

L'école qui vient : éducation ou médiation ? La recomposition postmoderne, entre verticalité et horizontalité

Alain Kerlan



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/3648>

DOI : 10.4000/ree.3648

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Alain Kerlan, « L'école qui vient : éducation ou médiation ? La recomposition postmoderne, entre verticalité et horizontalité », *Recherches en éducation* [En ligne], 2 | 2007, mis en ligne le 01 janvier 2007, consulté le 05 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/3648> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.3648>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'école qui vient : éducation ou médiation ?

La recomposition postmoderne, entre verticalité et horizontalité

Alain Kerlan¹

Résumé

La crise des « grands récits » touche de plein fouet une école dont l'idée et les valeurs sont comme on le sait intimement liées à la modernité. L'école réelle n'en continue pas moins de « marcher » comme elle peut, entre bricolage postmoderne et profession de modeste pragmatique, d'un côté, et relance, tantôt discrète et en sous-main, tantôt plus affichée, des principes et des valeurs. Comment tient ce « montage » ? Et qu'en est-il, que reste-t-il dans ces dispositifs de l'idée éducative ? Cet article se propose d'y réfléchir en examinant un autre secteur de la transmission culturelle : celui de la « médiation ». En effet, ce secteur lui aussi subit le contrecoup de la crise du monde moderne, d'autant plus fortement que son invention appartient aux derniers élans de la modernité. Et tout comme l'école, il est en quête d'un modèle susceptible de tenir ensemble, comme l'écrit Jean Caune « un axe horizontal, celui des relations interpersonnelles, et un axe vertical, celui d'un sens transcendantal qui oriente les rapports longs » (*Pour une éthique de la médiation*, PUG, p. 20). Comme l'école aussi, il lui arrive de trouver dans l'expérience esthétique la clé de son renouveau et de la fidélité à ses fins. Bref, les questions et les enjeux de la médiation sont sans doute un bon miroir pour les questions et les enjeux de l'éducation. La comparaison incite aussi à aller plus loin : la médiation n'a-t-elle pas déjà pénétré l'éducation scolaire ? La plupart des innovations introduites dans le système éducatif depuis une vingtaine d'années ne relèvent-elles pas d'un paradigme de la médiation, plutôt que de la forme scolaire ? La médiation, nouveau mode de socialisation ? Nouvelle figure de l'idée éducative ? Vecteur d'une recomposition postmoderne de l'école ? Telles sont les interrogations que développe cet article.

1. Education, instruction, médiation

Les propos encore en chantier de cette communication s'inscrivent dans le prolongement des interrogations qui sont les miennes et que nous sommes nombreux à avoir en partage. Il s'agit en effet de poursuivre l'analyse et le déchiffrement des effets dans l'école et l'éducation scolaire de l'entrée dans l'âge postmoderne, bref de poursuivre la lecture de ce qu'il est convenu de nommer la crise de l'éducation, et que je préfère appeler *l'école qui vient*. Je le ferai toutefois de façon détournée, ou plutôt oblique ; en interrogeant non plus frontalement

¹ ISPEF Université Lumière Lyon 2. UMR Education et Politiques.

l'école et le système éducatif, mais une autre figure : celle de *la médiation culturelle*. Ce pas de côté, cette recherche d'un autre angle d'analyse me paraissent doublement nécessaires. Pour sortir du cercle dans lequel nous avons souvent le sentiment que la pensée de la crise se trouve enfermée ; mais aussi pour mettre à l'épreuve une hypothèse à laquelle j'accorde une pertinence grandissante : n'est-ce pas du côté de la médiation qu'il convient de chercher aujourd'hui la nouvelle figure de l'idée éducative, sa figure émergente ?

Et pourquoi de ce côté là ? Pourquoi ce choix ? L'hypothèse pourrait paraître hasardeuse, ou contestable, pour au moins deux raisons. En premier lieu, la notion de *médiation culturelle* n'appartient pas au langage constitutif de l'éducation et de l'instruction, du moins à son noyau dur ; les enseignants ne sont pas, ne veulent pas être définis comme des *médiateurs*, et la médiation traîne derrière elle des notions comme celle d'*animation*, d'*animateurs*, objet d'un vif rejet dans la sphère enseignante. Ensuite, si je me tourne vers la postmodernité elle-même, je constate que la notion de médiation, non seulement n'appartient pas à l'univers postmoderne, mais tout au contraire semble bien renvoyer aux derniers feux d'une modernité tardive, à la relance de ses idéaux. Accordons le, l'idée de médiation dissimule mal son hégélianisme et son parfum marxiste ou progressiste.

