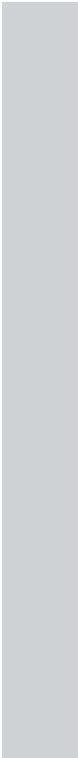


REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE



*Toute culture véritable est
prospective. Elle n'est point
la stérile évocation
des choses mortes, mais
la découverte d'un élan
créateur qui se transmet
à travers les générations
et qui, à la fois réchauffe
et éclaire. C'est ce feu,
d'abord, que l'Education
doit entretenir.*

Gaston Berger

*“L'Homme moderne
et son éducation”*

© INRP, 2003 - Tous droits réservés

Revue éditée par l'Institut National de Recherche Pédagogique

INRP - Paris
29, rue d'Ulm
75230 Paris Cedex 05
Tél. : 01 46 34 90 00

INRP - Lyon
Centre Léon-Blum
Place du Pentacle - BP 17
69195 Saint-Fons Cedex
Tél. : 04 72 89 83 00

INRP - Rouen
39, rue de la Croix-Vaubois
76130 Mont-Saint-Aignan
Tél. : 02 32 82 95 95

www.inrp.fr

ARTICLES**Philosophie et éducation**

- André Robert* – Présentation p. 5
- Michel Fabre* – L'école peut-elle encore former l'esprit ? p. 7
- Jean-Pierre Audureau* – Assujettissement et subjectivation : réflexions sur l'usage de Foucault en éducation p. 17
- Alain Pierrot* – Sens et rationalité à l'école. Quelques réflexions librement inspirées de Wittgenstein p. 31
- Daniel Hameline* – À propos d'éducation rationnelle : comment qualifier l'éducation ? p. 43
- Guy Avanzini* – Scientificité, axiologie et argumentation chez les théoriciens de l'Éducation Nouvelle p. 53
- Michel Soëtar*, *Renaud Héti*er – L'éducation entre fin, finalité et finalisme. Le sens de la pédagogie : repères philosophiques, résonances pédagogiques p. 61
- Jean Houssaye* – Les tribulations du Bien et du Vrai en éducation p. 69

Varia

- Gilles Galodé*, *Christophe Michaut* – Le cheminement des étudiants dans les écoles supérieures d'art p. 79
- Marc Cizeron*, *Nathalie Gal-Petitfaux* – Savoirs d'action et savoirs de justification en situation d'enseignement : le cas de la gymnastique p. 91
- Jean-Baptiste Lagrange*, *Brigitte Grugeon* – Vers une prise en compte de la complexité de l'usage des TIC dans l'enseignement. Une méta-analyse des publications d'innovation et de recherche en mathématiques p. 101

NOTE DE SYNTHÈSE

- Jean-Claude Forquin* – La critique communautarienne du libéralisme politique et ses implications possibles pour l'éducation p. 113

NOTES CRITIQUES

- D. Benner* – Pédagogie générale. Une introduction systématique, problématique et historique à la structure fondamentale du penser et de l'agir pédagogique (M. Soëtar) p. 141
- M.-C. Blais*, *M. Gauchet*, *D. Ottavi* – Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui (L. Loeffel) p. 145
- F. Dubet* – Le déclin de l'institution (C. Lelièvre) p. 147
- W. Hutchmacher*, *D. Cochtrane*, *N. Bottani* – In Pursuit of Equity. Using international indicators to compare equity policies (M. Duru-Bellat) p. 148
- P. Jonnaert*, *S. Laurin* – Les didactiques des disciplines, un débat contemporain (A. Mercier) p. 150

<i>P. Kahn</i> – La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire (H. Terral)	p. 142
<i>J. Lazar</i> – La violence des jeunes. Comment fabrique-t-on des délinquants ? (L. Trémel)	p. 143
<i>P. Merle</i> – La démocratisation de l'enseignement (É. Plaisance)	p. 153
LA REVUE A REÇU...	p. 157
SUMMARIES	p. 159

Vous pouvez adresser vos réactions, propositions, interventions diverses sous forme de courrier électronique aux adresses suivantes :

adrobert@inrp.fr

rédacteur en chef

eteve@inrp.fr

responsable des notes critiques

Cet espace de dialogue permet d'informer la rédaction sur les attentes et les vœux du lectorat de la revue.

Présentation

André Robert

Intitulé « Philosophie et éducation », le présent dossier rassemble des contributions à l'occasion desquelles il a été initialement suggéré aux auteurs de développer une réflexion autour des notions de sens et de rationalité, de leurs rapports et de la place qui leur est ou leur a été faite dans la pensée de l'éducation.

Posant la question fondamentale de savoir si l'école peut « former l'esprit » dans le contexte de la post-modernité, Michel Fabre examine la valeur formative, éducative et émancipatrice que peut encore offrir le savoir, désormais caractérisé par la prolifération et la dissémination plus ou moins anarchique, l'extériorité par rapport aux individus, la réduction du sens global. Entre le ressassement du retour à l'ordre ancien et la célébration complaisante d'une raison définitivement conçue comme multipolaire et relativiste, l'auteur propose de revenir à l'approche bachelardienne d'un rationalisme de la raison constituante (et problématisante) qui redonne leur sens aux savoirs à travers la construction de situations scolaires s'appliquant à expliciter le « savoir-pourquoi », sur le modèle de la cité scientifique.

Partant du constat de l'usage inflationniste de la pensée de Michel Foucault en particulier dans le champ de l'éducation, Jean-Pierre Audureau montre le caractère très réducteur de cet usage. Or, ce qui

est en jeu dans l'œuvre du philosophe prise dans son intégralité est d'une tout autre dimension : à une pensée traditionnelle du sujet – produit paradoxal, selon Foucault, d'un « assujettissement » issu de diverses institutions de contrôle, dont l'école – il s'agit de substituer une éthique du « souci de soi », actualisée dans des « pratiques de soi », possibilités de s'éprouver soi-même dans l'expérience d'un « devenir soi ». Si on ne peut parler de pédagogie proprement dite, on trouvera dans les écrits de Foucault une incitation à penser la relation pédagogique comme un rapport *nécessairement* non égalitaire et *en même temps* comme un rapport désirable par l'élève, qui autorise celui-ci à se déprendre et à véritablement « devenir soi ».

C'est en recourant à des éléments d'une méthode empruntée à Wittgenstein qu'Alain Pierrot aborde précisément les notions de sens et de rationalité, telles qu'elles sont souvent déployées dans un certain discours éducatif. Critiquant l'opposition romantique établie entre le sens et la rationalité, et les thématiques qui en découlent dans de nombreux ouvrages, l'auteur s'appuie sur des analyses d'inspiration wittgensteinienne pour montrer que les « institutions du sens », dont fait partie le langage, constituent le cadre préexistant indispensable à toute entreprise éducative – toute la mesure devant être prise de cet état de choses. Ce ne peut donc être en

prétendant libérer le sens de la rationalité par l'exaltation de la subjectivité et de l'authenticité que l'école se (re)trouvera.

Daniel Hameline, de son côté, s'intéresse aux conditions culturelles et idéologiques qui ont conduit, au XIX^e siècle, à faire advenir le qualificatif de « rationnelle » pour l'appliquer à l'éducation et à la pédagogie. Il analyse la série lexicale mobilisée à proximité de ce qualificatif (éducation ou pédagogie « raisonnée », « rationaliste », « scientifique », « universelle », « intégrale » ...), et les subtiles variations de sens auxquelles ces expressions donnent lieu, ainsi que les illusions dont elles peuvent être parfois porteuses, à être prises trop à la lettre – sans que cette remarque doive conduire à rien abandonner du projet de rationalité éducative.

C'est justement le recours de certains théoriciens de l'Éducation nouvelle à la qualification de « scientifique » en vue de caractériser l'orientation essentielle de leur doctrine que Guy Avanzini prend pour objet d'analyse. L'auteur indique en quoi cette option, malgré sa prétention à une objectivité auto-fondatrice, relève au fond, comme toute autre, d'un choix axiologique et en quoi – de son point de vue – elle échoue à faire coïncider son légitime souci de rationalité avec les moyens notionnels et pratiques mis en œuvre pour atteindre la fin visée, dès lors que celle-ci est à juste titre définie comme la liberté humaine.

Prenant acte à son tour de la dislocation contemporaine des grandes finalités historiques, Michel Soënard revisite ensuite la question du sens et de la *finalité* en se tournant notamment vers les apports de Rousseau et de Pestalozzi. Une originalité de sa contribution consiste, en manière de conclusion, à faire dialoguer le philosophe qu'il est avec un pédagogue (Renaud Hétier), en sorte que cette même question puisse être

abordée au prisme de l'action pédagogique elle-même.

Enfin, Jean Houssaye nous propose de repérer quelles valeurs de référence circulent, et occupent la place prépondérante, dans les disciplines qui se donnent pour objet l'éducation, selon qu'elles sont principalement orientées vers la théorie ou vers la pratique. Ainsi la pédagogie épouse un mouvement qui va du Bien au Vrai, tandis que les sciences de l'éducation accomplissent un mouvement inverse. À l'intérieur de chacun de ces pôles, on peut discerner, selon les auteurs, des modulations dans l'organisation des rapports entre ces valeurs, qui retentissent en dernière analyse sur les rapports entre les notions de rationalité et de sens.

Dans la note de synthèse qui accompagne ce dossier, Jean-Claude Forquin mobilise sa grande connaissance de la pensée anglo-saxonne pour éclairer, auprès des lecteurs francophones, la subtilité des débats qui – depuis deux décennies au moins – mettent aux prises ceux qu'on appelle aux États-Unis les « libéraux » et les « communautariens ». À partir du champ de la philosophie politique où se déroulent ces débats, d'abord restitués en relation à leur portée première, l'auteur tire certaines implications pour la problématique éducative et pédagogique, autour de questions extrêmement prégnantes concernant le curriculum et la culture (sens et limites de la neutralité axiologique des enseignements, définition d'une « culture commune », etc.).

Philosophiques et, comme telles, empruntant nécessairement les voies du détour, ces contributions s'inscrivent ainsi dans le *vif du vivant*.

André Robert

Rédacteur en chef

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

Michel Fabre

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

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

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

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

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

L'IDÉE ÉDUCATIVE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LA RÉHABILITATION DU « SCOLAIRE »

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONCLUSION

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

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

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

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

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

Michel Fabre
CREN / Université de Nantes

BIBLIOGRAPHIE

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

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

Assujettissement et subjectivation : réflexions sur l'usage de Foucault en éducation

Jean-Pierre Audureau

Dans cet article l'auteur s'interroge sur l'usage possible de la pensée de Foucault dans le champ de l'éducation. Au premier abord, l'école y apparaît comme le lieu d'exercice d'un pouvoir disciplinaire qui ne semble laisser place à aucune échappatoire. Si l'évolution de la pensée de Foucault semble un effort pour dépasser ce pessimisme, elle ne conduit pas, pour autant, à un retour à une pensée du sujet comme principe inconditionnel mais plutôt à une éthique du souci de soi, actualisée dans des pratiques de soi. Il ne paraît pas impossible de rapprocher cette éthique des pratiques pédagogiques mais plus difficile d'en faire tout uniment un modèle de l'acte pédagogique. Peut-être faut-il se contenter de considérer la pensée de Foucault comme un appel à la vigilance et à l'invention. Et s'efforcer de rester attentif au problème qu'elle signale, celui de la difficulté de penser (ou d'être) un soi, une subjectivité, qui ne soit pas simplement l'effet de techniques d'assujettissement – et, a fortiori, de la difficulté à penser l'acte pédagogique comme formateur d'un tel soi.

Mots-clés : Foucault, sujet, subjectivation, souci de soi et éducation.

La difficulté des relations entre philosophie, philosophie de l'éducation et (monde de l') éducation apparaît nettement si l'on considère la faible influence de figures majeures de la philosophie française des dernières décennies sur la réflexion en matière d'éducation. On pourrait avancer l'hypothèse suivante : si le philosophe destine son texte à un lecteur universel, il vise ce lecteur en s'adressant d'abord à la communauté philosophique, alors que le « philosophe de l'éducation » devrait d'abord être entendu d'une « communauté des pédagogues ». Il est permis de penser que, dans le cas présent, cette différence d'adressage pèse lourd dans la mesure où

la langue commune à cette communauté est une langue du sujet, alors précisément que le trait caractéristique de cette philosophie qu'on nomme parfois « post-moderne » est la mise en cause de la philosophie du sujet. Bref, la contrainte communicationnelle en aval ferait peser sur la philosophie de l'éducation une contrainte intellectuelle en amont, rendant difficile l'usage de certaines références et incitant à une clôture de la philosophie de l'éducation sur elle-même et sur le point de vue subjectiviste.

Même si l'on peut bien concevoir quelle réticence « le pédagogue » pourrait éprouver à lire des auteurs

parlant une « langue » si étrangère à la sienne (1), peut-être les choses se révéleraient-elles relativement plus simples avec la pensée de Foucault. Tout d'abord parce qu'il a accordé à la réflexion sur l'éducation, ou au moins sur l'école, une place relativement importante. Mais aussi bien parce que, chez lui comme chez les autres, l'on peut rester perplexe quant à l'usage qu'on pourrait faire d'analyses qui paraissent souvent uniquement critiques, voire hyper-critiques, et qu'on soupçonnerait aisément d'être incapables de fonder un point de vue « pratique ». Enfin, parce qu'il a affirmé, vers la fin de sa vie, que la question du sujet était le thème central de sa pensée, dans le moment même où il construisait un concept nouveau : celui de subjectivation. Engageant une rapide relecture de la deuxième partie de l'œuvre de Foucault, on tentera donc de déterminer dans quelle mesure et dans quelles limites cette interrogation sur le sujet pourrait s'adresser à la philosophie de l'éducation et donc, au-delà, au monde de l'éducation.

ASSUJETTISSEMENT

C'est dans *Surveiller et punir* (1975) que la pensée de Foucault s'articule le plus explicitement à la question de l'éducation, même si elle ne constitue pas l'enjeu essentiel du livre, consacré à la naissance de la prison. On pourrait dire pourtant de la place de l'éducation qu'elle y est tactiquement marginale et stratégiquement centrale. Détour tactique parce que ce qui conduit là, c'est la nécessité de résoudre le problème suivant : rien dans les facteurs qui expliquent le délaissement des supplices, rien dans les discours des réformateurs qui justifient et exigent leur abandon, n'explique pourquoi l'on a adopté la prison comme alternative. Non seulement les réformateurs ne la présentent pas comme la contrepartie positive de leur critique (la nouvelle économie des châtimements qu'ils ont en vue relève plutôt de ce que Foucault nomme une « technique des signes punitifs » (2) où la prison ne joue qu'un rôle limité) mais encore un double obstacle, juridique et politique (3) rend surprenante la colonisation de la pénalité par la prison. Pourquoi, des trois manières possibles d'organiser le pouvoir de punir, ou bien des deux qui prétendent pouvoir relever le modèle du vieux droit monarchique, celui de la punition comme cérémonial de souveraineté, est-ce la prison qui l'emporte ? Foucault paraît alors abruptement délaisser son objet pour parler de tout autre chose : la caserne, l'usine, l'hôpital, l'école. C'est qu'il s'agit de resituer la naissance de la prison dans un mouvement plus vaste, celui de la constitu-

tion d'une nouvelle anatomie politique, d'une nouvelle mécanique du pouvoir colonisant, ou suscitant, les institutions militaires, médicales, scolaires ou industrielles : la discipline.

Discipline

L'analyse de cette nouvelle micro-physique du pouvoir devient alors, dans tous les sens, centrale. Et si l'institution scolaire en est un effet, un exemple, parmi d'autres, elle semble aussi avoir le statut d'un type. Ce n'est pas tant que les références à l'institution scolaire soient prédominantes, celles à l'armée le sont presque autant, et Foucault leur accorde parfois un rôle modélisateur (4) (même si les renvois à des situations militaires peuvent souvent se lire comme ayant un sens « pédagogique ») mais la référence à l'école joue un rôle crucial dans la présentation des techniques disciplinaires de l'exercice, de la sanction normalisatrice et de l'examen. Et lorsque, plus tard, Foucault reviendra synthétiquement sur les disciplines, c'est à partir de l'exemple de l'école qu'il organise son propos (5). Disons que la modification de la relation pédagogique au sein des collèges (6) peut être lue comme prototypique de tout un ensemble non concerté de changements dont l'unité n'apparaîtra qu'*ex post*, au point qu'on peut se demander pourquoi il ne s'est jamais avancé à décrire cette nouvelle forme de pouvoir comme un pouvoir pédagogique.

Discipline : nom de la fonction commune à tout un ensemble d'éléments, institutions, techniques, apparatus d'abord localement et sans projet d'ensemble, et qui au cours des XVII^e et XVIII^e siècles essaient en même temps qu'ils se renforcent mutuellement (7).

Car ce qui distingue la docilité de la simple obéissance, c'est son articulation à l'utilité. L'évolution des sociétés modernes rendait inadéquate la gestion de l'ordre social par un pouvoir royal surplombant et séparé, se manifestant de façon discontinue et lacunaire dans l'exemplarité spectaculaire du supplice comme marque de sa surpuissance. La logique disciplinaire est une logique d'intensification, de maximisation. Rendre le pouvoir aussi peu onéreux et aussi efficace que possible : « bref, faire croître à la fois la docilité et l'utilité de tous les éléments du système » (8), c'est-à-dire créer « des mécanismes de pouvoir qui, au lieu de venir « en déduction », s'intègrent de l'intérieur à l'efficacité productive des appareils » (9). Il s'agit alors essentiellement de pouvoir gérer autrement les masses : réduire leur caractère « brownien » en quadrillant, assignant des places,

réglant des mouvements, contenir ce par quoi elles peuvent former obstacle en cloisonnant et hiérarchisant. Faire croître l'utilité de chacun des éléments par la manœuvre, l'*exercice* – tout en maximisant les effets d'utilité de la multiplicité en tant que telle, en géran finement les tactiques de coordination des corps. Assurer enfin l'homogénéité, l'intériorité du pouvoir par rapport aux corps (sociaux) sur lesquels il s'applique.

Foucault voit dans le modèle d'architecture carcéral décrit par Bentham sous le nom de *Panopticon* le diagramme de cette forme de pouvoir en ce qu'il compose les logiques d'exclusion du grand Renfermement et d'universalité du contrôle disciplinaire : ambiguïté de la norme, excluante et intégrante à la fois. Le Panoptique est individualisant, segmentant : une fois extrait de l'obscurité confuse de la masse, chacun y est rendu visible comme tel. Symétriquement, le pouvoir s'y désindividualise, il s'y fait effet de structure, machinerie. Au croisement de ces dispositifs, l'intériorisation de la norme. C'est sans doute pourquoi il peut se présenter comme une intensification des effets du pouvoir en même temps qu'un facteur d'augmentation de la production sociale, et comme le graphe d'un décroisement des disciplines, la formule d'une généralisation de la forme disciplinaire.

Si Foucault accorde tant de crédit à l'éloge que Bentham fait de son *Panoptique*, c'est sans doute parce qu'à ses yeux, le Panoptique réalise exemplairement les fonctions architectoniques de la discipline : la surveillance hiérarchique et la sanction normalisatrice, qui trouvent leur synthèse pratique dans la procédure de l'*examen*. Celui-ci, inversant l'ordre traditionnel qui réservait la visibilité à la puissance, rend visibles les individus qu'il contribue à assujettir, permettant d'en archiver l'histoire. L'individu est ainsi constitué comme objet descriptible, à la fois en tant que tel et en tant qu'élément d'une population. Devenu un « cas », il est tout autant l'objet d'une connaissance que l'objet d'une prise de pouvoir. C'est que l'examen actualise toute une stratégie visant, par des techniques de répartition des individus dans l'espace, de contrôle de leur activité, d'observation de leurs processus génétiques et de composition des forces ainsi analysées, à produire une individualité tout à la fois cellulaire, organique, génétique et combinatoire. C'est cette individualité qui constitue la « matière » d'un pouvoir qui en organise la séparation et la répartition, en contrôle les dynamiques, en mesure l'histoire ou le progrès et en spécifie les modes d'articulation avec les autres individualités.

Au travers de la description ici résumée, un élément transversal, et double, apparaît. La discipline est productrice d'individualité – c'est en cela qu'elle résout le problème de la maîtrise et de l'usage maximal des multiplicités ; elle produit cette individualité en la constituant comme l'objet d'un savoir – sans cesse les puissances du savoir et du pouvoir s'y échangent. Pour y insister un peu, telle est la croix de l'analyse foucauldienne : les disciplines ne sont pas des dispositifs d'observation et de gestion des individus mais bel et bien des mécanismes de production des individualités en tant que telles (tout comme, du point de vue épistémique, le dispositif discursif « construit » l'objet de son analyse).

RÉSISTANCE ?

C'est ici que le texte de Foucault devient dérangeant : nous ne sommes que trop habitués à considérer que c'est au nom des droits de l'individu, ou des droits de l'homme, que nous sommes habilités à résister au pouvoir. Que « l'homme de l'humanisme » puisse trouver son origine dans les mécanismes mêmes contre lesquels nous en appelons à lui peut paraître profondément contradictoire. Car si ce n'est en son nom, au nom de quoi résisterions-nous aux pouvoirs si éloquemment décrits ou critiqués par Foucault ? Tel est souvent ce qu'on lui objecte. En fait, cette interrogation paraît ici pouvoir s'analyser selon deux lignes différentes. L'une, générale et l'autre, plus spécifique à la situation d'éducation.

La question peut paraître moins difficile à prendre au premier niveau, car elle enveloppe un présupposé discutable : l'analyse foucauldienne de la discipline signifierait une critique. Or si *Surveiller et punir* relève évidemment d'une critique de l'institution carcérale, il n'est pas si évident que cette critique, essentiellement concentrée dans la quatrième partie de l'ouvrage, implique nécessairement une critique des disciplines en tant que telles. À moins de considérer que la colombe kantienne, découvrant la dynamique des fluides et comprenant pourquoi le vol lui est si fatigant, doive estimer que cette aérologie constitue en tant que telle une critique de l'air (10)... La mise au jour des mécanismes disciplinaires doit-elle nécessairement s'entendre comme une dénonciation vertueuse ? N'y a-t-il pas chez Foucault suffisamment de souvenirs du marxisme pour qu'il ait oublié que la vraie critique est pratique, tient à des pratiques ? Certes les indices ne manquent pas qui permettent

de penser que le point de vue de Foucault ne tient pas davantage de l'éloge (« ruses de peu », « point d'arrivée sans gloire, (...) origine difficile à avouer » (11)). Mais il s'agit peut-être surtout, contre la geste philosophique, l'épopée du sujet post-cartésien ou face au temple de l'individu républicain, de retracer seulement la chronique d'une naissance médiocre. S'il est une critique, elle s'adresse surtout au discours qui a jusqu'ici masqué cette genèse concrète de l'individu.

Discours bien connu, qui présente l'ordre social moderne comme idéalement fondé par un contrat liant des sujets préexistants, atomes sociaux soutenus par leur propre évidence. Le pouvoir s'y légitime d'une loi qui trouve son origine dans le Contrat, laquelle n'a d'autre sens que de limiter l'exercice des pouvoirs. Elle a donc le caractère de l'interdit, limitant la violence et l'arbitraire, maintenant les droits formellement égaux des contractants. L'algèbre politique consiste à trouver la formule permettant de limiter les effets d'un pouvoir qui n'a d'autre fonction que de limiter. Les disciplines apparaissent alors, de ce point de vue, comme un simple « infra-droit », la citoyenneté se prolongeant dans la civilité. À cette genèse idéale de l'État et de la société modernes à partir d'un sujet sans genèse s'oppose la généalogie concrète de l'individu sur laquelle elle repose et qu'elle recouvre. L'égalité formelle des droits des sujets juridiques est soutenue par l'ensemble des « mécanismes menus » qui assurent « la soumission des forces et des corps » (12). Sous l'égalité, les dissymétries pyramidales introduites par les mécanismes disciplinaires, sous l'universalité des normes juridiques, le constant travail de spécification de la normativité disciplinaire : bref ce que Foucault nomme un contre-droit. C'est dans les opérations de ce contre-droit que se repère la figure d'un pouvoir qu'« il faut cesser de décrire (...) en termes négatifs (13) » comme étant simplement ce qui limite, réprime (en prétendant réhabiliter le sujet de droit dans le criminel) – car, on l'a dit, il est bien plus fondamentalement quelque chose qui produit.

Ainsi, plutôt que d'une contradiction, la pensée de Foucault nous laisse légataires d'une double interrogation : comment se fait-il que les mécanismes disciplinaires aient produit, en même temps que leur surface d'application, leur apparent point de résistance ; y a-t-il possibilité de déjouer le jeu entre les stratégies d'assujettissement et les sujets qui apparemment leur résistent et pourraient bien en réalité les confirmer ? Questions vives pour l'éducateur car ce qui caractérise l'éducation moderne, c'est son ambition d'être autre chose qu'une simple transmission : un élément

dans la formation d'un sujet. C'est cette visée qui lui permet de s'autolégitimer face à la part de violence qu'elle perçoit en elle. Si la rencontre de l'enfant avec l'altérité des savoirs et des normes ne prend pas l'allure d'une aliénation, n'est-ce pas parce qu'on leur suppose une vertu non pas seulement conformatrice mais aussi formatrice ? Sans doute ne pouvons-nous pas renoncer à l'ambition d'une éducation émancipatrice, qui s'achève par l'assomption de soi d'un individu qui soit un sujet, capable de s'autodéterminer.

La lecture de Foucault est alors déstabilisante. Certes, à un premier niveau, *Surveiller et punir* peut sembler apporter une contribution intéressante à cette visée émancipatrice. Ainsi s'achève, en effet, la partie nommée « Discipline » : « Quoi d'étonnant si la prison ressemble aux usines, aux écoles, aux casernes, aux hôpitaux, qui tous ressemblent aux prisons ? ». On voit aisément en quoi la généalogie foucauldienne de l'institution scolaire, parmi d'autres, pouvait appuyer une démarche visant à critiquer ce qui dans le fonctionnement de l'école moderne paraît trop homogène à un régime général de l'assujettissement et trop hétérogène à sa visée libératrice. Elle figurerait comme élément d'une réflexion permettant de rompre avec ce que d'autres avaient nommé l'École-caserne, de se défaire de la mythologie scolaire, de mieux préciser la figure d'une éducation non répressive, d'analyser plus finement ce qui dans les routines, les architectures de l'école contredit son sens proclamé. Et, peut-être, de mieux déterminer la formule, la méthode, selon laquelle la liberté du sujet que l'école suppose et promeut s'articulerait heureusement sur les contraintes de l'apprentissage.

Or, s'il ne fait pas de doute que l'analyse foucauldienne ait cette valeur à la fois heuristique et critique, il est plus douteux qu'on puisse rêver en tirer des effets si rassérénants.

Car l'effet d'assujettissement à quoi se ramènent les techniques disciplinaires ne signifie pas ici capture, asservissement. C'est une sorte d'attachement à la conception juridique du pouvoir qui nous fait penser au modèle d'un pouvoir tyrannique comme opprimant ou réprimant des sujets déjà constitués. Il n'y a pas de sujet préalablement donné sur lequel viendrait s'appliquer la discipline mais production par la machinerie disciplinaire de son point d'application. L'assujettissement est certes production du sujet d'une « sujétion », d'une docilité (14) mais aussi et surtout production d'une subjectivité. Et contre toutes nos habitudes mentales, c'est bien au travers de celle-ci que les disciplines visent celle-là. Le sujet

serait donc moins ce principe, autour duquel l'école moderne prétend s'organiser, qu'un effet – et si celle-ci contribue aux mécanismes de domination, c'est moins parce qu'insidieusement, elle maintiendrait dans tel et tel élément de son fonctionnement des restes de despotisme que dans la mesure même où elle produit ces sujets. Ce qui sert à légitimer l'école par rapport aux éducations traditionnelles pourrait donc devenir le principe de son incrimination.

On pourrait certes se demander dans quelle mesure on n'outrepasse pas ici les stricts acquis de l'analyse de Foucault, c'est-à-dire si ses analyses ne montrent pas davantage comment les disciplines produisent des « individus », des identités sociales, plutôt que des sujets, des « moi ». Les mécanismes disciplinaires évoqués ci-dessus n'apparaissent-ils pas d'abord comme des mécanismes d'analyse/extraction puis de recombinaison de segments prélevés sur les masses, et ainsi constitués comme individus ; même l'approfondissement de ce mécanisme d'analyse dans l'exercice, dans la décomposition/recombinaison des mouvements des éléments ainsi prélevés pourrait bien sembler ne pas créer une intériorité mais seulement définir une *place*. Pourtant, il semble bien, même si Foucault peut paraître moins y insister, que ce soit une subjectivité entière, dans toute la complexité de ses sens, et non pas seulement une simple individualité qui soit ainsi produite – notamment par les techniques de l'exercice comme outil d'organisation des genèses individuelles ou de l'examen. C'est, en effet, autour de l'examen que s'intervertit « l'économie de la visibilité dans l'exercice du pouvoir (15) » : « l'enfant, le malade, le fou, le condamné deviendront, de plus en plus facilement (...) l'objet de descriptions individuelles et de récits biographiques (16) ».

Et ce passage de l'individualité de l'homme mémorable à celle de l'homme calculable produit cet autre glissement : « si depuis le fond du Moyen-Âge jusqu'à aujourd'hui « l'aventure » est bien le récit de l'individualité, le passage de l'épique au romanesque, du haut fait à la secrète singularité, des longs exils à la recherche de l'enfance, des joutes aux fantasmes, s'inscrit lui aussi dans la formation d'une société disciplinaire. Ce sont les malheurs du petit Hans et non plus « le bon petit Henri » qui racontent l'aventure de notre enfance. Le *Roman de la rose* est écrit aujourd'hui par Mary Barnes (17) ; à la place de Lancelot, le président Schreber (18). » On peut lire là l'esquisse de l'*Histoire de la sexualité* et de sa critique de la psychanalyse mais aussi le rappel d'un thème évoqué précocement dans *Surveiller et punir*. Le pouvoir

double le corps sur lequel il s'applique d'un incorporel, d'autant plus consistant qu'est constante cette application : il y produit une âme. Non pas l'âme substantielle de la théologie, mais un produit historique, « élément où s'articulent les effets d'un certain type de pouvoir et la référence d'un savoir ». Et, en réalité, « l'homme dont on nous parle et qu'on nous invite à libérer est déjà en lui-même l'effet d'un assujettissement bien plus profond que lui. Une "âme" l'habite et le porte à l'existence, qui est elle-même une pièce dans la maîtrise que le pouvoir exerce sur le corps. L'âme, effet et instrument d'une anatomie politique ; l'âme, prison du corps » (19).

Reste qu'il n'est certes pas interdit de penser qu'il puisse y avoir un usage de l'« idéologie » contre ce qu'elle masque et protège. On peut donc bien vouloir résister au nom des droits du sujet, critiquer le contre-droit disciplinaire dévoilé par Foucault – si tant est qu'il faille vraiment trouver au (non) principe de la résistance quelque chose qui soit de l'ordre du « au nom de ... ». La résistance n'a d'ailleurs pas à être fondée. Elle est là : elle est ce dont le pouvoir suppose, et peut-être même désire, la possibilité (20). Et sans doute est-elle le « point de départ » (21) de ce moment de la pensée de Foucault. Mais elle peut être outillée car elle pourrait bien être ambiguë et ne déjouer localement les disciplines qu'en renforçant leur point d'appui stratégique, l'emprisonnement du corps dans l'âme, principe de toutes les docilités, et des plus puissantes parce que les moins apparentes. S'il peut certes émerger partout des refus (il n'y a pas de lieu du grand Refus), si le langage du sujet peut bien exprimer les murmures des vies assujetties, ce n'est pas en vue de l'individu, du sujet, du moi identique à lui-même qu'elle doit se constituer, mais elle peut en partir, pour s'en dégager (22). Ainsi, « le problème (...) qui se pose à nous aujourd'hui n'est pas d'essayer de libérer l'individu de l'État et de ses institutions, mais de nous libérer nous de l'État et du type d'individualisation qui s'y rattache. Il nous faut promouvoir de nouvelles formes de subjectivité en refusant le type d'individualité qu'on nous a imposé pendant plusieurs siècles (23) ».

Comme suggéré plus haut, le premier volume de l'*Histoire de la sexualité* (1976) paraît prolonger cette perspective. Si *Surveiller et punir* montrait comment les disciplines constituaient l'individu à partir de tout un ensemble de techniques d'objectivation, il restait sans doute à mieux comprendre la contrepartie proprement « subjective » d'une telle opération, à rendre intelligible comment ces techniques de « visibilisation » avaient pu trouver leur corrélat dans cette

torsion du soi sur lui-même que manifeste l'exigence d'une visibilité à soi-même. L'analyse de la *sexualité*, d'une certaine mise en discours du sexe et de l'injonction concomitante à connaître la vérité de son désir, devait rendre compte de l'émergence de cette modalité du rapport à soi. Pour l'essentiel, rien – dans l'analyse des procédures par lesquelles l'homme occidental a été constitué comme une intériorité, sommé d'être un regard vigilant sur lui-même, une « bête d'aveu » (24) – ne vient contredire le sens des analyses antérieures.

SUBJECTIVATION

Mais au lieu de poursuivre cette *Histoire* selon le plan, très précis, qu'il avait annoncé, Foucault entre dans un relatif silence, qui s'achève par la publication en 1984 de deux volumes bien étrangers au projet initial. Inflexion marquée par l'apparition d'un nouveau vocabulaire : souci de soi, pratiques ou techniques de soi, et subjectivation. Foucault était, certes, déjà passé de la description des assujettissements par objectivation à celle des modalités selon lesquelles l'homme est conduit à se subjectiver lui-même, mais la perspective est désormais différente. D'une part, parce que l'horizon historique, l'Antiquité, est nouveau, d'autre part parce qu'on passe d'un sujet comme sujet de connaissance à un sujet pratique, un sujet éthique. Restant dans le cadre de la morale sexuelle, il s'agit de montrer comment des interdits ou des exigences comparables n'ont pas toujours signifié la même chose, ne se sont pas toujours articulés à cette exigence de connaissance de soi qui a contribué à former cette individualité, cette intériorité dont nous faisons l'expérience. Et, au travers de cette exhumation d'autres formes de moralité, Foucault découvre un nouveau champ : celui des techniques de soi, des pratiques de soi.

Subjectivation et gouvernementalité

Faut-il parler de rupture et voir là un « retour au sujet » par le biais d'un retour aux Grecs ? Faut-il espérer trouver, au terme de ces analyses, un sujet moral, fondement sur lequel prendre appui pour échapper aux jeux du pouvoir-savoir, point archimédien pour une pensée « heureuse » de l'éducation ? Foucault, en fait, insiste autant sur la continuité que sur la rupture (25). Il affirme alors : « ce n'est pas le pouvoir mais le sujet qui constitue le thème général de mes recherches. » (26) Ainsi, subjectivation n'est pas l'antagoniste d'objectivation, et ne désigne pas

seulement l'acte par lequel un « sujet » s'instituerait lui-même mais aussi bien le processus par lequel une certaine configuration de pouvoir-savoir induit la constitution d'un certain type de sujet, d'une certaine manière de donner forme, ou style, à son existence, d'une certaine manière de nouer ses actes à un jeu de vérité (et Foucault parle parfois de « subjectivation de la vérité »).

