

# Les Cahiers de L'Éducation

N° 6

## La crise de l'école est une crise de la vie

### Résumé :

La crise de l'école est le symptôme d'une crise beaucoup plus profonde et grave, qui est celle de la mort de l'homme métaphysique dans la société moderne.

Ne sachant plus ce qu'est un homme, nous ne savons plus pourquoi nous éduquons, à quoi nous éduquons nos enfants.

Nous devons nous souvenir qu'enseigner consiste à incorporer les élèves à la tradition des œuvres de l'esprit humain, pour les rendre contemporains de l'esprit d'un autre temps, et non à les "intégrer" à la société existante. L'éducation doit au contraire être un rempart contre la fête, un contre-pouvoir face au conformisme de la société du divertissement.

Pour redécouvrir le sens de la vie et donc le but de l'éducation, la philosophie doit reconquérir la place qui lui a été ravie par les sciences sociales et humaines. Car elle seule peut dire comment et pourquoi vivre.

Décembre 2007

Par Robert Redeker

Philosophe, chercheur au CNRS.

Édité par IRIÉ

8, rue Jean-Marie Jégo  
75013 Paris

[www.recherche-education.org](http://www.recherche-education.org)

Contact :

[contact@recherche-education.org](mailto:contact@recherche-education.org)

Tél : 01 45 81 22 67

Fax : 01 45 89 67 17

 IRIÉ

© IRIÉ, 2008  
Tous droits réservés

*« Les crises de l'enseignement ne sont pas des crises de l'enseignement ; elles sont des crises de vie ; elles dénoncent, elles représentent des crises de vie elles-mêmes ; elles sont des crises de vie partielles, éminentes qui annoncent et accusent des crises de la vie générale ; ou si l'on veut les crises de vie générale, les crises de vie sociale s'aggravent, se ramassent, culminent en crises de l'enseignement, qui semblent particulières ou partielles, mais qui en réalité sont totales, parce qu'elles représentent le tout de la vie sociale ; (...) quand une société ne peut pas enseigner, ce n'est point qu'elle manque accidentellement d'un appareil ou d'une industrie ; quand une société ne peut pas enseigner, c'est que cette société ne peut pas s'enseigner elle-même ; pour toute humanité, enseigner, au fond, c'est s'enseigner ; une société qui n'enseigne pas est une société qui ne s'aime pas ; qui ne s'estime pas ; et tel est le cas de la société moderne. »*

Charles Peguy, « Cahier de la Quinzaine ».

# 1 Qu'est-ce que l'éducation ?

La crise de l'enseignement dans le monde contemporain se révèle durable. Pour l'expliquer, il est courant de la désigner comme étant une crise de société. Les lecteurs de Péguy eux-mêmes s'en tiennent généralement à cet aspect, laissant dans l'ombre l'avancée la plus originale de son analyse de la crise de l'enseignement.

En effet, ils omettent de prendre au sérieux le propos de Péguy, qui se montre sur ce point plus profond que les travaux des sociologues et les réflexions des journalistes présentant la crise de l'enseignement comme une « crise de vie ».

Loin de renvoyer à la vie biologique et à la vie sociale, cette formulation renvoie à la vie humaine dans ce qu'elle a de plus irréductible. Derrière la crise de l'enseignement, nous aurions affaire à une crise de la vie humaine, une crise de l'homme.

Autrement dit : c'est l'homme, dans l'humanité de sa vie, qui est en question dans la triple crise, de l'enseignement, de l'école, de l'éducation. C'est parce qu'on ne sait plus ce qu'est un homme, ce qu'est la vie humaine, que l'on ne sait plus ce qu'est l'école, ce qu'est l'éducation.

**« C'est parce qu'on ne sait plus ce qu'est un homme, que l'on ne sait plus ce qu'est l'école, ce qu'est l'éducation. »**

Avant d'examiner la crise, posons la question : qu'est-ce que l'éducation ? Trois verbes résonnent de prime abord lorsque le mot « éducation » est prononcé : transmettre, lier à la tradition, la continuer. Tradition dit ici autre chose qu'enfermement dans un terroir, une nation, un horizon borné, une culture folklorique. Voyons-la au contraire comme une force qui arrache à une culture bornée, enracinée dans des terroirs particuliers, pour hisser l'esprit à l'universel. Nous parlons en ce sens de tradition intellectuelle, détachée des terroirs particuliers.

Tradition, dans l'usage que nous en faisons, signifie le contraire de son usage folklorique : mouvement. Dans l'enseignement, la tradition est, pour reprendre une formule de Hegel, la longue chaîne « *des héros de la raison qui pense* », une « chaîne sacrée », autrement dit, les œuvres de l'esprit. Ainsi, d'une façon générale, l'éducation attache-t-elle les générations nouvelles à un fil dynamique qui traverse le temps. Par là, elle renouvelle le monde tout en le maintenant dans l'existence. Plus spécifiquement, l'enseignement attache au fil d'Ariane des œuvres, littéraires, artistiques, scientifiques, qui parcourt l'Histoire. Ce fil d'Ariane, bien entendu, est une construction de l'esprit. Il n'a pas d'existence en soi. Il lie en une unité des éléments qui apparaissent d'abord dispersés. Pour parvenir à suivre ce fil d'Ariane, l'enseignement arrache son élève à l'actualité du temps présent. Ce temps présent est analogue à la caverne de Platon. Rien n'apparaît plus contraire à l'enseignement que l'actualité ou le commentaire de l'actualité, sous la tyrannie du présent. Que de débats sans fin dans les classes sur cette actualité tout simplement parce qu'ils collent l'élève à la paroi de la caverne.

Dans l'enseignement, l'élève est mis en présence d'un passé absent de son monde immédiat : Platon, Hérodote, Cervantès ou Stendhal. Les vieilles lunes plutôt que la dernière pluie ! Le François Villon des neiges d'antan plutôt qu'un gratte-guitare chanteur-poète des scènes d'aujourd'hui. L'effacement voulu du présent lui rend présent un passé qu'il ignore. Autrement dit, l'enseignement réorganise la temporalité de l'élève en même temps qu'il maintient dans l'existence, grâce au fil d'Ariane, les œuvres du passé.