Je persiste néanmoins. À y regarder de plus près, ces deux arguments peuvent être retournés. En effet, si la notion de médiation culturelle n'appartient pas au noyau dur et originel de l'éducation scolaire, elle s'est néanmoins développée dans sa mouvance, dans le post et le périscolaire, comme un accomplissement critique de l'ambition éducative démocratique. L'histoire de la médiation culturelle renvoie à celle de l'éducation populaire. Le terme de médiation doit y être entendu au pied de la lettre. D'autre part, quoique la médiation culturelle s'inscrive dans une sphère extérieure à l'école, une bonne part des changements qui affectent l'éducation scolaire depuis une bonne trentaine d'années ont pour particularité d'introduire dans l'école *stricto sensu* des modalités éducatives relevant de la médiation culturelle. L'enseignant lui-même, s'il récuse encore la fonction de médiation, se veut de plus en plus « passeur » de culture. La fortune de l'expression parle d'elle-même. Enfin, quoique la notion de médiation culturelle appartienne incontestablement à la modernité et à son projet, dont elle manifeste les derniers élans, *et précisément pour ses raisons*, elle subit de plein fouet les conséquences de l'entrée de la culture dans l'âge postmoderne.

En résumé, la problématique de la médiation culturelle me semble susceptible d'éclairer opportunément la question de l'école postmoderne pour au moins deux raisons : 1) Parce que la médiation culturelle est plus que l'école encore confrontée au devenir postmoderne de la culture, et 2) Parce la médiation et l'action culturelles travaillent aujourd'hui l'école de l'intérieur et peut-être en dessinent la nouvelle figure en marche, la figure de l'école qui vient.

2. Culture et postmodernité La notion de « postmodernité » est une étiquette souvent controversée, du moins en France, et pléthorique outre-Atlantique. Que désigne-t-elle ? Au moins la préoccupation de prendre acte de changements si importants, si profonds, dans la société et la culture, qu'ils les affectent dans leur structure même ; suffisamment importants pour marquer le sol d'un autre monde, et surtout révéler l'inadéquation des outils et des conceptions avec lesquels et dans lesquelles on pensait jusque là le monde et le changement ; des conceptions issues pour l'essentiel de l'humanisme et de la philosophie des Lumières où culminait la modernité. Sous cet angle, la postmodernité interroge nécessairement l'éducation et l'idéal éducatif. Quelques formules chocs le font savoir vigoureusement, pour s'en réjouir ou le déplorer. « *L'école est moderne et la société postmoderne* », déclare ainsi en substance Alain Finkielkraut ; « *les professeurs sont modernes, les élèves postmodernes* », renchérit le sociologue. Ces déclarations interrogent la postmodernité comme nouvelle physionomie de la culture.

En accord avec l'approche de Andy Hargreaves (1994), une première façon de définir, ou plutôt de décrire la postmodernité et ses implications éducatives, consiste à reprendre les principaux traits de la société et de la culture que certains sociologues, notamment anglo-saxons, estimant qu'ils marquent une évolution radicale, désignent comme « postmodernes » ; puis d'examiner si et comment leurs conséquences et leurs effets en éducation ébranlent le modèle de la modernité. Ces traits sont bien connus. Si l'on fait remonter la thématique de la postmodernité jusqu'aux travaux de l'historien britannique Colin Campbell², on commencera par souligner le rôle prééminent que joue *l'émotion* dans les comportements sociaux, et notamment dans la consommation qui en devient la matrice. Selon Campbell, le consommateur contemporain aurait généralisé à l'ensemble des produits commerciaux l'attitude esthétique. Un second trait est donc étroitement lié à celui du consumérisme : l'importance croissante de *la composante esthétique*. Tous les biens et services sont touchés par un processus de stylisation ; une socialité fondée sur le partage des goûts et des émotions se développe ; la culture artistique ne constitue plus un monde à part, l'opposition culture savante/culture populaire tend à s'effacer. Les autres traits s'enchaînent. Ainsi, l'affirmation des individus et l'exigence de liberté individuelle sont bien dans la logique de l'individualisme démocratique, mais cet individualisme se déploie dans un monde où *l'individu devient lui-même multiple et fragmenté*, pluralisé selon ses appartenances multiples. Quant à l'information et la communication, non seulement elles acquièrent une dimension planétaire, mais elles occupent désormais la place qu'occupait la science dans le monde moderne. De même, la temporalité s'efface au profit de *l'immédiateté* : la prééminence du présent et de l'immédiat sur le passé historique se trouve encore accentuée par l'accélération du temps et la contraction de l'espace. Le rapprochement des espaces et des temps permis par les moyens de communication et de reproduction fait entrer le différent dans l'ère du simultané et de la coexistence. L'histoire s'apparente au kaléidoscope : la logique postmoderne fait de l'immédiateté un horizon définitif. Enfin, règne dans les esprits et le champ de la culture *un relativisme généralisé*. Le seul principe de hiérarchie accepté n'emprunte plus à une extériorité objective, à une normativité en surplomb, mais à *l'intimité*. L'authenticité est la valeur qui assure la coexistence d'expériences entre lesquelles le choix ne serait désormais plus requis.