C'est que l'inflexion se situe au « croisement de deux thèmes : une histoire de la subjectivité et une analyse des formes de la *gouvernementalité* » (27). C'est autour de ce terme que Foucault stabilise son analyse du pouvoir. *La volonté de savoir* a permis de découvrir, liées aux disciplines mais irréductible à elle, une forme de pouvoir s'adressant aux individus en tant qu'ils sont traversés par les flux du vivant, qu'il s'agit de gérer, contrôler, réguler : le *bio-pouvoir* (28). Le pouvoir n'y est plus seulement détaché de la référence à la loi mais aussi de son articulation fondamentale à la domination. L'idée de *gouvernementalité* généralise cette conception du pouvoir comme capacité à conduire les conduites. Dégagé d'une problématique juridique, il apparaît comme le nom général de cette forme de relation par laquelle les hommes essaient de se gouverner les uns les autres. On peut alors distinguer trois niveaux : celui de cette relation comme jeu stratégique entre des libertés, celui des états de domination qui la figent et celui, intermédiaire, des techniques de gouvernement. Or, comme le montre l'analyse de cette forme de gouvernement qu'est le *pouvoir pastoral* développé par le christianisme, les techniques de gouvernement peuvent prendre appui sur des techniques de soi. C'est exemplairement le cas, dans la confession, de l'examen de conscience et de l'aveu. Or, celles-ci sont à la fois très proches des techniques d'examen et de direction de conscience élaborées au sein des philosophies hellénistiques et romaines, et très éloignées dans l'usage qu'on en fait. À une méfiance à l'égard de soi-même, une volonté de se déprendre de soi, s'oppose une exigence de se soucier de soi, formulée dès l'Antiquité grecque classique et qui est au cœur de l'attitude socratique.

On peut alors revenir à notre « subjectivité », à cette forme de rapport à soi comme connaissance de soi qui définit le sujet moderne. Si l'on tente de la référer au « connais-toi toi-même » socratique, on découvre sous l'apparente filiation, une différence fondamentale. Le précepte socratique ne renvoie nullement à une investigation scrupuleuse des états d'âme mais à l'exigence plus générale de se soucier de soi si l'on veut être capable de commander aux autres et de

faire de sa vie l'œuvre qu'elle mérite d'être. Ce que nous lèguent les Grecs, c'est l'idée d'un sujet éthique qui, à l'intérieur d'un jeu de pouvoir donné (la culture agonistique des Grecs) façonne son *êthos* par application d'un *logos* à son *bios*. Ce qui définirait, au long cours, la philosophie occidentale, ce serait ce tour qu'y aurait pris « être soi » : lier, au sein de rapports de pouvoir, son rapport à soi au rapport à un « jeu de vérité ». Et son mouvement serait celui du passage d'un rapport où il s'agit de conquérir une vérité comme enjeu d'une transformation de soi à un rapport où il s'agit de dire la vérité de soi. Passage d'une vérité « psychurgique » à une vérité « psychologique ». Et si Foucault consacre dans *L'herméneutique du sujet* tant d'attention aux philosophes de la Rome impériale, c'est sans doute qu'il y voit le moment où se prépare le basculement de l'une à l'autre.

Éthique et liberté

Par là, Foucault se donne une pensée de la liberté, en même temps que du rapport à l'autre ; une pensée de l'éthique (29), donc. D'une part parce que la conception *gouvernementale* du pouvoir écarte celui-ci de la pure force et l'articule fondamentalement sur une liberté (30). À la limite, peut-être est-il ce qui la révèle. D'autre part, parce que la généalogie du sujet éthique fait apparaître la liberté comme sa « condition ontologique » (31). Il y a donc bien une ontologie chez Foucault : de l'homme, on peut dire qu'en général, il est caractérisé par son rapport à la liberté, au pouvoir, à la vérité. Mais cette ontologie, telle quelle, est vide ou virtuelle. De ses concepts, on ne peut rien déduire. Ils ne produisent aucune définition, c'est dire aucune « dé-limitation » ni, a fortiori, aucune prescription. Ils n'ont aucun contenu déontique. Ici, le seul contenu de cette ontologie de la liberté, c'est la contingence (32). On est donc bien loin du retour à une conception de la liberté comme possession fondée dans l'essence d'un sujet absolu. Que nous ne soyons pas les sujets que nous sommes en vertu d'une essence, fût-elle aliénée, n'est certes pas une idée nouvelle chez Foucault mais la démonstration en était, jusque-là, administrée par la description des pratiques discursives et politiques qui avaient produit ce sujet. Ici, la généalogie met en scène le récit de la modification du rapport à soi, et produit ainsi concrètement la possibilité d'autres formes de subjectivation, d'autres manières de se poser comme sujet moral que celle qui le définit par l'intériorisation de la Loi : « la loi n'est (...) qu'un des aspects possibles de la technologie du sujet par rapport à lui-même (33) ». Contre le monologue de la loi dans le sujet moral,

l'ouverture des règles d'un « jeu de soi » dans le sujet éthique – règles « facultatives », dit Deleuze, mais non pas arbitraires, qui doivent jouer sur celles des jeux de pouvoir et des jeux de vérité. La possibilité, donc, d'une subjectivité qui ne serait pas la simple contremarque d'un assujettissement ?

Il ne s'agit pas de présenter l'éthique grecque comme exemplaire mais d'y voir la preuve de la possibilité d'une *éthique du souci de soi*, une éthique où la liberté se manifeste dans un « exercice de soi sur soi par lequel on essaie de s'élaborer, de se transformer et d'accéder à un certain mode d'être (34) ». Cette preuve n'a pas qu'un intérêt historique, car au relatif inintéressant de la problématisation morale grecque pour les codifications (35) fait écho notre situation, marquée par « la levée des codes et la dislocation des interdits (36) ». Ce vide, ouvert par le recul des formes les plus extérieurement contraignantes des disciplines mais qui laisse sans doute intact le contrôle plus subtil du *bio-pouvoir*, pose de nouveau le problème de l'éthique, y compris et surtout pour qui entend résister. Dans la mesure au moins où, pour les raisons qu'on a vues, on ne peut pas se satisfaire d'une morale fondée sur « une prétendue connaissance scientifique de ce qu'est le moi, le désir, l'inconscient, etc. (37) » qui reconduirait cela même à quoi elle entend échapper. Nous pouvons donc nous donner pour horizon non pas une morale de la *libération*, avec ce qu'elle suppose de croyance en une *nature* d'un sujet qu'il s'agirait de désaliéner, mais la tâche d'inventer de nouvelles formes de subjectivation, de nouvelles pratiques de liberté. Bref, de donner à notre exigence éthique non pas le sens d'une découverte de notre vérité intérieure, de l'appropriation de l'identité que nous sommes mais celui d'un travail sur nous-mêmes, d'une modification du soi, ou de la forme du soi qu'on nous a imposée. S'il n'est donc rien là du retour à un sujet qui, dans sa bruyante polysémie (sujet de droit, sujet de la connaissance (de soi), sujet du désir) serait un principe, un fondement absolu, on peut se demander ce qu'à son tour, peut fonder cet étrange sujet éthique. Si, de l'aveu même de Foucault, la question est délicate concernant la politique (38), on peut se demander comment le sujet éthique foucauldien pourrait s'adresser au « sujet » de l'éducation.

UNE PÉDAGOGIE FOUCALDIENNE ?

De fait, malgré l'évolution de sa pensée, l'usage de Foucault reste, en France, toujours aussi rare et limité aux analyses de *Surveiller et punir*. La réception dans

les pays de culture anglo-saxonne (39) est spectaculairement plus large. Peut-être parce qu'on y est moins sensible à l'universalisme du sujet cartésien et républicain et plus concerné par une réflexion critique sur l'identité (40). Les analyses de Foucault y sont utilisées comme un cadre général, une boîte à outils, permettant de repérer les effets des dispositifs de *power-knowledge*. Nombre d'analyses s'adressent aux dispositifs institutionnels : formes d'évaluation, usage des tests psychologiques et plus largement psychologisation de l'institution (41), critique de réformes qui, sous couvert de viser l'efficacité de l'enseignement, augmentent le contrôle managérial (42), organisation curriculaire (43). D'autres interrogent les dispositifs discursifs qui structurent les pratiques scolaires : contenu de l'idée d'enfance ou de celle d'« éduqué » (44). Ces analyses ressortissent plus du cadre conceptuel d'avant 1980 que de la dernière partie de l'œuvre. Celle-ci, lorsqu'elle n'est pas ignorée, est souvent réduite dans son importance (45) ; et lorsqu'elle est vraiment utilisée, c'est essentiellement pour résoudre le problème de la capacité d'agir de l'enseignant ou du sens qu'il peut donner à son identité professionnelle (46). Mais, mis à part des réflexions sur la définition des savoirs enseignés ou sur la forme, hiérarchique, des interactions (47), l'acte pédagogique lui-même, comme instance de subjectivation *via* une relation au savoir, paraît peu interrogé.

Savoirs scolaires

Peut-être n'y a-t-il là rien de très étonnant. Une description critique du cadre institutionnel moderne de l'acte pédagogique n'enveloppe pas nécessairement une philosophie de cet acte lui-même. On peut noter que, même dans *Surveiller et punir*, Foucault insiste peu, par rapport à Guy Vincent, sur le rôle de l'organisation du savoir en « disciplines » ou de l'apparition de l'« apprentissage par principes » dans l'invention de l'école comme forme disciplinaire. Pourtant, lorsqu'il parle d'éducation dans des entretiens, son propos s'organise toujours essentiellement autour du savoir. Il déplore ainsi le caractère « déplaisant, triste, gris, peu érotique » (48) du savoir scolaire. Savoir normalisateur dont sont exclus « l'événement et le pouvoir », et dont l'humanisme nous renvoie à nous-mêmes comme à des « souverainetés assujetties » (49). Il est sans doute des connaissances tristes comme il est des passions tristes chez Spinoza – éloignées de tout ce que pourrait être l'enseignement comme lieu d'apprentissage d'un savoir joyeux. Sans doute, tout comme il n'est pas en notre pouvoir de ne pas être « affectés » (dit Spinoza), il

n'est pas en notre pouvoir de ne pas être constitués par un savoir mais il n'est pas indifférent de savoir selon quel jeu. Savoir « humaniste » comme assignation d'identité, où la souveraineté (ou son devoir) n'est que le masque d'un assujettissement : ou bien savoir joyeux, au moyen duquel nous puissions resignifier les identités qui nous sont assignées, savoir comme pratique de liberté, savoir d'un pouvoir de la vérité. Mais s'il serait ainsi important de rompre avec des savoirs qui nous infligent la tristesse d'une *nature*, afin que l'individu puisse « se modifier à son gré » (50), on peut se demander si une simple reformulation du curriculum répondrait à la question d'une « érotique » du savoir. Ne faut-il pas faire entrer en jeu la relation dans laquelle se noue le rapport au savoir et se demander en quoi une éthique du souci de soi, des pratiques de soi, pourrait servir de paradigme à la relation pédagogique.

Pratiques de soi et pédagogie

Question délicate car ces pratiques de soi, à lire *L'herméneutique du sujet* paraissent essentiellement des pratiques d'adultes. Pourtant le rapport entre pratiques de soi et pédagogie y paraît complexe mais constant. Dans *l'Alcibiade I*, la nécessité de se soucier de soi est présentée comme nécessité d'une relève par rapport à une *paideia* insuffisante (51) – mais, s'il faut bien supposer que cette *paideia* ait dû rendre audible le discours d'un Socrate, rien n'indique que la relation dialectique qui se construit alors doit servir de modèle pour une prime éducation⁵². À partir de la période hellénistique, cette articulation s'efface : l'exigence de se soucier de soi ne renvoie plus à ce moment cardinal où un homme, s'il veut être digne de commander aux autres doit trouver en lui les principes par lesquels il commandera à lui-même : elle s'adresse, potentiellement, à tous et tout au long d'une vie. La référence à la pédagogie paraît alors s'éclipser derrière le thème, plus général, d'une thérapie. Mais cette éclipse n'est qu'apparente : d'une part, elle aboutit en fait à généraliser l'idée d'éducation, d'une vie comme constant processus d'éducation de soi (53) ; d'autre part, elle maintient, déplace, et généralise le besoin d'un *maître*. Car nul n'est capable de se rapporter seul aux vérités dont il a besoin pour régner sur lui-même.

Et, pour évoquer cette relation de conseil, de guidage, cette « psychagogie » sans laquelle il n'y aurait pas de culture de soi, Foucault précise que cette relation où l'un se tait pour laisser place à la *par-rhesia* (54) du conseiller est « très proche, ou relativement proche, du rapport de pédagogie. Car dans la

pédagogie, le maître [est tel] en tant qu'il détient la vérité, qu'il formule la vérité (...). La vérité et les obligations de vérité sont du côté du maître. C'est vrai de toute pédagogie » (55). Le philosophe novateur cacherait-il un pédagogue conservateur (56) ? On peut en juger ainsi, à condition de ne pas oublier que la phrase évoque davantage une forme relationnelle qu'un modèle pédagogique précis puisque Foucault a montré auparavant combien étaient différentes les attitudes psychagogiques de Socrate et d'Épictète, par exemple. Au demeurant, cette relation, essentielle, ne définit à elle seule pas l'éthique du souci de soi mais n'en est que la condition : la rencontre, grâce à l'autre, d'une vérité qu'il faudra encore faire sienne au travers d'une culture de soi, d'une ascétique. Enfin, l'évocation de la pédagogie permet, dans le contexte, de distinguer deux psychagogies : une qui est comme une pédagogie, et celle mise en œuvre par le *pouvoir pastoral* (57), caractérisée par le décrochement de ce rapport, et où c'est à l'âme psychagogisée de dire « une vérité que seule elle peut dire » (58). Or ne pourrait-on risquer l'hypothèse que cette nouvelle psychagogie ouvre la possibilité d'une nouvelle pédagogie ? Pédagogie qui ne serait plus comme « toute pédagogie » mais comme cette psychagogie-ci, pédagogie comme prise de vérité sur l'élève, pédagogie disciplinaire ?

CONCLUSIONS

Repérer et inventer

On voit donc qu'il n'est pas si facile de régresser de ce qui définit une forme de subjectivation aux conditions pédagogiques de son émergence. Problème foucauldien, mais qu'on pourrait généraliser : si l'éducateur se réclame toujours d'une idée de l'homme, il est sans doute beaucoup moins aisé de déduire de telle idée de l'homme la nécessité de telle forme d'éducation. Quoi qu'il en soit, on pourrait résumer ainsi le problème tel qu'il se pose à partir de la lecture de Foucault. Tout d'abord, il ne paraît pas douteux qu'une forme particulière de subjectivation soit bien liée à une modalité propre du « traitement de l'enfant ». L'homme moderne s'anticipe dans l'élève, objet des disciplines, comme dans la sexualisation de l'enfant (invention du problème de la masturbation aussi bien qu'affirmation freudienne de l'existence d'une sexualité enfantine (59)). Mais ce lien est complexe. Et, dans l'histoire, rien ne montre qu'il y ait homogénéité totale entre le traitement de l'enfant et

la forme de subjectivation « visée ». Seule l'éducation nouvelle, ou certains lecteurs anglo-saxons de Foucault, postuleraient un tel lien. Et il n'est pas sûr qu'aux yeux de Foucault, cette *libération* de l'enfant permette, en soi, d'échapper aux assujettissements – dans la mesure où elle se contenterait d'anticiper le sujet en l'enfant. Certes, dans ce modèle éducatif, le dressage paraît s'effacer, l'identification de l'enfant aux figures de l'altérité (le fou, le marginal, le délinquant) se fait plus distante, la place de l'enfant parmi nous, par principe et non par effet, se fait plus évidente. Mais cela pourrait bien ne rien indiquer d'autre que la relève de ce qu'il y a encore de brutal dans le dressage disciplinaire par les techniques plus invisibles et subtiles du bio-pouvoir.

À tenter de cerner les contours de ce que pourrait être une « pédagogie foucauldienne », on se trouve donc face à un dilemme. Faut-il faire un usage fort de l'analogie entre notre présent et le monde de l'Antiquité évoquée plus haut, et penser une hétérogénéité de la forme de subjectivation du « sujet éthique » et des pratiques pédagogiques qui en seraient la propédeutique ? Penser que l'essentiel tiendrait à l'abandon des savoirs *humanistes*, à une réforme des contenus d'enseignement, sans toucher à la forme « politique » de la relation pédagogique ? Ou bien mettre l'accent sur la façon dont Foucault définit son travail comme critique du présent et dégagement de ce qui est possible à partir de notre situation. Il serait alors possible d'estimer que le modèle moderne d'homogénéité peut être repris, malgré le risque qu'on vient de signaler. En effet, si Foucault se livre à une critique de l'idée de *libération*, cette critique n'est pas radicale. Pour que des pratiques de liberté soient possibles, il faut bien se libérer des états de domination, même si ces pratiques ne se réduisent pas à cette libération (60), et même s'il nous faut nous déprendre de ce au nom de quoi nous avons pu tout d'abord nous *libérer*. Rien n'empêcherait alors qu'une *éthique du souci de soi* puisse s'appuyer sur une pédagogie dérivée du projet de *libération* de l'enfant, avec le même souci de ne pas figer dans une identité, de ne pas croire que la revendication de l'identité, d'une authenticité non aliénée, contre le pouvoir constitue à soi-même une pratique de liberté. En ce cas, rien ne paraît forclure l'idée d'une pédagogie comme pédagogie des pratiques de soi. Et l'on pourrait même considérer qu'il ne s'agit plus d'y exporter les douteux privilèges de l'identité d'adulte vers l'enfant mais plutôt d'importer le polymorphisme de l'enfance dans l'identité adulte ; car la *libération* de l'enfant ne s'effectuerait alors en aucun « nom ».

Il paraît donc bien difficile de trancher quant à ce que pourrait être une « pédagogie tirée des écritures » foucauldienne. Outre que ce n'est que de biais que Foucault rencontre cette question, il faut sans doute se souvenir que son propos n'entend pas être prescriptif. Il entend renoncer à la « vieille fonction prophétique » de l'intellectuel au profit d'un « intellectuel destructeur des évidences et des universalités, celui qui repère et indique dans les inerties et contraintes du présent les points de faiblesse, les ouvertures, les lignes de force » (61). Peut-être, lisant Foucault, sommes-nous toujours tentés de nous placer dans une fausse alternative entre un Foucault dont les analyses condamneraient radicalement tout projet d'éducation (ou condamneraient l'éducateur à la culpabilité d'être toujours du côté du pouvoir) et l'attente d'une thèse qui sauverait l'éducation en lui donnant un fondement absolu (en réinventant le sujet par exemple). Ce en face de quoi nous laisse Foucault, c'est peut-être de la tâche de déjouer, d'inventer, de déjouer en inventant. Et l'on peut penser qu'il ne nous laisse pas totalement démuni face à cette tâche. Le point critique de la pédagogie scolaire, c'est sans doute l'isomorphisme entre ce qu'elle enseigne et comment elle enseigne, entre l'idéal normatif produit par les savoirs scolaires *humanistes* et la production concrète par les techniques disciplinaires de cet idéal comme réalité : « souverainetés assujetties » (62). Où l'exaltation des souverainetés est le principe de leur assujettissement. Desserrer ce lien donc : si le pouvoir s'est imposé à nous au travers d'un régime de vérité, chercher avec vigilance les occasions de se découvrir soi dans une expérience du pouvoir de la vérité (63). Et cela pourrait commencer par un inventaire du curriculum réel qui se rendrait attentif aux techniques de soi suscitées par la relation pédagogique (64), au partage en elles des obédiences au « moi » et des invitations à l'expérience.

Le moi, le soi, l'autre, le vrai : les nœuds de l'identité

Le problème ici, c'est que – si l'on voit bien quel sens il peut y avoir à déjouer les identités dans lesquelles les structures de pouvoir-savoir nous figent, auxquelles elles nous assignent, à déconstruire les règles par lesquelles elles organisent nos genèses – en ce qui concerne une prime (et même seconde ou tierce) éducation, il est plus difficile de distinguer ce qui relève de l'inéluctable opération par laquelle les autres sont les opérateurs de notre torsion en un « soi » et ce qui, déjà, nous engage dans une sujétion, ou au moins un assujettissement. Il faut sans doute

bien, pour qu'un « soi » soit, que « quelque chose », quelqu'un, de l'Autre vienne freiner la course homogène du vivant, y introduire de la torsion, de l'échappement, de la négativité. Y introduire cette différence qui est notre identité, qui sera, ou devrait être notre style (65). Tout le problème est alors : comment ? C'est-à-dire sans que cela prenne la figure d'un arrêt, de la fixation dans une identité, figée, assignée (quand bien même l'assignation serait celle d'être l'individu que nous sommes) (66). Car il me semble que la plus radicale des convictions de Foucault est qu'être soi, vraiment, c'est ne pas cesser de faire l'expérience des pratiques par lesquelles nous pouvons nous modifier nous-mêmes, devenir autres. Devenir. En apparence le thème n'est pas nouveau qui, depuis Pindare, nous invite à « devenir ce que l'on est ». Mais il s'agit bien ici d'en inverser la lecture usuelle : substituer au *devoir* de réaliser une nature l'appel, ou la réponse, au *commencement* que nous sommes (67).

C'est peut-être la plus redoutable des interrogations que Foucault nous laisse. Comment concilier sa conception, où passe le souffle de Nietzsche et de Rimbaud (68), de l'identité (« Je est un autre ») et l'exigence éducative d'aider à la naissance d'un « Soi ». Peut-être ne pouvons-nous jamais le faire entièrement, en être totalement assuré. Peut-être que cela ne relève jamais que d'un après-coup, que de celui qu'on éduque lui-même : encore faut-il, dans l'incertitude et le risque, s'efforcer de rendre cet après-coup encore possible. Au fond, il n'est peut-être pas si étonnant que lorsqu'il veut rendre intelligible l'idée de *gouvernementalité*, l'idée que le problème n'est pas tant celui du pouvoir que de ses usages, Foucault nomme, à côté de la relation amoureuse, la relation pédagogique : « je ne vois pas où est le mal dans la pratique de quelqu'un qui, dans un jeu de vérité donné, sachant plus qu'un autre, lui dit ce qu'il faut faire, lui apprend, lui transmet un savoir, lui communique des techniques : le problème est plutôt de savoir comment on va éviter dans ces pratiques – où le pouvoir ne peut pas ne pas jouer et où il n'est pas mauvais en soi – les effets de domination qui vont faire qu'un gosse sera soumis à l'autorité arbitraire et inutile d'un instituteur, un étudiant sous la coupe d'un professeur autoritaire, etc. Je crois qu'il faut poser ce problème en termes de règles de droit, de techniques rationnelles de gouvernement et d'*éthos*, de pratiques de soi et de liberté. »

Reste alors, pour qui veut éduquer, à savoir comment se tenir sur la marge, étroite sans doute,

qui sépare les jeux stratégiques du pouvoir et les états de domination. Et il n'est sans doute pas absurde de penser que cela passe par le maintien de la pédagogie comme un jeu au sein duquel celui qui apprend puisse nouer, dans son rapport à l'autre, son rapport au savoir comme une érotique de la vérité, un rapport au pouvoir de la vérité, un rapport

où l'on se conquiert dans le mouvement double de la constitution de soi et de la déprise d'un certain « soi », dans la rencontre du savoir autre comme ce qui altère sans aliéner (69), dans l'« aventure de devenir soi »

Jean-Pierre Audureau
Université Lumière-Lyon 2

NOTES

- (1) Pour en donner quelques exemples délibérément confondants, on peut avouer qu'il n'y a sans doute rien d'évident à faire usage de la grammaire derridienne pour éclairer l'apprentissage du lire/écrire ou que l'éducateur pourrait se demander quelle section de flux il peut bien opérer sur le « corps sans organes » des machines désirantes deleuziennes.
- (2) Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris, 1975, 111 (désormais SP).
- (3) SP, 139-41.
- (4) SP, 197 et 257.
- (5) Michel Foucault, *Dits et écrits*, Gallimard, Paris, 1994, n° 306, II, 1053 (les références sont faites à la réédition dans la collection *Quarto*, en deux volumes, Gallimard, Paris, 2001, désormais DE).
- (6) SP, 163 et 189.
- (7) SP, 246 sq.
- (8) SP, 254.
- (9) SP, 255.
- (10) Cette « colombe légère [qui], lorsque, dans son libre vol, elle fend l'air dont elle sent la résistance, pourrait s'imaginer qu'elle réussirait encore bien mieux dans le vide » est le symbole de l'idéalisme platonicien et de sa propension à quitter le monde sensible qui oppose à l'entendement trop d'obstacles (*Critique de la raison pure*, Introduction).
- (11) SP, 260-61.
- (12) SP, 258.
- (13) SP, 227.
- (14) Mais pas la même que celle produite par le droit du monarque puisque, ici, les effets de domination doivent être compatibles avec un ordre juridique égalitariste.
- (15) SP, 219.
- (16) SP, 225.
- (17) Figure importante de l'histoire de l'antipsychiatrie, patiente de Ronald Laing. Son histoire, qu'elle raconte dans *Un voyage à travers la folie* semblait prouver la validité de la thèse selon laquelle la psychose, si elle n'est pas chronicisée par l'institution, peut connaître spontanément une évolution favorable.
- (18) SP, 227.
- (19) SP, 38.
- (20) C'est ce que montrera l'élaboration ultérieure du pouvoir comme *gouvernementalité* (cf. *infra*).
- (21) DE, n° 306, II, 1044.
- (22) Judith Butler (*La Vie psychique du pouvoir*, Paris, Léo Scheer, 2002 : 135-164) analyse ce dégagement comme une « re-signification » de l'identité qui nous est assignée. Dans le même sens, voir DE, n° 200, II, 260-61.
- (23) DE, n° 306, II, 1051.
- (24) Michel Foucault, *Histoire de la sexualité 1 : La volonté de savoir*, Paris, Gallimard, 1976, 80 (désormais VS).
- (25) Cf. par exemple, DE n° 306, II, 1041 sq., n° 344, II, 1437 et n° 354, II, 1520-21.
- (26) DE, n° 306, II, 1042.
- (27) DE, n° 304, II, 1033-34.
- (28) VS, 184 sq.
- (29) DE, n° 356, II, 1548.
- (30) DE, n° 291, II, 979 et n° 356, II, 1539.
- (31) DE, n° 356, II, 1531.
- (32) Cf John Rajchman, *Érotique de la vérité : Foucault, Lacan et la question de l'éthique*, PUF, Paris, 1991 : 143.
- (33) Michel Foucault, *L'herméneutique du sujet*, Seuil/Gallimard, Paris, 2001 (désormais HS) : 109.
- (34) DE, n° 356, II, 1528.
- (35) Michel Foucault, *Histoire de la sexualité 2 : L'usage des plaisirs*, Paris, Gallimard, 1984 : 36-38.
- (36) DE, n° 350, 1493.
- (37) DE, n° 344, II, 1430.
- (38) DE, n° 356, II, 1541. Mais on peut penser que cette politique se trouve esquissée ailleurs (DE, n°s 293, 313, 358), voir aussi Rajchman, *op. cit.*.
- (39) Sur cette différence de réception, en général, cf. Richard Rorty, « Identité morale et autonomie privée » in *Michel Foucault philosophe : rencontre internationale des 9, 10, 11 janvier 1988*, Seuil, 1989 : 385 sqq. – qui contient aussi une critique du projet foucauldien d'extension de l'*ethos* philosophique à l'espace social en général.
- (40) Identité communautaire à préserver de la culture dominante ou, surtout, identité de *genre* dont il s'agit de déconstruire ce qu'elle importe de normativité.
- (41) Frank Pignatelli, « What can I do ? Foucault on freedom and the question of teacher Agency » in *Educational theory*, Fall 1993, Vol. 43, No 4, University of Illinois, Urbana-Champaign et Tina Besley, *Counseling youth : Foucault, power and the ethics of subjectivity*, Praeger Publishers, Westport, CT, 2002.
- (42) John Covalleskie, « Power goes to school: teachers, students, and discipline » in *Philosophy of education*, University of Illinois, Urbana-Champaign, 1993.
- (43) Bill Green, « Born again teaching ? Governmentality, Grammar, and public schooling » in Thomas Popkewitz & Marie Brennan (ed.), *Foucault's challenge : discourse, power and knowledge in education*, Teachers College, Columbia University, New York City, NY, 1998.
- (44) Gaile Cannella, *The scientific discourse of education : predetermining the lives of others – Foucault, education, and children*, Contemporary Issues in Early Childhood, Vol. 1, No 1, 1999

(revue online : www.triangle.co.uk/ciec/content/pdfs/1/issue1_1.asp) ou Lynn Fendler, « What is it impossible to think » in Popkewitz & Brennan, *op. cit.*

- (45) Lew Zipin, « Looking for sentient life in discursive practices » in Popkewitz & Brennan, *op. cit.*, 322 : « rare, undertheorized passages » ou bien la présentation par H. Simola et al., « A catalog of possibilities : Foucaultian history of truth and education research », *Ibid.*, 67.
- (46) Pignatelli, *loc. cit.*
- (47) Besley, *op. cit.*, après avoir développé, dans le cadre du « conseil scolaire » (*school counseling*) le modèle d'une *narrative therapy*, construit (en référence à Foucault) par Epston et White comme alternative à l'approche psychothérapeutique traditionnelle, tente, pp. 227 sqq., d'en élargir l'usage à l'ensemble de la vie scolaire.
- (48) *DE* n° 161, I, 1655.
- (49) *DE*, n° 98, I, 1094.
- (50) *DE*, n° 285, II, 928.
- (51) *HS*, 44 et 121.
- (52) Le platonisme sera peut-être le rêve de cette homogénéité-là, mais on sait à quel prix.
- (53) *HS*, 421.
- (54) La *parrhesia*, c'est la parole libre, celle qu'on tient à partir d'un *courage de la vérité*. Foucault lui consacre ses derniers cours et organise autour d'elle sa quête d'une *éthique de souci de soi*, car en elle se lie rapport à soi, aux autres et à la vérité. Cf. Michel Foucault, *Discourse and truth : the problematization of parrhesia*, transcription de six conférences données à Berkeley en 1983, éditée par J. Pearson, Northwestern University, Evanston, Illinois, 1985. Réédité sur www.foucault.info, 1999.
- (55) *HS*, 390.
- (56) *DE*, n° 341, II, 1408, où Foucault marque sa méfiance à l'égard de l'autogestion dans la relation pédagogique.
- (57) Sur le caractère modélisant, en général, de cette invention du christianisme, voir *DE*, n° 306, II, 1048-50 ; mais il faudrait aller plus loin qu'on ne le peut ici, pour s'interroger sur le caractère

pédagogique de la métaphore du pasteur (*DE*, N° 255, II, 719). Bref, sur le caractère « dédoublé » de la pédagogie, et/ou de son rapport à la politique.

- (58) *HS*, 391.
- (59) *DE*, n° 200, II, 259 et 262.
- (60) *DE* n° 356, II, 1528-30.
- (61) *DE* n° 200, II, 268-69.
- (62) Simplification « idéal-typique » : dans le concret de l'école, les deux pédagogies évoquées plus haut s'hybrident sans doute, tantôt s'occulent, tantôt se renforcent réciproquement : alibi du savoir pour les objectivations identifiantes, alibi de la vérité de l'élève pour les savoirs normalisateurs. De même cohabitent sans doute dans les pratiques, formes de l'ancien pouvoir souverain (y compris chez élèves quand sa violence déjoue les disciplines), formes disciplinaires « pures » et formes « libératrices » : c'est tout cela qu'il s'agirait, pratiquement, de démêler.
- (63) *DE*, n° 192, II, 160.
- (64) On peut trouver un exemple d'une telle démarche chez David Blacker, « Intellectual at work and in power » in Popkewitz & Brennan, *op. cit.*, 354 – à propos des interactions comme incitation à la verbalisation, à l'aveu, à l'école maternelle (*preschool*).
- (65) Ces lignes sont librement inspirées de Gilles Deleuze, *Foucault*, Éd. de Minuit, 1986 (101 sqq.) et de son dernier texte : « L'immanence : une vie... » in *Philosophie*, n° 47, Éd. de Minuit, 1995.
- (66) Cette tension entre un « moi » que le pouvoir a suscité, en une sorte de ruse comme son point d'application essentiel et un rapport à soi comme principe de résistance ne cesse de parcourir la pensée du dernier Foucault, engendrant une terminologie parfois virevoltante qui tente de cerner les contours d'une subjectivité sans « sujet », d'un individu sans « individualité ».
- (67) Partage qui est tout aussi bien celui qui traverse déjà le concept grec d'*arkhè*. De façon tout aussi indécise « principe » et « commencement »..
- (68) Gilles Deleuze, *Pourparlers*, Éd. de Minuit, 1990 : 137.
- (69) À condition d'entendre que, problématiquement mais conformément à la pensée de Foucault, aliéner ne veut pas dire ici « priver d'une identité essentielle » mais « fixer dans une identité ».

BIBLIOGRAPHIE

- BESLEY T. (2002). – **Counseling youth: Foucault, power and the ethics of subjectivity**. Westport, CT : Praeger Publishers.
- BUTLER J. (2002). – **La Vie psychique du pouvoir**. Paris : Léo Scheer.
- CANNELLA G. (1999). – The scientific discourse of education : predetermining the lives of others – Foucault, education, and children. **Contemporary Issues in Early Childhood**, vol. I, n° 1 (revue online : voir internet).
- COVALESKIE J. (1993). – Power goes to school : teachers, students, and discipline. In **Philosophy of education**. University of Illinois, Urbana-Champaign. (Voir aussi internet).
- DELEUZE G. (1986). – **Foucault**. Paris : Éd. de Minuit.
- DELEUZE G. (1990). – **Pourparlers**. Paris : Éd. de Minuit.
- FOUCAULT M. (1975). – **Surveiller et punir**. Paris : Gallimard.
- FOUCAULT M. (1976). – **Histoire de la sexualité 1 : La volonté de savoir**. Paris : Gallimard.
- FOUCAULT M. (1984). – **Histoire de la sexualité 2 : L'usage des plaisirs**. Paris : Gallimard.
- FOUCAULT M. (1985). – **Discourse and truth : the problematization of parrhesia**, transcription de six conférences données à Berkeley en 1983, éditée par J. Pearson, Northwestern University, Evanston, Illinois. (Voir aussi internet).
- FOUCAULT M. (1994). – **Dits et écrits**. Paris : Gallimard (rééd. coll. **Quarto**, en 2 vol., Paris, Gallimard, 2001).
- FOUCAULT M. (2001). – **L'herméneutique du sujet**. Paris : Seuil/Gallimard. **Michel Foucault philosophe : rencontre internationale des 9, 10, 11 janvier 1988** (1989). – Paris : Seuil.
- PIGNATELLI F. (1993). – What can I do? Foucault on freedom and the question of teacher agency. **Educational**

theory, Fall, vol. 43, n° 4 (University of Illinois, Urbana-Champaign). (Voir aussi internet).

POPKEWITZ T. & BRENNAN M. (ed.) (1998). – **Foucault's challenge : discourse, power and knowledge in education**. New York City, NY : Teachers College, Columbia University.