L'enseignement incorpore à la tradition – celle des œuvres de l'esprit humain. Il rend l'élève contemporain de Platon, de Cervantès, d'Hugo. Il met en présence de Dürer et de Goya. Il rend contemporain de leurs esprits. Mais il fait plus : il rend l'élève contemporain de l'esprit d'un autre temps. Il agrandit le temps de l'élève, l'installant dans un temps déployé. De toute évi-

**Enseigner,  
c'est  
incorporer  
les élèves à  
la tradition  
des œuvres  
de l'esprit  
humain, et  
les rendre  
contemporains  
de l'esprit  
d'un autre  
temps.**

dence, ce temps élargi est plus qu'un temps historique ; c'est un temps spirituel. Le passé spirituel – tel vers de Ronsard, tel mythe de Platon – devient plus contemporain à l'élève que le présent dans lequel il vit. Toute forme d'éducation parvient à cet élargissement du temps qui déborde le présent. Même une éducation modeste et non scolaire, simplement en transmettant à l'enfant des traditions venues de loin, élargit son esprit de la sorte. Le baptême, pour les catholiques, les rites d'initiation en général, les gestes, dans les métiers manuels, techniques ou agricoles, sont d'autres modalités de cet élargissement. Sans s'en rendre compte, l'apprenti-boulangier ou l'apprenti-charpentier est inscrit, par son patron, dans la longue durée des gestes qui ont au fil des siècles perfectionné cet artisanat. On peut en dire autant de l'enfant que nous fûmes, fanant l'herbe dans les prairies fauchées sous le soleil des fins de printemps, à la faveur d'augustes gestes paysans. Mais l'enseignement va au-delà. Il ne se contente pas d'insérer dans la tradition d'un métier ou d'un ensemble de croyances, dans l'archive de gestes et d'habiletés corporelles, il arrache l'élève au monde matériel pour le précipiter dans un autre monde, invisible, impalpable, le monde de la pensée. Rien n'interdit de suivre Platon pour, mutatis mutandis, appeler, le monde des idées ce monde de la pensée.

La différence entre l'enseignement et l'apprentissage des métiers passe par cet arrachement. L'apprentissage insère dans une histoire longue, donne au temps et à l'existence de l'apprenti une certaine épaisseur et une certaine consistance, mais il stationne dans le monde visible et palpable. Il élargit le temps, mais en maintenant dans l'immanence. L'enseignement au contraire tourne l'élève vers un autre monde, invisible et impalpable. Un monde transcendant au monde matériel. Autrement dit, l'enseignement élève, comme le suggère si bien le mot par lequel on désigne ceux et celles qui sont scolarisés, l'élève ; il l'accompagne dans un autre pays, celui de la pensée. Hannah Arendt a forgé cette expression, « das Land des Denkens », « le pays de la pensée », que nous reprenons. Mieux : l'enseignement institue l'élève comme habitant de cet autre pays. L'enseignement naturalise l'élève comme citoyen de ce pays de la pensée.

L'éducation est aussi orientée sur l'après-la-mort de l'éducateur. On peut en dire autant de l'enseignant. N'est-ce pas en vue de l'immortalité que nous enseignons, que nous éduquons ? Parmi les sens de l'inconnu, on rencontre celui-ci : ce qui aura lieu après notre mort. Jamais nous ne pourrons savoir ce qui se passera après notre mort. C'est l'inconnu. Et pourtant, les êtres que nous avons éduqués vivront et connaîtront cet inconnu. On éduque donc toujours pour l'inconnu, pour l'après-la-mort. On éduque ceux qui nous sur-

**« L'enseignement arrache l'élève au monde matériel pour le précipiter dans un autre monde, invisible, impalpable, le monde de la pensée. »**

**« Nous enseignons parce que nous mourons. Il s'agit de ne pas laisser mourir ce qui nous a été transmis ».**

vivront. On éduque pour ceux qui vivront dans ce même monde qui, pour nous cependant, sera un autre monde. Pourtant, dans la mesure où ils auront atteint avec nous, avec notre aide, le pays de la pensée, nous resterons leurs contemporains dans ce pays – le pays de la pensée aura demain la même géographie qu'aujourd'hui. Séparés par le temps dans ce monde-ci, contemporains dans le monde de la pensée. Dans cette contemporanéité se loge notre immortalité. L'après-notre-mort figure l'enjeu temporel de l'éducation. Donc, eu égard au temps, d'une part l'éducation incorpore dans un temps large quand, d'autre part, elle concerne l'après-notre-mort. On occulte le plus souvent cette vérité : la question de la mort prend place au centre de la question de l'éducation. Platon l'avait vu dans son Phédon. L'ombre de la mort – avec, ombre de l'ombre, la victoire sur la mort – plane au-dessus de tout enseignement. Il s'agit d'abord de ne pas laisser mourir ce qui nous a été transmis. De faire en sorte que l'héritage, ce grain d'avenir, ne meure pas avec nous ! Il s'agit ensuite de ne pas laisser se désertifier le pays de la pensée – dont l'existence relève de notre responsabilité. Mais il s'agit aussi de préparer l'autre à vivre après notre mort. Pourtant, malgré l'évidence philosophique, notre époque répugne à rapprocher ces deux notions : l'éducation et la mort.

Chez tout éducateur, professeur, maître d'apprentissage ou bien parent, s'impose le souci d'un après-la-mort, de vies autonomes, différentes de la sienne, qui lui survivront. Nous éduquons parce que nous mourons, que nous sommes appelés à nous effacer, et, ce qui est lié à la mort, parce que nous sommes des individus, chacun différent de l'espèce. Nous sommes des singuliers, nous sommes des personnes, nous sommes des visages – c'est la raison pour laquelle il n'existe pas, au sens strict, d'éducation chez les espèces animales autres que l'homme. L'individu y est infiniment moins distinguable de l'espèce que chez l'homme. Il se détache beaucoup moins du fond de l'espèce. Sa vie est beaucoup moins une vie individuelle. L'homme est le vivant chez qui la mort devient un souci. Il est aussi l'être qui est défini par la mort, l'être chez qui la mort est la pierre de touche. Bref, l'homme est le seul être pour qui la mort est réelle. Être « l'être-pour-la-mort », pour reprendre en la détournant une formule de Martin Heidegger, et être un individu humain, c'est-à-dire une personne, sont une seule et même chose.

Nous éduquons et enseignons parce que nous sommes à la fois un être-pour-la mort et une personne singulière, et qu'il en ira de même pour tous nos descendants jusqu'à la fin des générations. Mais surtout, nous enseignons parce que nous mourons, que nous voulons, pour atténuer cette mort, dans

le désir que le fil de la vie de la pensée continue à se dérouler après nous, au-delà de nous, que le pays de la pensée, ce pays des idées peuplé d'œuvres, continue d'exister. Que l'accès en demeure possible après notre trépas. Car nous savons bien que ce pays de la pensée, bien plus précaire que toute l'Atlantide (ce pays imaginaire, engendré par la pensée de Platon, n'existant que dans la pensée), disparaîtra si nous ne travaillons pas à sa survie, en particulier s'il se voit déserté. Détaché du présent et de l'actualité, ce pays, paradoxalement, n'existe que par les générations nouvelles que nous y introduisons. Le pays de la pensée n'existe que tant qu'on pense en lui. Tant qu'on l'habite. Tant qu'on en est citoyen.