Cette description du champ social et culturel contemporain ne peut qu'interpeller quiconque est familier de l'école contemporaine, de l'école en crise, par de nombreuses ressemblances. L'analyse postmoderne constate la brisure et l'éclatement, la décomposition, la fragmentation de ce que la modernité prétendait tenir ensemble dans une unité globale : l'individu et la société, les institutions et les acteurs sociaux, la culture et la technique, la communication et la subjectivité, l'économique et le politique, le progrès et la culture, la raison et le plaisir, l'instrumentalité et le sens. Cet éclatement est bien aussi celui d'une école qui ne parvient plus à tenir ensemble les dimensions qui faisaient l'unité et le sens de l'idée éducative : le bien, le vrai, le beau ; la formation de l'esprit, celle du citoyen et du travailleur, celle de la personne. Aux savoirs émancipateurs succèdent des savoirs désormais instrumentés. N'est-ce pas ce que manifestent souvent la relation des élèves aux connaissances, leurs rapports aux savoirs ? Le savoir n'a peut-être plus à leurs yeux la verticalité qui donnait sens à l'idée d'émancipation et d'élévation par la culture et la connaissance. Et l'autorité est en question, avec la fin des connivences autorisée par une culture partagée. Exigence est désormais faite à chaque enseignant de travailler à l'institution subjective et personnelle de la relation éducative. Comme si l'école et l'éducation étaient gagnées de l'intérieur par des valeurs, un devenir, une surmodernité qui contredisent son ordre traditionnel. Se défait au bout du compte l'idée éducative elle-même, comme unité de l'instruction et de l'éducation, émancipation et accomplissement par le savoir. Comme l'écrit à juste titre Michel Fabre, une école post-moderne « enseignerait à tous mais ne

² Cf. Colin Campbell, *The Romantic ethic and the spirit of modern consumerism (L'éthique romantique et l'esprit du consumérisme moderne)*, 1987.

formerait personne³ ». La postmodernité dissocie ce que l'école, pièce-maîtresse de la modernité, avait pour raison d'être et pour fonction d'unifier. Elle met en question la trilogie sur laquelle reposait l'idée éducative, par-delà les différences des conceptions et des modèles : intériorité, unité, totalité⁴.

3. Les quatre âges de la médiation

Qu'en est-il alors de la médiation ? Et plus largement de *l'action culturelle* ? Il faut commencer par rappeler que l'action culturelle, c'est d'abord et tout simplement le projet de démocratisation de la culture porté par des militants qui veulent donner accès à l'art et répandre les pratiques culturelles⁵. Ces militants appartiennent essentiellement au mouvement de « l'éducation populaire ». Notons en premier lieu que ce projet culturel indissociable de l'éducation populaire se situe initialement dans un accompagnement critique du projet scolaire : à la fois il en épouse l'idéal et en marque d'emblée les carences et les limites. L'école n'assure pas l'accès de tous à la culture, et plus encore, la culture scolaire « passe » pour beaucoup à côté de la « vraie » culture, de la culture vivante, appropriée. J'emploie à dessein cette expression : « passer » à côté, dans laquelle résonne notre « passeur » de culture. Un poète comme Bernard Noël peut ainsi expliquer comment il aura fallu le hasard d'une commande l'obligeant à relire un Corneille enterré à ses yeux et réputé illisible et poussiéreux depuis l'école – à cause de l'école ! – pour en (re)découvrir la force et la vérité... En militant pour la démocratisation de la culture pour/contre l'école, les acteurs de l'action culturelle puis de la médiation aujourd'hui participent d'un mouvement qui aboutit à donner à *la culture* la place emblématique qu'occupait *l'éducation* sous la Troisième République⁶. Je pense qu'on n'est pas assez attentif à ce mouvement qui met en concurrence le paradigme culturel et le paradigme scolaire, voire tend à substituer le premier au second. La posture d'un Malraux opposant la culture à l'éducation⁷, celle d'un Jack Lang lançant les pratiques culturelles vivantes, l'art et les artistes, dans l'école, pour changer l'école, sont deux phases contrastées de ce même mouvement. Et comment ne pas noter que par beaucoup de leurs aspects et de leurs objectifs, les réformes et les innovations du système éducatif s'inscrivent dans ce *régime esthétique-culturel* dont je m'attache depuis quelques temps à déchiffrer le sens et les effets ?

Ces considérations conduisent à penser que la médiation devrait être bien mieux que l'école préparée à l'entrée dans l'âge postmoderne, et qu'elle dessine comme un modèle substitutif. Après tout, l'authenticité, l'intimité, la pluralité, la centration sur l'individu et ses émotions, et même à certains égards la place de l'information et de la communication, tout cela ne va-t-il pas dans le sens d'une meilleure *appropriation* de la culture ? On peut d'ailleurs se demander si l'entrée de la culture dans l'école (la politique éducative de la culture) n'est pas une façon d'accorder pour une part le monde scolaire au monde des élèves. La médiation n'a-t-elle pas déjà pénétré l'éducation scolaire ? La plupart des innovations introduites dans le système éducatif depuis une vingtaine d'années ne relèvent-elles pas d'un paradigme de la médiation, plutôt que de la forme scolaire ? La médiation, nouveau mode de socialisation ? Nouvelle figure de l'idée éducative ? Vecteur d'une recomposition postmoderne de l'école ? Certes. Mais ce serait oublier que la médiation porte en elle également et d'abord les valeurs de la modernité et l'idéal éducatif. On peut même avancer

³ Michel Fabre, « L'école peut-elle encore former l'esprit ? », *Revue Française de Pédagogie* n° 143, Paris, INRP, 2003.