RAJCHMAN J. (1991). – **Érotique de la vérité : Foucault, Lacan et la question de l'éthique**. Paris : PUF.

VINCENT G. (1980). – **L'école primaire française**. Lyon : PUL.

Internet :

Michel Foucault, **Discourse and truth: the problematization of parrhesia**, réédition de la transcription de

J. Pearson, sans l'appareil critique, www.foucault.info, 1999.

Outre ce site, on peut consulter celui créé par Clare O'Farrell, www.foucault.qut.edu.au

Gaile Cannella, **loc. cit.**,
www.triangle.co.uk/ciec/content/pdfs/1/issue1_1.asp

John Covalleskie, **loc. cit.**,
www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/93_docs/COVALESK.HTM

Frank Pignatelli, **loc. cit.**
www.ed.uiuc.edu/EPS/Educationnal-Theory/Contents/43_4_Pignatelli.asp

Sur la « narrative therapy », Besley (**op. cit.**) indique :
www.massey.ac.nz/~Alock/virtual/narrativ.htm

Sens et rationalité à l'école. Quelques réflexions librement inspirées de Wittgenstein

Alain Pierrot

En confondant sens et subjectivité, certains qui s'opposent ainsi à la rationalité et en fait, à travers elle à l'« objectivité », se mettent dans l'impossibilité de reconnaître, comme nous le fait comprendre Wittgenstein, que les raisons se trouvent du « même côté » que le sens, celui des règles et du langage public et pas seulement du côté des « causes » comme le scientisme et ses adversaires le croient encore. Wittgenstein nous permet également de comprendre que le sens n'est possible que parce que les réalités institutionnelles des formes de vie, dans leur diversité, s'imposent initialement à l'enfant.

Mots-clés : sens, raison, subjectivité, objet, activité intentionnelle, pragmatisme, institution.

« Donner du sens à l'école », aux activités scolaires, ou plutôt leur en *redonner*, bien téméraire serait celui qui se risquerait à faire quelque objection que ce soit à l'évidence qu'il y a là urgence tellement le divorce entre l'école et une partie considérable de ses élèves est préoccupante. C'est cependant ce que n'hésite pas à faire Denis Kambouchner (1) : « Comment donc ce savoir qui n'existe jamais que comme ensemble de données, de règles, de concepts, de résultats, etc., *pourvus d'un sens déterminé* pourrait-il lui-même *manquer de sens* au point qu'il faille imaginer de lui en *donner* un ? ». Tout ce qui se dit et s'écrit sur le sens de l'école est-il pour autant menacé d'insignifiance ? L'étonnement de Denis Kambouchner peut paraître de prime abord quelque peu rhétorique : qui a jamais prétendu que les savoirs

et les activités scolaires n'auraient *en eux-mêmes* aucun « sens déterminé » ? Il ne serait question que de la possibilité *subjective* de leur en donner un et donner du sens ne saurait se réduire à purement et simplement comprendre et encore moins à obéir ou à se soumettre à une règle. Mais de quoi d'autre s'agirait-il donc ?

La critique de Kambouchner, même si on peut la juger peu « charitable », touche néanmoins juste en remettant en cause l'évidence trop facilement admise que toute signification serait *subjective*. Se mêle en effet au débat sur la crise de l'éducation et de l'école, une théorie ou philosophie plus générale de la signification qui situe le sens exclusivement du côté du *sujet* par opposition à ce qui est décrit à la fois comme non-sens, absurdité, insignifiance et comme

ordre contraignant externe : la « rationalité ». Sous cette appellation, c'est, semble-t-il, à l'extériorité du savoir, autrement dit, à son « objectivité » qu'est imputé le déficit de sens. Des prises de position qui attestent de la persistance de l'irrationalisme français analysé par Jacques Bouveresse il y a bientôt vingt ans (2).

Il y aurait d'un côté une institution autoritaire aux prétentions universalistes et donc dominatrices, se réclamant d'un savoir préexistant, dont les valeurs d'objectivité, de logique, seraient celles du calcul froid, désincarné, *impersonnel*. Et de l'autre, une pluralité de sujets vivants, dont la liberté, les désirs, les histoires et les projets ne pourraient pas se reconnaître dans la « rationalité » de l'institution autoritaire à l'exception d'une minorité qui n'y parviendrait que par connivence culturelle, calcul ou dressage. Les savoirs et les activités scolaires qui prétendent traditionnellement à l'universalité seraient menacés d'être les moins signifiants car les plus impersonnels. Cette image romantique est à l'arrière-plan, de façon diffuse, d'une approche très répandue, quelque peu éclectique, ou emprunte à la psychanalyse le sens négatif de la « rationalisation » pour en faire *en général* un processus de falsification masquant les vraies tendances inconscientes à l'œuvre (les vraies « raisons ») dans une inspiration qui peut être également spiritualiste ou littéraire, pédagogique ou anti-pédagogique, sans qu'on puisse distinguer les sources lacaniennes, girardiennes ou tout simplement bibliques. Le sens serait dans le champ éducatif, l'interdit de la violence, le rapport à la Loi, la Loi du père, à sa lettre ou à ses Tables.

Cette opposition entre sens, subjectivité, désir, d'un côté, et rationalité, calcul, domination, de l'autre, doublée de celle de la violence et de la loi, se situe à un niveau très général et fonctionne dans une série de clivages plus ou moins imbriqués : les traditions culturelles et en particulier religieuses étant opposées à la rationalité scientifique et technique, mais aussi la littérature aux sciences humaines et enfin les contenus disciplinaires à la pédagogie et celle-ci à la didactique. Un dernier clivage opposerait les pédagogues centrés sur l'élève et les didacticiens supposés se centrer exclusivement sur les objets de savoir.

La rationalité subit ainsi un procès bien particulier : à la fois celui d'être du côté de la domination, de l'exclusion (et donc de la violence dite symbolique) et du côté du déficit de signification, les deux reproches se trouvant cumulés dans la dénonciation de l'ethnocentrisme occidental refoulant en dehors d'une école

rigidement rationaliste et individualiste les vraies significations, subjectives et plurielles (et l'on pense bien sûr à la pluralité des valeurs religieuses qui seraient beaucoup plus à même de donner un sens à la vie). Comme contribution du sujet, *expression de soi* à la fois privée et communautaire, le sens se situerait au-delà la froide rationalité, tenue pour insignifiante dans son universalité synonyme de dépersonnalisation, de dépossession de soi-même.

On dénonce l'échec de l'école rationaliste dans la tâche qu'elle s'était pourtant assignée comme essentielle, la lutte pour les valeurs de la civilisation contre la « barbarie », coupable de n'avoir pas su empêcher la *Shoah*. Mais certains en viennent à dénoncer non plus tant la faiblesse de cette école face à ce paroxysme de la barbarie que, à l'instar d'Heidegger ou de Charles Taylor (3), la collusion, voire la confusion des deux ; la froide rationalité passerait insensiblement par degrés, à travers ses dérives technicistes, de la déjà trop rationnelle didactique aux formes extrêmes de la déshumanisation (4).

« NON-SENS » ET RÉIFICATION DU SENS

Opposer ainsi sens et rationalité peut-il avoir un sens ? N'est-ce pas littéralement contradictoire au plus haut point, absurde par définition ? Ceux qui opposent la subjectivité du sens à une rationalité impersonnelle récuseront justement un examen conceptuel dont la logique même serait le signe de la fermeture. On peut dans cette affaire jouer sur les mots à perte de vue dans un interminable dialogue de sourds.

En ce qui concerne la rationalité, Raymond Boudon, qu'on pourrait facilement tenir pour un champion de celle-ci, loin de prétendre qu'en dehors de la rationalité, il n'y aurait que non-sens, conteste l'opposition qu'il est censé incarner : « La notion de rationalité peut-elle elle-même désigner autre chose que l'ensemble des comportements fondés sur des raisons ? » (5). Estimant que « le succès de la définition étroite (rationalité = rationalité instrumentale) provient de ce qu'elle est *la plus rigide et la plus simple* » (p. 541), il fait remarquer que « dans le même temps où l'économie se cristallisait autour de cette définition, les autres sciences humaines passaient le plus clair de leur temps à « découvrir » le caractère « irrationnel » de l'action humaine » (p. 532), une répartition des rôles caricaturale alors que « l'homme n'est ni rationnel ni irrationnel ». « Seuls des comportements particuliers, des actions particulières, des croyances

particulières » peuvent l'être (p. 558). Il recourt à Wittgenstein pour expliquer qu'« il faut renoncer à définir la rationalité par une définition du type de celle qu'utilisent les dictionnaires » mais « faire confiance à la langue » en acceptant qu'il n'y ait qu'un « air de famille » entre comportements qualifiés de « rationnels » (p. 540).

Wittgenstein nous incite en effet à « dissoudre » un grand nombre de questions philosophiques (ici, « l'homme est-il rationnel ou irrationnel ? ») en ramenant notre attention sur les conditions mêmes de la signification, c'est-à-dire sur des usages particuliers, au-delà desquels nous nous égarons « quand le langage est en fête » (6). Pour Boudon comme pour Wittgenstein, et en fait pour tout le monde, parler du sens d'une action ou de ses raisons revient strictement au même.

Si la rationalité ne peut pas être définie plus précisément, « donner du sens » risque de rester encore plus désespérément dans le vague ; la surenchère dans les appels répétés à redonner du sens fait courir à beaucoup de discours pédagogiques bien intentionnés un risque qui n'est pas sans rapport avec celui qui menace également la philosophie herméneutique quand elle croit pouvoir dire l'essence du sens, le risque de l'insignifiance. Parler du sens en général laisse nécessairement échapper ce que chaque activité signifiante a de proprement signifiant justement en nous renvoyant à « autre chose » (7). Mais plutôt que l'aphorisme 7 trop souvent cité par lequel le jeune Wittgenstein concluait son *Tractatus* au sortir des horreurs de la guerre de 14-18 (« ce dont on ne peut parler, il faut le taire »), c'est le 4.461 qui peut ici nous éclairer : « La proposition montre ce qu'elle dit, la tautologie et la contradiction montrent qu'elles ne disent rien...elles sont vides de sens (*sinnlos*) ». Comme on peut le remarquer, ce texte tellement prisé par les néo-positivistes du Cercle de Vienne affirme le non-sens des propositions nécessairement fausses (contradictaires) mais aussi le non-sens des propositions logiques. Celles-ci, nécessairement vraies parce qu'elles sont tautologiques, soumises au seul principe d'identité, ne signifient rien de factuel (8). Mais elles ne sont pas « dépourvues de sens » (*unsinnig*), précisément parce qu'on peut les reconnaître comme telles ou avoir des usages non déductibles de leur forme (« un sou est un sou »). Par la suite, considérant le langage essentiellement comme « forme de vie », il restreint du même coup la possibilité du non-sens : pour une phrase ne pas avoir de sens se réduit au fait qu'elle n'a pas d'usage, qu'elle est hors circuit, mais elle a nécessairement un sens dès lors qu'elle a un usage effectif.

Au point où nous en sommes, nous n'avons pas plus donné de définition du mot « sens » que du mot « rationalité » et si on ne peut pas plus échapper à la rationalité qu'au sens tellement ils sont indissociables, il semblerait bien que le problème ait trouvé sa...dissolution ! Cependant les discours pour le sens et contre la rationalité ont beau ne pas être conceptuellement cohérents, ils sont effectivement en usage et ne peuvent donc pas être dénués de toute signification, mais laquelle ?

Donner du sens serait le signe de l'« émergence du sujet », attesterait de la subjectivité de la signification, ces formules plus ou moins abstraites restent vagues mais habituellement comprises comme s'appliquant à un mouvement procédant de l'intérieur ; nous y retrouvons les images du souffle vital ou du geste expressif. Mais beaucoup d'autres images sont également utilisées : « faire l'inventaire des entrées dans le sens » (9), cette fois le « sens » est un lieu, une « demeure » ; il serait aussi quelque chose qui ne *résiderait* nulle part. Bien sûr ce ne sont que des images mais selon Wittgenstein, c'est justement ainsi que notre langage nous piège ; les *images* que notre « grammaire » (10) nous suggère rendent incompréhensible notre usage effectif et nous pouvons reconnaître leur caractère mythologique justement à ce qu'elles s'imposent d'abord à nous comme profondes et essentielles.

Des mots comme : le sens, la signification, nous suggèrent fortement l'illusion qu'il y a quelque chose qu'ils « désignent » et dans notre affaire, la suggestion grammaticale à chosifier le sens est renforcée par la diabolisation de son « autre hostile », la rationalité, elle aussi substantialisée, réifiée, dans l'image d'une machinerie inhumaine « enkystée » dans des relations qui devraient être celles de libres subjectivités. La réification du sens à travers ces images hésite entre sa réduction à la subjectivité purement qualitative du vécu privé, (le sens est alors identifié à l'expérience intime du sujet, ou à son « identité ») et sa « projection » extérieure comme un objet ou un texte rencontré. Dans les deux cas la relation signifiante, détachée de ce qu'elle relie, est confondue avec un des termes reliés et n'est pas reconnue comme relation alors même que l'illusion grammaticale lui accorde une existence imaginaire. Pour Wittgenstein comme pour Peirce la signification d'un énoncé (comme de tout ce qui a un sens) est toujours ce qu'on peut en dire, c'est-à-dire un *autre* énoncé dont à son tour la propre signification...

OBJET, DÉSIR, INTENTION ET... RATIONALITÉ

L'interminable crise de l'éducation et de l'enseignement trouverait sa solution si les élèves eux-mêmes trouvaient ou retrouvaient le goût, le désir, d'apprendre. En situant également le sens « dans la capacité à relier intention et action, l'intention ayant à voir avec le désir, l'action avec la motivation », Michel Develay insiste sur la dualité du désir et de la motivation (qui apparaît rétrospectivement comme ce qui a été « objectivement » déterminant dans l'action), expliquant qu'un élève peut « manifester du désir à apprendre mais ne pas parvenir à se mettre en mouvement pour le satisfaire » (*op. cit.*, p. 96-98), tout se jouerait, semble-t-il, « à l'intérieur », entre désir et motivation (11).

Il faudrait « se délier de ses investissements initiaux » pour « les envisager sereinement », mais cet objet du désir n'est-il pas trop privé, trop *inconscient* pour que la question de la coïncidence avec les objets imposés ou proposés par l'école puisse être abordée autrement que de façon clinique ? Ne sommes-nous pas confrontés à des rapports au savoir bien trop intimes pour que les discours généraux sur le sens de l'école et des apprentissages puissent sur ce point garder la moindre pertinence ?

« Qu'un événement réduise au silence mon désir, ne signifie pas qu'il le comble. *Je n'aurais peut-être pas été satisfait, si mon désir l'avait été* » (§ 441). Wittgenstein était profondément convaincu de la difficulté à identifier « l'obscur objet du désir » mais, tout en se plaçant lui-même du côté du sujet, à l'instar de la phénoménologie dans ses multiples variantes psychologiques ou logiques (et de ceux qui croient devoir défendre le sens contre la rationalité), il ajoutait que « le désir semble savoir à l'avance ce qui le comblera ou le pourrait combler : la proposition, la pensée, ce qui la rend vraie quand même cela n'existerait pas ! D'où vient ce *déterminer* de ce qui n'existe pas encore ? Cette exigence despotique ? La dureté du *doit* (devoir) logique ? (12) ». Cette détermination préalable de ce qui est désiré, pensé ou doit être est la caractéristique formelle de tout ce qui est intentionnel, de tout ce qui a un objet, mais on ne peut en rester là. En ce qui concerne le contenu, pour Wittgenstein, on *perçoit* une signification comme on *perçoit* l'expression d'une physionomie.

On n'apprend pas la signification d'un mot « comme signifiant un sentiment mais comme ayant une signification bien déterminée » (13). Wittgenstein est parfaitement explicite quant au « concept d'expérience vécue » auquel il est fait si souvent référence aujourd'hui

pour « redonner du sens à l'école » : « nous nous figurons qu'ici nous prenons pied sur la terre ferme de l'origine... mais ces termes au plus haut point généraux ont précisément aussi une signification floue au plus haut point » (14). Ce n'est donc pas comme « expérience vécue de la signification » que l'on peut expliquer la « compréhension de la signification », ce serait comme si on voulait expliquer le « jeu d'échecs » par le « sentiment du jeu d'échecs » (15). La redondance à laquelle est condamnée l'herméneutique dans son interminable processus de traduction (16) se retrouve ici dans le rapport à l'objet de l'expérience vécue, condamné lui aussi à un doublement aussi interminable qu'inutile si au bout du compte je dois décrire ma représentation de l'arbre comme si je regardais un arbre (17).

Mais la signification ne se réduit pas à la relation du moi au monde et à ses objets. Peirce a magistralement montré que toute signification est une relation à trois termes (18). Ce qui nous ramène inévitablement au « rapport au savoir ». Comme autre façon de parler du sens des activités scolaires cette expression heureuse est ambiguë, et peut-être d'autant plus facilement reprise qu'elle est ambiguë. On peut faire ici une remarque « grammaticale » à la manière de Wittgenstein (19). Le fétichisme du vocabulaire, le besoin de substantifs (qui témoigne implicitement de la constance du besoin d'objet) tend à *essentialiser* le rapport au savoir en le détachant du savoir et en le considérant en lui-même. Parler du rapport au savoir permet alors paradoxalement de ne pas prendre en considération l'objet de ce savoir qui, inclus implicitement dans cette nominalisation comme « objet de savoir quelconque », reste parfaitement indéterminé. Le tout étant, dans un glissement continu, récupéré par la subjectivité.

Le rapport au savoir n'est pas, grammaticalement, un rapport direct au réel, le « savoir » étant principalement ce que d'autres savent (secrets de famille ou science des savants), le rapport à ce que savent les autres et qu'on ne sait pas soi-même est donc ce que l'on *croit* qu'ils savent. Le rapport au savoir, en ce sens, relève du discours indirect et, un soupçon de relativisme passant alors pour de la critique épistémologique, tout objet ne serait qu'objet de discours, appartiendrait à un « texte » (20). Mais on peut, inversement, tout aussi bien confondre naïvement savoir, vérité et réalité. Les rapports de crainte ou de vénération vis-à-vis du savoir en font ainsi un objet magique ou religieux, le « fruit défendu ». Les images correspondantes sont multiples, livres médiévaux chargés de ferrures et de symboles hermétiques,

lumières intenses scintillant sur un fond obscur originel dans l'iconographie des couvertures des revues de vulgarisation scientifique. Ainsi réapparaît constamment le besoin d'objet, d'*extériorité*.

Alors même qu'est constamment présupposé que le sens ne procède que du sujet, de son désir, de son vécu, les seuls contenus possibles seront toujours au bout du compte des relations à des extériorités, les expériences les plus personnelles reliant toujours le sujet à autre chose, que ce soient des faits sociaux ou naturels. C'est du même côté que la rationalité « impersonnelle », du côté de l'espace public, que se situent actes, intentions et significations. Contrairement à l'image mythologique de l'intériorité, notre expérience qualitative la plus privée est inséparable de l'altérité, du réel, de l'objectivité au sens le plus général (et le plus difficile à définir). La critique d'une école trop centrée sur les contenus croit pouvoir nous renvoyer à la subjectivité des élèves mais leurs propres désirs d'apprendre impliquent nécessairement des objets de savoir, et le fait que ces objets soient désirés et choisis les relie d'autant plus fortement à autre chose qu'à eux-mêmes, ce qui n'est assurément pas une découverte ! Sans remonter plus loin dans le temps, les pédagogies actives et la psychologie génétique n'ont cessé de l'affirmer, opposant justement le besoin d'activité (transitive) à la passivité « scolastique ». La « source intérieure » de la créativité subjective n'est pas un simple « reflet » du milieu, l'expérience en accroît sans cesse activement les significations mais elle doit s'y alimenter et c'est bien là que Rousseau situait la première et la plus forte dépendance. Ce problème est demeuré au cœur de la réinterprétation pragmatiste des pédagogies nouvelles proposée par Dewey à la fin du XIX^e siècle. Alain Kerlan (22) écrit que « tout se passe comme si la pensée pédagogique avait été l'une des voies de pénétration de ce que la domination rationaliste interdisait (...), l'Éducation nouvelle aura peut-être été la voie cachée de la pénétration du pragmatisme », mais de quel pragmatisme s'agit-il ?

La conception pragmatiste des significations comme conséquences effectives (ou seulement possibles) des croyances dans l'action est-elle compatible avec l'interprétation subjective ? (21)

PRAGMATISME OU ROMANTISME ?

En 1898, Peirce déclarait que « l'homme imagine très souvent qu'il agit par raison lorsqu'en fait les raisons qu'il s'attribue ne sont que des excuses que

l'instinct inconscient invente pour répondre aux « pourquoi » énervants de l'ego. L'importance de cette auto-illusion est telle qu'elle fait du rationalisme philosophique une farce » (23). L'hostilité au rationalisme est bien réelle et la convergence avec la psychanalyse qui débute à peine est ici particulièrement frappante. Simultanément, sur le plan pédagogique, Dewey dénonçait la « logique » des programmes, opposant lui aussi leur « rationalisme » (mais parlait-il pour autant de la même chose que Peirce ?) à l'intérêt et à la signification vécue par l'élève. La rationalité, par son formalisme (24), ne pouvait pas avoir de « sens » pour l'enfant ; il s'agissait pour lui d'un problème d'accès : établir la connexion entre l'expérience de l'enfant et celle des adultes, la *culture vivante*, mais c'était principalement en les familiarisant avec les conditions sociales et technologiques modernes, et donc scientifiques, de la production, qu'il concevait cette mise en relation signifiante. Dewey se montrait particulièrement sévère à l'égard des humanités classiques, coupables à ses yeux d'esthétisme aristocratique stérile. Pour se mettre en accord avec la démocratie et la nature sociale des enfants, il fallait radicalement changer et la forme et le contenu de l'enseignement en leur apprenant à produire en commun. Le pragmatisme de Dewey ne cherchait pas à rendre plus signifiant pour les élèves des apprentissages scolaires en trouvant les moyens de les y « motiver » mais à transformer ceux-ci en reliant étroitement l'école à la modernité et en fait à ce qui n'est autre que sa « rationalité instrumentale ».

« Mais les élèves apprennent “une science” au lieu d'apprendre la manière scientifique de traiter les objets familiers de l'expérience ordinaire...Étant donné que la majorité des élèves ne deviendront jamais des savants, il est beaucoup plus important pour eux d'avoir une idée de ce que signifie la méthode scientifique que de copier en long et en large les résultats auxquels les savants sont parvenus » (25). On retrouve le principe même de liberté démocratique que Condorcet tenait pour le fondement de l'instruction *élémentaire* : mettre par l'école à la disposition de tous les éléments suffisants pour *juger* de ce qui est un vrai savoir ou une vraie compétence scientifiques sans nécessairement les maîtriser soi-même. Cependant, à la question : « la méthodologie scientifique peut-elle être plus facilement maîtrisée que le cadre conceptuel de chaque discipline ? » Condorcet et Dewey répondaient différemment, problème que l'on retrouve chez Kuhn avec la prépondérance qu'il accorde aux pratiques de laboratoire sur les théories proprement dites, mais on

chercherait en vain l'hostilité littéraire à la rationalité scientifique, affichée en France aujourd'hui, aussi bien par des pédagogues que par des anti-pédagogues « républicains ». Alain Kerlan voit dans la « pensée pédagogique l'impossible synthèse du romantisme et du pragmatisme » (*ibid.*), il semblerait que chez nous le romantisme l'emporte, plus en continuité avec les sources idéalistes de la pédagogie nou-velle (26) qu'avec la réélaboration expérimentaliste de Dewey.

Le pragmatisme lui-même a toujours été divisé, le réalisme de Peirce est aujourd'hui rejeté par Richard Rorty pour qui tout serait fiction littéraire et Philippe Meirieu n'en est pas loin quand il écrit que « le réel n'existe pas en dehors du regard que l'on porte sur lui » (27). C'est à la relation du « Je » aux « Nous » que s'attachent les conceptions de la signification comme intersubjectivité en « mettant entre parenthèses » l'objet ou le réel mais l'alternative entre le sens du réel et celui des autres est-elle satisfaisante (l'objectivité ou la solidarité, telle serait l'alternative selon Rorty) ? Le mérite de Wittgenstein est au contraire de nous aider à ne pas nous enfermer dans cette dichotomie simpliste.

C'est un autre thème cher à Rorty, celui de l'auto-création, que l'on retrouve chez Michel Soëtard quand il définit la pédagogie comme la *théorie des moyens* à fournir au sujet éduqué « pour qu'il se constitue en œuvre de soi-même » (*op. cit.*, p. 70). Ce faisant, il se situe pleinement dans la rationalité « dans son acception *praxéologique* la plus simple : adaptation des moyens aux fins » (28), celle des activités intentionnelles (29). Que les faits prennent d'abord sens dans l'intention personnelle d'agir, c'est bien ce que Descartes écrivait déjà dans un certain discours : « car il me semblait que je pourrais rencontrer beaucoup plus de vérité dans les jugements que chacun fait touchant les affaires qui lui importent et dont l'évènement le doit punir bientôt s'il a mal jugé ... ». Lorsque Michel Soëtard oppose le « positionnement d'objectivité, qui permet de se protéger d'un *intentionnalisme* subjectif, la « plaie » du pédagogisme » (*op. cit.*, p. 66), il ne fait pas non plus autre chose que rappeler l'obligation de réalisme qui s'attache à toute intention authentique. Ce n'est pas seulement la rationalité de la « raison pratique » qui se trouve impliquée dans le pragmatisme mais aussi le principe de réalité « à travers les réussites ou les résistances découvertes dans mon action » (30). L'opposition du pragmatisme et du rationalisme appauvrit l'un et l'autre.

SENS, CAUSE ET RAISON

Michel Soëtard, pour l'opposer lui aussi à la « rationalité », situe le sens « au-delà des faits » (sur le modèle du sens d'un mot, compris comme un au-delà de sa référence, de son signifiant) (31). Adoptant une philosophie de la liberté et de la volonté en conflit avec la rationalité, il l'applique directement à nos difficultés éducatives : « ce qui est de l'ordre du sens est d'abord un acte libre qui peut être justement le choix de la violence contre la rationalité scolaire » (*op. cit.*, p. 68 sq). Une affirmation qui pose plusieurs questions : l'assimilation du sens à la liberté n'implique pas la substantialisation du sens mais elle réduit cependant encore une fois celui-ci à un seul pôle, celui du sujet, plus précisément à l'idée formelle de sa liberté. En définissant le sens par la liberté et la volonté, c'est l'*indétermination* de l'activité signifiante dans ce qui lui est essentiel qu'il revendique. Mais justement, pour faire comprendre que « la tautologie et la contradiction sont vides de sens », Wittgenstein les comparait au « point, duquel partent deux flèches en direction opposées (je ne sais rien du temps qu'il fait par exemple, lorsque je sais : ou il pleut ou il ne pleut pas) » (*Tractatus*, 4.461). Autant dire que la signification reste à (se) déterminer. Elle le ferait comme révolte libre et signifiante contre la rationalité.

Sous l'appellation de « rationalité instrumentale », Michel Soëtard (*op. cit.*, p. 53) s'en prend plus particulièrement aux sciences de l'éducation qu'il réduit au schéma causaliste de « déterminations » sociales et psychologiques *générales* et auxquelles il reproche à la fois d'avoir alimenté le fatalisme du « c'était écrit » (dans « La reproduction », bien entendu) et, par leurs explications « nomologiques » formulées en termes de lois et de « causes sociales ou psychologiques » (p. 60), qu'il qualifie de « naturelles », de ne pouvoir expliquer la décision individuelle, l'acte libre et signifiant.

La rationalité n'est donc pas seulement dénoncée à travers des contenus d'enseignement étrangers au vécu personnel et à l'expression de soi, mais aussi à travers les sciences de l'éducation elles-mêmes quand, croyant détenir des vérités objectives sur les élèves, les institutions ou les relations entre les deux, ses experts cherchent à identifier les causes dans le but de rationaliser la machine éducative et d'ajuster mieux les moyens à la réalisation des objectifs. Double critique de la « rationalité » scolaire donc, mais n'est-ce pas une de trop ? Peut-on s'attaquer à la fois au causalisme quand il prend pour objet les « déterminismes » des élèves et à la rationalité imper-

sonnelle des contenus, à laquelle on reproche principalement de s'adresser à un sujet abstrait, libre de toute appartenance ? Le causalisme est de fait bien souvent associé au subjectivisme, précisément quand on croit trouver dans l'expression du vécu subjectif la clé des apprentissages, le moyen de motiver les élèves. C'est au contraire respecter leur liberté que de ne pas présupposer que leur intérêt se réduit à leur seul vécu.

En opposant le sens comme liberté et valeurs aux déterminismes, Michel Soëtard entérine la scientificité de l'explication causale. Mais expliquer, par exemple, un comportement de viol collectif revient-il à mettre en évidence des causes « cachées » ou ne comprend-on pas mieux cet acte comme ayant été accompli avec d'autres, comme les autres, c'est-à-dire dans la logique d'une *norme* de virilité, aussi aberrante soit-elle ? Wittgenstein s'est toujours montré très sévère envers ce qu'il appelait les « superstitions causales » dans le domaine des sciences naturelles comme dans celui du comportement humain : « Rien de plus stupide que le bavardage sur la cause et l'effet dans les livres sur l'histoire : rien de plus faux, rien qui ait été moins pensé » (32). Il ne niait pas pour autant la causalité, que ce soit celle de nos intentions conscientes quand nos actes découlent du sens, des raisons, que nous leur donnons ou celle de notre milieu à travers ce qu'il n'hésitait pas à appeler « dressage » mais il tenait avant tout à montrer que l'on ne peut parler de raison et de signification que s'il y a des règles : « suivre une règle exige de faire des choses pour une *raison*, ce qui n'est possible que pour une créature qui possède la faculté d'exercer sa volonté, c'est-à-dire une créature qui peut s'intéresser aux choses et poursuivre des buts » (33). C'est d'ailleurs bien souvent parce qu'elles nous fournissent des « raisons » éventuelles d'agir (ou de ne pas agir comme l'a fait remarquer Michel Soëtard) que les théories causalistes sont en fait partie prenante des phénomènes humains qu'elles veulent expliquer.

Wittgenstein n'avait aucune sympathie pour le scientisme et il voyait même dans l'enseignement scientifique tel qu'il était pratiqué une activité mythologique. « Nos enfants apprennent déjà à l'école que l'eau est *constituée* de deux gaz, les questions les plus importantes sont mises sous le manteau » (34), une critique que Dewey avait également formulée quelques décennies plus tôt : « l'élève apprend des symboles sans la clef qui leur donnerait une signification » (*op. cit.*, p. 284). La rationalité cognitive impliquerait au contraire la continuité de ce qui fait sens ; la logique dénoncée comme contraignante est

en fait absente dès lors qu'on juge utile de transmettre dogmatiquement des « vérités » scientifiques sans que les élèves puissent les comprendre. Est-il facile pour autant d'échapper au principe d'autorité dans ce domaine quand, pour les scientifiques eux-mêmes, la plupart de leurs connaissances reposent sur des croyances (éminemment plausibles parce que normalement les plus cohérentes) dans la bonne foi et la compétence de ceux qui les ont établies ou contrôlées ? Peut-on alors imaginer que chaque élève n'apprendrait que sur la base de sa propre expérience en exerçant dès le départ toute sa liberté de jugement ?

« LES INSTITUTIONS DU SENS » (35)

Le reproche adressé aux savoirs scolaires d'être imposés et de ne pas faire sens ne tient donc ni à leur rationalité ni à leur logique mais bien au contraire à leurs insuffisances de ce point de vue et constituerait donc, « en toute logique », un appel à celles-ci.... De même, la conception éthique de l'éducation comme « construction de la loi » qui ambitionne tout à la fois d'affirmer le principe d'autorité comme interdit de la violence, et de le limiter ensuite en tentant de définir l'autonomie du groupe sur le modèle de la souveraineté d'une société démocratique, implique ainsi l'apprentissage de l'argumentation et montre de ce fait que la rationalité (36) est ici encore une fois incontournable, même si elle réapparaît chez ceux qui en font aujourd'hui le procès de façon quelque peu dispersée, « éclatée ».

Pour que les enfants et les adolescents apprennent la délibération et la décision collective, ils ne doivent pas seulement s'exercer à exprimer leur propre opinion et reconnaître aux autres le droit d'avoir la leur. La nécessité d'argumenter et de convaincre implique qu'on distingue ce qui est logiquement nécessaire ou suffisant, ce qui est *objectif* (et ce sur quoi une majorité peut se tromper) de ce qui est *subjectif* (le choix de la couleur des murs, voire d'un représentant). Par surcroît, si l'enfant n'a pas conscience de la tutelle adulte comme cadre de ces exercices de démocratie, s'il ne mesure pas les limites du pouvoir qui lui est concédé, où est le sens de la démocratie ? Si les enfants doivent apprendre à « construire de la loi », peut-on oublier que celle-ci préexiste nécessairement ? On ne peut prétendre engendrer l'institution à partir de relations intersubjectives constitutives qu'en procédant à une réduction psychologique qui fausse aussi bien l'aspect institutionnel de la signification que sa réappropriation psychologique.

En considérant le groupe-classe sur le modèle d'une assemblée constituante, la nécessité d'un cadre institutionnel est reconnue, mais si n'est vraiment signifiant que ce qui est de l'ordre de la volonté libre, de la souveraineté du groupe-classe, les programmes deviennent une contrainte imposée, « étrangère » (Freinet qui n'aimait pas la grammaire avait conçu des fiches pour l'apprentissage mécanique d'une purge qu'il fallait bien avaler). En donnant la priorité à la forme des relations, on retrouve ce que Dewey dénonçait comme un faux-problème : la motivation pour un contenu accepté comme arbitraire. Dans cette logique, les programmes généraux sont tenus pour une contrainte fastidieuse et indigeste, mais du même coup sont protégés *de facto* de l'examen de leur rationalité. Ce qui avait été chez Condorcet un objet intense de réflexion philosophique, autant épistémologique que psychologique et sociale, (autrement dit « didactique ») deviendrait un « détail » dès lors que l'essentiel serait acquis, le changement *pédagogique* comme rapport intersubjectif. L'auto-fondation de la démocratie est ainsi l'alternative mise en avant pour redonner du sens à l'école mais la transposition pédagogique de l'utopie politique (37) tend à escamoter la question du rapport entre savoir et institution.

De façon analogue mais sur un plan plus général, Raymond Boudon reproche à Habermas de dissocier la raison communicationnelle des autres formes de rationalité alors que « la théorie de Wittgenstein permet de voir qu'il est impossible de traiter séparément de la rationalité de l'action et de la rationalité des croyances (*ibid.*, p. 553) ». C'est en effet en accord avec le pragmatisme que Wittgenstein affirme dans son dernier texte que « l'enfant apprend à agir selon les choses qu'il croit » (38). Vouloir et comprendre ne sont pas des processus indépendants. La réduction de la froide rationalité à un simple calcul mécanique va de pair avec l'illusion du « déclic ». Les difficultés cognitives sont sous-estimées par tous ceux qui, portant un regard condescendant sur l'« intendance » didactique, ne veulent pas détourner leur regard de l'horizon du « sens », des valeurs.