## 2 Quel est le sens de l'école ?

On se souvient du début de la *Métaphysique* d'Aristote : « *Tous les hommes désirent naturellement savoir, ce qui le montre c'est le plaisir causé par les sensations, car en dehors même de leur utilité, elles nous plaisent par elles-mêmes...* ». Il faut insister sur ces mots, qui mettent en évidence la gratuité : « *en dehors même de leur utilité* ». Nous utilisons le mot gratuité au sens philosophique, non au sens économique. La gratuité nourrit le plaisir de savoir comme elle nourrit le plaisir de transmettre des informations ou d'autres contenus gratuits, qui ne servent à rien, qui n'ont pas d'utilité immédiate. Elle nourrit le plaisir de lier à une tradition, elle-même gratuite puisqu'il s'agit d'une tradition intellectuelle. Quelques lignes plus loin, Aristote suggère que cette gratuité différencie les hommes des autres animaux. Chez l'homme, la gratuité est en germe dès la sensation. Elle s'épanouit dans le savoir. Elle règne dans l'au-delà du savoir : la pensée. Rien n'est plus humain que la gratuité. Tout enseignement se doit d'être un enseignement à la gratuité. Éducation et enseignement nourrissent le plaisir gratuit (autrement dit le seul vrai plaisir, le contraire du plaisir servile) de savoir et de penser sans autre but que savoir et penser, comme elles nourrissent le plaisir de transmettre du savoir gratuit, qui ne sert à rien. Nous identifions là un plaisir proprement et exclusivement humain. C'est le plaisir que l'on éprouve en habitant ce pays des idées dont nous parlions précédemment. Ce pays invisible et intangible qui ne figure sur aucune

**« Tout enseignement se doit d'être un enseignement à la gratuité. »**

carte, dans lequel aucun GPS ne pourra guider qui que ce soit, et qui est pourtant bel et bien un pays réel. Éduquer, enseigner est rendre capable de ce plaisir qui, une fois découvert, déclasse tous les autres.

La gratuité a été signalée par Aristote, à l'orée de sa *Métaphysique*. Au-delà de tout savoir, la gratuité est l'esprit dans lequel la philosophie se pratique. La notion de gratuité s'appuie sur la notion de loisir. La gratuité n'est possible que parce que le loisir est valorisé. Le mot école vient d'un mot grec que l'on traduit par loisir : *skholé*. Le loisir est l'espace dans lequel l'école se déploie. Il est l'espace commun aux maîtres et aux élèves, celui dans lequel ils vivent ensemble. Il est un espace désencombré de toutes les contraintes et pesanteurs qui envahissent la vie quotidienne dans la société, en particulier le travail, mais aussi ces nouvelles annexes du travail dans les sociétés modernes que sont le divertissement et la consommation. Plusieurs significations se pénètrent réciproquement pour donner à comprendre ce que l'on entend par loisir.

**« Pour enseigner, il importe de se mettre à l'écart de la société pour conduire l'élève au sein d'un pays différent de la société dans laquelle il vit. »**

D'abord, loisir veut dire « à l'écart », là où ce n'est pas encombré, là où l'esprit peut se désencombrer. Enseigner exige une condition de possibilité : s'écarter, se mettre à l'écart de l'immédiat, des bruits de la cité, des tracas et besoins de la société, se désencombrer, habiter le loisir. Autrement dit, pour enseigner, il importe de se mettre à l'écart de la société dans ses préoccupations actuelles pour conduire l'élève au sein d'un pays différent de la société dans laquelle il vit, le pays de la pensée. Du coup, être enseigné c'est être écarté, c'est être arraché, par force, pour suivre un chemin difficile menant vers un autre pays. Dans l'allégorie de la caverne, que l'on rencontre dans *La République de Platon*, l'un des prisonniers, celui qui est destiné à la liberté et à la connaissance de la vérité, est détaché de force, arraché par force à sa misérable condition.

Ensuite, loisir signifie « aucun temps ne presse ». L'école est à l'écart de la pression du temps. Par définition, l'école ne peut-être productiviste, elle ne peut obéir à des impératifs de rendement. L'idée d'école s'oppose à l'autoproclamée « culture du résultat », contradiction dans les termes qui est en vérité une barbare inculture. On l'aura compris : l'école ce n'est pas le travail, c'est même le contraire du travail. La fine pointe de l'enseignement culmine dans le « pour rien » qui n'est qu'une autre façon de dire « pour être ». Pourquoi savoir ? Pourquoi penser ? On répondra : pour savoir, pour penser. Pour être. Pour être en tant qu'humain. Pourquoi enseigner, pourquoi éduquer ? On répondra : pour amener d'autres à l'être, pour les

humaniser. Mieux : pour les amener à l'être humain, autrement dit à habiter le pays de la pensée. Le grand logicien Kurt Gödel estimait que la véritable différence entre l'homme et l'animal réside dans l'intuition des essences. C'est une façon de parler de ce pays de la pensée auquel seuls l'éducation et l'enseignement conduisent. Le reste – l'utilité – ne vient que par surcroît, étant subordonné à l'essentiel. Par malheur, nous vivons dans un monde qui a perdu le sens de la gratuité. Voyons dans cette perte une déshumanisation. Une inversion contemporaine de l'éthique fausse tous les jugements : gratuit passe désormais pour une faute de morale en tant que faute contre l'utilité.

Le souci de toute société est celui de sa survie, de sa reproduction. Du moins ce fut le cas dans les sociétés ayant existé jusqu'ici. L'éducation s'expliquait par ce souci. Ce souci n'est certes pas absent des sociétés économiquement développées actuelles, mais il semble passer au second plan. Un retournement historique s'est produit : aujourd'hui le souci de l'éducation est régi non plus par la hantise de la reproduction, la crainte de la disparition, mais par la volonté de puissance, essentiellement économique. Le véritable but de l'éducation publique – il suffit de lire dans la presse toutes les déclarations officielles pour s'en rendre compte – réside désormais dans la puissance. Mais ce qui commande la puissance s'est déplacé de la pure politique vers l'économie.

La puissance économique est le but qui a fini par supplanter tous les autres. La volonté de puissance, transférée dans l'économie, motive les idées officielles sur l'éducation. Autrement dit, ce n'est plus la volonté de survie, la volonté de reproduction de la société, mais la volonté d'expansion économique, nouveau masque de la volonté de puissance, pour laquelle la reproduction de la société telle qu'elle existe peut être un frein, qui dirige l'éducation. Une pareille visée pour l'éducation s'expose au risque de la limiter à l'utilitarisme. Elle n'agrandit pas l'âme. Elle voit la déprise comme une ennemie. Apprendre à se déprendre, tel est pourtant le nerf de l'éducation vraie ; apprendre à se déprendre de soi, apprendre à se déprendre de la société. La déprise signifie aussi : apprendre l'esprit critique, apprendre la critique. La pédagogie de la déprise nous vient de Socrate. Epicure et Epictète l'ont cultivée. Bref, elle identifie la philosophie. Une éducation innervée par la déprise est une éducation philosophique, autrement dit une éducation vraie. La déprise est le motif majeur du *Phédon* de Platon. La préoccupation du philosophe, y explique Socrate, « n'est pas de se soucier du corps, mais de s'en éloigner autant qu'il en est capa-