⁴ Cf. Emile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*. Pour une étude de ce thème, voir Alain Kerlan, *La science n'éduquera pas. Comte, Durkheim, le modèle introuvable*, Bern, éditions Peter Lang, 1998.

⁵ Cf. Pierre Baracca, article « Action culturelle », in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 3^{ème} édition, Retz, 2005.

⁶ Idem.

⁷ Cf. Philippe Urfalino, *L'invention de la politique culturelle*, Paris, Hachette, 2004. L'un des chapitres de l'ouvrage consacré à Malraux s'intitule significativement : « La culture contre l'éducation ».

que son invention appartient aux derniers élans de la modernité. En elle demeure l'idée, la conception, chère à Jürgen Habermas, de la modernité non comme projet échoué ou dépassé, mais comme *projet inachevé*.⁸ Elle est, elle a d'abord été cette tentative de relance du projet moderne « en panne », et en panne dans l'école, notamment.

Mais c'est aussi pourquoi ce secteur lui aussi subit le contrecoup de la crise du monde moderne et plus précisément les conséquences de l'entrée de la culture dans la postmodernité. Comme l'école, et plus que l'école peut-être, puisqu'il s'y affronte directement. Tout comme l'école, il est en quête d'un modèle susceptible de tenir ensemble, comme l'écrit Jean Caune « un axe horizontal, celui des relations interpersonnelles, et un axe vertical, celui d'un sens transcendantal qui oriente les rapports longs⁹ ». Comme l'école aussi, il lui arrive de trouver dans l'expérience esthétique la clé de son renouveau et de la fidélité à ses fins. Bref, les questions et les enjeux de la médiation sont sans doute un bon miroir pour les questions et les enjeux de l'éducation.

Dans son ouvrage *Pour une éthique de la médiation*, Jean Caune propose une périodisation critique qui peut nous aider à mieux comprendre les enjeux de la médiation culturelle à l'âge postmoderne¹⁰. Dans un premier temps, les années soixante, note-t-il, on vit les désillusions et l'échec de la grande espérance inspirée par la politique culturelle d'André Malraux. Le ministre philosophe voulait la rencontre directe, immédiate de l'œuvre et de l'homme, de l'art et du citoyen, de la culture et de chacun. Il refusait toute médiation instituée : la seule médiation possible était de faciliter la rencontre et le choc de la réception. Mais les travaux des sociologues, et notamment ceux de Pierre Bourdieu, n'allaient pas tarder à montrer « les limites de la diffusion du patrimoine artistique comme moyen de reconnaissance et d'appropriation de la culture¹¹ ». Comme l'écrit Jean Caune : « la conception magique de l'art s'est brisée contre les obstacles de tous ordres qui s'opposent à la rencontre entre l'art et les citoyens¹² ». La seconde période de la médiation culturelle critique, celle des années soixante-dix, reposait sur une conception émancipatrice de l'art, sur la conviction d'une portée politique et critique des avant-gardes artistiques. La fonction critique était inscrite dans l'art lui-même, lequel apparaissait « comme médiation entre la sphère de l'individu et celle de la collectivité¹³ ». Emancipation de la société et libération du sujet croyait-on allaient de concert. « La récupération des avant-gardes par le marché de l'art et la faillite du projet révolutionnaire¹⁴ », rappelle Jean Caune, ont mis à mal cette autre espérance. La période des années quatre-vingt doit être placée sous le signe de la quête du Sens. Des sociétés inquiètes de la montée de l'insignifiance croyaient trouver « dans la création artistique le principe qui devait donner un sens à une société fascinée par l'image, la performance et les promesses de la technique¹⁵ ». Selon Jean Caune, c'est une période pendant laquelle la cooptation de l'artiste et de l'institution politique laissait peu de place à l'individu lambda : « l'individu sans distinction particulière, n'était convié qu'à occuper la place du spectateur¹⁶ ». Enfin, la quatrième période, celle de la fin des années quatre-vingt-dix, dont nous ne sommes pas encore sortis, devra passer par *la réappropriation de la médiation par l'individu*. Dès lors que le sens ne peut plus être produit par le haut, il faut se tourner vers la parole individuelle, vers la construction du sens qui est désormais l'affaire de tous et de chacun,

⁸ Jürgen Habermas, « La modernité, un projet inachevé », in Critique, n° 413, Paris, Editions de Minuit, 1981.

⁹ Jean Caune, *Pour une éthique de la médiation*, Paris, PUG, 1999, p. 20

¹⁰ Je m'inspire ici pour restituer cette périodisation d'un mémoire de master en sciences de l'information et de la communication consacré à la médiation : Samia Langar, *La Ferme du Vinatier. La médiation entre utopie et postmodernité*, Université Lyon 2, 2005.