On n'échappe pas à la question du « cadre », des représentations d'ensemble. Qu'en est-il pour chacun ? Les diversités individuelles et collectives sont considérables. La réponse optimiste consiste, en insistant sur la richesse de cette hétérogénéité et sur le seul principe de la construction autonome des savoirs, à penser que chacun fera naturellement les connexions qui lui sont nécessaires à condition d'être aidé *ponctuellement et précisément* en fonction des

questions qu'il se pose vraiment. Mais comme le rappelle Samuel Johsua en bon didacticien, les représentations préalables constituent presque inévitablement des « obstacles » (39). Ces représentations préexistantes s'imposent effectivement à l'enfant dans le cadre culturel où il vit, de façon *institutionnelle* au sens anthropologique (40). L'antériorité des faits institutionnels ne lui laisse pas le choix pour cette raison qu'elle est d'abord celle, diffuse, du langage commun et des formes de vie dans une société particulière. Dans *De la certitude* Wittgenstein décrit une situation d'enseignement qui peut paraître très traditionnelle. « L'enfant apprend en croyant l'adulte. Le doute vient *après* la croyance. » (§ 160). « L'élève accorde *foi* à ses maîtres et à ses manuels scolaires. » (§ 263). Mais il y a là plus fondamentalement une nécessité conceptuelle ou logique : « En effet, comment l'enfant pourrait-il aussitôt douter de ce qu'on lui inculque ? Cela pourrait seulement signifier qu'il y a certains jeux de langage qu'il ne pourrait apprendre. » (§ 283). Wittgenstein nous fournit avec *l'apprentissage des jeux de langage* de quoi éclaircir notre dilemme principalement en montrant qu'il n'y a pas d'alternative. Un enfant ne peut au départ « donner du sens » à une activité, c'est-à-dire l'intégrer à sa forme de vie qu'à condition de se soumettre à ce que font les autres, en les imitant et se coordonnant avec eux, d'où logiquement le caractère externe et public de tout langage (sa critique du langage privé est proche de celle de Vygotsky comme l'avait signalé Jacques Bouveresse) (41). Mais cela signifie du même coup que cette action doit avoir une valeur subjective « privée », une valeur expressive, et on peut ajouter que l'analyse de Wittgenstein est d'autant plus probante que la soumission est spontanée, procède du désir profond de l'enfant de partager la forme de vie des autres, de jouer avec eux et donc comme eux.

Le primat pragmatique de l'action est lui logiquement impliqué dans tout apprentissage conceptuel, Wittgenstein citant Goethe : « au commencement était l'action ». Cette universalité des apprentissages pratiques initiaux est nécessairement liée à une autre universalité qui, comme l'affirme Samuel Johsua, conduit elle aussi à « abandonner la prétention culturaliste » : « Concernant au moins les rapports avec les objets en termes de mécanique (mouvement, cause et effet des actions) ces catégories apparaissent désespérément identiques à travers l'humanité » (*op. cit.*, p. 149-150). Mais celles-ci étant relevées dans des formes de vie particulières et y prenant des significations culturelles différentes, leur accès n'est jamais identique.

LA PLURALITÉ DES RATIONALITÉS

L'action, « langage universel » (42), entraîne de fait la contextualisation de chacun de nous dans les implicites d'une forme de vie particulière (« nous ne comprenons pas plus les gestes chinois que les phrases chinoises ») (43) d'où les interprétations relativistes qui constituent une des manières les plus usitées aujourd'hui d'opposer sens et rationalité à travers la dénonciation des prétentions universalistes de l'ethnocentrisme occidental. Mais celle-ci est faite « de loin », superficiellement, à condition justement de ne pas entrer dans les interactions, dans l'apprentissage des formes de vie.

Notre utopie démocratique étant désormais celle d'un cadre universel d'expression de soi et « donc » des différences constitutives de chacun, on redonnerait du sens à l'école par la reconnaissance des autres cultures. Mais en opposant, dans un relativisme de principe, le pluralisme des croyances à « notre » rationalité, on refuse en fait de confronter la rationalité des croyances (qu'elles soient ou non scientifiques) des uns et des autres et on maintient du même coup la dissymétrie (positiviste et coloniale) de la rationalité pour les uns et des « croyances » pour les autres. C'est en fait, implicitement ou explicitement, l'autorité de ce qui est supposé être « originel » et constitutif des identités qu'on reconnaît ainsi. Les signes d'appartenance passant au premier plan, les enjeux dits religieux sont massivement aujourd'hui dominés par le différentialisme. Le pluralisme consisterait, dit-on habituellement, à *tolérer* des pratiques dans l'opacité des croyances qui sont censées les accompagner. Mais est-ce mieux se connaître et mieux se respecter que de protéger ce qu'on dit être des croyances contre toute confrontation ? Quand les gens croient vraiment, ils cherchent à argumenter et à convaincre, pourquoi ce type de débat est-il aujourd'hui quasiment impossible ? Si les croyances au sens théologique sont devenues indicibles, n'est-ce pas le signe qu'elles ont profondément changé, et

sont peut-être devenues si *indifférenciées* comme croyances que leur fonction identitaire passe, en réaction, au premier plan ?

Dewey voyait dans la science et la démocratie les éléments d'une transformation (et non d'une disparition) irréversible du sentiment religieux ; ce problème nous concerne tous à des degrés divers à travers la diversité des contextes culturels. Nous ne sommes pas seulement les héritiers de diverses civilisations, millénaires ou plus récentes, mais aussi d'une modernité sociale scientifique et technique. Dans la mesure où celle-ci est ressentie comme fastidieuse ou « déshumanisante », elle entraîne l'illusion nostalgique que le sens doit être retrouvé ailleurs dans l'originel et le subjectif, signe que plus la culture est imposée, moins elle est rationnelle, moins elle a de sens. Mais, contrairement au reproche que leur adressait Dewey en 1896 et si souvent repris depuis, les savoirs qu'on veut transmettre ne peuvent se justifier comme condition d'intelligibilité et de libre expression, confrontés qu'ils sont aux diverses représentations qui font autorité, y compris à travers les questions les plus « spontanées », que s'ils ont suffisamment de logique et de cohérence.

Ni le sens ni la rationalité ne sont *a priori* d'un seul côté, que ce soit celui des programmes ou celui des projets et des apprentissages méthodologiques. La question du sens subjectif et celle de la logique de ce qu'il faut enseigner sont distinctes et si leur opposition est irrationnelle, rien ne peut assurer *a priori* leur « connexion », c'est toujours une entreprise à l'issue incertaine. Ces questions doivent donc rester constamment posées et argumentées et, quelles que soient les réponses qu'on puisse provisoirement leur donner, c'est bien à des critères de *rationalité* que l'on doit recourir, des critères éventuellement inconciliables entre eux selon le sens que prend l'école pour les uns et les autres.

Alain Pierrot
Université Paris V

NOTES

(1) Denis Kambouchner, *Une école contre l'autre*, Paris, PUF, 2000, p. 238-239.

(2) Jacques Bouveresse, *Le philosophe chez les autophages*, 1984, *Rationalité et cynisme*, 1985, Éditions de Minuit.

(3) Heidegger disculpait à bon compte les criminels nazis et leurs complices sur le dos de la « rationalité instrumentale ». Quant au

philosophe canadien contemporain, c'est à une perversion du « bon » nationalisme herdérien par le rationalisme « atomiste » des Lumières qu'il impute finalement les mêmes crimes.

(4) Il va sans dire que l'opposition du sens qui serait d'ordre pédagogique à la rationalité didactique n'est pas du tout acceptée par ceux qui se trouvent ainsi cantonnés dans le « non-sens » :

- « c'est cette quête de sens (...) qui me paraît finalement marquer l'évolution de la recherche en didactiques des sciences et des mathématiques de ces dernières années », écrit Samuel Johsua, en conclusion de son article : « *Le concept de contrat didactique et la conception vygotskyenne* » in Caillot et Raïsky, *Au-delà des didactiques, le didactique*, 1996, p. 158.
- (5) Raymond Boudon, *Le juste et le vrai, essai sur l'objectivité des valeurs et de la connaissance*, Fayard, 1995, p. 529.
- (6) Ludwig Wittgenstein, *Investigations Philosophiques*, § 38, trad. Gallimard, 1961, p. 133.
- (7) La distinction entre « sens » et « signification » n'est pas faite ici compte tenu de son extrême instabilité en français. Il faut pour l'utiliser *significativement*, comme Rochex par exemple quand il décide d'opposer « sens personnel » et « signification sociale », en expliciter la convention particulière.
- (8) Ce n'est peut-être pas un pur hasard que Wittgenstein ait choisi comme prototype du non-sens : « Socrate est identique ». Pour Wittgenstein, être « identique à soi » n'a pas de sens. Mais « avoir une identité » semble au contraire en avoir tellement aujourd'hui que c'est de ce côté-là qu'on croit pouvoir redonner du sens à l'école. Comme j'ai essayé de l'analyser dans « *Grammaire française de l'intégration* » (Fabert, 2002), l'intégration se fait d'autant mieux qu'elle ne se dit pas. Les généralités sur le sens, l'identité ou l'intégration souffrent d'une indétermination du même ordre, ayant d'autant moins de signification qu'elles croient pouvoir les concentrer toutes.
- (9) Michel Develay, *Donner du sens à l'école*, ESF, 1996, p. 100 et p. 97.
- (10) Dans « *Grammaire française de l'intégration* », *op. cit.*, j'ai brièvement expliqué comment Wittgenstein inclut dans la grammaire tout ce qui est présupposé par l'usage, ainsi un « échantillon » de couleur pour le mot rouge, m'autorisant à faire de même pour Zidane et le mot « intégration ».
- (11) Anscombe insiste au contraire sur le lien interne et premier entre l'intention et l'action et montre en particulier que, selon la méthode d'éclaircissement grammaticale de Wittgenstein, l'opposition entre « motif » et « intention » ne peut être radicale (in *Intention*, qui vient d'être traduit chez Gallimard, 2002, avec une préface très éclairante de Vincent Descombes).
- (12) *Investigations Philosophiques*, § 437, trad. Gallimard, 1961, p. 258.
- (13) *Remarques sur la philosophie de la psychologie*, TEL, 1989, I, §125.
- (14) *Ibid.*, § 648.
- (15) *Ibid.*, § 155.
- (16) Voir Jacques Bouveresse, *Herméneutique et linguistique*, L'éclat, 1991.
- (17) Voir Vincent Descombes, *Grammaire d'objets en tous genres*, 1983, p. 58.
- (18) La relation « unaire » (ou absence de relation) est l'indicible qualitatif pur, la relation duelle, celle de la confrontation brutale au réel (la main du shérif qui s'abat par derrière sur mon épaule), quant à la relation ternaire, c'est celle du don, celle du donateur au destinataire par l'objet donné, prototype de toute vie symbolique et de toute pensée.
- (19) C'est-à-dire non pas sur les usages théoriques de cette expression mais sur ce que le langage suggère à travers elle et qui interfère largement avec les définitions spécifiques, les « contaminant » de façon plus ou moins profonde.
- (20) Pour Rorty, il n'existe d'objet que dans un « texte », voir *Rorty et le réalisme ordinaire*, Raison présente, n° 113, 1995, où j'ai tenté de présenter une analyse critique de sa position.
- (21) Voir É. Chatel, L'action éducative et la logique de la situation. Fondements théoriques d'une approche pragmatique des faits d'enseignement, *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 37-46, qui utilise la remarquable étude de l'objectivité des significations chez Dewey de Guillaume Garreta (in De Fornel et Quéré, 1999).
- (22) *Revue française de pédagogie*, n° 137, p. 24.
- (23) Peirce, *Le raisonnement et la logique des choses*, Éd. du Cerf, 1995, p. 158, en l'occurrence les fausses raisons sont identiques aux significations subjectives.
- (24) Même si, comme Dewey l'expliquait fort bien, le besoin d'activité et le désir de réussir peuvent conduire *certaines* élèves à trouver du goût au « formalisme » scolaire aussi étranger qu'il puisse être à la vie.
- (25) *In Démocratie et éducation*, Armand Colin, p. 284-285.
- (26) On trouve déjà dans les *discours à la nation allemande* de Fichte en 1807 l'interprétation de la pédagogie active et communautaire de Pestalozzi comme moyen de ramener le peuple allemand à son identité, et au-delà, de régénérer l'humanité, de la sauver des ravages du rationalisme.
- (27) *In Le choix d'éduquer*, ESF, p. 32.
- (28) Boudon et Bourricaud, *Dictionnaire de la sociologie*, PUF, p. 480.
- (29) Anscombe analyse dans *Intention (op. cit.)* « quelque chose que la philosophie moderne a totalement méconnu : ... la connaissance pratique... Pour comprendre la notion de "connaissance pratique", il nous faut d'abord comprendre celle de "raisonnement pratique". Le raisonnement pratique ou, ce qui revient au même, le syllogisme pratique, fut l'une des plus brillantes découvertes d'Aristote (Gallimard, 2002, p. 108-109).
- (30) Philippe Meirieu, *Le choix d'éduquer*, ESF, p. 35.
- (31) *Manifeste pour les pédagogues*, ESF, p. 49.
- (32) *Remarques mêlées*, Garnier-Flammarion, p. 75.
- (33) Glock, *Dictionnaire Wittgenstein*, Gallimard, 2003, p. 159-212.
- (34) *Remarques mêlées*, Garnier-Flammarion, p. 85.
- (35) Titre du livre dans lequel Vincent Descombes montre pourquoi la pensée est inséparable de son cadre anthropologique, comment elle dépend logiquement des faits institutionnels.
- (36) L'argumentation, forme de rationalité centrale étant, selon Boudon, aussi importante du point de vue cognitif et social que négligée par les sciences sociales et Habermas en particulier, (in *Sens et raisons : les sciences sociales et l'argumentation, op. cit.*, p. 161).
- (37) De Platon à Fichte, la rupture radicale, en fait autoritaire et totalitaire, d'avec la société adulte corrompue, constitue le modèle des utopies pédagogiques régénératrices, faire « l'homme nouveau » restant toujours à l'horizon de celles qui visent à réaliser des communautés scolaires démocratiques.
- (38) Wittgenstein, *De la certitude*, § 144.
- (39) *Le concept de contrat didactique et la conception vygotskyenne*, in Caillot et Raïsky, *Au-delà des didactiques, le didactique*, 1996, p. 154.
- (40) Philippe Meirieu (*op. cit.*, p. 106) considère la place accordée à l'institution par l'analyse didactique de Chevallard comme une position *idéologique* parmi d'autres (au même titre que son propre volontarisme). Mais, en récusant par principe l'interprétation anthropologique confondue ici purement et simplement avec le conservatisme, c'est le principe de réalité qui est en fait délibérément refusé, comme si toute analyse était d'avance résignation, comme s'il fallait ne pas trop connaître les faits pour vouloir encore les transformer...
- (41) Voir Bouveresse, *Le mythe de l'intériorité*, 1976, p. 405.
- (42) *Investigations Philosophiques*, trad. Gallimard, 1961, § 206, p. 203. Vygotsky insiste sur le « monde commun des objets familiers » comme condition des activités signifiantes.
- (43) Wittgenstein, *Fiches*, 219, p. 63.

BIBLIOGRAPHIE

- ANSCOMBE É. (2002). – **Intention**. Paris : Gallimard.
- BOUDON R., BOURRICAUD (1994). – **Dictionnaire de la sociologie**. Paris : PUF.
- BOUDON R. (1995). – **Le juste et le vrai, essai sur l'objectivité des valeurs et de la connaissance**. Paris : Fayard.
- BOUVERESSE J. (1976). – **Le mythe de l'intériorité**. Paris : Éd. de Minuit.
- BOUVERESSE J. (1984). – **Le philosophe chez les auto-phages**. Paris : Éd. de Minuit.
- BOUVERESSE J. (1985). – **Rationalité et cynisme**. Paris : Éd. de Minuit.
- BOUVERESSE J. (1991). – **Herméneutique et linguistique**. Paris : L'éclat.
- CHATEL É. (2002). – L'action éducative et la logique de la situation. Fondements théoriques d'une approche pragmatique des faits d'enseignement. **Revue française de pédagogie**, n° 141, octobre-novembre-décembre, p. 37-46.
- DE FORNEL M., QUÉRÉ L. (1999). – **La logique des situations**. Paris : EHESS.
- DESCOMBES V. (1983). – **Grammaire d'objets en tous genres**. Paris : Éd. de Minuit.
- DESCOMBES V. (1996). – **Les institutions du sens**. Paris : Éd. de Minuit.
- DEVELAY M. (1996). – **Donner du sens à l'école**. Paris : ESF.
- DEWEY J. (1990). – **Démocratie et éducation**. Paris : Armand Colin.
- FICHTE (1923). – **Discours à la nation allemande**. Costes.
- GLOCK (2003). – **Dictionnaire Wittgenstein**. Paris : Gallimard.
- JAFFRO et RAUZY (2000). – **L'école désœuvrée**. Paris : GF, Flammarion.
- JOHSUA S. (1996). – Le concept de contrat didactique et la conception vygotksyenne. *In* Caillot et Raïsky, **Au-delà des didactiques, le didactique**. Bruxelles : De Boeck.
- KAMBOUCHNER D. (2000). – **Une école contre l'autre**. Paris : PUF.
- KERLAN A. (2001). – À quoi pensent les pédagogues ? La pensée pédagogique au miroir du philosophe. **Revue française de pédagogie**, n° 137, octobre-novembre-décembre, p. 17-26.
- MEIRIEU P. (2003). – **Le choix d'éduquer**. Paris : ESF.
- PEIRCE C. S. (1995). – **Le raisonnement et la logique des choses**. Paris : Éd. du Cerf.
- PEIRCE C. S. (1978). – **Écrits sur le signe**. Paris : Le Seuil.
- PIERROT A. (2002). – « **Grammaire française de l'intégration** » : **jeux de langage et mythologie**. Paris : Fabert.
- PIERROT A. (1995). – Rorty et le réalisme ordinaire. **Raison présente**, n° 113.
- SOËTARD M. (2002). – Sciences de l'éducation ou sens de l'éducation ? *In* J. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline, M. Fabre, **Manifeste pour les pédagogues**. Paris : ESF.
- TAYLOR C. (1997). – **La liberté des modernes**. Paris : PUF.
- WITTGENSTEIN L. (1976). – **De la certitude**. Paris : Gallimard (coll. TEL ; 121).
- WITTGENSTEIN L. (1961). – **Investigations Philosophiques** (trad. Gallimard).
- WITTGENSTEIN L. (1989). – **Remarques sur la philosophie de la psychologie**, I. Paris : Gallimard (coll. TEL).
- WITTGENSTEIN L. (2002). – **Remarques mêlées**. Paris : Garnier-Flammarion.
- WITTGENSTEIN L. (1970). – **Fiches**. Paris : Gallimard.

À propos d'éducation rationnelle : comment qualifier l'éducation ?

Daniel Hameline

Que la pédagogie puisse être désormais qualifiée de « rationnelle » est un vœu commun des réformateurs de l'enseignement public au XIX^e siècle. Le qualificatif peut se révéler consensuel. Il est, plus souvent, polémique, appelant des antonymes qui désignent ce à quoi s'oppose le nouveau cours des choses dans l'éducation et l'enseignement. Entre « raisonné », qui dit la démarche de discernement, et « rationaliste », qui annonce le combat d'idées, « rationnel » promène des traînes sémantiques qui en disent aussi long que les tentatives pour le définir.

Mots-clés : éducation rationnelle, rationnel, raisonné, rationalité, rationalisation, bon sens, Rational Schools, Herbart, Gasc, qualifier.

L'éducation est chose qui se qualifie, qui requiert l'usage des adjectifs qualificatifs : éducation nouvelle, éducation intégrale, éducation libérale, éducation fonctionnelle, méthode intuitive, méthode globale, méthode active, enseignement magistral, enseignement non directif, etc. Faire de la pédagogie c'est peut-être, tout simplement, tenter de qualifier l'éducation.

« Tout simplement » ? C'est bien vite dit. Car la démarche, en réalité, n'est pas simple. Et, surtout, elle s'opère dans un lieu équivoque : à la jointure mal réparable de la trivialité désarmante des idées et de la spécificité armée des concepts. La pédagogie, interlocation médiocre à partenaires disparates, gît dans ce *no mans's land* intellectuel, dépouille peu opime à

la merci du premier venu et du dernier bavard. Les philosophes de l'éducation ne sont ni l'un, ni l'autre, évidemment. Mais il leur faut prendre place dans la file, entre l'un et l'autre, au rang commun, afin d'y effectuer leur tâche qui, elle, n'est pas commune. Et ils ont, eux aussi, à qualifier. Plus précisément, ils ont à qualifier les qualifications. Ils ont à les requalifier, à les disqualifier aussi.

RATIONALISATION

Dans cette contribution à l'entretien général, on tentera d'inventorier la culture pédagogique d'une époque encore proche, mais que nos manières

d'aujourd'hui semblent avoir frappée, à première vue, d'une sérieuse obsolescence : le XIX^e siècle. Mais cette impression de désuétude ne doit pas tromper. Au rythme de l'histoire longue, les enjeux de l'éducation qui se sont manifestés à ce moment-là portent en germe ceux auxquels le XXI^e siècle commençant se trouve confronté. Le détour par le passé constitue ici une approche efficace et éclairante de nos tâtonnements les plus contemporains.

Le projet d'augmenter (de maximiser ? d'optimiser ?) la *rationalité* de l'éducation, de l'enseignement, de l'école, et, *a contrario*, la dénonciation de ce projet comme d'une intention pervertissable sinon intrinsèquement perverse, font l'objet d'un débat contemporain qui déborde de beaucoup les questions de « boutique » didactique. En témoigne l'abondance de la littérature. Pour ne prendre qu'un exemple parmi les ouvrages tout récents, on citera le beau livre de Christian Laval (2003) *L'École n'est pas une entreprise*.

Rationaliser, qui est l'une des formes – perverses, diront certains – de *rendre rationnel*, est une réquisition banale de la société scientifico-technologique en quête de l'amélioration continue des performances. Mais ce propos est congénital à l'instauration moderne de l'enseignement généralisé (1). Donnons-en seulement deux exemples.

Horace Mann, cet administrateur, dont l'humanisme est unanimement célébré, est l'organisateur de la *common school* aux États-Unis. En 1843, il interpelle ses concitoyens :

Et quoi ! si demain on vous apprenait qu'on a trouvé une mine de houille qui rapportera 10 %, vous vous empresseriez d'y courir : et cependant, il y a des hommes dont vous pourriez tirer 40 à 50 %, s'ils étaient instruits, et vous les laissez croupir dans l'ignorance. Vous savez vous servir des plantes et des animaux (...) et vous avez des enfants dont vous ne savez rien faire ! (cité par Compayré, s.d., 1905 ?, p. 24).

Alexis Bertrand, dans son manifeste progressiste pour l'enseignement intégral, en 1898 (p. 2), commente ce propos et le prolonge :

Il semble qu'il y ait, dans notre pays surtout, des déperditions de forces vives, un gaspillage du travail des maîtres et des élèves. On peut souhaiter un meilleur aménagement (souligné par DH) des immenses ressources en hommes et en argent de notre enseignement national.

Un meilleur aménagement : c'est ce que Bertrand réclame. Notre époque parlerait de « gestion ». Et de gestion rationnelle, voire rationalisée. Ce que Mann recommande, c'est de faire avec les humains ce qui s'opère avec les plantes et les animaux : « vous avez

bien su faire du chacal un chien », commente-t-il. Faut-il alors mobiliser les faux amis : aménagement/*management* ? L'éducation est un gisement de ressources. La comparaison avec la houille, dans l'esprit de Mann, n'est pas une métaphore. Elle ne constitue pas une *similitudo*. Elle est *comparatio* vraie : les deux objets qu'elle rapproche sont deux cas qui appartiennent à une même classe.

Dès lors la terminologie du rendement (*yield*) non seulement n'est pas scandaleuse mais s'impose au nom même du cercle vertueux du bénéfice social : *rapporter, tirer parti, se servir de, faire quelque chose de, ressources, déperdition, forces vives, gaspillage, aménagement*. Affaire de *raison raisonnable*. Affaire de gérance, comme on disait alors, et de prévision. Affaire d'investissement raisonné. Affaire de retour sur investissement. Le vocabulaire commun du bénéfice à tirer laissera place, comme naturellement (?), au vocabulaire spécifique de l'économie savante qui *rationalise* au nom de la saisie *rationnelle* des ressources en jeu.

En 1877, le professeur Charles Robin, membre de l'Institut et de l'Académie de médecine, préface une nouvelle édition des *Principes d'éducation positive* du D^r Eugène Bourdet. Il écrit (p. VIII) :

L'éducation et l'instruction doivent tendre (...) à nous faire tirer le meilleur parti possible de nos facultés, en les poussant à produire le plus possible, socialement parlant (souligné par DH).

Le « meilleur parti », « le plus possible » : la première formule *optimise* les ressources ; la seconde les *maximise*. Mais quelques lignes plus haut, l'illustre préfacier chargeait l'instruction et l'éducation d'un programme *minimal* :

empêcher au moins (souligné par DH) l'arrêt du développement des facultés intellectuelles et morales, sinon leur affaiblissement, leur déperdition...

Les trois degrés de la rationalisation des performances sont énoncés dans ce passage. Le terme de « rendement » est absent, bien que les économistes l'emploient déjà à cette époque. Mais, précisément, le propos de Charles Robin n'est pas d'un économiste de l'éducation. Néanmoins ses formulations ne relèvent pas non plus d'un emprunt métaphorique au langage technique des économistes. C'est le propos d'un scientifique, soucieux d'une organisation sociale et d'un développement individuel qui témoigneront d'un type d'humanisation nouvelle. Au nom de l'ordre et du progrès : *ordo e progresso*, comme le proclame la devise positiviste du Brésil qui est aussi celle de ce disciple de Comte.

Rationaliser au nom de l'ordre et du progrès ? D'autres diront : Au nom du profit. Au nom du bien-être. Au nom du développement durable. Au nom de la liberté d'entreprendre. Au nom de la rigueur des choix budgétaires. Au nom de la régulation eugénique (ou progénique) des naissances. Au nom de la mort dans la dignité. Au nom de la liberté, de l'égalité et de la fraternité. L'empan des légitimations est de vaste propos. Ses qualifications contradictoires ont intrigué déjà beaucoup de penseurs. Renvoyons à un seul d'entre eux, qui ne fut point un philosophe mondain mais qui accède enfin au statut de pensée de référence : Jacques Ellul (1954 ; cf. Porquet, 2003).

C'est au XIX^e siècle que le qualificatif de « rationnelle » est appliqué à l'éducation, en particulier pour désigner ce qu'une nouvelle éducation *doit* être. Cette opération n'est pas d'abord le fait de philosophes. Cependant, cliniciens des qualificatifs, ceux-ci sont convoqués à leur chevet, à moins qu'ils ne s'y invitent de leur propre chef. De quoi parlons-nous ? interroge le clarificateur. De quoi ne parlons-nous pas ? insiste-t-il. Car le malentendu est fait tout autant du déficit de signification que de son excroissance proliférante.

QU'EST-CE QUE QUALIFIER ?

Dans le propos sur l'éducation, quels que soient ceux qui le profèrent, « qualifier l'éducation » articule entre elles – à moins qu'elle ne les enchevêtre – quatre démarches qu'il convient de décrire d'abord.

1. – « Qualifier » relève, en premier lieu, des *règles communes de la rhétorique et de l'argumentation*. Il n'est pas possible de parler de quelque objet que ce soit sans le qualifier, ne serait-ce que pour le différencier ou pour en souligner un caractère, au fil du propos. Dans cet usage, certains qualificatifs sont de signification flottante, d'autres portent déjà une charge qui tend à en lester, voire à en figer lexicalement le sens, d'autres varient en fonction du contexte. Le lecteur du présent article, compte tenu de ses connaissances, a eu maintes occasions de rencontrer cet adjectif « rationnel ». Il l'emploie certainement dans des contextes divers non sans que se véhiculent des « traînes » sémantiques d'un contexte dans l'autre : on parle, bien sûr, d'argument « rationnel », mais aussi de fraction « rationnelle » ou d'organisation « rationnelle ».

Et le lecteur n'aura pas manqué d'observer les phénomènes courants d'apposition ou de substitution, au nom de la proximité ou de la synonymie. Vous avez dit « rationnel » ? Vous pouvez dire aussi, selon les cas : judicieux, rigoureux, conforme à la raison, argumentable, raisonné, logique, méthodique, scientifique, organisé, basé sur des principes, sans préjugé, imperméable au sentiment, abrité des émotions, etc.

Peut-on ajouter « raisonnable » à la liste ? La constellation sémantique est voisine, sans aucun doute. Mais si la raison raisonnable tangente la raison rationnelle, les deux attitudes sont-elles confusibles ? S'opposent-elles ? Comme la raison pure s'oppose et s'articule à la raison pratique, l'intelligence intellectuelle à l'intelligence « intelligente », l'intégrité à la rouerie, comme l'incorruptibilité à la compromission, comme « avoir raison » à « se faire une raison » ? Raisonnable appelle : sage, avisé, sensé, juste, judicieux, acceptable, congruent, honnête, modéré, etc.

Ce petit inventaire appelle une remarque : l'une et l'autre listes ont volontairement été énumérées sans (a)ménagement « raisonné ». En particulier, la qualification factuelle (« c'est comme ça ») et la qualification appréciatrice (« c'est bien – ou mal – comme ça ») s'y mélangent. La morale est toujours à l'horizon de l'intelligence des choses, et vice versa, dès lors qu'il s'agit d'action humaine, *sur, avec, pour, contre, nonobstant* les humains.

2. – Ces remarques volontairement interrogatives et suspensives conduiront le lecteur frustré à la seconde démarche de qualification : *l'exercice de la définition*. Pour la satisfaction de l'esprit et la rigueur de la pensée, quelles que soient les circonstances et le moment, on tente de fixer la signification la plus vraie possible, voire capable de dire l'*essentiel* de l'éducation. Le rapport du qualificatif avec le substantif qu'il qualifie devient alors quasiment tautologique. Une formule revient souvent, – nous aurons l'occasion de la repérer – : la « véritable » éducation est... « rationnelle »... Elle appelle comme corollaire une autre formule : « le vrai sens » de « rationnel »... Et déjà se manifeste le double caractère antinomique de l'acte de « qualifier ». D'un côté, il est « rassembleur », manifestant, provoquant ou supposant le consentement général autour d'une opinion commune. De l'autre, il est « diviseur », faisant ressortir une différence, opposant ce qui est « véritable » à ce qui ne l'est pas. Qui veut progresser dans la définition n'a qu'à chercher ce à *quoi s'oppose* le qualificatif.

3. – C'est qu'en troisième lieu, « qualifier » est une des composantes de *l'action humaine à engager*. En

vue d'une opération à entreprendre ou à mener, dans une *conjoncture* particulière et en fonction d'elle, on souligne une qualité qui va introduire de la différence. Une différence telle qu'elle devient « spécifique » et antagoniste. Car qualifier, on l'a dit, c'est, tout aussi bien, évaluer : on *énonce* la qualité et, dans le même mouvement, on la *prononce* bonne ou mauvaise. La qualification appelle la *disqualification* (2).

4. - Qualifier entre ainsi dans les rapports de la *polémique verbale* et de l'*organisation des luttes*. S'approprier les termes et les contrôler n'est pas une simple question de mots. La communication se fait propagande. La formule heureuse se fait slogan. L'auteur a illustré cette quatrième démarche dans l'étude qu'il a menée avec A. Jornod et M. Belkaïd (1995) sur le syntagme « école active ». Ainsi, la prescription faite aux enseignants que leurs élèves soient « actifs » est à ce point constante *tout au long du XIX^e siècle* qu'elle y devient une banalité. Mais il faudra attendre 1917-1919 pour que la formule « école active » devienne ce « drapeau » que célèbre Adolphe Ferrière en 1922. Sous cette bannière se comptent des partisans qui se dénombrent des adversaires.

« RATIONNELLE ET VIVANTE... »

Ni dans son édition en 4 volumes de 1878-1887, ni dans l'édition abrégée et remaniée de 1911, le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson ne comporte d'entrée « éducation rationnelle » ni « pédagogie rationnelle ». Mais, au fil des articles, le qualificatif apparaît avec une régularité telle que Patrick Dubois (1995/2002, p. 119) n'hésite pas à faire du *Dictionnaire* une réponse au « pouvoir républicain » conviant « à définir les contenus généraux d'une « *pédagogie rationnelle* » (les guillemets sont dans le texte). Prenons deux exemples, à la lettre A...

Ainsi G. Calame, présentant un précurseur-novateur, Rodolphe Agricola (XV^e siècle), le loue en ces termes :

Il ne cesse de combattre les procédés mécaniques, la science purement verbale, le latin barbare du Moyen Âge, il appelle de ses vœux une méthode rationnelle et vivante (souligné par DH).

Deux caractères sont à relever dans ce bref passage. D'une part, le qualificatif *rationnel* ne forme pas un syntagme figé avec un substantif. Il est coordonné à un autre qualificatif – *vivante* – qui à la fois le conforte et l'atténue. D'autre part, la double qualification – *ration-*

nelle et vivante – intervient au sein d'une pensée au fort balancement antithétique. Elle est opposée à des manières de faire qui ne méritent que des qualificatifs fortement négatifs : *procédés mécaniques, science purement verbale, latin barbare du Moyen Âge*.

Déjà, dans cet usage incident, voire fortuit, du qualificatif, transparait le débat – disons même, le *combat* : ce dernier terme figure dans le passage – contre un adversaire qui incarne, aux yeux des progressistes du XIX^e siècle, l'absence même d'une pensée et d'une conduite *rationnelles* : le Moyen Âge, *leur* Moyen Âge.

« UN ENSEIGNEMENT RAISONNÉ... »

Un peu plus loin, dans la même tonalité élogieuse, une notice est consacrée à Ferrante Aporti, « le grand réformateur italien », fondateur en 1827, à Crémone, d'une école de la petite enfance. Là encore, la qualification se fait par antithèse. À l'inverse de ce qui se passe dans les médiocres *scuole di piccoli fanciulli*, héritées des périodes précédentes, la méthode Aporti inaugure ce que sera « l'école maternelle moderne ». En particulier l'enseignement y est « *raisonné, en rapport avec les capacités intellectuelles des élèves* » (souligné par DH). Il revêt souvent « la forme d'un jeu plutôt que d'une leçon ».

Le qualificatif – on le voit – n'est pas *rationnel*, mais *raisonné*. Néanmoins, l'apposition dit bien la signification de ce terme. Celui-ci n'a rien à voir avec *raisonnable*. Aporti, contrairement aux « femmes ignorantes » auxquelles étaient confiées jusque-là les garderies, est loué pour avoir fondé sa méthode sur une prise en compte des capacités des enfants, ce qui suppose observation préalable et confection d'un « plan » d'« exercices appropriés ».