**« Ce n'est plus la volonté de reproduction de la société qui dirige l'éducation, mais la volonté d'expansion économique, nouveau masque de la volonté de puissance. »**

*ble, et de se tourner vers l'âme ». Qu'est-ce que raisonner ? Socrate répond : « l'âme raisonne le plus parfaitement quand ne viennent la perturber ni audition, ni vision, ni douleur, ni plaisir aucun ; quand au contraire, elle se concentre le plus possible en elle-même et envoie poliment promener le corps ; quand, rompant autant qu'elle en est capable toute association comme tout contact avec lui, elle aspire à ce qui est ».*

**« C'est la  
pensée  
qui doit  
éduquer les  
éducateurs,  
c'est elle qui  
doit énoncer  
ce que  
l'éducation  
doit être. »**

Raisonner, pour atteindre le pays de la pensée (que Platon appelle ici « ce qui est ») impose toute une série de déprises. Dans *le Phédon*, la mort est la métaphore de ces déprises. On ne peut atteindre le pays de la pensée qu'en ayant appris à se déprendre de la société, du monde quotidien, et de soi. Le raisonnement est à la fois le chemin conduisant à ce pays, le véhicule y transportant, et le pas, la marche, de ceux et celles qui l'arpentent. Ici se pose la question de Kant : qui doit éduquer les éducateurs ? Énonçons cette question autrement : qui doit dire ce que l'éducation doit être ? Certainement pas les économistes, le milieu des affaires. Certainement pas non plus, du moins pas directement dans un rapport d'immédiateté, le peuple, l'opinion publique. Ce que l'éducation vise dépasse ce qu'un peuple peut vouloir à tel ou tel moment de son histoire. L'existence des sondages prouve que les peuples sont englués dans le présent. L'éducation s'égarer si elle tombe dans l'illusion démocratique. Toute éducation doit être aristocratique, dans la mesure où elle se propose de créer des exceptions et non pas des semblables ou des clones. L'éducation ne vise pas à fabriquer l'homme de la rue, l'homme sondé, l'homme de la télé-réalité, l'homme quelconque, l'homme sans qualités, mais plutôt un être unique, une exception. Il échoit à l'éducation de s'arracher au présent, à ses intérêts et à sa fascination. Nous trouvons une meilleure réponse à cette question, « qui doit éduquer les éducateurs ? », lorsque nous disons : la pensée. D'une part, c'est la pensée qui doit éduquer les éducateurs. D'autre part, c'est elle qui doit énoncer ce que l'éducation doit être.

## 3 La société contre l'école ?

Le monde moderne, depuis le début du XIX<sup>e</sup> siècle, voit se développer la dictature de la société. Ce vocable – « société » – est entré dans la philosophie au temps des Lumières, avec Montesquieu et Rousseau entre autres. Chez eux, il devient un mot-valeur, comme était le mot Dieu jusqu'alors. Il surclasse en valeur le mot Dieu. Il passe par-dessus Dieu. Il passe également par-dessus tous les autres mots : royaume, paroisse, sujet. Mot globalisant, société détruit la conception de la vie collective comme composée d'ordres étanches. Société – ce mot est une révolution, renversant l'ordre ancien, à lui tout seul. L'âge des Lumières a été véritablement l'âge de l'invention philosophique et politique de la société. La sociologie a suivi, au siècle suivant, avec Auguste Comte, son créateur (1824). Comte voit dans la sociologie la science dernière apparue destinée à dominer toutes les autres, authentique couronnement du système des sciences.

La société possède dès lors sa théologie qui se veut matérialiste et empiriste en occultant son fondement métaphysique : la sociologie. La pensée moderne de l'éducation est demeurée dépendante du primat de la sociologie instauré par le père du positivisme, Comte. La société passe pour l'alpha et l'oméga de la vie collective. Tout s'explique par elle, tout ce fait pour elle – tel est le préjugé le plus partagé actuellement. Beaucoup de nos contemporains – dans les médias, dans la politique – parlent de la société comme si elle était Dieu, sans s'en rendre compte. Ils postulent – avec Bourdieu – un déterminisme sociologique aussi implacable que le déterminisme métaphysique de Leibniz, ou la prédestination postulée par quelques théologiens. Les sciences sociales et humaines ont peu à peu supplanté la philosophie et la théologie pour énoncer ce qu'il convient de faire, pour la prescription collective et individuelle.

On demande à la sociologie, et aux autres sciences humaines, la psychologie, la psychanalyse, ce qu'il faut faire. On les questionne comme des oracles. Comme la pythie de Delphes. On vénère leurs experts comme des mages. On demande également à ces sciences humaines des impératifs. On n'adresse plus cette demande à des idées. On rabat la philosophie au rang de supplément d'âme, destinée à décorer aussi bien la sociologie que l'un de ses avatars, le pédagogisme. Appelons pédagogisme la pédagogie moderniste, devenue

**« Le pédagogisme contemporain, atteste de la dévoration de l'enseignement et de l'éducation par les sciences sociales et humaines. »**

dominante dans les années 1980. De fait, le pédagogisme contemporain, qu'il convient de ne pas confondre avec la pédagogie, – dont en France Philippe Meirieu est la figure de proue, et dont Jean-Claude Michéa a montré à quel point il n'est qu'un « enseignement de l'ignorance » – atteste de la dévoration de l'enseignement et de l'éducation par les sciences sociales et humaines.

Cette tyrannie de la société impose le concept d'intégration. Éduquer afin d'intégrer est la dernière mode idéologique. À la question « pourquoi l'école, pourquoi l'éducation ? », d'innombrables voix répondent : « pour intégrer ». Pour intégrer, l'école s'est vue contrainte de revoir à la baisse ses exigences intellectuelles ; il a fallu qu'elle sacrifie la culture au profit d'une culture de masse à la remorque de l'univers du divertissement industriel. Une des vignettes exhibant avec évidence la domination de l'intégration sur toutes les autres missions scolaires consiste dans l'obligation pour l'institution « Éducation nationale », en France, de se conformer au plan fixé administrativement des taux de réussite au baccalauréat. Cet examen est perçu par l'institution comme un dispositif prouvant le bon fonctionnement de l'école intégratrice – d'où les taux de succès dignes des résultats d'élection dans les pays totalitaires. Il importe, malgré la proximité de vocabulaire, de différencier « homme civil » et « citoyen ». Jean-Jacques Rousseau avait bien vu l'antinomie entre ces deux versants de l'homme vivant en collectivité : « *il faut opter entre faire un homme et faire un citoyen* », écrit-il dans *l'Émile*.