¹¹ Jean Caune *Ibid*, p. 18

¹² *Ibid*, p. 18-19

¹³ Jean Caune, *Op .Cit.*, p. 19.

¹⁴ *Idem*.

¹⁵ *Ibid*. p. 19.

¹⁶ *Idem*

projet sans doute moins ambitieux que celui de la modernité et ses grands récits, beaucoup plus modeste, et qui tend vers une humanité construite de proche en proche. La découverte du sens réside « dans l'énonciation d'une parole singulière », et c'est pourquoi il faut désormais que « la médiation passe d'abord par la relation du sujet à autrui, par le biais d'une parole qui l'engage parce qu'elle se rend sensible dans un monde de références partagées¹⁷ ». La notion même de sens change. Nous ne sommes plus dans la conception dominante du sens, née du projet de la modernité, hérité des Lumières. Le sens n'est plus « définition d'un but, d'une cause ou d'une idée¹⁸ ». La chute des idéaux, l'effondrement des grands récits ne le permettent plus. Désormais le sens se conçoit « comme le résultat de la relation intersubjective, c'est à dire d'une relation qui se manifeste dans la confrontation et l'échange entre les subjectivités¹⁹ ».

En quoi cette périodisation éclaire-t-elle les questions d'une école postmoderne, d'une école d'après la modernité ? Les parallèles entre cette périodisation et celle qu'on pourrait proposer de l'éducation scolaire sont frappants. Je n'y insisterai pas. Je dégagerai plutôt ce qu'elle met au tout premier plan : la question des sujets et des subjectivités.

4. La médiation à l'âge postmoderne. Les tâches et les enjeux

Cette question est en effet au cœur de la problématique de l'école postmoderne. Je la résumerai en une formule que j'emprunte à Laurent Cornaz : « le laboratoire du sujet à venir ». Elle se trouve dans la présentation de l'ouvrage collectif *Y a-t-il une modernité après l'éducation ?* Voici la phrase tout entière : « *Les brefs essais ici réunis sont autant de variations sur cette contradiction qui fait ravage aujourd'hui, et particulièrement dans ce lieu jadis protégé, l'Ecole : on attendrait encore que d'un enfant elle fasse un citoyen, quand elle est désormais le lieu d'une mutation, le laboratoire du sujet à venir* ».

Mon hypothèse est la suivante : la médiation à l'âge postmoderne, parce qu'elle est affrontée comme l'école, et peut-être plus que l'école, au devenir du sujet et des subjectivités, en ce sens que la question du sujet de la culture la concerne de façon plus essentielle encore que l'école, constitue un observatoire précieux de cette question, de ce « laboratoire du sujet à venir ». Bref, je crois que l'école et plus largement l'éducation feraient bien d'examiner ce qui se joue et se construit là.

Je voudrais illustrer cette hypothèse et sa pertinence de façon théorique et empirique. En prenant appui d'une part sur la réflexion que consacre Jean Caune aux tâches de la médiation aujourd'hui. En confrontant d'autre part son propos au travail mené au sein d'une institution de médiation culturelle, *La Ferme du Vinatier*, dont on verra qu'elle est assez exemplaire de cette quatrième période de la médiation que discerne Jean Caune. Je m'appuierai pour cela sur un intéressant mémoire de master en sciences de l'éducation et de l'information consacré à ce dispositif, et intitulé : *La Ferme du Vinatier. La médiation entre utopie et postmodernité*²⁰. Son auteur, Samia Langar, y étudie les pratiques de médiation au sein d'une institution culturelle (*La Ferme*, tel est son nom) implantée au cœur d'un grand hôpital psychiatrique lyonnais, l'hôpital du Vinatier, en s'efforçant de montrer comment ils répondent aux exigences de cette médiation différente, *la médiation d'après l'utopie moderne*, la médiation d'après la fin des grands récits, que définit théoriquement Jean Caune.

¹⁷ *Idem*

¹⁸ *Ibid.* p. 20

¹⁹ *Ibid.* p. 19-20

²⁰ : Samia Langar, *La Ferme du Vinatier. La médiation entre utopie et postmodernité*, Université Lyon 2, 2005.