« LES PLUS RATIONNELLES ET LES PLUS IDÉALES... »

L'auteur de la notice, Marie Dosquet, inspectrice générale des écoles maternelles en 1882 (cf. Dubois, 2002b), illustre bien l'idée que Gabriel Compayré se fait de l'histoire de la pédagogie, telle qu'il l'expose dans ce même *Dictionnaire* (cité par Dubois, 2002a, p. 82) :

Le but fondamental d'une étude historique (...) est de montrer à travers les répétitions et les redites, à travers les défaillances et les retours en arrière, le progrès toujours continu et l'acheminement insensible vers les solutions les plus rationnelles et les plus idéales (souligné par DH).

On aura sans doute noté la coordination de deux superlatifs : *les plus rationnelles et les plus idéales*. La fin du XIX^e siècle (3), pour ces penseurs républicains de l'éducation, illustre effectivement la conjonction de l'idéal pédagogique et de la raison éducative. Pour Compayré, si le progrès est continu, c'est qu'il témoigne d'une prise en charge de plus en plus effective et efficace par la raison de l'ensemble des activités humaines, en conformité à un modèle dont l'ascendance est pensable et qui, par « acheminement insensible », s'avère réalisable en dépit des à-coups inévitables de l'Histoire.

« UN SYSTÈME DE PRINCIPES RATIONNELS... »

À la même époque que Compayré et en collaboration avec lui, Henri Marion, aussi bien dans son cours de science de l'éducation à la Faculté des lettres de Paris (à partir de 1883 ; cf. Gautherin, 2003), que dans ses contributions au *Dictionnaire* de Buisson (1884-1886 ; cf. Dubois, 2002a, p. 156), fait preuve d'une vision similaire, au risque de la même idéalisation du *rationnel*. Il se donne pour tâche de récuser la simple expérience praticienne incapable de s'organiser intellectuellement en un « art » évaluable et généralisable. Elle est le contraire d'une méthode. Or, écrit Marion :

Qui dit méthode, en un mot, dit avant tout un système de principes rationnels (souligné par DH) et de règles générales ; c'est tout le contraire des menus procédés et des recettes purement empiriques (1884, cité par Dubois, 2002a, p. 157).

Notons que Marion nuance son propos par un atténuateur : « avant tout ». En conséquence, *méthode* pourrait aussi désigner autre chose qu'« un système de principes rationnels et de règles générales », mais quoi ? De nouveau le caractère antithétique du propos (« tout le contraire de... ») empêche de trouver à *rationnel* un antonyme acceptable. Ce serait *irrationnel* qu'imposerait ici la symétrie binairement disqualificatrice du propos. Aujourd'hui cependant la notion même de *système de principes rationnels*, pour désigner les méthodes de formation, recouvre des références intellectuelles et opératoires plus variées où la raison éducative trouve aussi bien son compte, pour une action *sensée* par exemple.

« VRAIMENT NORMALE, RATIONNELLE, PARTANT EFFICACE... »

Entre 1880 et 1901, P.-F. Thomas, examinateur attaché des concours au professorat des écoles normales

et au certificat d'aptitude à l'inspection primaire, propose des corrigés de dissertation pédagogique qu'il regroupe en un volume paru en 1902. Aucun des sujets qu'il développe ne porte sur l'« éducation rationnelle », alors que l'usage du syntagme « éducation libérale » est à ce point codé dans le milieu professionnel que la question « qu'est-ce que l'éducation libérale ? » a le statut d'une question de cours (4).

En revanche, l'adjectif *rationnelle* est sollicité à plusieurs reprises pour qualifier, au passage, l'éducation. En voici un exemple où cette sollicitation appartient à une démarche de clarification, qui a pour but de décrire, voire de définir, une éducation *vraiment normale* (p. 286). Le passage est emprunté à un long corrigé de dissertation consacré à l'enseignement visuel.

La question soulevée – on le remarquera – est une question proprement didactique. L'enseignement par l'aspect, comme on dit aussi à l'époque, constitue l'une des modalités de la méthode intuitive et de la leçon de choses (cf. Hameline, 1986 ; 2002). Thomas craint qu'une prééminence du visuel s'effectue au détriment des autres sens et il la juge, de ce fait, « souverainement imprudente ». Et il ajoute :

L'éducation vraiment normale, rationnelle, partant efficace (souligné par DH), est celle qui frappe à toutes les portes de l'esprit, qui utilise toutes les énergies qu'il possède, qui cherche à développer de façon harmonieuse toutes les facultés.

Le propos est, une fois encore, antithétique. Mais l'antithèse va de soi dans l'exercice de la définition. Une éducation qui donnerait la prééminence à la vue n'est pas *vraiment normale* car elle serait marquée d'incomplétude, de déséquilibre, d'inefficacité. Voilà, *a contrario*, fournis les constitutifs d'une éducation *rationnelle*. Celle-ci doit se révéler complète, équilibrée (harmonieuse, voire harmonique), efficace. Le contraire mérite-t-il le nom d'éducation ? Non sans doute. Cette éducation ne le serait pas *vraiment*. La rationalité devient l'une des caractéristiques de la véritable éducation.

« RATIONNELLE, UNIVERSELLE ET INTÉGRALE... »

Toutes les portes..., toutes les énergies..., toutes les facultés : on aura relevé sans peine que l'éducation *rationnelle* dont il est question ici n'est pas sans rapport avec une récusation du parcellaire. Récusation classique au XIX^e siècle chez les critiques de l'ensei-

gnement, à laquelle correspond la revendication progressiste pour une éducation *intégrale*. Il n'est pas étonnant que les principaux propagandistes de cette éducation aient souvent affirmé qu'elle était la seule *rationnelle*.

C'est Paul Robin, le directeur atypique de l'orphelinat de Cempuis, l'une des « plumes » de cette revendication au sein de l'Internationale ouvrière, et l'un des « scientistes » les plus conséquent de cette fin du XIX^e siècle, qui se fait le porte-parole de cet intégralisme.

Une éducation vraiment « libératrice et pacificatrice » (1893 ; cité par Giroud, 1900, p. 317 ; par Lechevalier, 1995, p. 75) sera caractérisée de la façon suivante :

On l'appellera éducation rationnelle, éducation scientifique parce qu'elle est basée sur la raison et conforme aux principes de la science : on la dira universelle, parce qu'elle devra être commune à tous, du moins en ce qui est essentiel. Nous la désignons par le mot d'intégrale, qui contient sa définition : l'éducation tendant au développement parallèle et harmonique de l'être tout entier (p. 318 ; p. 75) (les trois soulignements sont dans le texte).

La rationalité de l'éducation tient à son intégralité. Mais elle spécifie pour Robin la fondation *scientifique* de cet intégralisme. La définition repose, une fois encore, sur une pensée résolument antithétique. Elle repousse, au nom de la *rationalité*, tout ce qui peut relever de l'*irrationnel*. En l'occurrence, cet antonyme privatif de même racine est de symétrie obligée. Robin combat, à la fois dans la théorie mais tout autant dans la pratique, la main-mise cléricale sur les esprits, la foi religieuse qu'il assimile à la superstition, l'entretien des terreurs *irraisonnées* ainsi que « les questions métaphysiques et extra-terrestres, mystérieuses et mystiques » (Giroud, 1900, p. 179).

« RATIONAL SCHOOLS... »

Une instruction rationnelle à ses yeux ne peut être que *rationaliste*. Et si elle l'est, c'est de façon militante. L'exemple vient de Belgique où voit le jour la première Ligue de l'Enseignement (1864) dont s'inspirera Jean Macé (cf. Ognier, 1988, p. 70). Au temps où Paul Robin y vit exilé (1865-1869), se créent des associations de Libre-pensée et, dans la même mouvance, un orphelinat que l'on baptisera (!) *rationaliste*. Cette initiative fait partie des rudes batailles que livrent les laïques contre l'Église catholique, surtout quand les institutions éducatives qu'elle dirige ont été

restaurées dans leur suprématie par la loi « cléricale » de 1884 (cf. Van Haecht, 1985 ; Ognier, 1988, p. 69-70) (5).

Si l'on remonte plus avant dans le siècle, cette initiative fait écho au mouvement des *Rational Schools*, qui en Grande-Bretagne, entre 1839 et 1845, prolonge les innovations sociales de Robert Owen. Il propose une alternative à l'enseignement des classes populaires tel qu'il est assuré et contrôlé par le clergé. *Rational*, ces écoles le sont doublement.

Elles le sont, d'abord, d'un point de vue didactique. Elles préconisent une formation basée principalement sur un enseignement scientifique des sciences, remplaçant *the usual routine* par l'*object teaching*, l'équivalent, à certaines nuances près (6), de nos leçons de choses. Owen soulignait déjà en 1824 le parti que l'élève pouvait tirer des « *objects of the natural world around him* ». Il vantait leur capacité « *to train children to think and act rationally* (souligné par DH) » (cité par Stewart, 1972, p. 39-40) (7). Grâce à cette formation, les enfants du peuple ne seront plus d'abord « *docile and obedient* » mais « *rational and useful members of society* (souligné par DH) ».

Cette finalité assignée à l'*Object teaching*, permet de discerner en clair, sous le propos didactique, le dessein formateur d'une nouvelle société rationnelle, telle que la décrit Owen en 1840 (cité par Stewart, 1972, p. 44).

The universal community could only be brought about if young people were educated from an early age to become rational beings (souligné par DH).

Les *Rational Schools* sont une des manifestations de cette *Universal Community of Rational religionists*, formée en 1839, par la fusion de deux associations oweniennes : *Association of all classes and all nations* (1835) et *The National Community Friendly society* (1837). La confiance dans la raison et dans son universalité se substitue aux religions, qui, « absurdes et irrationnelles », mourront de leur mort naturelle.

RATIONNEL, RAISONNÉ, RATIONALISTE...

L'idéalisme de Compayré, relevé tout à l'heure, se retrouve dans le chapitre intitulé « la pédagogie *rationnelle* » par lequel Parisot et Martin inaugurent leur ouvrage publié en 1911. Ils citent Compayré : « la *perennis pedagogia* n'a rien à craindre de l'esprit nouveau ». Pourquoi ? Notre époque, certes, connaît

mieux les postulats de la rationalité éducative. Mais ce n'est pas dire que les époques précédentes les aient totalement ignorés. Il y a continuité dans la rupture.

Ce progressisme spiritualiste de la rationalité (cf. Dubois, 2002a, p. 142) est l'une des composantes de cet « espace consensuel de la science » où savants et non savants sont censés « conspirer » de manière à créer un assentiment pacifique autour d'un socle de principes communs. Gautherin (1991/2003, p. 240-245) consacre de fortes pages à cette conviction irénique des fondateurs de la science de l'éducation en France. Mais cette célébration d'une rationalité planant au-dessus des polémiques et des calculs s'entrecroise, au sein de l'opinion, avec le positivisme endémique qui, sans rapport explicite à Comte, habite désormais l'air du temps et arme le militantisme (cf. Kerlan, 1998). Il n'est donc pas difficile de trouver, au courant du XIX^e siècle, de nombreuses occurrences du qualificatif *rationnel* à la jointure sémantique de deux autres termes : *raisonné*, qui dit l'usage autonome du jugement pour discerner le bien-fondé d'une pratique, et *rationaliste* qui énonce la prise de parti pour la raison dans le combat public contre le cléricanisme et les idées religieuses.

La traîne militante du second colore le premier de façon plus ou moins subreptice. À terme, il risque d'en faire ressentir l'usage comme partisan. Ainsi *rationnel*, en pédagogie, forme à la fin du siècle une constellation sémantique avec *scientifique*, lui-même tiré vers *scientiste*, avec *positif*, entendu non sans connotation *positiviste*, avec *expérimental*, dérivant vers *phénoméniste* ou *matérialiste*.

« LE BON SENS LE PLUS VULGAIRE... »

Est-il dès lors étonnant qu'un pédagogue catholique comme M^{gr} Dupanloup (*De l'Éducation*, 1851) semble répugner à utiliser le qualificatif ? Sauf erreur, ce dernier n'apparaît pas dans ses ouvrages où s'exprime, par ailleurs, la méfiance à l'égard d'une suprématie éventuelle de la mathématique et des sciences. Fervent et éminent latiniste, il se livre à une critique sévère des humanités telles qu'on les enseigne à des élèves inaptes et inintéressés. Mais loin de plaider la *rationalité* des mesures qu'il préconise pour rendre cet enseignement plus efficace et proche des élèves, Dupanloup tranche : « tout cela est du bon sens le plus vulgaire » (p. 193).

Le couplage, antithétique ou dialectique, entre bon sens et rationalité est un classique du débat d'idées, dès avant Descartes. En 1905, Édouard Claparède, citant ce philosophe, tente à son tour de faire la part des choses. « On ne saurait nier que, dans la vie de tous les jours, cette '*raison grossière*' (souligné par DH) rende de très grands services » (cf. 1916, p. 4). Mais existe-t-il en pédagogie, interroge acerbement le psychologue genevois, « une seule question dans laquelle on ne puisse pas aligner des séries de solutions opposées, toutes proclamées au nom du bon sens ? » (id. p. 5). Et il ajoute (p. 6) : « poussé au pied du mur, le bon sens se réfugie lui-même dans la méthode expérimentale... *Le bon sens en effet affirme mais ne prouve pas* » (souligné dans le texte).

LES ANGLAIS, LES ALLEMANDS ET LES FRANÇAIS

Cependant, si le catholicisme de Dupanloup lui fait subodorer le soufre dans les parages du qualificatif *rationnel*, un protestant comme Jules Paroz (1867, p. 432), utilise l'adjectif sans difficulté. Ce pédagogue n'est pourtant pas un protestant libéral, encore moins un rationaliste. Il se révèle au contraire comme un fervent militant du Réveil évangélique au cours des âpres débats internes du protestantisme romand. Il publie en 1867 à Neuchâtel une assez étonnante *Histoire universelle de la pédagogie*. Il consacre une dernière partie aux « temps actuels » et passe en revue les pédagogies anglaise, allemande et française. Il constate que cette dernière se développe de façon satisfaisante :

Les ouvrages d'enseignement deviennent de plus en plus gradués et rationnels (souligné par DH), les méthodes s'améliorent, le vieil empirisme s'en va peu à peu, quoique son règne soit encore fort étendu. Espérons que le temps n'est plus éloigné où la pédagogie française, unie aux principes rationnels (souligné par DH) de l'Allemagne et aux procédés pratiques (fondés sur la liberté et la spontanéité de l'élève), des Anglais, brillera d'un vif et pur éclat (p. 433).

Cette remarque de Paroz offre une nouvelle prise de vue sur le *rationnel* en pédagogie, décliné cette fois selon les caractéristiques des esprits nationaux. En éducation, le pragmatisme est *british*, et la rationalité, teutonne... Entre les deux, les Français sont en passe de trouver leur voie...

Au sujet de ces derniers, Paroz est moins optimiste dans sa conclusion (p. 530). Il y reconduit les distinctions nationales. Il vante les Allemands d'avoir été les

seuls à bien saisir le propos de Pestalozzi concernant la *méthode*. Le grand pédagogue suisse est le premier à avoir trouvé à cette question « une solution *rationnelle* (souligné par DH) ». Et les Allemands ont appris de lui « à mettre les matières d'enseignement à la portée des intelligences », seul projet recevable pour définir une méthode enfin *rationnelle*.

Les Français, ajoute Paroz, beaucoup moins pestalozziens, se sont plus généralement contentés de déposer les connaissances dans la mémoire, laissant à l'intelligence le soin de s'appropriier les objets mémorisés et de les mettre au travail.

PESTALOZZI, HERBART ET LES AUTRES

L'image d'un Pestalozzi, initiateur de la *solution rationnelle* dans l'éducation méthodique de l'intelligence, est peu conforme à la tradition du pédagogue au grand cœur mais à l'esprit embrumé qui se développe en France, dans les travaux d'histoire de Compayré par exemple. Et Henri Marion (1888) marquera un agacement condescendant à l'égard de la frénésie brouillonne de Pestalozzi à l'égard de la méthode. Il ne se montre d'ailleurs pas plus favorable à la systématisation dont les « intuitions » de ce dernier font l'objet à travers l'entreprise d'Herbart, alors que le Vaudois François Guex (1906, p. 443) considère qu'« on n'a encore rien pu lui opposer de meilleur et de *plus rationnel* (souligné par DH) ». Le mérite de l'œuvre de Herbart, à en croire Guex, est de permettre aux éducateurs de se constituer « une méthode pédagogique originale, *raisonnée* et sûre ». Et il conclut, fournissant peut-être une clé de cet *enseignement éducatif* qu'il préconise dans la foulée de l'Herbartianisme et qui lui paraît le seul *rationnel* :

(L'œuvre de Herbart) permet à l'éducateur de ne rien faire sans se rendre compte de ses actes et de ne rien expérimenter sans soumettre ses idées au contrôle rigoureux de la raison (p. 444).

Quelques années plus tard, à Genève, Édouard Claparède (1905) récusera l'approche herbartienne. Certes, il apprécie de Herbart sa critique sévère de la routine (cf. 1916, p. 18-19). Mais il lui reproche de n'avoir pas saisi ce qui permet vraiment ce « contrôle rigoureux de la raison » qu'invoque le voisin vaudois : la validation expérimentale des hypothèses. On l'a vu : le terme « expérimenter » figure bien dans le propos de Guex. Mais c'est justement autour de sa signification et de sa portée que se déroule, dès les années 1890, l'un des principaux débats sur la rationalité potentielle de la pédagogie. Et dans les années

1920, le Belge Raymond Buyse (cf. 1935), voulant remédier à l'ambivalence de la langue française proposera sa célèbre distinction entre « expérience expérimentale », la seule rationnelle, et « expérience expérimentée », « pédagogie d'artistes » qui « se prétend, sans modestie, scientifique » (1935, p. 49).

« CE NOM QUE NOUS LUI AVONS DONNÉ... »

Ainsi les enjeux sont importants et les arrière-pensées souvent radicales dès que le qualificatif *rationnel* est employé dans les parages de l'éducation. La revendication de rationalité marque le projet largement partagé au XIX^e siècle, de rompre avec les irrationalités de la société dont on observe le déclin et de fournir à l'éducation la complétude et l'assise qui lui ont jusque-là fait défaut. Le qualificatif – on l'a vu à maintes reprises – est de combat. Il est potentiellement partisan, mais néanmoins, il n'est pas d'usage réservé. Sa situation est intermédiaire, pour ne pas dire interlope. Il « navigue » entre les exigences de *rationalisation* qui engendreront un langage et des analyses économiques de plus en plus dominants, et les célébrations idéologiques de la *raison proprement éducative* et de ses avancées.

À part les *Rational schools* des disciples d'Owen, existe-t-il un mouvement, une école de pensée qui prétende définir le syntagme « éducation rationnelle », contrôler cette définition, s'en assurer l'exclusivité et promouvoir, sous ce drapeau, une doctrine novatrice ? L'*éducation intégrale*, l'*éducation libérale* dans une moindre mesure, et surtout l'*Éducation nouvelle* (cf. Hameline, 2003a, 2003b) ont fonctionné, ou fonctionnent encore, sous ce régime.

Un auteur, aujourd'hui oublié, Pierre Gasc, chef d'institution, a tenté, en 1843, de faire du syntagme « éducation rationnelle » l'appellation officielle d'une doctrine de l'éducation qu'il se proposait de faire adopter aux pères de famille, aux instituteurs et aux responsables politiques. Cette conception n'était pas « l'une de ces doctrines bizarres dont le fanatisme du progrès fait la fortune, et auxquelles la mode donne un moment de vogue » (1843, p. V), mais l'aboutissement logique d'une réflexion sur ce que doit être l'éducation elle-même.

L'éducation rationnelle est l'éducation prise dans la véritable acception du mot et dans toute son étendue... Les vœux de tous les hommes de bien sont pour l'éducation rationnelle, en d'autres termes, pour l'éducation proprement dite... Déjà, elle compte un grand nombre de prosélytes... » (1843, p. V-VI)

Mais cet universalisme de l'éducation rationnelle selon Gasc ne peut faire négliger que son origine tient à une rupture et à un refus. C'est de « l'observation consciencieuse des vices de notre éducation publique » (id. p. V) que sont nés et les principes et les instructions pratiques que l'auteur place sous l'appellation d'éducation rationnelle, « l'éducation fondée sur les lois de la raison ». Et il ajoute : « ce nom, nous (le) lui avons donné pour la distinguer de l'éducation vulgaire... »

Et l'auteur, convenant « que les fauteurs de routine et que les intérêts de coterie luttent encore contre l'éducation rationnelle », évoque néanmoins la victoire à l'issue de sa croisade : « Qu'une généreuse pitié soit donc le seul sentiment que nous inspirent ses aveugles détracteurs ! » (p. VI).

Ce langage prête à sourire. Mais cent ans après, Ferrière vantant l'École active n'est pas moins véhément, ni moins convaincu (cf. 1922)... Cet excès du propagandiste ne doit pas dissuader de prendre en considération certaines observations de l'analyste. On en citera une. Gasc s'était trouvé mêlé à la grande foire aux méthodes que les sociétés philanthropiques avaient lancée au cours des années 1820. L'histoire de l'enseignement n'a pas connu beaucoup de périodes aussi inventives. Pour Gasc, l'erreur du ministre Vatimesnil, en 1829, fut d'adopter « le moyen d'améliorer le moins propre à atteindre ce but » : « former une commission des méthodes destinée à perfectionner les procédés d'enseignement » (p. 37). Or il fallait commencer par le commencement vraiment rationnel :

par l'adoption d'un plan judicieux d'études approprié aux facultés de l'enfance et à leurs développements progressifs, ayant égard d'ailleurs, dans le cours de ces études, aux carrières présumées ou connues des élèves (p. 40 ; cf. p. 130-132).

Ainsi en 1843, la psychologie du développement intellectuel et la sociologie des carrières sont déjà à l'horizon de la rationalité. Faut-il dire « de la rationalisation » et de l'estimation des ratios ? Cet horizon du rationnel est-il celui du raisonnable ? Gasc plaide pour un « plan judicieux ». Depuis les « plans d'études » à la façon du XVIII^e s., tels que maints précepteurs en élaborèrent pour leur futur ou éventuel élève (cf. Grandière, 1991), jusqu'à la planification de l'enseignement à la manière du XX^e s. (cf. Furter, 1980), les ambitions, individuelles et collectives, de la prospérité par l'éducation – et de l'éducation par la prospérité – sont devenues une revendication désormais allant de soi.

Mais à quelque échelle que l'on se situe, c'est la *démésure déraisonnable* qui semble imposer sa loi perverse. Cette démesure est maximaliste. Elle est minimaliste tout autant. Optimiser ressources et contraintes : que dire d'un tel programme sinon qu'il est le plus raisonnable qui soit ? Mais le lapidaire *non multa sed multum* des Latins qui, certainement, rallie « tous les vœux des hommes de bien », pour parler comme Gasc, demeure aujourd'hui encore de réalisation fort incertaine, en dépit de l'impeccabilité de sa logique et de la perfection lapidaire de sa rhétorique.

Il reste que la revendication de Gasc pour une planification raisonnée se situe à une jointure de la rationalité éducative qui n'a plus jamais été abolie, quand bien même elle est la cause de nos tourments. Entre l'*appropriation* – c'est son terme – au potentiel de qui apprend, et l'*égard* – c'est aussi son terme – au placement social dont l'éducation assure le vivier, l'éducation est assignée à ne pas être trop orpheline de ses raisons.

Daniel Hameline
Université de Genève

NOTES

- (1) L'auteur a tenté une analyse de cette conjonction entre la demande d'instruction et la requête de prospérité au XIX^e s., il se permet d'y renvoyer (Hameline, 2000).
- (2) L'auteur a montré ailleurs que comprendre l'Éducation nouvelle n'est possible qu'en tenant compte de cette logique antagoniste et de ses pratiques de propagande basée sur la disqualification (Hameline, 2003a).
- (3) Cette période que N. Charbonnel (1989) a judicieusement qualifiée de « moment Compayré ».
- (4) L'auteur se permet de renvoyer à son étude à paraître : Hameline (2003b).
- (5) *L'Histoire de la pédagogie du XVII^e siècle à nos jours*, sous la direction de Guy Avanzini (1981), comprend un chapitre intitulé « Les doctrines d'inspiration rationaliste » (pp. 75-95), rédigé par J.-M. Besse, auquel on renverra. Cf. aussi *Raison et éducation* de B. Jolibert (1987).
- (6) Que relève judicieusement Stewart (1972, p. 47-48).
- (7) Dommanget (1970, p. 189) évoque le recrutement de James Buchanan par Robert Owen pour son école de New Lanark dès 1816. Owen jugeait cet ouvrier capable de réaliser son propre projet : tenir la *première école enfantine* rationnelle (souligné par DH) qui ait jamais été imaginée par aucun parti dans aucun pays.

BIBLIOGRAPHIE

- AVANZINI G. *et al.* (1981). – **Histoire de la pédagogie du XVII^e siècle à nos jours**. Toulouse : Privat.
- BERTRAND A. (1898). – **L'Enseignement intégral**. Paris : Alcan.
- BUISSON F. *et al.* (1878-1887/1911). – **Dictionnaire de pédagogie et d'enseignement primaire**. Paris : Hachette.
- BUYSE R. (1935). – **L'expérimentation en pédagogie**. Bruxelles : Lamertin.
- CHARBONNEL N. (1989). – **Pour une critique de la raison éducative**. Berne : Peter Lang.
- CLAPAREDE E. (1905/1916). – **Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale**. Genève : Kündig.
- COMPAYRÉ G. (s.d. 1905 ?). – **Horace Mann et l'École publique aux États-Unis**. Paris : Delaplane.
- DOMMANGET M. (1970). – **Les Grands socialistes et l'éducation**. Paris : Librairie Armand Colin.
- DUBOIS P. (1995/2002a). – **Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l'école républicaine**. Berne : Peter Lang.
- DUBOIS P. (avec A. Bruter) (2002b). – **Le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson. Répertoire bibliographique des auteurs**. Paris : INRP.
- DUPANLOUP F.-A. (1851 ; 9^e éd. 1972). – **De l'Éducation**. Paris : Douiniol et C^{ie}.
- ELLUL J. (1954). – **La Technique ou l'enjeu du siècle**. Paris : Calmann-Lévy.
- FERRIÈRE A. (1922). – **L'École active**. Genève : Éditions Forum.
- FURTER P. (1980). – **Les systèmes de formation dans leurs contextes**. Berne : Peter Lang.
- GASC M. (1843). – **Le Livre des pères de famille et des instituteurs ou L'Éducation publique au XIX^e siècle**. Paris : Didier.
- GAUTHERIN J. (2003). – **Une discipline pour la République. La science de l'éducation en France (1882-1914)**. Berne : Peter Lang.
- GIROUD G. (1900). – **Cempuis. Éducation intégrale. Coéducation des sexes**. Paris : Schleicher frères, éditeurs.
- GRANDIERE M. (1991). – **L'idéal pédagogique en France au XVIII^e siècle, 1715-1789**. Thèse pour le doctorat d'État. Lille : Université de Lille.
- GUÉX F. (1906). – **Histoire de l'éducation et de l'instruction**. Lausanne et Paris : Payot et Alcan.
- HAMELINE D. (1986/2000). – **Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine**. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- HAMELINE D. (2002). – **L'Éducation dans le miroir du temps**. Lausanne : Éditions LEP et Éditions des Sentiers.
- HAMELINE D. (2003a). – « L'Institut Jean-Jacques Rousseau et l'Éducation nouvelle ». A paraître in Savoye A., Ottavi D., Ohayon A., **Histoires d'éducatrices nouvelles**.
- HAMELINE D. (2003b). « Éducation libérale contre Éducation intégrale ». A paraître in Savoye A., Ottavi D., Ohayon A., **Histoires d'éducatrices nouvelles**.
- HAMELINE D., JORNOD A., BELKAÏD M. (1995). – **L'École active. Textes fondateurs**. Paris : Presses universitaires de France.
- JOLIBERT B. (1987). – **Raison et éducation**. Paris : Klincksieck.
- KERLAN A. (1998). – **La science n'éduquera pas. Comte, Durkheim, le modèle introuvable**. Berne : Peter Lang.
- LAISANT C.-A. (1905). – **L'éducation fondée sur la science**. Paris : Alcan.
- LAVAL C. (2003). – **L'école n'est pas une entreprise**. Paris : La Découverte.
- LECHEVALIER B. (1995). – Paul Robin, in Houssaye J., **Quinze pédagogues. Textes choisis**. Paris : Librairie Armand Colin, p. 61-81.
- MARION H. (1888). – Règles fondamentales de l'enseignement libéral. La méthode active. **Revue pédagogique**, XII (1), p. 1-19.
- OGNIER P. (1988). – **L'École républicaine française et ses miroirs. L'idéologie scolaire française et sa vision de l'école en Suisse et en Belgique à travers la Revue pédagogique (1878-1900)**. Berne : Peter Lang.
- PARISOT E. & MARTIN E. (1911). – **Les Postulats de la pédagogie**. Paris : Alcan.
- PORQUET J.-L. (2003). – **Jacques Ellul, l'homme qui avait presque tout prévu**. Paris : Le Cherche-Midi.
- ROBIN C. (1877). – Préface à la nouvelle édition de Bourdet, E. **Principes d'éducation positive**. Paris : Germer-Baillièrre, p. VII-XXXVI.
- ROBIN P. (1893). – **Manifeste aux partisans de l'éducation intégrale**. Reproduit dans Giroud, G. (1900). **Cempuis. Éducation intégrale. Coéducation des sexes**. Paris : Schleicher frères, éditeurs, p. 311-328 ; in Lechevalier, B. (1995). Paul Robin, in Houssaye J. (1995). **Quinze pédagogues. Textes choisis**. Paris : Librairie Armand Colin, pp. 72-81.
- STEWART W.A.C. (1972). – **Progressives and Radicals in English Education 1750-1970**. London : Macmillan.
- THOMAS P.-F. (1902). – **La Dissertation pédagogique**. Paris : Alcan.
- VAN HAECHT A. (1985). – **L'Enseignement rénové. De l'origine à l'éclipse**. Bruxelles : Éditions de l'Université libre de Bruxelles.

Scientificité, axiologie et argumentation chez les théoriciens de l'Éducation Nouvelle

Guy Avanzini

Toute doctrine pédagogique comporte un choix de valeur même quand elle se veut « scientifique ». Cette référence elle-même signifie aussi son adhésion à la valeur du « scientifique ». Mais cette inéluctable dimension axiologique ne la dispense pas de chercher à établir la rationalité de ses préférences. Or elle y réussit plus ou moins, selon la pertinence des concepts qu'elle mobilise et de l'argumentation qu'elle propose. L'étude qui suit analyse la manière dont les théoriciens de l'Éducation Nouvelle traitent cette problématique. Elle s'efforce de montrer en quoi, malgré l'excellence de leur postulat fondateur, ils n'ont pas formalisé leur pensée de manière satisfaisante.

Mots-clés : Éducation Nouvelle, scientificité, axiologie, argumentation.

Si l'interrogation sur le sens semble particulièrement pressante dans les praxéologies contemporaines, sans doute fut-ce toujours – car nécessairement – le cas du discours sur l'éducation, et même si cette interrogation est actuellement réactivée et empreinte de quelque anxiété. Mais, chez le pédagogue, cette préoccupation axiologique ne saurait être dissociée du souci d'établir simultanément la rationalité de la conception qu'il adopte. A fortiori en va-t-il ainsi quand il entend se prévaloir de scientificité ou devoir y prétendre, voire en émaner. Ce que nous nous proposons d'étudier ici, c'est précisément comment cette justification est entreprise au sein de l'Éducation Nouvelle, c'est-à-dire au sein de cet ample

mouvement qui, pour poreuses qu'en soient les frontières et incertains les contours, regroupe les membres de la *Ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle*. Nous nous intéressons notamment à ceux qui écrivirent dans la revue *Pour l'Ère Nouvelle*, dont, par une heureuse coïncidence, le 80^e anniversaire de l'émergence vient d'être l'objet d'une livraison commémorative (1). Aussi bien, cette analyse spécifique nous fournira l'occasion d'illustrer, sur un mode proprement épistémologique, la nature de la réflexion pédagogique, préoccupée de légitimer des choix inéluctables de valeurs sans pouvoir les fonder par une démonstration qui en imposerait l'adoption.

Si cet ensemble doctrinal mérite d'être questionné quant à la façon dont il articule sens et rationalité, c'est que ses interprètes les plus éminents se réclament précisément de la seconde notion de manière particulièrement réitérée et forte, puisque c'est, à leurs yeux, la référence à « la science » qui les différencie de la pédagogie « traditionnelle ». Leur invocation fervente de la psychologie est indissociable de leur foi dans l'objectivité de cette discipline, dont les acquisitions devraient désormais, grâce à eux, se substituer à une vision naïve ou fautive, mais jusqu'alors dominante, de l'enfant. Qu'on l'ait donc, auparavant, coupablement ignorée ou dommageablement négligée, la spécificité du fonctionnement intellectuel de l'écolier est enfin découverte et assumée. Si le premier discernement de celle-ci est évidemment attribué à Rousseau, la volonté d'en approfondir la connaissance et de s'y conformer est bien celle dans laquelle se reconnaissent les novateurs et celle que retiennent les interprètes. Ainsi, bien qu'il ait défini « les méthodes nouvelles » de manière ambiguë comme celles qui « éveillent l'intérêt » (2) et use trop volontiers, pour les désigner, de l'expression équivoque d'« activisme pédagogique », R. Hubert ajoute que « leur emploi est fondé uniquement sur la connaissance des intérêts mentaux de l'enfant et de l'adolescent » (3), et que, par là, elles évoluent avec lui, en s'intégrant à son développement psychologique.

De fait, Ferrière nourrissait l'espoir d'une « pédagogie scientifique », selon laquelle l'éducation serait, en définitive, une sorte de « psychologie appliquée » (4). Certes, comme le remarque excellemment D. Hameline, « ... La philosophie pédagogique de Ferrière est un énergétisme : s'il faut "respecter l'individualité de l'enfant", c'est que chacun est animé « du dedans vers le dehors » d'une force formatrice que l'éducation doit à la fois libérer et discipliner, qu'elle doit transformer en capacité d'autonomie et de coopération » (5). Cependant, dans un tract rédigé en 1924, le même Ferrière avait écrit : « *Pour l'Ère nouvelle* est la revue des pionniers de l'Éducation... Abonnez-vous et demandez à vos amis de s'abonner. Vous serez ainsi les collaborateurs d'une œuvre des plus belles qu'il soit possible de concevoir : la rénovation de l'humanité par une éducation fondée sur la **science** et le bon sens » (6). Et D. Hameline précise : « La dernière formule – "une éducation fondée sur la science et le bon sens" – est fréquente dans les écrits de Ferrière » (7).

Plusieurs collaborateurs de ce numéro commémoratif confirment ce trait. Ainsi, J. Houssaye le replace

à bon droit dans une évolution générale : « Pendant des siècles, c'est bien dans la philosophie (et la théologie) que va s'élaborer l'agir éducationnel. Les pédagogues, c'est-à-dire ceux qui vont inscrire leur vie principalement autour des questions éducatives, ne vont cesser de s'y référer. C'est vers la fin du XIX^e siècle que cette conception va basculer : la science va se substituer à la philosophie », et il conclut : « La constitution de la science de l'éducation (ou des sciences de l'éducation) ne peut être disjointe de l'émergence et du développement de l'Éducation nouvelle. Ce sont les deux faces ou les deux ailes d'une même pièce ; leur complémentarité est totale ; leur essor est complémentaire. L'Éducation Nouvelle installe la science au cœur de l'éducation ; la science de l'éducation installe l'Éducation Nouvelle au cœur des conceptions éducatives » (8). De même, étudiant la façon dont ce mouvement entend asseoir l'éducation morale, Annick Raymond note-t-elle qu'il l'organise en référence explicite à la connaissance « scientifique » du développement de l'enfant (9).