Aujourd'hui, l'école n'existe même plus pour faire des citoyens, ce qui est un objectif politique, feu l'objectif politique de l'école républicaine, elle existe pour intégrer, c'est-à-dire faire des hommes civils vivant en bonne intelligence entre eux plutôt que des citoyens, ce qui est un objectif sociologique. Un nouveau but, ravageur, a été fixé pour l'école : apprendre à vivre ensemble. Supposant que l'école sert « à socialiser les jeunes », Philippe Meirieu et Marc Guiraud, écrivent : « L'école ou la guerre civile ». Le message destructeur de ces auteurs est clair : il faut intégrer, par le biais de l'école, sinon la guerre civile mettra à feu et à sang nos démocraties. Au cours des deux dernières décennies, l'intégration a pris le relais de la fabrication du citoyen. L'intégration à la société est bel et bien devenu l'horizon de l'enseignement, sa finalité.

Pour la première fois dans l'histoire, l'éducation se propose un but aussi platement sociologique. Lorsque domine une idée de la collectivité qui est la nation, ou le peuple, alors le but de l'école est de faire des citoyens. L'idéal de

**Aujourd'hui,  
l'école  
n'existe  
même plus  
pour faire des  
citoyens,  
mais pour  
faire des  
hommes  
civils,  
capables de  
vivre  
paisiblement  
entre eux.**

l'école républicaine à la française, celle de Jules Ferry, correspondait à ce primat du politique. Mais lorsque domine, aux dépens de la nation et du peuple, ces idées politiques, la société, cette idée sociologique, alors le but de l'école devient l'intégration. Dans le droit fil de cette substitution, l'école devient à la fois « l'école du vivre ensemble » et « l'école de la réussite ». Il s'agit d'intégrer à ce qui existe déjà. Comme si ce qui existe déjà était un alpha et oméga intangible – autrement dit, éduquer en ignorant aussi bien la dimension de la critique sociale que celle de la déprise qu'apporte toute culture. Comme si l'homme tel qu'il existe dans la société était un idéal ou un modèle éducatif.

En réalité, ramener l'éducation à l'intégration traduit une conception utilitariste de l'éducation. Cette conception évacue l'inutile, le gratuit ; elle ravale le gratuit au rang du récréatif. On ne pose jamais la question : pour intégrer à quoi ? La réponse jaillit pourtant : à l'univers du conformisme de masse, celui de la consommation et du divertissement généralisé. On estime du coup que l'école a atteint son but lorsque, une fois adulte, l'ancien élève est devenu un humain comme les autres, intégré à la machine sociale.

On confond de plus en plus éduquer avec adapter. L'école, suppose-t-on, doit intégrer et adapter. Intégrer à la société, et adapter à l'imaginaire dominant de notre époque, l'économie. L'école elle-même doit être adaptée, nous serine-t-on, au monde contemporain, à l'entreprise, au marché de l'emploi pour pouvoir y adapter les nouvelles générations. Sans honte, on vante la réussite scolaire en usant du vocabulaire de la prostitution : il faut apprendre « à se vendre », ceux qui sortent des études doivent « savoir se vendre ». Donner pour but à l'école et à l'éducation l'entreprise, l'emploi, la profession, proposer comme objectif à la formation l'impératif prostitutionnel « savoir se vendre », revient à définaliser l'éducation. Autrement dit, puisque *skholè* signifie loisir, temps détaché de la production pour tourner l'esprit vers le monde de la pensée, inutilité, le discours utilitaire sur l'école est une dé-scolarisation, au sens propre de ce mot.

La profession n'est pas la finalité de l'école. L'école se trahit quand elle se propose comme finalité d'adapter à la société, d'adapter à la production, d'adapter à la profession, d'adapter à un futur plus ou moins improbable. Dans cette configuration utilitariste, le rôle de l'école se réduit à fabriquer des hommes utilisables par l'économie dans le futur. Des hommes-outils pour les entreprises. Elle traiterait alors, missionnée par l'économie, les enfants comme de futurs outils. L'école, dit-on aussi, doit rendre performant. Voilà

**« Éduquer et enseigner, c'est placer les jeunes générations sur le chemin de la méfiance par rapport à des impératifs semblables à celui de la performance. »**

l'impératif qui s'est substitué à tous les autres ; ou plus justement, il subsume tous les autres, il s'agit d'être performant en tout.

Chez Kant, les impératifs auxquels ordonner la vie humaine, y compris la politique, étaient des impératifs moraux. Notre époque a remplacé la morale par la performance, la vie humaine étant sommée de faire preuve de performance à chaque instant. Le mot « performance » – contaminant toute l'existence humaine à partir du foyer sportif, cour du pouvoir spirituel de notre temps – occupe désormais la place d'une sorte de Saint-Sacrement intouchable. On ne cesse de le psalmodier, du soir au matin, dans tous les médias, dans les entreprises, sur les terrains de sport. Un interminable moulin à prières installe ce mot en bruit de fond de notre existence : performance. Or l'éducation implique une mise à distance de cet impératif de la performance. Éduquer, ce n'est pas rendre performant. Enseigner, ce n'est pas rendre performant. Éduquer et enseigner, c'est plutôt placer les jeunes générations sur le chemin de la méfiance par rapport à des impératifs semblables à celui de la performance.

**« Il faut se représenter l'éducation comme un contre-pouvoir face aux pouvoirs de fabrication du conformisme ».**

Les valeurs de l'économie et même sa vision de l'homme, rassemblée dans *l'homo œconomicus*, sous-traité en producteur et consommateur, heurtent les valeurs de l'école et de la culture. Du fait de l'empire et de l'emprise de l'économie, la culture a perdu une grande part de sa légitimité, ce qui entraîne des conséquences appauvrissantes jusque sur les programmes scolaires, sommés de s'adapter à cette évolution. Ce décalage entre le cours de la civilisation actuelle, l'économie, et la culture/l'enseignement, est un phénomène récent. Il ne peut être résorbé ; autrement dit la crise de l'enseignement, ne peut que perdurer. Il ne s'agit pas ici de diaboliser l'économie, ce qui serait ridicule, ni même l'économie de marché, ce qui serait tout aussi dérisoire, mais d'insister sur l'impérialisme de l'économie, sur le fait qu'elle soit devenue régente de la vie collective, dont elle fixe les buts autant qu'elle fixe ceux de la vie individuelle.

Prenons la notion d'infinetisation. En elle se fixe l'âme de l'économie capitaliste. L'infini par augmentation est devenu, à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle, une valeur. Or l'infinetisation est difficilement compatible avec l'idéal de sagesse développé par les humanités axées sur la limite. La sagesse est liée à une autolimitation – même l'épicurisme nous en convainc. Décalquer l'infinetisation – matrice du « toujours plus », du culte de la performance qui hystérise la vie quotidienne entraînant une forme de guerre de chacun contre chacun – propre à l'économie sur l'ensemble de la vie humaine

entre en contradiction avec l'enseignement des humanités, avec ce que Montaigne et Pascal peuvent nous apprendre. Les humanités, à l'unisson de la sagesse antique, proclament : « rien de trop ». La modernité claironne : « toujours plus » – mot d'ordre se résumant dans la devise olympique « toujours plus vite, plus haut, plus loin ».