Pour caractériser la décennie contemporaine, celle des années quatre-vingt-dix et leur prolongement, Jean Caune termine sa périodisation en posant une question: « Les années quatre-vingt-dix seraient-elles l'âge de la médiation des acteurs » ? La question recouvre l'analyse de l'auteur, selon lequel la médiation aujourd'hui nécessaire doit se reconstruire dans la reconnaissance des sujets acteurs. On peut pour le comprendre lui opposer le type de médiation en vigueur dans les années soixante, pendant l'ère Malraux, l'époque de ce que Philippe Urfalino appelle « l'invention de la politique culturelle ». Le terme même de médiation convient mal ; Malraux concevait l'effet de l'art comme un effet direct de l'œuvre d'art elle-même. L'œuvre d'art, telle est la conviction sur laquelle repose cette conception, a le pouvoir de transformer la vie des individus et des sociétés. Du côté des individus, « les œuvres ont un pouvoir pour celui qui a la disponibilité de les recevoir : elles peuvent transformer sa vie²¹ ». Du côté de la société, elles sont un vecteur de l'identité collective, de la cohésion nationale, de la transformation sociale. Ici, la médiation est conçue sous le signe de la rencontre directe et personnelle avec l'œuvre et du choc esthétique qui doit en résulter pour un sujet pleinement accompli dans et par cette rencontre même, un sujet qui aurait récupéré par l'art et la rencontre avec l'œuvre sa pleine et souveraine subjectivité. Voilà la seule mais grande tâche d'une authentique médiation : préparer, créer les conditions, sensibiliser à une rencontre devant laquelle elle s'effacera dès que la rencontre s'accomplira ; permettre à chacun de reconnaître dans chaque œuvre d'art du « musée imaginaire », sous ses particularités culturelles, par-delà les différences de civilisation, l'appartenance à une commune humanité esthétique, mieux encore, à l'Humanité comme subjectivité souveraine. Samia Langar relève la formule très expressive que propose Jean Caune à ce sujet en parlant d'une « rencontre sans médiateur », d'une « médiation sans médiateur²² ». Nous sommes dans un schéma hégélien de la phénoménologie de l'esprit, même si l'inspiration de Malraux se trouve chez le Schiller des *Lettres sur l'éducation esthétique de l'humanité*. L'absence de médiation, dans une perspective hégélienne, ne peut venir qu'à la fin de l'histoire, quand l'esprit est au terme de son Odyssée et rentre en lui-même.

La médiation nécessaire à l'âge postmoderne, selon Jean Caune, celle de la fin des grands récits, est tout autre. Il s'agit d'une médiation qui en aurait fini avec ce sujet souverain, maître et possesseur du monde : une médiation modeste et de proximité. Une médiation de proche en proche, de sujet singulier à sujet singulier. Cette perspective relève d'une conception de la société et du lien social en rupture avec les grandes théories sociologiques et politiques, avec les grands récits fondateurs de la modernité et ses idéaux. Reconstruire le lien social de proche en proche, dans une relation de sujet à sujet, est-ce possible ? Pour Jean Caune, c'est la seule issue face à la fin des idéaux modernes, du moins face à leur incertitude. La médiation aujourd'hui, écrit-il, ne peut plus être conçue sur la base d'un lien social défini comme relation de l'individu à la société, « telle que l'appréhende une sociologie durkheimienne ». Il faut le définir et le repenser comme « relation entre des sujets, acteurs sociaux, impliqués dans un *monde vécu en commun* ». C'est pourquoi la médiation doit être conçue et mise en œuvre comme « ce processus de production du lien social qui se construit à partir d'actes individuels dans un rapport à autrui. Elle se présente comme une ouverture vers le sens, défini comme rapport social. Echappant à une approche strictement positiviste, qui examine les relations sociales comme des choses, le thème de la médiation introduit le thème du sujet, de son expression, de la mise en œuvre d'énonciations qui le relie aux autres²³ ».

Cette analyse recoupe les analyses de Dany-Robert Dufour sur la crise de la subjectivité contemporaine, dans le prolongement des thèses de Marcel Gauchet sur la transformation

²¹ Jean Caune, *Op. Cit.*, p. 34.

²² *Idem.*

²³ *Ibid.*, p. 177.

hypercontemporaine de l'individualité et ses conséquences en éducation²⁴. Ce dont prend acte la conception de Jean Caune, avec l'effacement des grands récits, c'est bien la disparition de l'Autre. Qu'est-ce alors qu'être sujet, quand disparaît « cette instance qui interpelle et s'adresse à tout sujet, à laquelle il doit répondre et que l'histoire a toujours connu et mise en œuvre, notamment par l'Ecole²⁵ » ? La modernité, rappelle Dany-Robert Dufour, « est un espace collectif où le sujet est défini par plusieurs de ces occurrences de l'Autre²⁶ » : Dieu, Roi, république, Peuple... La postmodernité, dès lors, est « un espace défini par l'abolition de la distance entre le sujet et l'Autre²⁷ ». Faute de cet Autre à quoi le sujet (*subjectum*) doit se soumettre pour advenir, la postmodernité « laisse le sujet face à lui-même pour ce qu'il en est de sa fondation²⁸ ». Sommé d'être autonome dans une impossible autoréférencialité.

Aussi longtemps du moins, me semble-t-il, que la visée d'un sujet souverain demeure. L'intérêt de la réflexion de Jean Caune est de lui substituer un sujet « faible », expressément qualifié de faible. Un Je « modeste » plutôt que souverain. Un Je qui ne vise plus la souveraineté par la médiation d'un grand Autre, mais demeure immergé dans une médiation de proximité, et constitutive. La médiation postmoderne selon Jean Caune ne devrait viser qu'à cela : tisser les liens de proche en proche, tissage dont le collectif procéderait. Le tissage des liens de proximité s'affiche explicitement comme une ambition modeste, et revendique cette modestie. Il concerne d'abord la construction d'un présent vivable, la préservation du contact : entre les sujets, entre maintenant et hier. La question que pose Jean Caune à la fin du chapitre intitulé « nécessité de la médiation culturelle » vaut comme programme de la médiation rénovée, revenue des grands récits et des grandes promesses : « Et si la fonction de la médiation de la culture était moins de faire advenir l'avenir ou de l'annoncer que de maintenir le contact entre hier et aujourd'hui ? Et si l'expérience esthétique était moins le chant d'accompagnement ou le récit de l'assaut du ciel que la construction des formes sensibles de ce contact²⁹ » ?

