idées, 1972
- Bersini H., *Qu'est-ce que l'émergence ?* Paris, Ellipses, 2007
- Blumenberg H., *De la légitimité des temps modernes* [1966], Paris, Gallimard, 1999
- Bruner J., *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris, Eshel, 1990
- L'Éducation, entrée dans la culture. Les Problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz, 1997
- Castoriadis C., *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Le Seuil, 1975
- Dubet F., « Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ? », *Education et sociétés*, 2010/1, n°25
- « Le néolibéralisme, bouc émissaire du malaise scolaire », *Projet*, 2013/2, n°333
- « Education : pour sortir de l'idée de crise », *Education et sociétés*, 2003/1, n°11
- Fabre M., « Sommes-nous encore chrétien, nous éducateurs ? (Durkheim et la généalogie de nos valeurs éducatives) » *Education et longue durée*, H. Peyronie, A. Vergnoux ed., P. U. de Caen, 2007
- « La sécularisation de l'idée éducative », *Eduquer pour un monde problématique*, PUF, 2011
- « L'école peut-elle encore former l'esprit ? » *Revue française de pédagogie*, vol. 143, 2003

- Fagot-Largeault A., « L'émergence », *Philosophie des sciences*, vol. II, D. Andler, A. Fagot-Largeault, B. Saint-Sernin (dir.), Paris, Gallimard, Folio, 2002
- Firode A., « Esprits “convergers” ou “divergents” : tradition et enseignement scientifique chez Thomas Samuel Kuhn et Karl Popper », *Recherches en éducation*, 40 | 2020
- « Culture et formation de l'esprit chez K. Popper et J. S. Bruner », *Recherches en éducation*, 24 | 2016
- Gauchet M., « L'école à l'école d'elle-même » [1985] *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, 2004
- Kuhn T. S., *La structure des révolutions scientifiques* [1962], Paris, Flammarion, col. Champs, 2008
- « La tension essentielle » [1959], *La tension essentielle*, Paris, Gallimard, 1990
- Lacan J., « Discours de Rome » *La psychanalyse*, n°1, 1956
- Lévi-Strauss C., « Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss » in *Sociologie et anthropologie*, M. Mauss, Paris, PUF, 1950
- « Propos retardataires sur l'enfant créateur » [1975] *Le regard éloigné*, Paris, Plon, 1983
- Merleau-Ponty M., « L'“institution” dans l'histoire personnelle et publique », *Résumés de cours*. Collège de France 1952-1960, Paris, Gallimard, col. TEL, 1982.
- Le visible et l'invisible*, Paris, Gallimard, 1965
- Meyerson I., « L'entrée dans l'humain », *Écrits*, J.-P. Vernant éd., Paris, PUF, 1987
- Popper K., « Une épistémologie sans sujet connaissant » *La connaissance objective* [1979], Paris, Flammarion, col. Champs 2004
- « Pour une théorie rationaliste de la tradition » in *Conjectures et réfutations* [1963], Paris, Payot, 1985
- « Sur la théorie de l'esprit objectif », *La connaissance objective*
- Rochex J.-Y., *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF, 1998.