Il faut se représenter l'éducation comme un contre-pouvoir face aux pouvoirs de fabrication du conformisme, en particulier le divertissement de masse. Nous vivons dans la société du divertissement permanent ; l'information et la politique elles-mêmes ont été dévorées par le divertissement. L'éducation humaniste, par les humanités, apparaît comme quelque chose d'aussi exotique, dans le monde moderne, que la vie monastique. Trop souvent, nos contemporains souhaitent voir l'enseignement ressembler aux médias, à internet, à la télévision. Ils voudraient que l'école soit divertissante, que l'ennui ne s'y glisse pas. Pourtant, la mission de l'éducation est celle d'un contre-pouvoir face à cet univers du divertissement. Non un contre-pouvoir par rapport au pouvoir politique, mais par rapport au pouvoir spirituel contemporain, la machine à fabriquer du conformisme qui diffuse du divertissement (sport, musique, information, images) en permanence, en flux continu. Le divertissement nous enveloppe, il est l'air que nous respirons. Il échoit à l'éducation de se tenir à l'écart du divertissement. Quand nous disons qu'elle suppose le loisir, c'est évidemment en dehors des loisirs.

**« La culture est changée en parc d'attraction. »**

Dans notre société, les loisirs sont l'une des formes prises par le travail : ils sont la continuation, pendant le temps prétendument libéré par le travail, de la production sous la forme de la consommation. Les loisirs ne sont pas le loisir mais le labeur. Consommer des loisirs, c'est travailler. Les loisirs représentent le labeur versant consommation, ils sont une modulation du labeur. Aller au ski, à la plage, à Disneyland, acheter des CD, des DVD, c'est travailler – c'est favoriser la production par la consommation. Lire un livre difficile, l'étudier des semaines durant, ce n'est pas travailler, ce n'est pas faire tourner le plus vite possible l'axe production/consommation, cela ne participe pas plus au processus de création de richesses qu'au développement économique – c'est lent, c'est être dans le loisir. L'éducation suppose plutôt la situation suivante : être dans le loisir à l'écart des loisirs.

Le pouvoir spirituel n'appartient plus à l'Église. Le pouvoir spirituel appartient aux grands médias de divertissement. Ce n'est plus l'Église qui façonne les imaginaires ; ce n'est plus l'école non plus. Ce n'est plus le Vatican qui dirige l'âme des adolescents, c'est MTV, Skyrock, les vidéoclips, le système du sport-spectacle. À notre époque la signification profonde du contre-pouvoir tient dans la résistance à la barbarie et au vide. Selon le philosophe Karel Kosic la maladie des sociétés modernes, analogue à la peste au Moyen-Âge par son invincibilité, est le vide. C'est lui, le vide, qui fait que le but de la lecture n'est plus le soin de l'âme. L'école se laisse envahir par ce vide. C'est lui, le vide, qui fait que la poésie et les poètes sont ignorés.

**« L'éducation  
– culminant  
dans l'école –  
doit devenir  
un rempart  
contre la  
fête. »**

Rien n'est plus perdu dans le monde aujourd'hui que la poésie. C'est lui, le vide, qui folklorise la culture – y compris le souvenir des poètes – transformant les affaires les plus sérieuses, les plus graves, qui pèsent de la plus conséquente gravité, en festivités divertissantes. Le poète rebelle Rimbaud est devenu un élément du folklore de Charleville-Mézières, figurant sur les cartes postales. L'histoire elle-même, la discipline historique, est devenue prétexte à un vaste Barnum festif étalant son kitsch dans toute l'Europe. Partout, ce ne sont que fêtes médiévales et commémorations en costumes ! Ce n'est pas l'austère connaissance historique qui est à l'œuvre dans ces festivités kitsch, ce n'est pas au difficile et ingrat travail de l'historien que chacun s'attache ; c'est à la consommation euphorique et immédiate d'une histoire disnéisée. Vide et barbarie : la culture est changée en parc d'attraction. On pourrait définir la barbarie ainsi : la conversion de toute affaire sérieuse, de la culture et de la gravité, en fête. Culture et fête sont même devenus pour nos contemporains synonymes. *L'homo festivus* (pour reprendre l'appellation créée par Philippe Muray ) se confond avec l'homme cultivé ! La définition scolaire de la culture est autre chose que la fête. L'éducation – culminant dans l'école – doit devenir un rempart contre la fête. Une forteresse contre la festivité. L'école se doit d'être anti-festive. L'éducation dans son ensemble se doit à l'anti-festivité. Le sens de l'éducation et de l'école réside dans le contre-pouvoir contre le pouvoir du divertissement qui transforme tout en fête. Le contre-pouvoir contre le pouvoir de la fête. Bref, quand nous analysons l'éducation comme un contre-pouvoir, il s'agit d'un contre-pouvoir par rapport aux pouvoirs spirituels de notre temps, aux pouvoirs barbarisants, qui transforment toute chose sérieuse en bande dessinée, le divertissement et la fête.

Derrière la question de l'éducation se tapit la question de l'homme. Toute éducation en effet présuppose une réponse à la question : « qu'est-ce que l'homme ? » Au sens d'une anthropologie philosophique, comme Kant en concevait une. Pour le philosophe de Königsberg, en effet, toute la philosophie se ramenait à une anthropologie philosophique: « qu'est-ce que l'homme ? » Ce n'est pas une réponse simplement scientifique, comme pourraient en fournir une les sciences humaines, qu'attend cette question, mais une réponse beaucoup plus riche et profonde, une réponse philosophique. Insérée dans un repli de cette question, une autre question se fait jour, que notre monde moderne s'attache à occulter, et qui pourtant préside à l'éducation : qu'est-ce que l'homme doit être ? Si l'on suit Kant, la question « que suis-je ? » débouche nécessairement sur une autre question « que dois-je être ? ».

Notre époque est marquée par l'emprise du pédagogisme. Le conformisme du pédagogisme réside dans le sophisme implicite suivant : ce que l'homme doit être correspond à ce qu'il est empiriquement. Or ce que l'homme est empiriquement, sous nos yeux, dans la vie de chaque jour, n'est pas ce qu'il est philosophiquement, en réalité. L'homme n'est pas ce qu'on voit de lui. L'être de l'homme est quelque chose d'invisible qu'on n'atteint que par la pensée. À la question « qu'est-ce que l'homme ? » la réponse n'est pas : « *les êtres humains que nous croisons tous les jours, eux, elles, vous, moi* ». Celui-ci sous son chapeau australien, celle-là dans sa minijupe. L'homme est avant tout une idée ; en tant que tel, il n'existe ni dans la nature ni dans la société, mais seulement dans la pensée. L'être de l'homme est un concept philosophique. Il n'est pas une chose empirique, une chose qu'on croise dans la rue tous les jours. Aucune sociologie, aucune psychologie, aucune psychanalyse ne peut nous dire ce que c'est que l'homme – parce que ces sciences pensent à plat. Elles déçoivent notre attente, qui est celle de la raison. L'association des verbes devoir et être – encore présente dans la sociologie de Durkheim – a disparu de l'anthropologie au cours du XX<sup>e</sup> siècle. Un relativisme aussi mortel pour le concept d'homme que pour celui de devoir-être a pris la suite de l'appréhension de l'humanité développée par les sciences humaines.