Samia Langar dans son travail montre bien comment cette conception est à l'œuvre dans les types de médiation mis en place à la Ferme du Vinatier. Elle le fait notamment en analysant une exposition emblématique, exposition virtuelle accessible sur le site de la Ferme. L'exposition *Avez-vous donc une âme ?* donne à voir, explique-t-elle, au travers de modestes objets ayant appartenu à des malades oubliés, anonymes même là où le nom peut encore être évoqué, les simples traces d'un passé qu'aucun grand récit n'instituera jamais. Commentant l'une de ces images, elle écrit : « *La septième diapositive représente des effets personnels posés comme si ils attendaient leurs propriétaire : un sac de voyage en cuir noir usé, une trousse de toilette, une paire de lunettes, un étui à lunettes, plusieurs trousseaux de clés. Il y a toute une vie dans cette photo, toute une vie déposée à l'entrée de l'hôpital, toute une histoire qui reconduit du patient à la personne, avec ses objets qui sont la trace de son passage, et qui pourraient être les miens, les tiens, les nôtres³⁰* ». Le commentaire rapproche à juste titre ces images des travaux de Christian Boltanski, et des analyses de Roland Barthes sur la photographie : il ne s'agit pas de construire le récit édifiant d'un passé,

²⁴ Cf. de Dany-Robert Dufour, « Malaise dans l'éducation et crise de la subjectivité contemporaine » et Marcel Gauchet, « La transformation hypercontemporaine de l'individualité et l'éducation », in Collectif Paidia (Laurent Cornaz dir.) (2002), *Y a-t-il une éducation après la modernité ?*, Paris, L'Harmattan.

²⁵ Dany-Robert Dufour, « Malaise dans l'éducation et crise de la subjectivité contemporaine », *Op. Cit.* p. 30.

²⁶ *Ibid.*, p. 34

²⁷ *Ibid.*, p. 36

²⁸ *Ibid.*, p. 37.

²⁹ Jean Caune, *Opus. Cit.* p. 115.

³⁰ Samia Langar, *La Ferme du Vinatier. La médiation entre utopie et postmodernité*, Mémoire master sciences de l'information et de la communication, Université Lyon 2, 2005, p. 38.

même pour le corriger ; mais seulement de « maintenir le contact entre hier et aujourd'hui », tout en sachant que le passé est définitivement passé, hors de portée.

5. Et l'école ? J'en viens à une tentative de conclusion. Tentative : ce qui précède relève de l'exploration, le chantier est et demeure ouvert. En quoi donc cette conception « modeste » de la médiation peut-elle nous éclairer sur « l'école qui vient » ? En quoi la problématique de la médiation peut-elle éclairer celle de l'éducation ? En quoi peut-elle nous aider à réfléchir aux conditions d'une école d'après la modernité ? Je ne pourrais donner à ce stade de la réflexion une réponse entièrement développée. Je ne peux qu'indiquer quelques axes d'investigation concernant la médiation dont les prolongements dans le domaine de l'éducation vaudraient d'être poursuivis. Par exemple, revenant sur les impasses et les désillusions de la médiation culturelle, Jean Caune dénonce trois réductions qui ont profondément entamé le crédit accordé à l'art et à la création artistique. La « réduction réifiante » selon lui « se rencontre lorsque la culture est considérée comme une chose indépendante de ceux qui la vivent, comme un ensemble ordonné d'objets³¹ ». La conception purement substantielle, patrimoniale, de la culture et de l'art, conduit à méconnaître ce qui serait « de l'ordre d'une parole culturelle³² ». La « réduction institutionnelle », qui « consiste à faire disparaître la manifestation en tant que réalité concrète et singulière attributive de l'identité de la personne³³ » mène à la même conséquence de méconnaissance de l'individu. Pourtant, une conception simplement subjective et expressionniste de la culture ne peut suffire, elle prive l'individu du contexte et de l'horizon symbolique « qui donne un sens à l'acte concret expressif³⁴ ». Jean Caune qualifie donc de « réduction expressionniste » une conception de la culture « qui envisage l'individu dans son seul rapport à la manifestation d'extériorisation, sans tenir compte de sa soumission à la culture³⁵ ». On reprendrait sans peine ses analyses dans le champ de la culture scolaire.