Mais sans doute importe-t-il, en la matière, d'étudier de plus près la pensée de Maria Montessori car, dans *Pédagogie scientifique* (10), celui de ses ouvrages qui en présente, à notre sens, la version la plus élaborée, elle apporte une réflexion proprement épistémologique sur ce qui lui paraît constituer une authentique approche scientifique en psychologie. Ainsi, elle dénonce la vanité des divers courants pédologiques de son époque qui se proposent de remédier aux lacunes de l'École grâce à des disciplines comme l'anthropométrie, l'esthésiométrie ou la psychométrie, traitées comme susceptibles d'offrir une meilleure connaissance de l'enfant. Pour elle, on doit se garder de trop attendre de telles approches ; l'erreur des praticiens de l'anthropologie pédagogique comme Wundt, Fechner ou Binet fut de croire parvenir à renouveler l'éducation grâce à la psychophysiologie et à la psychologie expérimentale ; elle fut d'analyser l'état ou les performances du sujet antérieurement et extérieurement à tout apport adulte, en le soumettant à des épreuves métriques de type fixe et statistique, indépendamment de l'exploration de ce dont un entraînement pertinent le rendrait capable. Une observation menée dans ces conditions ne peut atteindre et révéler de données sûres – niveau mental ou aptitudes diverses – comme si elles étaient étrangères à toute sollicitation et à tout exercice.

De telles recherches, estime-t-elle, sont non seulement vaines mais dangereuses : elles s'avèrent inutiles : « l'observation avait fondé une nouvelle science

psychologique ; mais elle n'avait transformé ni les écoles, ni les écoliers. Elle avait ajouté quelque chose aux écoles communes, mais en les laissant dans leur état premier, ainsi que les méthodes d'instruction et d'éducation » (11) ; tantôt elles tendent à aggraver la situation : appliquée à l'étude du mobilier, l'anthropométrie a surtout servi au perfectionnement de bancs désormais mieux ajustés aux dimensions somatiques : or, loin de contribuer ainsi à une libération, « la science a travaillé à perfectionner un instrument d'esclavage à l'école » (12) ; paradoxalement, elle vise à prévenir ou à guérir des scolioles que celle-ci a elle-même provoquées, au lieu d'organiser la vie scolaire d'une manière qui en élimine le risque.

La véritable « pédagogie scientifique », qu'elle appelle équivalement « expérimentale » – et son idée est ici à la fois intéressante et complexe – s'exerce sur un sujet préalablement restitué à sa dynamique propre : pour qu'elle naisse, « il faut que l'école permette le *libre développement* de l'activité de l'enfant » (13). C'est lorsque les contraintes ont été supprimées et l'expression spontanée rendue possible par le jeu de la liberté motrice et spirituelle que son étude devient valide : elle porte alors non sur la façon dont il réagit aux situations adultocentrées (coercition familiale ou standardisation des épreuves psychologiques) mais sur celle dont lui-même façonne son milieu. « Ne partons pas d'idées préétablies sur la psychologie enfantine mais employons une méthode qui nous permette de libérer l'enfant, afin de pouvoir découvrir sa véritable psychologie, grâce à l'observation de ses manifestations spontanées » (14).

Pour explorer ce dont il est capable, il ne suffit pas de le laisser agir ; on doit aussi placer à sa portée tous objets susceptibles de favoriser son essor, notamment mobilier et matériel adéquats : « l'éducation scientifique ne saurait être fondée sur l'étude et la mesure des individus à éduquer, mais sur une action permanente, capable de les modifier » (15) ; les ayant observés, tant normaux que débiles, on pourra ajuster l'environnement à leurs besoins, c'est-à-dire mettre à leur disposition ce qui est alors propre à les aider à accroître leur adaptation. En effet, être libre, c'est être délivré non seulement des contraintes contingentes mais « des obstacles qui empêchent le développement normal de la vie » (16).

Cette conception, Maria Montessori l'illustre en prenant l'exemple d'Itard, auteur, dit-elle, « des premiers essais de pédagogie expérimentale » (17), en ce sens que, comme ensuite Seguin avec des défi-

cients intellectuels, il ne s'est pas contenté de regarder « le Sauvage de l'Aveyron » tel qu'il était mais il l'a placé dans une série de contextes renouvelés, destinés à éveiller ses sens et à stimuler son activité motrice et son intelligence ; il a multiplié les initiatives, dont il a noté les résultats et, conduisant une action transformatrice, il a pu recenser les aptitudes de Victor. Telle est la méthode que Seguin nomme « physiologique », c'est-à-dire, selon la définition que Maria Montessori retient, « basée sur l'étude individuelle » (18). Aussi bien, c'est ce qu'elle entreprit elle-même à Rome, en se proposant non pas uniquement d'étudier les petits débiles mais de les « élever ». Loin d'être déductibles de la connaissance de l'enfant, les techniques éducatives doivent être induites, inventées par tâtonnements successifs ; seule cette démarche est à la fois « expérimentale », puisqu'elle comporte la mise à l'essai de procédures variées, et « scientifique », puisqu'elle procède d'une observation rigoureuse.

II

Si fortement récurrente soit-elle de la part de ces auteurs, l'affirmation de ce fondement scientifique s'avère cependant présomptueuse. En réalité, celui-ci est fictif et, en tout état de cause, illégitime. Aussi bien, sa livraison anniversaire souligne la dimension fortement idéologique de *Pour l'Ère Nouvelle*, qui est bien, et explicitement, au service d'une cause, celle du renouveau de l'éducation scolaire. Comme l'écrit encore D. Hameline : « Le caractère militant de la revue tient à la finalité même que la Ligue poursuit : "introduire à l'école son idéal" » (19). L'on sait, et d'autant mieux qu'il ne s'en est jamais caché, la référence théosophique de Ferrière. Mais il faut surtout rappeler, vu sa réduction fréquente au seul paramètre didactique des « méthodes actives », les finalités proprement politiques du mouvement.

À cet égard, sa première intention est de fortifier la démocratie libérale. Lorsque Kerchensteiner critique « le dressage » auquel l'éducation traditionnelle astreindrait l'élève, et qu'il distingue radicalement de la culture, lorsque Dewey ou Foerster condamnent la discipline répressive, ce n'est pas tant à cause des dangers de la rébellion ou de la précarité d'une moralité toute hétéronome qu'encourage l'excès de contrainte qu'en raison de l'incapacité d'une telle École à former les citoyens libres. Claparède, Ferrière ou Dewey affirment en termes presque identiques que, parmi les arguments qui s'inscrivent péremptoirement en faveur du rejet de l'autoritarisme et du didactisme, figure au premier chef l'opportunité de

soutenir l'avènement d'une société démocratique, la classe traditionnelle n'induisant ni personnalisation ni socialisation mais, tout au contraire et simultanément, dilution dans le groupe et individualisme égoïste. Le premier ajoute que ce n'est point l'introduction marginale d'une instruction civique étrangère à toute éducation du même type qui remédiera à cette insuffisance. Tous trois ne vantent le « self-gouvernement » que parce qu'ils entendent substituer aux régimes coercitifs, dont le « dressage » facilite la prorogation, des structures qui comportent participation et responsabilité, donc essor du sens d'autrui.

Par voie de conséquence, ils privilégient la formation éthique. Croyant que la république est un régime de moralité, ils soulignent avec véhémence l'importance d'une stimulation de celle-ci : Kerchensteiner note avec insistance que, parmi les tâches de l'École, figurent l'éveil des qualités d'âmes requises par les diverses activités professionnelles mais aussi l'élévation des consciences. Le dernier ouvrage de Claparède s'intitule *Morale et politique, ou les vacances de la probité*. Ferrière souhaite qu'on induise des hommes « fraternels » et Dewey espère que la promotion de chacun favorisera le progrès spirituel de la communauté. On le voit, ils sont unanimes à proroger la pensée de Rousseau, pour qui l'essor de la vertu des personnes est la condition de toute montée collective. Aussi bien, le Manifeste de l'Éducation Nouvelle avait mis en relief les soins dont celle-ci doit entourer la formation morale et les modalités propres à soutenir des dispositions qui, loin d'être à traiter comme provisoires ou adaptatives, valent universellement et méritent d'être honorées par tous les hommes dans toutes les sociétés. En redressant la conduite de chaque être humain singulièrement considéré, la culture de telles qualités aurait en outre de fortes résonances sur les relations entre les milieux sociaux, dont elle réduirait les tensions et atténuerait les conflits. Ainsi, l'institution scolaire contribuerait à surmonter les incompréhensions qui les opposent. Claparède assure que l'École pourrait faire beaucoup pour supprimer de tels antagonismes.

Enfin, le quatrième thème est celui de la paix internationale. Sans que les autres l'aient méconnu, c'est Ferrière qui, le premier, le dégagea. Quand il invitait avec fougue à transformer l'École et s'il désirait qu'on y exhortât les enfants à la vertu, c'était déjà pour prévenir la guerre. Après 1918, cette préoccupation acquit du relief, lorsque les principaux théoriciens se convainquirent de devoir s'associer aux efforts de la SDN. Plus généralement, jusqu'en 1939, leur problématique et leur stratégie furent indissociables d'une

idéologie résolument pacifiste ; profondément choqués et troublés par la violence des affrontements passés ou menaçants, ils ont, parallèlement aux hommes d'État, intensément voulu une éducation qui, selon le mot de M. Ehm, « rapprochât davantage les hommes et les peuples » (20). Comme allait plus tard l'écrire Wallon, « ce Congrès de Calais était le résultat du mouvement pacifiste qui avait succédé à la Première Guerre mondiale. Il avait semblé alors que, pour assurer au monde un avenir de paix, rien ne pouvait être plus efficace que de développer dans les jeunes générations le respect de la personne humaine pour une éducation appropriée. Ainsi pourraient s'épanouir des sentiments de solidarité et de fraternité humaine qui sont aux antipodes de la guerre et de ses violences » (21).

Enfin, quoiqu'elle ait été naïvement ignorée par les uns et délibérément occultée par d'autres vu le laïcisme de l'histoire « officielle » de la pédagogie en France, c'est une finalité religieuse qui a animé plusieurs théoriciens et praticiens de l'Éducation Nouvelle. Dans un récent ouvrage qui synthétise très heureusement cet aspect, M. Neyret a montré comment celle-ci a décisivement contribué au renouveau catéchétique. Ainsi, remarque-t-elle, « cette observation attentive et intelligente de l'enfance ne pouvait pas ne pas porter Maria Montessori à voir les liens mystérieux qui unissent Dieu et l'enfant. Les capacités particulières de celui-ci à dépasser le monde sensible pour atteindre le suprasensible et le transcendant l'ont conduite à parler de l'enfance comme d'une "période sensitive religieuse" » (22). Évoquant sa collaboration, à Barcelone, avec le Père Clarcar et Anna Maccheroni, elle ajoute que « la doctoresse italienne souhaitait étendre ses principes et procédés à l'ensemble de l'instruction religieuse proprement dite des jeunes enfants. Ses réalisations et ses projets furent consignés dans *The Child in the Church*, publié en 1929 » (23). Or ce travail eut une influence considérable, qu'il ne suffit pas de méconnaître pour la supprimer, sur la dynamique de la pédagogie religieuse ; en particulier, il a marqué en profondeur la réflexion et l'action de Marie Fargues, de Joseph Colomb, de Pierre Faure et, surtout, d'Hélène Lubienska de Lenval (24).

Au total, qu'on le sache ou le veuille ou non, l'éducation est nécessairement ordonnée à des valeurs qui, tout à la fois, la stimulent et la régulent. Quand bien même elle mobiliserait et intégrerait des données authentiquement « scientifiques », cela ne scotomiserait nullement ni même ne réduirait le caractère intrinsèquement normatif de toute pédagogie. En effet, et

pour paradoxal que cela puisse paraître, la mise en œuvre d'une pratique réputée « scientifique » relèverait – elle aussi – d'un choix axiologique préalable, c'est-à-dire de la décision, arrêtée au terme d'un jugement de valeur, de prendre en compte les avantages qui y seraient attachés et qu'on en attendrait. Plus largement, adhérer à une rationalité « scientifique » plutôt qu'à une autre procède d'une option en sa faveur, retenue en fonction de la valeur qui lui est attribuée. Et l'on sait, en outre, combien certains rationalistes effervescents et agressifs, néopositivistes, voire scientifiques résiduels, ne sont point rationnellement rationalistes, mais dogmatiquement. Quoiqu'elle puisse évidemment s'exprimer, leur détermination ne peut s'imposer a priori sans discussion et requiert d'être, comme toute autre, défendue et argumentée. En ce sens, on ne peut distinguer des pédagogies axiologiques, qui émaneraient de l'arbitraire, et des pédagogies scientifiques, qui seraient déduites de la raison. Les pédagogies sont toutes axiologiques, mais animées par des systèmes divergents de valeurs, dans la liste desquels figurent des démarches réputées – éventuellement à bon droit – scientifiques. Quand M. Montessori préconise une éducation qu'elle déclare telle, c'est qu'elle la préfère à d'autres. Certes, elle a ses raisons ; elle pourrait même avoir raison, mais en vertu d'une appréciation, qui renvoie régressivement à des valeurs. Quand Roger Cousinet recommande d'honorer les « intérêts naturels » des enfants, cela réfracte un choix, qui n'est certes pas absurde mais qui ne peut se justifier que par sa validité intrinsèque. C'est pourquoi l'erreur de l'Éducation Nouvelle n'est nullement de n'être pas scientifique ; c'est, tout au contraire, d'avoir prétendu l'être ; et, si elle ne l'est point, ce n'est pas faute d'une élaboration suffisante ; c'est parce qu'elle ne peut ni ne doit l'être.

III

Reconnaître qu'une pédagogie est nécessairement une axiologie, cela ne signifie néanmoins en rien que toutes se valent. Si elle n'est ni tenue à la scientificité, ni fondée à s'en réclamer ou à y tendre, encore doit-elle se justifier par sa rationalité. Celle-ci, en effet, selon l'heureuse distinction introduite par Perelman, n'est en rien de type **démonstratif**, c'est-à-dire ordonnée à exclure toute autre conclusion que celle à laquelle elle aboutit, mais de type **argumentatif**, c'est-à-dire susceptible d'énoncer les raisons de ses choix et de tendre à les légitimer. Comme toute doctrine pédagogique, c'est donc en fonction de sa capacité argumentative que l'Éducation Nouvelle doit être évaluée.

Or, comme nous avons déjà eu l'occasion de le montrer ailleurs (25), force est de reconnaître que, si pertinente soit sa problématique, son argumentation est défailante, et donc sa rationalité déficiente. Certes, elle pose excellemment la question centrale et essentielle de l'éducation, dans son inéluctabilité proprement anthropologique. Éduquer, c'est – et ce ne peut être – que consentir au pari de la liberté, c'est-à-dire espérer que l'enfant en viendra à adhérer librement aux valeurs que l'éducateur souhaite lui voir adopter mais qu'il renonce à lui imposer par dressage. Or tous les théoriciens et agents de l'Éducation Nouvelle ont en commun de postuler que l'enfant est capable de fournir volontairement le travail intellectuel que l'adulte souhaite lui voir accomplir. Reprochant à l'éducation traditionnelle de lui imposer son parcours culturel et récusant tout autant laxisme et libéralisme, ils espèrent que, moyennant telles ou telles conditions, aménagements ou ajustements, il ratifiera la démarche culturelle socialement et moralement indispensable. Le pari de la liberté, c'est la nature même de l'éducation, et l'on ne peut y échapper, sauf à renoncer à l'éducation elle-même. L'Éducation Nouvelle – c'est son mérite – l'a parfaitement saisi. Et sa déficience ou son insuffisance ne sont point de ne pas avoir su en garantir la réussite, car tout pari comporte par nature de pouvoir être perdu. Elles sont en revanche de n'avoir pas su formaliser et conceptualiser adéquatement cette situation anthropologique et de s'être contentées d'une théorisation approximative.

Ainsi en va-t-il de la manière indécise dont certains, notamment M^{me} Medici (26), situent l'originalité de l'Éducation Nouvelle dans les modalités de travail intellectuel qu'elle a prescrites, c'est-à-dire dans la « méthode active », perçue comme un ensemble de procédures concrètes immédiatement mobilisables et reproductibles. Comment ne pas être frappé par la diversité et l'irréductibilité des sens octroyés à cette notion dont, au demeurant, l'usage alternativement singulier et pluriel trahit vite une équivocité liée d'abord au contexte polémique de l'intervention des auteurs concernés ? Si tous critiquent l'enseignement traditionnel, ce n'est, en effet, pas du même point de vue ; les formes particulières de leur opposition et de leur ressenti ne les conduisent ni aux mêmes constats, ni aux mêmes griefs, ni aux mêmes propositions ; aussi, tout en nourrissant en commun le projet de donner à l'enfant la possibilité d'« agir » au lieu de réserver ce rôle à l'adulte, ne sont-ils, en fait, nullement d'accord. Ainsi M. Bloch a, pour sa part, discerné trois acceptions de l'action : elle serait tantôt

de type moteur en tant qu'elle reconnaît aux élèves la liberté de déplacement, tantôt de type verbal si elle les invite à prendre la parole, tantôt, enfin, de type « spirituel » quand elle prévoit leur participation à la programmation de leurs études (27).

Une autre difficulté tient à l'usage de la notion d'intérêt car, dans le langage commun, il désigne indifféremment la curiosité, diffuse ou intense, mais brève et fragile, que soulèvent sporadiquement les objets disparates qui la focalisent accidentellement et celle que l'on accorde avec concentration à ce qui la mobilise assez longuement pour promouvoir une étude patiente et méthodique. Aussi bien, cette dualité a été d'emblée dénoncée par les théoriciens : ils se sont toujours défendu de vanter le culte d'un instantanéisme punctiforme qui se porterait au hasard sur des thèmes hétérogènes. Ils n'ont cessé de déclarer, et de façon unanime, que leur intention n'est pas d'encourager la dispersion et, en définitive, l'instabilité et la fugacité mentales, mais d'honorer des préoccupations assez solides et profondes pour convaincre ceux qui les nourrissent d'endurer l'austérité liée à leur exploitation systématique. Ils n'ignorent pas la précarité des attirances des écoliers, dont, de manière aujourd'hui croissante, l'oscillation est favorisée par l'influence des « flashes » successifs et discontinus des mass media ; ils savent que l'abandon à cette tendance ne peut offrir le substrat d'une formation intellectuelle et enracinerait anachroniquement l'enfant dans l'enfance. Ce qu'ils entendent découvrir, ce sont les intérêts « profonds », et non « superficiels ». Cependant, cette distinction n'est nullement opératoire : si l'on se propose de retenir les premiers et de négliger ou de réprimer les seconds, il importe d'abord de les reconnaître ; mais quel critère adopter pour y parvenir ?

Pour cela, l'Éducation Nouvelle invoque la nature : sont réputés « profonds » les intérêts qui en procèdent directement et dont elle serait le fondement, c'est-à-dire qui ne proviennent pas de circonstances occasionnelles dues aux conditions contingentes de l'environnement ; en dépit de certaines variations terminologiques, les auteurs solidarisent volontiers ces deux concepts ou des termes voisins : Ferrière parle de la « croissance spontanée » ou des « intérêts spontanés » (28), Claparède des « besoins naturels » (29) ... Encore reste-t-il à savoir si le second terme éclaire vraiment le premier ou si, au contraire, tous deux ne sont pas affectés de la même ambiguïté.

Enfin, l'Éducation Nouvelle a manqué d'une réflexion assez approfondie d'ordre théologique. Beaucoup ont, en effet, mal compris la thèse de Rousseau quant

à la « bonté naturelle » de l'enfant et l'ont réduite à une observation d'ordre banalement psychologique, alors qu'il s'agissait chez lui de la négation de la dogmatique chrétienne du péché originel. Cette vision simpliste s'est avérée d'autant plus malencontreuse que, en France, les débats d'ordre pédagogique avaient été et demeureraient fortement marqués par le jansénisme. Aussi bien, les controverses en la matière furent réactivées à partir de 1930 par la parution de l'Encyclique *Divini illius magistri*, qui semblait porter condamnation de l'Éducation Nouvelle. Certains, comme le Père de la Vaissière, en profitèrent pour accentuer leur condamnation de celle-ci, tandis que ses partisans, comme les Pères Foulquié, Faure ou Chatelain ou Hélène Lubienska de Lenval, s'efforcèrent de minimiser la portée des réserves pontificales. À cette fin, ils invoquent les encouragements que le Pape Pie XI avait prodigués au scoutisme ou au sport, non moins qu'à Maria Montessori, pour soutenir qu'il visait, en réalité, la conception mussolinienne de l'éducation. D'autres, enfin, comme le Père Ravier et le futur Cardinal Renard, dans sa thèse de doctorat d'État de 1940, approfondissent l'analyse, le premier à partir de Rousseau et le second de Ferrière, et s'efforcent de calmer la polémique. Jacques Maritain, aussi, prit part à ce débat dans son célèbre ouvrage *Pour une philosophie de l'éducation*, qu'il publia sur le conseil du Cardinal Journet. Se situant explicitement sur le terrain anthropologique, il dénonce, certes, les abus et excès de certaines théorisations de l'Éducation Nouvelle, mais en estimant aussi que, sainement entendue, en prêtant à l'enfant désir naturel de savoir et aspiration dynamique au bien, elle retrouve, à sa manière, une thématique proprement thomiste.

Face à ces données, force est de déplorer que, à cause de leur propre ignorance religieuse, ou plus sensibles, surtout après l'arrivée de Wallon, à une thématique marxiste, plusieurs théoriciens de l'Éducation Nouvelle n'aient ni perçu ni même soupçonné, au-delà même des formalisations théologiques, l'importance du problème, qui est celui même du mal et de ses origines ; s'abandonnant de ce fait à un regard euphorique concernant les capacités d'auto-éducation intellectuelle et morale de l'enfant, il en vinrent à des pratiques laxistes qui nourrirent et, en quelque manière, justifièrent les objections de leurs adversaires. Certes, Bovet fut attentif à la problématique du péché originel et, par là, comme l'indique D. Hameline, il échappa à l'angélisme (30), et de même en va-t-il du Père Chatelain ou du Père Faure, mais d'autres ne l'ont pas saisie : Claparède lui-même n'y voit qu'une « chicane oiseuse » (31).

En définitive, le sens de l'Éducation Nouvelle est bon, pleinement pertinent. Plus encore, il est même le seul qui puisse être rationnellement donné à l'éducation car c'est celui qui lui est anthropologiquement imposé, sur le double plan intellectuel et moral : consentir au pari de la liberté, s'exposer au risque qui lui est lié. Mais, si cette intuition est radicalement juste, les doctrines qui la déploient lui sont inadéquates, l'ont égarée et trompée sur elle-même. Enlisée par la vaine recherche d'une scientificité illusoire, trahie dans sa recherche légitime de ration-

lité par des notions mal appropriées et confuses, instabilisant une axiologie judicieuse dans les sables mouvants d'une formalisation équivoque, elle a échoué à établir sa rationalité et à en convaincre. En définitive, par insuffisance philosophique et théologique, elle a induit les contresens malencontreux dont elle a été la victime et faussé son propre message.

Guy Avanzini

ISPEF, Université Lumière-Lyon 2

NOTES

- (1) 1922-2002, « Pour l'Ère Nouvelle » et l'Éducation Nouvelle 80 ans après, *Les Sciences de l'éducation, Pour l'ère nouvelle*, vol. 35, n° 4, 2002.
- (2) Hubert (R.), *Traité de pédagogie générale*, Paris, PUF, 1952, p. 514.
- (3) Id., p. 533.
- (4) Ferrière (A.), *L'Amérique Latine adopte l'École Active*, Neuchâtel, Delachaux, 1937, p. 91.
- (5) Hameline (D.), Les premières années de « Pour l'Ère Nouvelle », *Les sciences de l'éducation, Pour l'Ère Nouvelle*, Vol. 35, n° 4, 2002, p. 33.
- (6) Id., p. 35. C'est nous qui soulignons.
- (7) Id., p. 35.
- (8) Houssaye (J.), *Le bon professeur d'éducation nouvelle*, Id. p. 48-49.
- (9) Raymond (A.), *L'éducation morale dans le mouvement de l'Éducation Nouvelle*, Paris, l'Harmattan, 2002 (notamment p. 153).
- (10) Montessori (M.), *Pédagogie scientifique*, Bruges, Desclée de Brouwer, 1958.
- (11) Id., p. 30.
- (12) Id., p. 15.
- (13) Id.
- (14) Id., p. 32.
- (15) Id., p. 29.
- (16) Id., p. 48.
- (17) Id., p. 24 et 59.
- (18) Id., p. 29.
- (19) Hameline (D.), *op. cit.*, p. 34.
- (20) Ehm (A.), *L'Éducation Nouvelle, ses principes, son évolution historique, son expansion mondiale*, Paris, Alsacien, 1936, p. 13.
- (21) Wallon (H.), Le trentième anniversaire du GFEN, *Pour l'Ère Nouvelle*, n° X, 1952, p. 2.
- (22) Neyret (M.), *Un renouveau catéchétique à l'école de Maria Montessori et d'Hélène Lubienska de Lenval*, Paris, Ed. Don Bosco, 2001, p. 16.
- (23) Id., p. 18.
- (24) Sur ces points, cf. Adler (G.) et Vogeleisen (G.), *Un siècle de catéchèse en France, 1893-1989*, Paris, Beauchesne et Neyret (M.), *Hélène Lubienska de Lenval*, Paris, Lethielleux, 1994.
- (25) Avanzini (G.), L'Éducation Nouvelle et ses concepts, p. 65-74, in col. *L'Éducation Nouvelle et les enjeux de son histoire*, Actes du colloque international des Archives, Institut J.J. Rousseau, Berne, Peter Lang, 1995.
- (26) Medici (A.), *L'Éducation Nouvelle*, Paris, PUF, 1948.
- (27) Bloch (M.A.), *Philosophie de l'Éducation Nouvelle*, Paris, PUF, 1968.
- (28) Ferrière (A.), *La liberté de l'enfant à l'École Active*, Bruxelles, Lamartin, 1928.
- (29) Claparède (E.), *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Genève, Kundig, 1920.
- (30) Hameline (D.), *Dictionnaire historique de l'Éducation Chrétienne*, Article P. Bovet, Paris, Éd. Don Bosco, 2001, p. 81.
- (31) Claparède (É.), *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Genève, Kundig, 1905, p. 106.

L'éducation entre fin, finalité et finalisme.

Le sens de la pédagogie : repères philosophiques, résonances pédagogiques

Michel Soëtard
Renaud Hétier

La question du sens de l'éducation renvoie à celle de la finalité. Mais les finalités ne posent pas question en soi : elles sont là de fait, qu'on les veuille ou non, appelées par les mouvements de la nature, modelées par l'histoire, impulsées par les pouvoirs. La nouveauté est que ces finalités, « autrefois » maîtrisées « d'en haut » par une « fin suprême », partent désormais à la dérive du besoin social et qu'elles se dispersent dans la contradiction des intérêts particuliers. Alors renaît, sur la ruine des finalités historiques disloquées, l'aspiration vers une fin qui en finisse absolument : la « question du sens », reprise du vieux rêve métaphysique, mais désormais privée de son support ontologique. Cette fin s'interdit d'être une finalité suprême, qui serait posée quelque part dans le ciel ou sur cette terre : le finalisme est mis hors jeu. Que peut-elle être alors, si l'œuvre d'humanité doit continuer à avoir un sens, sinon forme pure inlassablement visée au travers des finalités qui continuent à être là, ouvertes à tous les sens et les non-sens, dans l'attente que le pédagogue leur donne un sens vrai dans et par son action d'humanisation ?

Dans cette contribution, Michel Soëtard s'efforce de poser des repères philosophiques, puis, s'entretenant avec Renaud Hétier, il sollicite du pédagogue le contrepoint d'une réflexion sur l'action.

Mots-clés : action, fin, finalité, formalisme, pédagogie.

REPÈRES PHILOSOPHIQUES

La course contemporaine au « sens de l'éducation » pourrait prêter à sourire, si elle ne trahissait un nouveau vide intellectuel dont notre époque est friande, vide qu'elle cache sous des mots repris du passé, mais aussi vides de... sens. Il faut bien assurément dire des mots, et utiliser les vieux, usagés, épuisés, éculés, pour enseigner – faire signe vers – une réalité nouvelle qui péniblement prend forme. Pour le

sourire : l'appel du sens signifierait que l'École (convenons d'en faire l'incarnation de l'Idée éducative) était hier insensée, sans projet, livrée aux caprices des hommes. Nul ne le pense sérieusement, sauf les nostalgiques de l'ordre « d'avant la décadence », où régnait la belle réalité dont presque chacun sait qu'elle est largement mythique. L'insensé que l'on fuit serait peut-être cet absurde sartrien qui laissait entendre qu'il suffit de décider et que la liberté règne en absolu, peu importe ses chemins. On rappelle

maintenant que la liberté se doit de prendre corps, de se salir les mains dans la sécurité, de se donner les *moyens* d'une action réelle sur le monde : l'enfant peut-il espérer se libérer par la lecture s'il n'a pas appris à maîtriser, le plus mécaniquement du monde, l'outil de la lecture ? On avait naïvement cru que la liberté générerait le chemin pour y accéder, dans l'immédiateté révolutionnaire. C'est là que curieusement, la question du sens s'inverse : elle appelle, par-delà la liberté in-sensée, les moyens les plus prosaïques d'une liberté qui se donne sens. Nouvelle ruse de l'histoire : on croit à un appel du ciel, mais c'est sur cette terre qu'il nous faut creuser le chemin, et répondre de sa viabilité. Pédagogie.

Le cercle des finalités disparues

Il y a de la finalité dans notre monde : la semence devient blé, l'embryon devient adulte, l'ignorant devient savant. Mais Bernardin de Saint-Pierre, ce grand finaliste accroché aux basques de Rousseau, faisait sourire lorsqu'il expliquait que si le melon se présentait en quartiers, c'était pour le partage familial. Il se trompait d'ordre : *metabasis eis allo genos*, eût objecté Aristote. La finalité se constate, elle se lit comme une causalité inversée : dès lors qu'elle s'interprète dans la dimension humaine, c'est qu'une autre fonction est à l'œuvre, à savoir un pouvoir propre à l'homme de donner du sens aux choses en vue de les utiliser à son profit (ou à son préjudice) : le partage familial n'est pas inscrit dans l'essence du melon, la famille peut continuer à se battre autour du fruit savoureux.

Rousseau inscrit la distinction entre l'homme et l'animal dans deux qualités : la perfectibilité et la liberté. La perfectibilité, l'homme la partage jusqu'à un certain point avec l'animal, qui garde même l'avantage sur lui tant que l'un comme l'autre restent dans l'ordre de la nature. Mais le rattrapage et le dépassement s'opèrent vite : la perfectibilité devient en l'homme « quasiment illimitée » lorsque la liberté s'en empare, qu'elle lui donne des moyens bien au-delà de ce que la nature lui offre, qu'il se rapproche de son semblable pour les décupler, qu'il en vient même à penser un ordre sur-naturel qui lui garantirait le pouvoir suprême sur la nature. Mais c'est alors, comme dans le mythe de Protagoras, la malédiction qui menace : fort de son pouvoir, l'homme peut orienter sa perfectibilité dans un sens qui lui soit fatal et se ruiner par sa propre faute. Le mal ou le drame de la liberté.

La finalité humaine établie est ainsi ambivalente. Elle permet à l'homme de sortir de sa naturalité, de se dégager de l'immédiateté du besoin, mais elle l'engage du même coup dans une perspective risquée, qui peut le mener à sa perte. L'éducation participe de ce risque, elle l'incarne même par son anticipation de principe sur ce qui doit advenir : l'homme, parce qu'incertain de son avenir, est le seul être qui doit être éduqué. C'est dire que l'éducation naturelle, lue au premier degré, est une contradiction dans les termes : elle ne prend sens qu'à la faveur d'une rupture de l'ordre de la nature, dans le souci de construire un ordre de la liberté qui exprime la vraie nature (morale) de l'homme.

Il fut un temps où le groupe social garantissait ce pari sur l'avenir à travers la transmission générationnelle. Il portait, il imposait, il incarnait la fin faite finalité : « Tu seras cet homme, mon fils », disait l'homme de la terre en pointant le doigt vers le sillon déjà tracé. L'ambivalence subsistait, à travers la révolte du fils ou ses choix non conformes, mais elle restait l'exception. Voici que le socle naturel – ou qui était donné comme naturel – s'est irrémédiablement disloqué : les finalités partent à vau-l'eau, elles sont tirées à hue et à dia, le consensus n'est plus qu'un vœu pieux planant sur un monde d'intérêts où chaque individu se prend pour la fin. C'est le temps des constats nostalgiques inopérants, avec des résurgences désormais sans prise sur la réalité historique : on proclame que la République n'éduquera plus, mais dans l'espoir secret qu'elle se restaure dans son rôle tutélaire ; on observe avec étonnement que la foi est capable de renverser les régimes et les tours, et l'on se prend à caresser la perspective d'un royaume qui serait plus vrai que ce monde... Nostalgies sans fins : fin de ces grandes causes finales qui rendaient raison de tout le processus, qui assuraient le sens. On tourne dans le cercle des finalités disparues. C'est dans le même temps le déclin de l'éducation pour autant qu'elle était traditionnellement comprise comme l'instrument par excellence du modelage de la nature humaine selon ces finalités pensées, voulues et dotées « d'en haut ».

D'aucuns se féliciteraient de la crise constatée des grandes finalités idéologiques, jusqu'à et y compris celle qui s'est établie sur leur critique critique (feu mai 68), et ils y verraient le signe salutaire d'un retour aux « réalités ». On serait ainsi ramené vers le caractère *fonctionnel* qui a produit à l'origine les finalités éducatives : si les enfants doivent apprendre à lire, c'est d'abord pour accéder au langage, condition première de l'humanisation ; s'ils doivent apprendre à se

comporter correctement les uns vis-à-vis des autres, c'est d'abord pour assurer un vivre ensemble viable entre les hommes ; s'ils doivent écouter et respecter leurs aînés, c'est d'abord parce qu'ils ont besoin d'aide pour devenir eux-mêmes adultes... Objectifs modestes, limités, « concrets » : faut-il désormais s'en satisfaire au nom d'un réalisme pédagogique qui se substituerait à un idéalisme éducatif dont la grande erreur fut de noyer les moyens dans la fin ? Ce serait oublier que ces moyens – assurément inscrits dans la nécessaire instrumentation de la nature humaine – ne sont encore et toujours là que pour une vie humaine qui cherche à se réussir : qui veut se donner sens en liberté. Et Heidegger vient ici nous avertir que la saturation technique, fonctionnelle, en se substituant à la question du sens, ne fait que rendre plus douloureux pour l'homme « l'oubli de l'être ». On comprend alors qu'éclate l'incompréhensible révolte contre la raison instrumentalisée, et que deux bons élèves, dans une école bien catholique, se prennent à casser la baraque... (1).