La question de l'homme est devenue la question tabou de la culture contemporaine parce qu'elle implique une interrogation sur le devoir-être, sur la forme, autrement dit sur une forme universelle de l'homme,

**« L'effacement historique de l'idéal de l'homme, est la cause de la crise de l'éducation. »**

qui est ou qui est à être, qui obligerait à mettre à mal le relativisme anthropologique contemporain.

## 4 L'école et la mort de l'homme

**« La mort de l'homme a pour conséquence la mort de l'éducation. »**

En 1966, dans les dernières pages de son grand livre *Les Mots et les Choses*, Michel Foucault a établi le constat de « la mort de l'homme ». Ce que la culture européenne a appelé jusqu'ici « homme » se serait effacé. Le résultat de cette effacement est évident : on ne peut plus parler de l'être humain contemporain comme on parlait jadis de l'homme. Qu'est-ce qui est mort au juste, avec l'homme ? Le sujet métaphysique, l'intériorité, l'idée d'homme – autrement dit le socle des humanités qui permettait éducation et enseignement en fonction d'une visée, une forme idéale de l'homme. Mais surtout, ce qui est mort, c'est l'homme comme unité universelle. L'unité de l'homme a subi un éclatement. L'homme est mort de trois poisons : les sciences humaines, la réduction à l'animalité, la réduction à la machine ou à l'ordinateur (intelligence artificielle). Le premier de ces poisons s'avéra destructeur pour la culture, en favorisant la confusion entre culture et mode de vie, en obligeant à employer le mot culture au pluriel, quand les deux autres empêchent de penser la différence anthropologique (la différence entre l'homme et les autres êtres, animaux ou machines). La mort de l'homme se confond avec le déni de cette donnée que Chantal Delsol appelle « l'insularité de l'espèce humaine ». Qu'est-ce que l'homme ? Quel est l'idéal d'homme à réaliser ? Comment le trouver, comment le définir ? La culture moderne s'avère incapable de proposer une réponse à ces questions, qui n'en font qu'une, qui est la question anthropologique. Cette impossibilité de répondre à la question de l'homme autrement que par un relativisme – cet effacement historique de l'idéal de l'homme, véritable crépuscule – est la cause de la crise de l'éducation. Pourtant, il n'est pas de pensée possible de l'éducation, ni même d'éducation possible sans réponse préalable à ces questions. Avant la mort de l'homme on savait ce qu'était un homme, on pouvait donc penser l'éducation. La mort de l'homme a pour conséquence la mort de l'éducation.

L'homme mort, la pédagogie s'est centrée sur l'enfant. La montée en puissance du pédagogisme puérocentriste est une suite historique logique de la mort de l'homme. Si le concept d'enfant – par exemple lorsqu'on veut placer « l'enfant au centre du système » – plaît autant à notre époque, c'est parce que l'enfant n'est pas un concept normatif. L'enfant n'est pas une forme. Il suffit de le laisser être, de le laisser s'épanouir. Il suffit de laisser un enfant être un enfant ! Autrement dit, l'enfant n'est pas un concept auquel plier la réalité, il est un être donné dans l'instant. L'accent, dans l'éducation contemporaine de type moderniste (le pédagogisme) s'est déplacé de l'homme vers l'enfant. C'est-à-dire du devoir-être universel vers l'être présent. Ainsi, le pédagogisme témoigne d'une crise de l'avenir autant que d'une crise de la métaphysique. Précisons : la mort de l'homme réside dans l'impossibilité de penser une essence de l'homme, une forme et un devoir-être valables toujours et partout, pour tout avenir, universels. C'est donc aussi une crise du temps. Même si, sur le fond, c'est une crise de la métaphysique dans la mesure où ce qu'on appelait « homme » était un objet métaphysique. Parallèlement, il ne peut exister de concept métaphysique de l'enfant semblable à celui d'homme, puisque l'enfant est un être informe, non encore formé, particulier en devenir. Un enfant, a suggéré Aristote, c'est l'homme qu'il doit devenir, l'homme qu'il n'est pas encore. L'essence de l'enfant c'est ce qu'il n'est pas encore, l'homme. L'enfant n'est que par ce qu'il n'est pas l'homme. Métaphysiquement, l'enfant se dissout dans l'homme. D'où l'abyssale profondeur du constat (à condition de savoir le comprendre) de Rousseau dans *l'Émile* : « on ne connaît point l'enfance ». Rousseau dit vrai, parce que l'enfant est l'être qui n'a pas de réalité essentielle propre. Cela signifie qu'il est impossible, bien que Rousseau soit en quête d'un savoir sur l'enfance, d'accéder à une connaissance, en termes métaphysiques, de ce qu'est un enfant. L'enfant est un trou noir philosophique. Les sciences humaines, psychologie en tête, tenteront d'occuper la place marquée par cette nécessaire ignorance philosophique pour donner à croire qu'elles savent, elles, ce qu'est un enfant. De la substitution de la psychologie à la philosophie, et son prétendu savoir, provient le slogan parapublicitaire aux usages politiques et pédagogiques de « l'enfant au centre du système ». Mais c'est un enfant sans horizon, qui ne vaut que pour lui-même ici et maintenant.

Nous ne parlons pas ici d'une crise des conditions de vie, mais de l'essence de la vie. De la vie en tant qu'humaine. Vivre comme un homme ce

**« Il y a crise de la vie quand le sens de la vie se dissout dans l'impératif de la réussite ».**

n'est pas comme vivre en général. Ce n'est pas comme vivre animalelement, ou machinalement, ou cybernétiquement. Parce que l'homme ne sait plus définir l'homme dans sa spécificité – il ne le sait que biologiquement, dans une sorte de zoo-universalisme donnant lieu à un zoo-humanisme –, qu'un pareil savoir s'est évaporé, il ne sait plus ni pourquoi ni comment vivre. Là gisait pourtant la grande question de toutes les sagesse : comment vivre ? On ne peut fonder sérieusement une éducation et un enseignement tant qu'on demeure incapable de répondre à la question : « comment vivre ? ». Les écoles de sagesse de l'Antiquité étaient des écoles pour deux raisons : d'une part parce qu'elles proposaient une réponse préalable à cette question « comment vivre ? », et d'autre part parce que leur enseignement consistait, au sein du loisir, dans la mise en pratique de cette réponse. Pendant quelques décennies, l'école républicaine à la française s'appuyait sur des réponses nettes à ces questions, qui articulaient la morale républicaine : « qu'est-ce qu'un homme ? », « comment vivre ? ».