De même pour le statut de l'expérience esthétique. La médiation tel que l'entend J. Caune (re)tisse les relations entre l'art et la vie, l'utilité et la jouissance esthétique, le travail et le loisir, le beau et la jouissance : « les frontières se modifient, les espaces s'interpénètrent³⁶ ». C'est pourquoi « un changement d'attitude vis-à-vis du plaisir tiré de l'expérience esthétique paraît nécessaire³⁷ ». Si le terme de « plaisir » paraît ici trop restrictif, on pourra parler plus largement de la nécessité d'un changement d'attitude concernant le bénéfice de l'expérience esthétique. C'est bien de cela qu'il s'agit dans l'esprit de l'auteur, quand il appelle à « prendre en compte la connaissance que procure l'expérience esthétique : connaissance de soi, appréhension de l'intersubjectivité, introjection de normes de comportements et d'action³⁸ ».

Jean Caune emploie, pour désigner cette transformation qui conduit d'une médiation héritée des idéaux de la modernité à une modeste médiation de proximité, une expression qui retiendra pour conclure mon attention : il s'agit dit-il d'un « tournant pragmatique ». Il s'agit d'un « changement de perspective théorique, [qui] transforme un regard lointain, sur le temps et l'espace de la culture, en observation de modifications de proximité³⁹ ». La médiation peut-elle pour autant se refermer sur cet espace de proximité ? Peut-elle se passer de tout surplomb, de tout horizon de valeurs constituantes ? Nullement. La médiation

³¹ Jean Caune, *Opus Cit.*, p. 212.

³² *Idem.*

³³ *Ibid.*, p. 211.

³⁴ *Idem.*

³⁵ *Idem.*

³⁶ Jean Caune, *Op. Cit.*, p. 50.

³⁷ *Ibid.*, p. 51.

³⁸ *Idem.*

³⁹ *Ibid.*, p. 141.

affirme Jean Caune réclame tout autant « un axe vertical, celui d'un sens transcendantal qui oriente les rapports longs⁴⁰ ». La formule renvoie explicitement à Emmanuel Lévinas : « Les rapports longs nous font marcher ensemble », écrivait-il. Mais elle déplace *in fine* la problématique sur le versant de la médiation où demeure encore présente l'ambition sociale et politique des Lumières et de la modernité : « La médiation comme projet social ne peut se contenter de forger des liens éphémères, elle doit aussi participer à la production d'un sens qui engage la collectivité⁴¹ ». La leçon vaut pour l'école et l'éducation plus encore. Mais c'est une leçon qu'elle connaît bien. Son problème est plutôt de parvenir à combiner l'axe vertical de ses grammaires avec l'axe horizontal des relations interpersonnelles. L'école d'aujourd'hui est comme écartelée entre sa verticalité constitutive et cette horizontalité qu'il lui faut désormais non seulement acceptée, mais promouvoir et reprendre en elle-même au fondement de son projet. Le choc de la verticalité des grammaires « citoyennes » et de l'horizontalité des relations et des valeurs interpersonnelles peut être perçu dans la plupart des questions qui déclinent la question éducative contemporaine : dans la question de l'autorité et de la relation enfant/adulte, dans celle de la culture scolaire et de son sens, comme dans la question de la normativité, par exemple. De ce point de vue, l'école a quelque chose à apprendre et à prendre du côté de la médiation. Plus précisément encore, cette difficile combinaison de la verticalité et de l'horizontalité est au cœur de la crise de l'éducation, est cette crise même. L'école d'aujourd'hui est à la croisée de ces chemins. Une école, une socialisation *non durkheimienne*, échappant au schéma de l'intériorisation par les individus des normes et des grammaires de surplomb, est-ce possible ? Et à quel prix ? Assurément, c'est une question à laquelle il est désormais impossible de se dérober, et c'est une tâche à laquelle la pensée éducative doit lucidement se consacrer.

Bibliographie

- CAUNE J. *Le sens des pratiques culturelles - Pour une éthique de la médiation*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 1999.
- DUFOUR D-R. « Malaise dans l'éducation et crise de la subjectivité contemporaine », in Collectif Paidia (Laurent Cornaz dir.), *Y a-t-il une éducation après la modernité ?* Paris : L'Harmattan, 2002.
- FABRE M. « L'école peut-elle encore former l'esprit ? », *Revue Française de Pédagogie* n° 143, Paris : INRP, 2003.
- GAUCHET M. « La transformation hypercontemporaine de l'individualité et l'éducation », in Collectif Paidia (Laurent Cornaz dir.), *Y a-t-il une éducation après la modernité ?*, Paris : L'Harmattan, 2002.
- HABERMAS J. « La modernité, un projet inachevé », in *Critique*, n° 413, Paris : Editions de Minuit, 1981.
- HARGREAVES A. *Changing Teachers, Changing Times - Teachers'work and culture in the postmodern age*, New York, Teachers College Press, 1994.
- KERLAN A. *L'école à venir*, Paris : ESF, 1998.
- LANGAR S. *La Ferme du Vinatier. La médiation entre utopie et postmodernité*, Mémoire master sciences de l'information et de la communication, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2005.
- URFALINO P. *L'invention de la politique culturelle*, Paris : Hachette, 2004.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 20.

⁴¹ *Idem.*