À la fin des fins : l'éducation

Il faut faire retour vers l'histoire de la philosophie, dans son moment éducatif. Rousseau, ce visionnaire inconscient, la marque d'une pierre blanche dans bien des domaines, et singulièrement lorsque, pour construire son Idée d'éducation, il entreprend de déconstruire le statut de la finalité humaine tel que Platon l'avait philosophiquement établi et tel qu'il avait été conforté par des siècles de christianisme, jusque dans ses reprises laïcisées. Résumons sa démarche.

« À l'origine » était un âge de la nature, qui était pour l'homme un monde sans fin recherchée. Heureux temps (mais le temps n'avait pas de sens !), où l'homme, au plus proche de l'animalité, vivait dans l'immédiateté de son existence, sans poser de fin à son action, encore moins de perspective à un devenir. C'est sans raison, par un « funeste hasard », que l'homme-animal s'est pris à lever la tête, à se dresser sur ses pattes de derrière pour regarder vers l'horizon, à prévoir et à craindre, à construire avec ses semblables un monde vivable, à projeter dans le ciel un idéal... Ce fut, pour l'homme, le pas de la liberté hors de la nature, sans raison, et à ses risques : il faudra toujours s'en souvenir. L'homme se projette désormais dans l'humanisation. Et l'on comprend qu'il le fasse prioritairement, par-delà sa mort désormais « en vue », dans la transmission de ses acquis

à la génération montante : il éduquera, une façon de s'immortaliser.

L'âge de la nature, s'il a jamais existé, est définitivement révolu : il peut être tout au plus sollicité et recréé par l'imagination. Mais l'histoire des grandes finalités humaines, nées de l'éclatement de la liberté, a elle aussi, dans le même temps, accompli son cycle. La finalité politique s'épuise désormais dans la formule démocratique du *Contrat social*, indépassable : « que chacun s'unissant à tous n'obéisse pourtant qu'à lui-même et reste aussi libre qu'auparavant ». Autant dire que le projet est irréalisable, ou bien que, cette fin atteinte, la question politique ne se posera plus. D'ici là, l'homme social est condamné à vivre dans l'insatisfaction, que des aventures totalitaires viendront illusoirement combler. Sa méfiance sceptique à l'endroit du politique est à la mesure de ce qu'il en attend, et que l'État ne peut plus donner : tout.

Quant à la finalité humaine ultime, historiquement portée par le christianisme et par ses substituts laïcs, l'humanisme sous toutes ses formes, elle n'est guère mieux lotie. Elle a achevé son parcours avec l'incapacité vérifiée de ces grandes visions à assurer à l'homme une vie pleinement réussie. Les systèmes philosophiques, traditionnellement préposés à dire le sens, ont sombré dans la contradiction, ils sont maintenant minés par le soupçon, et l'on en vient à se demander : l'Homme existe-t-il, ou est-il plus qu'un carrefour de phénomènes ? Errance infinie de l'homme orphelin de lui-même.

C'est le bilan final que tire Rousseau : il n'est plus désormais envisageable de former dans le même mouvement et l'homme et le citoyen, et pourtant l'un ne peut plus se faire sans l'autre. C'est le paradoxe que Pierre Bayle avait déjà mis en évidence : un bon chrétien n'a pas besoin d'État ; si l'État existe, c'est que le christianisme ne suffit pas à la tâche. Recherche du bonheur personnel et revendication du droit sont désormais entrées dans une tension insoutenable au cœur de la nature humaine.

Il reste que, sur ce champ de ruines, les hommes doivent continuer à vivre ensemble et à pouvoir donner une direction à leur existence. La question du sens ne les quitte pas. Elle s'aiguise même à la mesure de la liberté qui désormais la porte, libérée de tout ancrage institutionnel.

Cette question, que ni la cité de Dieu ni la cité des hommes ne peuvent désormais combler par leur jeu complémentaire, Rousseau la réinvestit dans l'éducation, tandis qu'il fait de l'*Émile* la clef de voûte de son

système (2). Mais il importe de voir ici que cette réponse par re-finalisation de la nature humaine dans et par l'éducation, se distingue radicalement de la réponse théologico-politique qui dominait jusque-là, en ce que la liberté, loin d'être un objectif à atteindre, s'accomplit désormais dans la matière humaine elle-même. *Praxis* plutôt que *poiesis* : il s'agit moins de former un citoyen ou un homme, comme on modèlerait la glaise selon une idée préconçue, que de faire produire à la matière humaine même sa forme en liberté, sa forme qui est la liberté. C'est dire que la fin de l'éducation est d'un genre bien particulier : elle ne peut être posée, pas même dite en mots (en parlant de liberté autonome à propos de l'*Émile*, on dit plus que ce qui est simplement visé (3)), elle est essentiellement *agie* dans l'œuvre de 1762, mais dans une action qui reste paradoxale en ce qu'elle ne produit rien de palpable : « Tout faire en ne faisant rien », selon la formule chère au gouverneur. La singularité de la finalité éducative, c'est qu'elle vise à produire chez les autres autant d'aptitudes à se donner une fin. C'est un constat qui doit faire réfléchir : *de toutes les praxis humaines, la praxis pédagogique est la seule qui intègre, dans sa constitution même, l'anticipation de sa propre fin.*

La question de la finalité devient dans le même temps un véritable problème en éducation – le problème fondamental de l'éducation – pour autant qu'appelée par la nature humaine en quête des moyens de son accomplissement, la finalité ne doit pas cesser d'être pensée sous l'égide de la liberté (4). On peut comprendre que l'auteur de l'*Émile*, anxieux de sa propre cohérence, ne se préoccupe pas des moyens proprement pédagogiques de sa nouvelle Idée, qu'il en récuse même l'élaboration technique pour autant que se mélangeraient alors dangereusement la pureté absolue du projet et les conditions de son application (5).

Rousseau veut rester cohérent. Il s'agit d'empêcher que la nature humaine, désormais appelée à la liberté par l'éducation, soit maintenant sacrifiée à un nouveau finalisme, le finalisme éducatif, lui-même appuyé sur un progressisme psychologique ou sociologique qui ferait de la nature le véhicule allant de soi de la liberté. Ce que d'aucuns appellent de nos jours le *pédagogisme* (6) ou toute forme de ce *naturalisme pédagogique* qui fut fatal à l'Éducation nouvelle. À vouloir trop de sens, on prend le risque de tuer le sens en laissant s'y engouffrer le moyen de sa possibilité.

Au début de la fin : le moyen pédagogique

Il faut alors laisser le terme *éducation* à l'Idée qui peut continuer à briller sur le monde comme le soleil

platonicien, et alimenter des « sciences de » et une « philosophie de », renvoyant elles-mêmes à une « raison éducative ».

– On parlera de *formation* en faisant signe vers cette forme que l'homme se donne en liberté, avec la complicité de la nature, dans le prolongement de la création divine.

– Mais en disant *pédagogie*, on fera signe vers cet *autre* de la forme, vers cette *matière*, au sens le plus aristotélicien (pré-chrétien) du terme, sans laquelle la forme ne pourrait pas même être pensée, mais qui nous reste radicalement opaque : un *déjà-là*, qui s'impose à l'Idée la plus généreuse comme un pôle de résistance appelant la réflexion, mais sans jamais se laisser épuiser par elle (7). C'est dans ce fond de donné naturel que le pédagogue va puiser les moyens de, mais trouver aussi la résistance à son action. Et ici encore, le schéma classique de l'action qui inscrit l'élaboration des moyens dans la perspective d'une fin à accomplir devra être complètement revu.

La référence historique pourrait être ici la façon dont Pestalozzi va, dans la dernière partie de son existence, et singulièrement dans son *Chant du Cygne* de 1826, marteler la distinction entre les moyens de développement de la nature humaine, qui obéissent à des lois universelles et immuables, et les moyens qui sont mis en œuvre dès lors qu'il s'agit d'appliquer ces lois de développement dans la particularité des situations et au milieu des circonstances aléatoires. La tentation – inférée par l'épistémologie des « sciences de l'éducation » – est bien la déduction des moyens pédagogiques à partir d'un savoir sur l'homme, scientifique et/ou philosophique, qui finaliserait ces moyens.

Or Pestalozzi rompt cette chaîne. Les moyens pédagogiques sont en réalité appelés par la situation particulière des individus et par la diversité de leur état. Si le pédagogue a bien en vue l'accomplissement en chaque enfant de la nature humaine une et universelle dans toutes ses dimensions, et si son action reste assurément guidée par des universaux, culminant dans « le bien de l'enfant », ces universaux, loin de constituer par eux-mêmes une fin qui déterminerait l'action (Platon), n'en sont désormais que les régulateurs (Kant), tandis que les moyens de cette action ne peuvent être trouvés ailleurs que dans la réalité qui se présente. Pour l'exprimer à travers un exemple concret : un enfant handicapé a droit à la plénitude de son humanisation, mais lorsque le pédagogue s'interroge sur le chemin que doit prendre cette humanisation, il se tournera inévitablement vers

la réalité de son handicap, dans *l'hic et nunc* de sa situation. L'incantation philosophique du respect de la personne comme l'observation la plus scientifique de la déficience ne seront, chacune prise par elle-même, d'aucune efficience : c'est l'articulation des deux approches dans la mise en œuvre du moyen pédagogique, à la fois pertinent au regard de la situation et porté par l'idée de liberté/dignité, qui aura des chances de faire avancer l'humanisation en réalité.

Et Pestalozzi d'insister sur la différence de nature entre les deux approches. La visée d'humanisation (d'autonomisation) n'est que visée, elle est *purement formelle* – « former l'homme de l'homme » écrivait Rousseau – mais elle n'en est pas moins efficiente, même si, plutôt que de m'indiquer les bons, elle me fait dire non à certains moyens pédagogiques, jugés en incohérence avec ce que je vise. Et ces moyens, je ne puis les puiser ailleurs que dans l'observation attentive de la réalité qui se présente. Le pédagogue évolue ainsi dans la relation entre deux mondes différents *qui ne peuvent se rejoindre*. Il lui appartient de connaître de science les moyens de son action dans leur matérialité ; mais il lui faut dans le même temps, et *par ailleurs*, penser la fin de cette action dans sa forme pure de toute matière sensible (8). Entre les deux, il y a bien ces finalités établies, institutionnelles – l'École, la République, la culture, les savoirs à enseigner... –, mais celles-ci restent ambivalentes au regard de la fin visée à travers elles (cf. *supra*).

Une fin qu'en définitive seul le pédagogue est en mesure de mettre en œuvre et en vérité dans son action. Ainsi se dessine une anthropologie pédagogique qui peut prétendre à une véritable spécificité. Je me contente d'en jeter les bases.

Anthropologie pédagogique

Le terme d'*anthropologie* prête généralement à confusion. On pense étude scientifique de l'homme, alors que la nature de l'homme ne se réduit visiblement pas à ce qu'il est en fait. Ou bien l'on y glisse subrepticement une perspective philosophique de devoir-être, que l'on justifie par... ce que l'homme est. Les praticiens des « sciences humaines », régulièrement en mal de philosophie, sont habiles dans ce camouflage.

La pédagogie, elle, peut tout à fait bien s'accommoder de cette ambiguïté, dès lors qu'elle l'assume clairement. Elle reste assurément tentée par la réduction scientifique comme par la réduction philosophiste, qui voudrait renvoyer l'homme à un fond/fondement

(*Grund*) qui assurerait au pédagogue le sens de son action. Mais, si l'on y réfléchit bien, d'un côté comme de l'autre cette action en devient insensée : si en effet l'essence de l'homme s'épuise dans la raison scientifique – cette raison se déclinât-elle au pluriel –, alors il n'y a plus qu'à scruter et à contempler cette essence : pourquoi et pour quoi agir, sinon pour confirmer ce qui est déjà là ? Et s'il y a quelque part une Raison métaphysique qui surplombe l'humanité, se pose alors la même interrogation sur la réalité de l'action. Celle-ci ne prend sens en vérité que si, déterminé, l'homme n'est pas lié par ses déterminations et qu'il garde le pouvoir d'agir sur elles pour les orienter dans le sens de ce qui est le meilleur pour lui. C'est précisément le fondement de l'éducation.

La question du sens de l'éducation se pose ainsi, en dernière analyse, en référence à l'action pédagogique. Elle trouve sa réponse pour autant que le pédagogue, partant de ce qui est, sollicite ce qui doit être, humainement parlant, et puise dans la réalité environnante les moyens de son action. Le sens n'est en vérité que ce qu'il *en fait*.

Et, si nos analyses sont exactes, on mesure le prix à payer pour le déploiement de cette action. Elle réclame une connaissance, éclairée par tous les acquis des sciences de l'homme, de la réalité présente. S'impose *par ailleurs*, nourrie de toute l'histoire de la philosophie, une réflexion sur ce qui fut la raison de toute cette histoire, en même temps que celle de ses échecs historiques : la liberté/dignité de l'homme, enfin pensée dans la pureté de sa forme, comme exigence irréductible à quelque doctrine, à quelque système que ce soit. Vient enfin, dans un troisième registre, méthodologique, la recherche des moyens, puisés dans la réalité présente, que le pédagogue va pouvoir orienter dans le sens de la fin pensée, sans qu'elle soit jamais connue.

L'on comprend alors que tout se joue, en dernière analyse, dans l'action qui se déploie au travers des moyens pédagogiques. Les « théoriciens » de l'éducation sont régulièrement agacés par la crispation des « praticiens » sur leurs « savoir-faire », volontiers « traditionnels ». Pour leur part, les pédagogies idéologiques, qui prétendaient faire transparaître l'Idée à travers les moyens, n'ont pas réalisé la percée historique espérée. L'erreur commune est sans doute de vouloir matérialiser, par l'enfermement de la fin dans les moyens, la grande Idée qui porte l'éducation. L'erreur est de vouloir réinstaller à tout prix une finalité. Comme si la liberté avait une fin.

RÉSONANCES PÉDAGOGIQUES

Michel Soëtard – Philosophe, je me suis encore complu dans un discours de l'action. C'est l'enseignant en école maternelle et formateur en IUFM que je veux interroger : qu'en est-il en réalité dans ton action pédagogique au regard de la question de la fin(alité) ?

Renaud Hétier – L'école, avec ses finalités « de fait » bien assez claires et nombreuses, avec ses enfants bien présents, donne suffisamment de travail au pédagogue ! Il faut courir d'une activité à l'autre, d'un enfant à l'autre, organiser, évaluer, dialoguer... Parvenir à maintenir tout ça en ordre, pouvoir en rendre compte, c'est déjà un bel objectif. Curieusement, c'est quand un enfant est en difficulté que la construction pédagogique, bien délimitée, paraît limitée. Souvent, il semble alors que cette construction ne soit pas toujours habitée naturellement, comme une maison ; l'enfant cherche un « chez soi » et ne le trouve pas malgré la multiplication des propositions, la différenciation, l'individualisation... Sans doute est-il indifférent à nos finalités, et voudrait plutôt parvenir à ses propres fins. Et voilà que les moyens pédagogiques, qu'on avait pensés pour lui, apparaissent pour ce qu'ils sont : seulement des moyens. Il faudrait pouvoir repartir de zéro : trouver le moyen de transformer ses désirs en projets, convertir ses projets en programme... et refaire l'école par dessus ! Mais au moins, il nous oblige à le rencontrer, à le découvrir, à apprendre quelque chose de lui, en fait, au moment même où il nous contraint apparemment à sortir de la pédagogie « prévue », il nous permet de la réinventer ! C'est-à-dire *refinaliser* notre action pour lui, donc en la réhumanisant.

M.S. – Comment vois-tu le lien entre la nécessité pédagogique de cette refinalisation personnelle et la réalité des finalités objectives qui continuent à s'imposer à travers un programme, des objectifs didactiques, l'institution scolaire elle-même ?

R.H. – On peut s'interroger sur l'effet de « diversion » créé par la recherche d'une fin, enfin susceptible de revivifier le désir de l'enfant, quand pendant ce temps, « tout » avance par ailleurs grâce à des finalités claires et cadrées. C'est bien ce qui nous indique qu'il faut porter notre attention sur une façon d'agir. Si on pouvait faire table rase de toutes les finalités dont l'école est structurée, cela ne nous dirait pas pour autant comment atteindre une fin indiscutable telle que l'autonomie. D'un autre côté, cette autonomie est-elle réellement compromise par les

finalités qui s'imposent ? Refinaliser notre action, ça ne signifie pas nécessairement discuter des finalités de l'école : celui qui ferait l'impasse sur ces finalités se trouverait trop vite isolé, voire handicapé dans sa propre autonomie. Cela signifie que l'action pédagogique ne doit pas tenir pour acquis que chacun fasse spontanément siennes les finalités scolaires. Il faut donc que le pédagogue supporte le poids de cette absence d'adhésion. Non pas pour « désirer » à la place de l'enfant, pas plus pour le renvoyer à un introuvable « désir de l'enfant » lui-même, mais pour se mettre davantage au service d'une fin qui n'a pas trouvé ses propres moyens. Proposer d'autres moyens, proposer de nouveaux moyens, voilà une refinalisation de l'action pédagogique. Le pédagogue assume alors sa vocation de médiateur, qui n'est autre que d'être conducteur d'une fin qui ne se découvrira qu'avec la conquête de ses moyens.

M.S. – Mais comment vois-tu la conduite du désir vers lui-même au milieu des finalités qui l'enserrent, dans la visée d'une fin qui le dépasse et au travers de moyens pédagogiques qui lui sont quand même imposés ?

R.H. – Deux préoccupations me semblent s'imposer au pédagogue :

– pouvoir faire « chaque chose en son temps », et ne pas faire fi des moyens avant de les avoir développés, sans quoi risque est pris que l'enfant soit détenteur d'une liberté sans force et sans but (et, à terme, sans désir) ;

– qu'il y ait toujours « déjà » un peu de jeu dans le développement des moyens, en laissant place à une part de liberté. C'est alors le caractère pluriel des moyens mis à disposition qui autorise un choix (par où l'enfant trouve une occasion de se mettre au travail tout en faisant exercice de sa liberté), et qui montre que tel moyen est relatif, provisoire.

Il n'y a sans doute pas de désir « nu », dès l'origine, qu'il s'agirait de « découvrir » en déchirant les voiles de la contrainte, de même qu'il n'y a pas de fin qui soit immédiatement appréhendable. Comment tenir si l'enfant ne trouve pas, en se confrontant aux difficultés de la conquête de ses moyens, quelque réponse claire qui le récompense du risque pris ? N'est-ce pas en rendant sensible que cette conquête, pleine de *promesses* fortes mais impalpables, peut aussi conférer dès à présent un surcroît de forces, que le pédagogue donne sens à la pédagogie ?

M.S. – Mais en bon pédagogue, il a lui-même en tête l'idée du sens lointain. Comment peut-il l'articuler de façon cohérente avec le sens immédiat concédé au

désir de l'enfant pour que celui-ci se mette en route. Ne risque-t-il pas, au moment venu de la rencontre des désirs, un clash, ou une imposture ?

R.H. – Du pédagogue et de l'enfant, seul le second est dans le réel, seul l'enfant connaît la réalité de son présent. Le pédagogue, lui, s'inquiète pour l'enfant d'un avenir que ce dernier n'imagine même pas. Le « bon » pédagogue reconnaît qu'il ne peut rien *savoir* du devenir de l'enfant, ce qui le rend à la fois prudent et ouvert. Prudent, c'est-à-dire assez retenu pour que la réalité des besoins de l'enfant ne soit pas écrasée ; ouvert, c'est-à-dire assez sollicitant pour que « tout » son devenir reste possible. Il n'y a pas, en la matière, de « désir de l'enfant ». Le « désir de l'enfant », c'est ce que *provoque* le pédagogue en portant l'enfant au-delà de ses besoins immédiats, dans un déséquilibre qui le met en mouvement. Chaque fois qu'il fait cela, le pédagogue porte déjà l'enfant vers le lointain.

Il y a surtout à craindre que l'enfant finisse par perdre le sens du savoir qu'il détient, qu'il ne sache plus rien de ses véritables besoins et qu'il « attrape » le désir qui passe (celui des autres). Ce risque entraîne alors immédiatement un autre : que le projet du pédagogue passe aux yeux de l'enfant pour un désir – personnel – antagoniste au sien. La rivalité se trouve alors une scène absurde mais efficace, où le même enfant s'identifie à sa résistance tout en perdant le sens de ce dont il a vraiment besoin... Ce que peut le pédagogue, c'est bien de donner à l'enfant la certitude qu'il n'est à ses côtés que pour l'aider à choisir les moyens qui ne trahiront pas ses besoins : l'enfant ne ressent-il pas une telle attitude comme fondamentalement respectable ?

M.S. – Plus d'aide, plus de pédagogie, sans doute plus de sens, mais à quand l'autonomie ?

R.H. – On s'inquiète curieusement d'en faire trop avec les enfants... alors que ce qui est manifeste pour ceux d'entre eux qui sont en difficulté, c'est un manque de moyens. À eux de faire l'effort de les développer ? Oui, mais notons que ceux qui ont trouvé les leurs n'ont pas pour autant sacrifié leur enfance à un travail acharné ! Quel enfant, pour avoir été vraiment aidé à trouver ses moyens, à identifier ses besoins, à répondre aux seconds par la mise en œuvre des premiers, aurait-il fait perdre son temps au pédagogue ? N'y a-t-il pas, chez le plus autonome des enfants, un lien fondamental à un éducateur qui le soutient, une figure qui donne, en amont des contenus, un sens au fait même d'apprendre ? L'enfant n'est pas autonome dès aussitôt qu'on décide de le lâcher parce qu'il est temps ! Il le devient quand il

se sent prêt à affronter les épreuves de cette autonomie parce qu'il éprouve enfin le désir (voilà le premier désir véritable) de *partir*. L'hypertrophie prématurée du « désir » de l'enfant répond plutôt d'une autonomie précipitée, où l'enfant est déjà face à des objets avant même d'avoir construit les moyens de les appréhender ou de les conquérir. C'est là une impasse irrationnelle, où l'enfant est censé pouvoir opposer des « désirs » à la prise en considération véritable de ses besoins. Cette prise en considération ne supposerait-elle pas plutôt établi qu'il ne disposera de son autonomie que lorsqu'il aura les moyens de désirer celle-ci ?

M.S. – L'essentiel se joue donc dans les moyens. Mais les moyens – ce programme d'enseignement, cette démarche didactique, cette méthode pédagogique – rencontrent le désir de l'éducatrice sur le mode de l'hétéronomie. Quelle garantie à terme pour son autonomie ? Suffit-il de « donner du sens au fait même d'apprendre » ? Car, – n'en déplaise à Rogers – l'acte d'apprentissage est lui-même, dans l'instant, quelque chose d'insensé au regard du désir naturel de l'homme : le soleil platonicien peut briller, les hommes du fond de la caverne doivent pourtant être arrachés à un état qu'ils croient confortable...

R.H. – C'est bien parce qu'il n'y a pas de « désir d'apprendre » que le pédagogue est utile. L'enfant, nous l'avons dit, ne désire rien. Mais peut-être n'est-il pas insensible à ce que quelqu'un d'important (et le parent est bien le premier des pédagogues à cet égard !) désire lui transmettre quelque chose, ce qui donne mesure de l'importance qu'on lui accorde à lui, l'enfant. La présence du pédagogue répare alors ce que l'absence de sens immédiat de l'apprentissage a parfois pu défaire (un rapport d'évidence à l'expérience de la vie). Un enchaînement sera ainsi initié, car le pédagogue, bon compagnon quand il soutient et mauvais maître quand il oblige, ne sera pas toujours présent. Sa disparition annoncée à terme est à son tour réparée par l'autonomie conquise au moyen des apprentissages faits. Certes, on accusera les chaînes d'être bien lourdes, on craindra que l'enfant les rompe brutalement et que sa liberté s'affirme comme la négation de l'héritage qu'on avait préparé pour lui... Mais qu'il soit ultérieurement fils prodigue ou fidèlement attaché, il faudra qu'il reçoive sa part d'héritage et qu'il la liquide tout de suite (dans la révolte contre le maître) ... ou un peu plus tard (à la « mort » du bon compagnon).

Michel Soëtdard
Renaud Hétier
LAREF, Angers

NOTES

- (1) C'est dire que le problème de la violence scolaire, dans un contexte de technicisation scientifique de l'enseignement, ne peut recevoir sa réponse de la seule rationalisation du système, fût-elle la plus généreuse. Il est même à craindre qu'elle persiste et s'accroisse à mesure que le système « se perfectionne », tant il est vrai que la question du sens, loin de s'épuiser en elle, interroge aussi la raison et ses constructions. La raison reste soumise à un choix (à une liberté), qui peut être à tout moment, *et sans raison*, celui de la violence. C'est ici que la pédagogie, qui va chercher l'enfant en-deçà de la raison, au foyer de sa liberté, peut encore quelque chose là où la raison éducative, fût-elle armée de toutes les sciences (de l'éducation), marque sa limite.
- (2) Pestalozzi le rejoindra lorsqu'il écrira en 1815 : « Il n'est pour notre monde effondré moralement, spirituellement et politiquement, aucun salut possible, si ce n'est par l'éducation, si ce n'est par la formation à l'humanité, si ce n'est par la formation de l'homme. »
- (3) L'illusion vient sans doute de ce que Rousseau *semble* renvoyer l'éducation à une ontologie naturelle, alors que le lien avec la nature est rompu dès l'entrée, avec le congédiement de la mère, et que la construction, fictive, est portée de bout en bout par l'imagination.
- (4) Sur cette aporie philosophique, qui est la croix du pédagogue, cf. Michel Soëtard : *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, ESF, 2001, p. 17 ss.
- (5) *Émile ou de l'éducation*, Préface.
- (6) D. Hameline : « Pédagogue et pédagogisme », in J. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline, M. Fabre : *Manifeste pour les pédagogues*, ESF, 2002, p. 73 ss.
- (7) « La pédagogie opère, par rapport aux débats éducatifs, un décrochage particulier : elle émerge avec la reconnaissance de la résistance de l'autre à l'entreprise éducative elle-même, et c'est cela qui constitue, à proprement parler, le « moment pédagogique » (Philippe Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF, 1995, p. 37). On notera que cette résistance – dans le cas du handicap par exemple – a été un ressort historique de la pédagogie et de ses avancées.
- (8) La distinction entre *connaître* et *penser*, inspirée de la distinction kantienne entre *Verstand* et *Vernunft*, est ici décisive. On connaît de science, à travers la chaîne des causalités, sur fond de déterminisme. On pense dans la dimension morale du devoir (être homme), en liberté, sans pouvoir concrétiser son idée, ou en prenant le risque, en la rendant sensible, de se heurter dogmatiquement à d'autres définitions sensibles, sans assurance de critère discriminatoire : qui peut connaître ce que sera le bien de son enfant ? Et pourtant chacun ne cesse d'y penser et de travailler en ce sens. On a évidemment le plus grand mal à admettre que l'on puisse « penser dans le vide ». À vrai dire, la pensée reste incarnée dans des connaissances, mais celles-ci sont à leur tour soumises à l'usage que l'on en fait selon ce que l'on veut pour l'homme. Pour illustrer la double démarche : l'exigence d'objectivité qui porte le scientifique n'est nullement inscrite dans les faits, elle est l'expression d'une décision libre : il reste qu'elle ne peut se manifester ailleurs que dans le rapport de connaissance aux faits. Nous sommes bien dans deux registres différents, que l'action cependant articule.

Les tribulations du Bien et du Vrai en éducation

Jean Houssaye

Dans cet article, nous voulons souligner ce mouvement inverse en termes de valeurs de référence qui constitue les sciences de l'éducation et la pédagogie. Autant les premières sont fondées sur le Vrai et tendent au Bien à partir du Vrai, autant la seconde est fondée sur le Bien et tend au Vrai à partir du Bien. Mais nous voulons aussi souligner les arabesques dessinées sur ce mouvement de base par des figures constitutives de ce champ. Manière de montrer que si chacun, dans chaque secteur, est bien confronté à la définition et à l'articulation du Vrai et du Bien, les façons de les considérer sont fort disparates et opposées.

Mots-clés : valeurs, philosophie de l'éducation, épistémologie de l'éducation, pédagogie, sciences de l'éducation.

Platon a conçu l'Un comme l'alliance du Vrai, du Beau et du Bien ; il a décrit diverses voies pour l'atteindre en fonction précisément de la valeur de référence poursuivie par chacun. À sa suite, nombreuses ont été les philosophies qui ont tenté d'unifier les valeurs pour atteindre et décrire la plénitude de l'Être. On dirait aujourd'hui que le sens et la rationalité ne pouvaient alors être disjoints, qu'ils ne faisaient qu'un. L'éducation s'est pliée pendant longtemps à ce paradigme. Elle ne pouvait être pensée que dans cette matrice. Et le rapport pédagogie-théories de l'éducation (philosophie et théologie) s'y inscrivait. Même si, chez les uns, les pédagogues, c'est le Bien qui construisait le Vrai et si, chez les autres, les théoriciens de l'éducation, c'est le Vrai

qui construisait le Bien. C'est bien ce qui distingue un Comenius ou un Pestalozzi d'un côté, un Kant ou un Rousseau de l'autre.

On peut donc avancer que, pendant des siècles, la pédagogie s'est construite sur le passage du Bien au Vrai, tandis que les théories de l'éducation se sont élaborées sur le passage du Vrai au Bien. On pourrait croire que nous n'en sommes plus là et que la disjonction entre le Bien et le Vrai en éducation est maintenant avérée et revendiquée. Ne serait-ce que parce que la post-modernité a dénoncé la manière dont la rationalité s'est retournée contre le sens. Comme si le Vrai ne faisait plus sens et ne menait plus au Bien.

Et pourtant, il ne nous semble pas que la disjonction se soit vraiment imposée. Quand on examine la pédagogie et les sciences de l'éducation, certes la première privilégie le Bien et la seconde le Vrai, mais et l'une et l'autre sont constamment tentées par le passage vers et l'autre et l'une. Un peu comme si chaque domaine de construction du savoir en éducation tentait de reconstituer à son profit l'unité du monde des valeurs. Nous allons donc nous efforcer d'analyser les tribulations du Bien et du Vrai en éducation, d'abord du côté de la pédagogie, ensuite du côté des sciences de l'éducation. Et chaque fois, nous distinguerons trois figures de cette tension qui se joue à partir d'un pôle.

DU BIEN AU VRAI : LA PÉDAGOGIE

Toute pédagogie se construit dans l'articulation et la tension de trois éléments : l'action, les conceptions et les convictions. Chez un pédagogue, l'action est première, au sens où c'est par elle qu'il signe son rapport spécifique au monde et à sa transformation. L'action ne renvoie pas seulement à ce qui est, elle énonce aussi ce qui doit être. La normativité est structurante de l'action, elle dit ce qui vaut d'être, elle tente d'inscrire le Bien, ne serait-ce que sous la forme d'un mieux. Mais l'action n'a de sens que parce qu'elle se réfère d'une part à des conceptions reliées à des savoirs scientifiques (psychologiques, sociologiques, historiques, psycho-sociologiques, etc.), d'autre part à des convictions, témoins des valeurs dans lesquelles l'acteur se reconnaît et pour lesquelles il est disposé à agir. Ceci étant, même s'il est vrai que le pédagogue est d'abord un homme de Bien, il n'en reste pas moins que ce qu'il va mettre en œuvre va, à son tour, produire des savoirs qui ne peuvent pas être la simple résultante de l'alchimie initiale. Il y a production de savoirs pédagogiques qui prétendent, à leur tour, à leur manière, au statut du Vrai. La fabrication pédagogique est aussi production du Vrai par l'intermédiaire du Bien. La « réussite » pédagogique s'énonce alors dans la manifestation d'un « plus » et sur le plan pratique et sur le plan théorique.

Ceci, pourrait-on dire, c'est la matrice générale du fonctionnement de la pédagogie : élaborer le Bien pour tendre au Vrai. Mais le rapport Bien-Vrai en pédagogie peut donner lieu à des figures assez divergentes. Nous en évoquerons trois rapidement, pour bien situer les aléas du parcours. Et nous le ferons à travers trois exemples de pédagogues.

Le bonheur du Bien

Commençons par Bertrand Schwartz. Quand il revient sur son œuvre, Schwartz, dès la première phrase de *Moderniser sans exclure*, énonce ce qui l'anime : *Depuis trente-cinq ans, toutes les actions que j'ai menées ont été soutenues par cette visée sociale : réduire l'inégalité des chances. Parce que si l'égalité des chances n'existe pas – et l'admettant, je suis plus pragmatiste qu'idéaliste –, je ne puis me faire aux inégalités telles qu'elles existent, aux injustices qu'elles entraînent, et je refuserai toujours de m'y résigner* (1994, p. 7). Et effectivement, il peut paraître curieux que cet homme, polytechnicien, universitaire, lié aux cabinets ministériels, se soit avant tout intéressé aux exclus du système de formation (ouvriers, jeunes sans qualification, chômeurs, bas niveau). Après tout, il aurait pu se contenter de continuer à instruire des ingénieurs des Mines, ce qui était sa tâche initiale ! Or il en arrive à s'acharner à tenter de former ceux qui restent sur le côté de l'évolution économique et sociale.

Il faut donc croire que Schwartz a des convictions. Il veut convaincre que les changements accélérés et inéluctables de nos sociétés ne peuvent se poursuivre en laissant de côté des fractions entières de la population. La modernisation ne peut se faire au prix de l'exclusion. Même si on ne peut éviter les grands mouvements techniques, économiques et sociaux, on peut au minimum s'efforcer de les accompagner au bénéfice de tous. Il ne faut pas accepter l'injustice ni s'y résigner. Il faut opposer l'ambition à la résignation.

Une telle position suppose que l'on soit convaincu que des solutions et des pistes sont possibles. Même si elles ne sont que partielles, ponctuelles et relatives, des remédiations existent aux problèmes que posent, dans nos sociétés, la formation, l'exclusion, l'insertion, la production, l'organisation du travail et le chômage. Il est possible, par exemple, de réconcilier les exclus du système scolaire avec le savoir, et avec l'envie et le besoin d'apprendre. Car le savoir apporte la dignité.

Peut-on, pour autant, croire dominer et maîtriser le développement et la croissance ? Peut-on freiner l'idéologie du progrès ? Non. Ne reste-t-il alors qu'à se croire dépassé et qu'à espérer que les choses s'arrangeront d'elles-mêmes ? Non. Entre idéalisme et fatalisme, l'attitude que prône Schwartz est celle d'une relation dialectique avec le monde et nos sociétés. Il s'agit de permettre à chacun d'accompagner son temps, de le déchiffrer, de proposer et mettre en œuvre des projets nouveaux pour l'orienter. Ainsi les

innovations s'imposent : pour progresser, il est nécessaire de poser les problèmes de façon nouvelle pour apporter des réponses neuves. Car, si dans nos sociétés des tendances lourdes se développent, il s'agit bien au minimum de les utiliser au profit de tous. C'est le sens de la démarche prospective. Schwartz aime à se définir comme un contestataire, si l'on veut bien faire de ce dernier un chercheur, c'est-à-dire quelqu'un qui, par définition, cherche de nouvelles réponses, quitte à ce que celles-ci remettent en cause l'ordre établi.