**« On ne sait plus ni éduquer ni enseigner parce qu'on ne sait plus ni comment ni pourquoi vivre. »**

Lorsqu'une crise survenait, ce n'était pas encore une crise de vie. L'homme contemporain ne répond plus à cette question, « comment vivre ? », qui lui paraît obscène ; il vit pour consommer, il vit pour réussir, il vit pour ne pas se poser de questions de type philosophique (parce que ce sont des questions gratuites, sans utilité immédiate). Il ne vit pas pour réussir sa vie, au sens des sagesse philosophiques de jadis, mais pour réussir dans la vie. Et, réussir dans la vie, aujourd'hui, se ramène au pouvoir d'étaler de la consommation ostentatoire – d'où le fameux et pathologique culte des marques qui envahit les écoles, les collèges et les lycées. Réussir se réduit ainsi au pouvoir de consommer demain un peu plus qu'aujourd'hui. Il y a crise de la vie quand le sens de la vie se dissout dans l'impératif de la réussite, quand une société passe du « réussir sa vie » à « réussir dans la vie ». Quand ceux qui réussissent dans la vie se hissent au statut de modèles, de canons anthropologiques. Il a existé par le passé des crises de société. Il a existé des crises de la culture. Il a existé des crises de civilisation. Mais jamais n'apparut une crise de cette sorte – une crise de la vie humaine, un type inédit et généralisé de crise. Crise de vie et crise de la vie forment une crise inédite : pour la première fois dans l'histoire on ne peut plus répondre à la question de l'être, ni du comment, ni de la finalité de l'existence humaine. La crise de l'éducation et la crise de l'enseignement sont des échos d'une crise beaucoup plus profonde, une crise de vie, une crise de la vie.

Ce monde contemporain est atteint, en toute logique, aussi par une crise de la mort, parallèle à la crise de la vie, qui se répercute forcément sur l'éducation. On ne sait plus ce qu'est la mort, la mort humaine, on ne veut plus le savoir. On rejette l'angoisse qu'elle provoque en l'animalisant. Mais elle n'est plus objet de méditation, comme elle a pu l'être chez Bossuet. Une civilisation qui n'ose plus penser la mort – au contraire, entre mille exemples, de la civilisation française du grand siècle, chez Bossuet, chez Pascal, à Port-Royal, et dans les profondeurs de la vie quotidienne – est amenée à occulter le lien entre la mort et l'éducation, donc à affaiblir cette dernière. Or, nous l'avons dit, c'est parce qu'il y a la mort qu'il y a l'éducation et l'enseignement. Au lieu de penser la mort, notre société appelle à la rescousse, lorsque le trépas survient, y compris dans les établissements scolaires ou universitaires, des « cellules psychologiques » chargées d'éliminer la mort du champ de l'intelligence.

Notre temps est celui d'un « présent liquide » (pour reprendre la formule de Zygmund Bauman) qui ne favorise pas l'éducation. Le liquide, comme le montre ce penseur, est la non-durabilité des structures et formes sociales – le liquide est la liquidation du solide et durable. Il ne favorise pas non plus l'école – que notre époque veut liquide elle aussi, fluide et sans consistance. Notre époque travaille à transformer les institutions stables en gélatine. Voici arrivé le temps de l'école mutée en matière gélatineuse. Il y a comme une incompatibilité entre cette époque et l'éducation, malgré les apparences contraires que font miroiter les interminables et lassants discours convenus sur « la société du savoir ». Les piliers de l'éducation – la gratuité, le loisir – entrent en dissidence par rapport à cette époque « liquide » qui privilégie l'utile et l'immédiatement efficace. De même les fondements – une idée philosophique de l'homme et de son devoir-être – entrent également dans cette dissidence.

On ne sait plus ni éduquer ni enseigner parce qu'on ne sait plus ni comment ni pourquoi vivre. La double crise de l'enseignement et de l'éducation ne peut être tenue pour une simple crise de société, ou de civilisation, mais doit se laisser analyser comme une crise de vie mettant en jeu la disparition de l'image unitaire, unifiée, de l'homme, de la place de l'homme dans la vie, du vivre humainement, autrement dit elle

**La crise de l'enseignement est une crise métaphysique.**

est un élément d'une crise métaphysique. Du coup, l'enseignement – conduire, grâce au loisir, vers le pays de la pensée, tout en étant un contre-pouvoir rendant possible la prise de distance et la déprise de soi et de la société – ne parvient plus à faire reconnaître sa légitimité parce que ses fondements philosophiques ont été oubliés ou déclarés morts. La crise de l'éducation, la crise de l'enseignement, n'est ni une crise sociologique ni une crise pédagogique. C'est une crise métaphysique dont on ne peut sortir que par une reconstruction de l'idée rationnelle de l'homme.

# Les Cahiers de

# L'Éducation

**N° 1 : Professeur en ZEP ou en Outre-mer : la vraie fracture sociale** (septembre 2006)

**N° 2 : Littérature-jeunesse à l'école : un constat alarmant - Florilège et propositions de réformes** (mars 2007)

**N° 3 : L'enseignement des Jésuites**

Par Philippe Conrad, historien, chargé de recherche à SOS Éducation (octobre 2007).

**N° 4 : Le coût de l'Éducation nationale hypothèque-t-il l'avenir de nos enfants ?**

Par Jean-Pierre Dutrieux, économiste, cadre supérieur de la fonction publique (novembre 2007).

**N° 5 : L'école unique et la démocratisation manquée**

Par Philippe Conrad, historien, chargé de recherche à SOS Éducation (décembre 2007).

**N° 6 : La crise de l'école est une crise de la vie**

Par Robert Redeker, philosophe et chercheur au CNRS (décembre 2007).

À paraître :

**N° 7 : De l'école des citoyens à l'école des personnes**

Par Francis Marfoggia, professeur de lycée, agrégé de philosophie, chargé de recherche à l'IRIÉ (décembre 2007).

**N° 8 : Une adaptation difficile de l'Éducation nationale à la diversité des élèves.**

**Le cas de la précocité intellectuelle.**

Par Daniel Jachet, ancien principal de collège (février 2008).

**N° 9 : 5 thèses sur la crise de l'Éducation nationale, d'après Philippe Nemo**

Par Damien Theillier, professeur de philosophie, chargé de recherche à l'IRIÉ (février 2008).

Les Cahiers de l'Éducation sont des études, faites par des spécialistes, sur des sujets clés de l'éducation. Les opinions qui y sont exprimées sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'Institut.

Ces études sont également disponibles sur le site [www.recherche-education.org](http://www.recherche-education.org) ou sur demande au prix de 3 €. Pour commander : par courrier à l'IRIÉ au 8 rue Jean-Marie Jégo 75013 Paris, par téléphone au 01 45 81 22 67 ou par courriel à [contact@recherche-education.org](mailto:contact@recherche-education.org)