Bref, Schwartz est incontestablement une figure contemporaine de la pédagogie. Tout comme il est incontestable que son influence a été évidente et qu'il a joué sur bien des points un rôle majeur. Ses dispositifs, ses idées, ses conceptions, ses réalisations restent une référence, à tel point même que nous n'éprouvons plus le besoin de nous y référer spécifiquement. L'innovation s'est banalisée. La formation permanente est devenue une institution. La formation de formateurs semble une évidence. L'ingénierie de formation se donne comme incontournable. Les diplômés par unités capitalisables ne cessent de gagner du terrain. Le contrôle continu a gagné ses lettres de noblesse, même pour les examens. La discrimination positive a fait son chemin. Le district s'impose peu à peu. L'attention aux exclus de l'école et de la formation ne peut plus se relâcher. Etc... Ce qui signifie que Schwartz a gagné bien des combats et imposé bien des causes, même s'il peut avoir l'impression, lui, qu'il n'a pu mener à bien le dixième de ce dont il est porteur. On ressent cependant à le lire (1994) la fierté qui l'habite, sous l'amertume des limites imposées.

Sa force tient sans doute à une combinaison curieuse de pragmatisme au niveau des moyens et de fermeté au niveau des valeurs. Une fois posés les principes des intentions, il tente en permanence de combiner et d'expérimenter les dispositifs, les méthodes et les techniques, tout en s'efforçant de capitaliser les savoirs acquis et de les ré-investir dans les actions à venir au moyen, cette fois, de principes d'action. Car il est curieux de le voir « intrumenter » des tendances pédagogiques qui appartiennent à des univers différents : démocratiques européens (Éducation nouvelle), technocratiques américains (rogérisme puis objectifs pédagogiques), polytechniques socialistes (alternance et production). Il parvient ainsi à proposer tout compte fait une pédagogie à la fois osée et sage, révolutionnaire et adaptée. Et il parvient encore à maintenir dynamiques des structures de formation diversifiées, sinon même antinomiques.

Pédagogue, homme de bien, Schwartz ne cesse d'éprouver le bonheur du Bien. Il expérimente encore et encore, pour faire être ses convictions. Est-ce à dire que le Vrai ne le concerne pas ? Non, dans la mesure où on le voit utiliser les savoirs des sciences humaines. Mais son objectif n'est pas de produire de nouveaux savoirs « vrais ». Il reste en permanence inscrit dans cette logique du Bien qu'il passe au feu de l'action ; c'est là qu'il trouve son bonheur et le sens.

La grandeur du Bien, l'espoir du Vrai

Considérons maintenant Janusz Korczak (1878-1942), éducateur polonais gazé à Treblinka avec les enfants de son orphelinat. Figure du Juste, il est indéniablement, lui aussi, un homme du Bien. Pour lui, l'éducation est d'abord une attitude. Et une attitude de l'adulte à l'égard de l'enfant. Quelles sont les caractéristiques foncières de cette attitude ? La confiance, la disponibilité, la démarche scientifique.

À dire vrai, la confiance et la disponibilité, indispensables au demeurant, semblent bien faibles et peu fiables, face à l'accumulation des difficultés et au péril des conditions d'exercice du métier d'éducateur. Ce dernier n'est-il pas condamné à errer sans boussole, à tourner comme une girouette ? La bonne volonté ne se transforme-t-elle pas en candeur au bout d'un certain temps ? Les histoires éducatives que Korczak ne cesse de mettre en scène et de nous donner à lire dépassent-elles la saveur de l'anecdote ? Faute de rationalité suffisante, peuvent-elles faire sens pour un praticien, c'est-à-dire se montrer utiles pour l'action de ce dernier ? Oui, parce que l'observation chez Korczak n'est pas naïve, elle est « armée » : elle allie l'expérientiel et l'expérimemental ; elle s'inscrit dans une démarche que l'on peut dire scientifique, que sa formation de médecin et d'éducateur ne cesse de soutenir. Mais attention ! Cette formation n'est pas auto-suffisante. Elle vaut parce qu'elle se prolonge dans l'expérience du médecin et de l'éducateur. Formé à Varsovie (mais aussi à Berlin, à Paris, à Londres ou à Kiev), Korczak ne cesse de se former dans la rencontre de ses expériences. Ainsi raconte-t-il comment il lui a fallu descendre de ses principes éducatifs : *Je dois beaucoup aux colonies de vacances. C'est là que j'ai rencontré une collectivité d'enfants ; c'est là que j'ai appris, grâce à mes seuls efforts, l'abécédaire de la pratique éducative* (1998, p. 233).

Apprendre, c'est se trouver confronté à l'impréparation ou aux fausses anticipations, c'est renoncer

aux illusions des bonnes intentions, c'est devoir faire face à l'inattendu du quotidien, c'est se trouver rapidement débordé faute d'avoir prévu à temps. Bref, c'est faire ce qui n'est pas à faire pour mieux se dire qu'on ne le fera plus. Les réalités les plus simples d'une colonie de vacances se révèlent en fait problématiques : le voyage, la distribution de vêtements, l'attribution des places à table, le coucher. Les mystères de la collectivité enfantine se faisaient de plus en plus épais, pour notre éducateur. Et pourtant Korczak était-il vierge en la matière ? Nullement ; il avait dix années de répétiteur derrière lui et il avait lu bien des livres de psychologie de l'enfant. Néanmoins, il lui a fallu se confronter à la conspiration, la révolte, la trahison et la répression. Il y a gagné la confiance réciproque et, pour la première fois, l'impression qu'il parlait avec les enfants, et non pas aux enfants, qu'il prenait en compte ce qu'ils voulaient ou pouvaient être, et non pas ce que lui voulait qu'ils soient. Il avait en quelque sorte commencé à apprendre des enfants. L'observation rigoureuse, et des enfants et des problèmes rencontrés, permet de « devenir » éducateur.

Korczak a rêvé toute sa vie d'écrire ce qu'il appelle une grande synthèse sur l'enfant. Un séjour à Berlin l'a introduit dans la rigueur, celui de Paris à la volupté de chercher. L'hôpital lui a donné une grande connaissance de l'enfant dans des circonstances singulières. L'internat lui a permis de faire cette observation clinique quotidienne sur les enfants « normaux ». La médecine, souligne-t-il, lui a appris la technique de l'auscultation et la discipline du raisonnement scientifique. C'est sur les mêmes bases qu'il se retrouve à approcher cet inconnu, l'enfant. Symptômes, diagnostic, prise en compte des conditions, connaissance des lois de la nature, résultats escomptés, résultats obtenus, analyse : ces aspects de la recherche valent pour tout éducateur respectueux d'observation clinique. Accepter d'observer pour savoir. Accepter de ne pas savoir pour observer. *Nous ne connaissons pas l'enfant, pire : nous ne le connaissons qu'à travers des préjugés... En médecine, le plus insignifiant des détails fait l'objet d'une littérature plus riche que celle qui concerne des domaines entiers de la pédagogie* (1998, p. 224). En la matière, la morale continue à régner, mais non l'examen scientifique. Et on se réfère à quelques ouvrages qui font tout de suite autorité.

Il est donc urgent qu'un médecin-éducateur passe son temps dans un internat pour y faire longuement les observations nécessaires et pouvoir approcher cette connaissance de l'enfant qui nous fait tant

défaut. Korczak regrette d'ailleurs que la pédagogie s'oriente de plus en plus vers le laboratoire comme lieu d'effectuation de la recherche : on ne peut faire l'économie du stade clinique de l'observation sur le terrain, ici l'internat. En guise de savoir en éducation, rien ne vaut mieux que l'expérience cumulée, confrontée, contradictoire. Et l'on voit Korczak passer sa vie à dresser des courbes de poids, des profils de développement, des index de croissance, des pronostics d'évolution somatique et psychique. On pourrait dire qu'il confond le physique et le psychique. Mais ce serait oublier qu'il ne cesse de cumuler les observations sur les caractères des enfants pour dépasser les jugements tout faits (« cet enfant est nerveux, celui-là est menteur... »). D'ailleurs, ce qu'il nous livre, ce sont ces variations sur les comportements des enfants. Il ne mènera jamais à bien ses travaux scientifiques, comme il dit, basés sur l'évolution physiologique des enfants sains en internat. Quoi qu'il en soit, s'il n'a pas écrit un traité de l'enfant en bonne et due forme, il nous donne à lire, notamment dans *Comment aimer un enfant*, un traité de l'enfance parcouru en permanence par l'expérience du médecin et de l'éducateur, par sa démarche scientifique clinique d'observation. À la fin de sa vie, il répète qu'il a l'intention d'écrire « *Un gros volume sur la nuit dans un orphelinat et, plus généralement, sur le sommeil des enfants... Comment ne pas exploiter les dossiers contenant près de cinq cents graphiques de poids et de mesures de nos pensionnaires ? Ne pas décrire ce beau, ce consciencieux, ce joyeux travail qu'est la croissance de l'homme ?* » (1998, p. 45-46). Balance, toise, thermomètre ont débouché sur des carnets et des carnets de notes, accompagnés d'une multitude de remarques faites en toutes circonstances. Si Korczak, par exemple, tient à débarrasser la table, c'est bien parce qu'il condamne toute idée de supériorité du travail intellectuel sur le travail manuel, mais c'est aussi parce que c'est dans ce quotidien que l'observation et la prise en compte des enfants sont les plus justes et les plus vraies. L'activité scientifique est en quelque sorte une action prosaïque et permanente, et non pas une séquence spécifique et particulière. Elle est au cœur de l'attitude éducative selon Korczak, accompagnant la confiance et la disponibilité.

Praticien du Bien, Korczak ne cesse d'aspirer au Vrai. L'atteint-il ? Oui, dans une certaine mesure car l'action réfléchie et réflexive lui permet d'élaborer un savoir de l'enfance qui vaut, au-delà de son expérience singulière. Si Korczak nous parle, au-delà de sa grandeur, c'est bien par l'élaboration d'un savoir « vrai » sur l'enfant, confronté en permanence aux

périls de l'expérience. Ce qu'il dit à la fois sur ce que sont les enfants et sur le comment faire avec eux vaut par ce qu'il a théorisé. Mais, dans le même temps, il n'a jamais pu écrire le « Traité de l'enfance » qu'il poursuivait et dont il rêvait. Sa quête du Vrai, de ce Vrai marqué indissolublement par la voie du Bien, est restée inachevée. Le Bien ne s'est pas accompli en Vrai.

Le refus du Bien, le dévoilement du Vrai

Troisième figure pédagogique, celle de quelqu'un qui se récusé comme pédagogue... Fernand Deligny (1913-1996) est un immense praticien d'une attitude éducative négative. Il ne cessera de récuser l'affection, la morale et la psychologie dans son rapport avec les enfants. Il pratiquera pendant des années le nomadisme éducatif pour tenter d'intégrer exclus et délinquants. Et pourtant, à force d'esquiver, de s'esquiver, un jour Deligny va stopper ses errances. Rencontrant l'autisme, il va devenir sédentaire, pour mieux esquiver de fait. Au sortir de l'expérience de la Grande Cordée, après des errances de plusieurs années, sur lesquelles on sait fort peu de choses, en compagnie de délinquants qui vont peu à peu laisser place à des autistes, Deligny s'installe en 1967 à Gragniers, près de Saint-Hippolyte-du-Fort (Gard), dans les Cévennes. Il n'est plus question de réinsertion sociale. Bien au contraire, il s'agit de sortir du jeu social et des institutions spécialisées ces enfants si spécifiques pour les laisser être, hors de la volonté éducative de qui que ce soit. Alors, curieusement, parce que ces enfants ont esquivé tant de choses de ce qui nous fait, des traces de l'humain s'apercevront.

« *Nous ne saurions croire à quel point un coutumier dont les rigueurs sont celles d'une montre ou plutôt celles du mouvement des planètes abolit les remous du sentiment* » (1983, p. 89). Pas d'effusions, pas de congratulations, pas de volonté d'affection, mais une organisation de vie quotidienne qui ne déroge pas à ses règles, à ses normes, à ses occupations, à ses nécessités. Laisser les rites de l'autisme rencontrer les rites du quotidien. Car Deligny reconnaît que sa tentative est parcourue par sa propre nostalgie qui est... de ne pas être autiste lui-même (1978, p. 13).

Le coutumier tient lieu de mode de relations. Exclut-il toute affectivité ? Non, mais certaines formes. Il supporte la solidarité, mais non la charité ; la distance, mais non la promiscuité ; le dispersément, mais non la communauté. Monoblet n'est pas un lieu de vie mais un réseau de lieux où de petits groupes

vivent. La démarche n'est pas fondée sur la libération ou la parole, simplement sur le respect. Le coutumier désigne donc la trame des habitudes et des manières d'être habituelles. L'enfant autiste va repérer on ne sait trop quoi dans cette trame ; et c'est ce qui va lui permettre d'agir, d'intervenir, de reproduire ce que Deligny appelle des chevêtres, soit des points communs qui attirent, aimantent les enfants (le feu, l'eau, les pierres, les croisements des trajets habituels), soit encore des choses communes qui permettent des agir inachevés (comme un coffre en bois qui sera ouvert et refermé, rempli et vidé indéfiniment). Le coutumier de l'autiste recoupe ainsi le coutumier de ceux qui agissent le quotidien. On est loin alors, comme le souligne Deligny, de la volonté d'un Makarenko par rapport à ses pupilles ou de la recherche de vie plus intense des communautés et autres lieux de vie.

C'est Janmari, son « autiste préféré », qui enseigne Deligny. C'est même Janmari qui fait rire et émeut Deligny, mais cela Janmari ne peut le savoir ni le ressentir, car Janmari est individu et non sujet. Mais l'individu Janmari tisse des liens avec le coutumier, il « s'attache » intensément à des choses dont l'absence provoque le désarroi, qu'il s'agisse d'un caillou, d'un bout de bois, d'un morceau de ficelle. Pendant des années, Deligny a essayé de repérer de quoi était fait ce coutumier des enfants autistes. Il a dessiné et fait dessiner des cartes de ce qu'il appelle leurs lignes d'erre, soit les trajets « libres » des enfants sur leur aire de séjour. En vacance de langage, en absence de sujet, les individus autistes représentent une rupture primordiale qu'on ne peut combler mais simplement respecter. Il faut donc passer par ailleurs pour permettre à l'individu d'exister ; Deligny, en essayant de retrouver la trace de ce coutumier qui est leur, tente de percevoir les initiatives qui viennent de ces individus qui s'inscrivent dans ce coutumier qui est nôtre, fait, lui, de signes et non de repères. Deligny ne veut pas éduquer, il essaye d'apprendre et de permettre de vivre. D'apprendre pour mieux permettre de vivre. D'apprendre pour mieux vivre ?

Selon Deligny, l'autiste tient de la nature, de l'espèce. C'est peut-être cette « découverte » qui a enraciné les tentatives et qui a transformé les nomades en sédentaires. Deligny s'est installé pour faire écho aux trouvailles de Janmari, faire résonner son mode de vivre qui est l'émoi (du désarroi à l'initiative) et non le bonheur ou la joie ou le plaisir ou l'enthousiasme. Il se démarque fortement de Guattari qui veut retrouver en l'homme la machine désirante et en faire un instru-

ment de révolution psychique et sociale. Pourquoi vouloir faire la révolution et créer un autre monde quand... cet autre monde existe déjà et qu'il est à proprement parler celui de l'aconsient où réapparaît la nature humaine ? Récuser l'Oedipe, comme le fait Guattari (et Deleuze avec lui), est une bonne chose, mais il faut aller plus loin et récuser Narcisse pour esquiver le piège du sujet et du langage. Car les autistes sont mutiques. Ils ne parlent pas, et pourtant « ils pensent », pourrait-on dire !

L'autisme témoigne de la présence d'un appareil à repérer aussi subtil que l'appareil à langage qui semble résumer l'appareil psychique. Le premier est à situer dans la Nature, le second dans l'Histoire. Plongés dans l'Histoire, dans l'Inconscient, dans le Langage et dans le Sujet, nous n'entendons plus la Nature et nous devenons incapables de repérer, ce qui provoque ces désarrois des enfants mutiques. Le langage nous met à distance du visible.

Janmari, être de nature, témoigne de la permanence de la nature en nous en montrant ce qu'est un être humain privé d'informations, hors de toutes ces acquisitions dont l'homme s'est avéré capable et dont son hémisphère gauche témoigne. Il prouve que l'appareil psychique est tout autre chose que l'appareil à langage, que l'inné a beau être fossilisé, il est toujours là quand l'acquis envahissant ne passe pas, reste dehors. Deligny insiste pour ne pas retrancher l'homme de l'animal ; celui-ci n'est pas Autre.

La nature de Deligny n'est donc ni celle de Rousseau ni celle de Freud ou de Lacan, mais plutôt celle de Levi-Strauss teintée de nostalgie et pétrée de la certitude qu'elle nous est introuvable et invivable. Être de nature, l'autiste témoigne de l'agir et non du faire. Pas de sujet, pas de soi, pas d'intention, pas de volonté de faire chez les autistes, juste de l'agir. Pas de jeu non plus, mais un agir qui advient et qui est commun à la plupart d'entre eux. Le sujet ne se dérobe pas, il n'est pas limité, il n'est pas, voilà tout. L'agir est contraire à la nature du faire, car il est pour rien. Janmari trace les mêmes cercles depuis des années et personne ne prétend lui faire acquérir un « mieux faire ». Ces cercles rudimentaires ne sont pas une ébauche d'un plus élaboré, c'est un reste de l'humain. L'agir ne connaît ni savoir, ni vouloir, ni falloir.

Est-ce à dire qu'il n'est rien ? En aucune façon. S'il n'a pas de raison, et donc de raison de faire, l'autiste a un entendement et l'agir en témoigne. À vouloir lui faire faire, on anéantit l'agir et ses initiatives. Tandis que nous cherchons la liberté de faire ce que nous voulons, l'autiste a la liberté d'agir sans vouloir. Ni

sujet, ni vouloir, ni sexualité, ni besoins, ni projet, ni droit... ni homme. L'agir de l'autiste est geste, il est forme, forme sans intention. Par exemple, un enfant autiste qui passe son temps à tremper dans l'eau une cuillère ou une assiette sales ne « fait » pas la vaisselle. Aucune intention de ce type chez lui, et pourtant des gestes qui ressemblent, souligne Deligny, aux gestes de l'art ou aux gestes rituels de la religion. Si l'autiste n'est pas un sujet, c'est un individu à respecter et non à éduquer, c'est-à-dire à faire rentrer dans le faire commun à ceux qui parlent et qui ne conçoivent l'humain que dans le symbolique.

Arrêtons là les « découvertes » de Deligny, le savoir qu'il élabore, le dévoilement du Vrai qu'il opère. Mais comment l'obtient-il ? Par une suspension du Bien, par un refus du Bien. Pas de théorie de l'humain sans pratique du refus de l'éducation. C'est le renoncement au Bien qui autorise et permet l'élaboration du Vrai. On conviendra aisément que ce parcours est pour le moins paradoxal... Il n'y a pas lieu ici de discuter de la valeur de la théorie de Deligny. Nous voulons simplement en souligner la démarche et la situer face à la position pédagogique classique dans le rapport Bien-Vrai. S'il apparaît que la pédagogie est structurée d'une part sur le fondement du Bien, d'autre part sur la tentation d'aller au Vrai à partir du Bien, on ne peut s'empêcher de constater que cette figure centrale est susceptible de bien des arabesques que nos trois pédagogues nous ont permis d'appréhender de manière non exhaustive. Les variations sont-elles aussi riches si l'on s'ancre, cette fois, du côté du Vrai ?

DU VRAI AU BIEN : LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

La science dit le Vrai ou, tout au moins, tente de l'établir. Réalité et/ou horizon, le Vrai est ce qui la justifie. En même temps, parce qu'elle dit Vrai, elle tend à définir et fonder le Bien. On passe ainsi, assez facilement, du bien Vrai au vrai Bien. Certains courants philosophiques, comme le rationalisme, l'intellectualisme, le scientisme ou le positivisme, nourrissent ce mouvement séculaire. Et il n'y a pas de raison que l'éducation échappe à cette tendance. La constitution de la science de l'éducation, puis des sciences de l'éducation et, plus récemment, des didactiques en témoigne suffisamment (Houssaye, 1997). Ne revenons donc pas sur cet aspect. Examinons plutôt ce mouvement du Vrai vers le Bien qui traverse les tra-

vaux des sciences de l'éducation. Cette fois encore, nous prendrons trois exemples pour dessiner les tribulations de ces rapports entre le Vrai et le Bien.

La quête du Vrai, le désir du Bien

Notre première analyse ne concernera pas une personne, mais plutôt un « produit » de recherches des sciences de l'éducation. Nous allons en effet examiner partiellement sous cet angle le récent numéro de la *Revue Française de Pédagogie* intitulé « Les ZEP : vingt ans de politiques et de recherches » (2002, 140). Comment cet objet de recherches (les zones d'éducation prioritaires) se donne-t-il à voir du côté du Vrai ?

En tout premier lieu, il est rappelé qu'il n'apparaît pas du côté du Vrai mais du côté du Bien, soit du côté des politiques et des pédagogues. Robert rappelle, parmi d'autres, que les syndicats d'enseignants, jusqu'aux années soixante, étaient tous porteurs de l'idéologie républicaine égalitariste, méritocratique, liée à l'égalité des chances et à une représentation distributive de la justice. Ce pacte républicain va être enfreint au début des années soixante-dix par le SGEN-CFDT qui va populariser le slogan « donner plus à ceux qui ont moins » et revendiquer pour la création des ZEP. Ce tournant se fera notamment sous l'influence de Bourgarel, un instituteur militant pédagogique qui réussira, par ses pratiques (une organisation pédagogique passant par des dispositions mobilisatrices et des moyens spéciaux) et par ses capacités mobilisatrices, à faire entrer la revendication des ZEP dans l'espace public. Au fur et à mesure, mais sans ostentation, la question va se trouver incluse dans le programme politique du Parti Socialiste et reprise par le ministre Savary en 1981, lors de l'arrivée de la gauche au pouvoir. En tout état de cause, nous ne sommes là que du côté du Bien. Les ZEP ne sont pas un produit du Vrai. Elles vont devenir, du fait de leur extension, de leur banalisation, de leur intégration au système d'éducation, un objet de recherches.

Ces recherches, maintenant, que cherchent-elles ? À dire le Vrai sur les ZEP. Mais quel peut bien être ce Vrai ? En premier lieu que le Bien n'est pas vrai. Autrement dit que les ZEP ne parviennent pas à atteindre les valeurs qui les fondent. Le Vrai est donc là pour dénoncer le faux Bien. À quoi cela tient-il ? Bautier nous l'énonce très bien : « *Quand on analyse les bases de données portant sur les pratiques et les travaux concernant les ZEP, une grande partie des références correspondent moins à des recherches*

qu'à des actions, à leur présentation et leur accompagnement réflexif » (p. 56). Ce qui signifie que l'on reste dans la justification du Bien par lui-même et que les « chercheurs » tentent de nous faire passer le Bien pour le Vrai. Mais le Vrai, lui, ne peut s'y laisser prendre. Pourtant l'analyse ne s'arrête pas là. Les vraies recherches ne se contentent pas de soulever le voile de la scientificité de bien des recherches. Elles montrent aussi que les acteurs cette fois risquent fort, dans leurs adaptations pédagogiques en ZEP, de moins prendre en compte les savoirs à enseigner et à apprendre. Le Vrai, cette fois, dénonce le faux Bien, non plus dans ce qu'il dit, mais dans ce qu'il fait. À quoi cela tient-il ? En partie, à la non prise en compte des savoirs de la recherche en sciences de l'éducation. Ainsi en est-il de certaines activités langagières (sur la base de la diffusion de certains savoirs « savants ») : « *Cet écart entre ce qui est pensé comme l'objectif des activités et ce qui est réalisé effectivement comme acquisition par les élèves, en ZEP en particulier, dans l'enseignement élémentaire et au collège, peut expliquer leurs difficultés de plus en plus grandes tout au long de la scolarité : les fondements mêmes des exigences scolaires actuelles n'ont pas été acquis, du fait des (ou malgré les) adaptations des enseignants visant justement à aider les élèves* » (p. 62).

Nous ne discuterons pas ici de la validité de ces propos. Nous n'avons aucune raison de les contester. Ces propos sont vrais, au sens où ils sont fondés sur une démarche scientifique. Mais soulignons le mouvement de ces analyses. Nous sommes partis d'un dispositif qui se justifiait par le Bien. Les recherches du Vrai permettent ensuite de dénoncer d'une part le faux Vrai et d'autre part le faux Bien. Pour quoi ? Pour parvenir à établir, dire et faire faire le vrai Bien. Mais quelle est la condition de cette instauration du vrai Bien ? Le vrai Vrai...

Ce dernier aspect est tout particulièrement visible dans l'apport de Duru-Bellat et Merle dans ce même numéro : « *Pour être crédible auprès des acteurs sociaux, il est nécessaire de constituer de véritables consensus scientifiques afin d'influer plus ou moins directement sur les politiques éducatives, objectif relevant pleinement de la finalité de la recherche en éducation. L'importance des enjeux sociaux des questions éducatives rend particulièrement nécessaire cette accumulation et la fiabilité des résultats de la recherche* » (pp. 65-66). Sans vrai Vrai, nous ne pourrions atteindre le vrai Bien que l'enjeu requiert. Et nos deux auteurs vont s'efforcer, dans leur contribution, de montrer comment un faux Vrai peut être

dangereux. Cette fois, ils ne visent pas les acteurs qui manquent de scientificité pour saisir leurs pratiques et qui ne parviennent qu'à une justification de leurs actes à partir de leurs convictions. Ils démontent les insuffisances de chercheurs patentés qui en arrivent à infléchir des politiques éducatives (ou qui se proposent de le faire) sur la base d'analyses scientifiques par trop faillibles.

Arrêtons là la description de cette première posture des sciences de l'éducation. En quête du vrai Vrai, les recherches en sciences de l'éducation ne se contentent pas de dénoncer le faux Vrai ni le faux Bien : elles ont, chevillés au Vrai, le désir du Bien, l'espoir d'atteindre cet horizon du vrai Bien.

La préservation du Vrai, l'exclusion du Bien

Évidemment, la question qu'on peut se poser est toujours celle-ci : est-il bien vrai que le vrai Bien dépende du vrai Vrai ? Certains récusent radicalement une telle approche. Bayer et Ducrey (2000) sont de ceux-là. Comment se présentent-ils ? Comme des chercheurs spécialistes de l'analyse des processus d'enseignement. Peu leur chaut de savoir s'ils doivent se rattacher à la pédagogie expérimentale, aux sciences pédagogiques, aux sciences de l'éducation, à la recherche sur l'enseignement ou à la recherche en éducation. Une seule chose leur importe : « *Nous poserons en plus, comme condition nécessaire, que l'observation de ce qui se fait en classe soit finalisée par l'ambition de comprendre l'enseignement et pas autre chose* » (p. 245). Bien entendu, ce qui est déterminant ici, c'est ce « *et pas autre chose* » auquel ils tiennent tout particulièrement. L'analyse des processus d'enseignement n'a pas à servir autre chose qu'elle-même. Le Vrai n'a rien de bien à faire au Bien. Le Vrai doit exclure le Bien.

Il est donc possible d'élaborer une science des processus d'enseignement mais à condition de l'extraire de toutes les disciplines qui tentent de l'utiliser, de l'instrumentaliser. Nous ne rentrerons pas ici dans l'argumentation historique et épistémologique de cette position tranchée. Contentons-nous de souligner les ruptures qu'elle suppose. La science de l'enseignement est nécessairement adisciplinaire. Sinon, elle est récupérée. Par qui ? Par les pédagogues, notamment expérimentaux, qui la soumettent à leurs conceptions aprioristes d'efficacité pour définir son objet et sa conduite (elle sert alors à établir comment mieux faire). Par les psychologues qui en arrivent à donner l'impression de scientifier une position pédagogique en proposant aux enseignants des théories

vérifiées des processus « enseignement-apprentissage » susceptibles d'améliorer leurs pratiques d'enseignement. Par la sociologie et l'ethnométhodologie qui tentent, par son intermédiaire, de préserver leur pureté épistémologique disciplinaire en refusant toute compromission avec un objet d'étude risquant d'être qualifié de pédagogique. Bref, chaque discipline a de bonnes raisons de réduire à ses intérêts la science des processus d'enseignement, de la faire servir à autre chose qu'à elle-même. Le vrai Vrai n'a d'autre fin que lui-même.

En même temps, le vrai Vrai est inscrit dans un univers politique qui tend à le rabattre vers le Bien. Qui plus est, le Vrai, pour pouvoir exister, n'est-il pas mis en demeure de dire qu'il est au service du Bien ? C'est bien ce que regrettent nos deux auteurs. Ils refusent que la science des processus d'enseignement serve de référence scientifique aux techniques de formation qui, sous le nom par exemple d'analyses de pratiques, permettent aux sciences sociales de passer pour des sciences pédagogiques (p. 270). Mais ils savent bien, en même temps, que leur réponse, à savoir que cette science ne sert sans doute à rien, est dangereuse, sinon suicidaire. Si, scientifiquement, la légitimité de la science de l'enseignement n'a rien à perdre à tourner le dos définitivement à la pédagogie, politiquement, la question est autre. Qui voudrait favoriser le développement d'une science de l'enseignement qui ne se justifierait pas par son apport à la pédagogie ? Qu'est-ce qu'une science qui se détourne du mieux en éducation ? Le Vrai en éducation peut-il exclure purement et simplement le Bien ? N'a-t-il pas intérêt, ne serait-ce que machiavéliquement, à faire croire que le Bien reste bien sa ligne d'horizon (quitte à ce qu'elle recule en permanence) ? Pourquoi en est-il ainsi ? Tout simplement parce que les sciences de l'éducation servent la pédagogie qui, elle, sert la politique. La fonction légitimatrice de la pédagogie par rapport aux politiques de l'éducation (ces derniers sachant toujours l'utiliser quand elle va dans leur sens ou l'annihiler quand elle joue contre eux) entraîne la servilité des sciences de l'éducation (qui rêvent de « servir »).

En éducation, il n'y a pas de Vrai qui tienne face à l'empire du Bien, puisque ce dernier est *in fine* contrôlé par les instances politiques. Tout serait pour le mieux dans le meilleur des mondes puisque, d'un côté, les hommes de science aspirent à décréter le Bien à partir du Vrai et que, d'un autre côté, les hommes de pouvoir entendent faire servir le Vrai au Bien tel qu'ils le contrôlent. Inutile de dire qu'à l'arrivée, il n'y a plus ni Vrai ni Bien, mais un bien-vrai ou

un vrai-bien. On sent chez nos auteurs comme un parfum de désespoir, sinon une once de résignation... La solution ? La dissociation absolue du Vrai et du Bien. Sachant qu'ils ne l'estiment pas possible pratiquement, même s'ils la souhaitent théoriquement. Que reste-t-il ? À espérer que les citoyens d'une démocratie, éclairés sans doute par le Vrai, pourront démocratiquement sanctionner le jeu des politiques ! Alors le Vrai serait vraiment préservé.

La coagulation du Vrai et du Bien

Il peut être curieux, après avoir analysé la position de Bayer, de s'attarder maintenant à celle de Crahay (2000). En effet, la proximité de leurs objets de recherche et de leurs méthodes (tous deux sont issus de chez de Landsheere à Liège) pourrait laisser croire à une similitude de positionnements. Or il n'en est rien. On peut même soutenir que nous sommes exactement à l'opposé du spectre des relations entre le Bien et le Vrai en ce qui les concerne. Autant l'un, comme nous venons de le voir, tient à les dissocier, autant l'autre pense parvenir à les coaguler.

Quand Crahay pose la question suivante : *L'école peut-elle être juste et efficace ?*, c'est bien entendu qu'il a la réponse. Oui, l'école peut l'être. La science va le montrer. Et donc elle doit l'être. Le Vrai définit le Bien. Le Bien est établi par le Vrai. Les résultats des recherches en sciences de l'éducation fondent la bonne pratique pédagogique qui, à son tour, est seule capable de satisfaire les valeurs acceptables. Comment procède notre chercheur ? Il commence par convoquer la philosophie de l'éducation et l'interroger : quelle est la conception la plus juste de la justice ? la justice méritocratique ou la justice corrective ? l'égalité des chances, l'égalité des traitements ou l'égalité des acquis ? Pour des raisons éthiques, il opte pour l'égalité des acquis qui lui semble seule pouvoir justifier les efforts éducatifs pour aujourd'hui et pour demain à l'école de base.

Mais peut-on atteindre, et à quelles conditions, une telle égalité ? C'est ici que Crahay va passer systématiquement en revue les résultats de la littérature de recherche. D'une part pour ce qui concerne les sciences de l'éducation, d'autre part pour ce qui concerne la pédagogie. La sociologie de l'éducation et la psychologie de l'éducation sont maintenant en état de répondre à bien des questions : à quoi sont dues les inégalités sociales de réussite à l'école ? Ces dernières peuvent-elles être gommées ? Du point de vue de l'efficacité et de l'égalité, quels sont les effets des filières, du libre choix des établissements,

des dispositifs d'orientation des élèves, des types d'organisation du système éducatif ? Comment l'école peut-elle gérer les différences individuelles face aux apprentissages scolaires ? L'individualisation est-elle supérieure à l'enseignement collectif ? L'homogénéité est-elle plus efficace que l'hétérogénéité ? Etc. Les savoirs sur l'éducation permettent actuellement de définir du vrai face à tous ces problèmes du quotidien scolaire.

Seulement, ce vrai peut-il être mis en œuvre ? Oui, heureusement. Une pédagogie répond à ces savoirs. Crahay remet alors en selle la pédagogie de maîtrise dont il nous dit : « *À travers la littérature de recherche, nous nous efforcerons de comprendre quels sont les paramètres qui contribuent à l'efficacité de cette pratique pédagogique, dont la finalité est explicitement l'égalité des acquis* » (p. 31). Autrement dit, le Vrai sur le Bien établit le vrai du Bien. Philosophie de l'éducation, sciences de l'éducation et pédagogie se coagulent pour opérer l'osmose Vrai-Bien. Manquerait-il quelque chose à ce bonheur ? Théoriquement non, pratiquement oui. Une volonté politique, tout simplement. Une volonté qui fonderait l'école de base sur la justice corrective, une volonté qui ferait le choix de réduire les facteurs de discrimination négative, une volonté qui régulerait l'action des enseignants par un dispositif de pilotage ciblé sur les compétences essentielles, une volonté qui organiserait scrupuleusement les conditions d'apprentissage des élèves, une volonté qui transformerait les écoles en communautés d'apprenants, une volonté qui assumerait la nécessaire révolution culturelle de l'école... (p. 393). Les hommes des sciences de l'éducation et ceux de la science pédagogique ont fait leur travail : « *En définitive, les pédagogies les plus égalitaires sont aussi les plus efficaces* » (p. 412). Il reste aux politiques (et aux citoyens éclairés) à faire le leur... À eux de faire qu'enfin soit juste la coagulation du Vrai et du Bien en éducation.

*
**

Voici donc décrites les tribulations du Vrai et du Bien en éducation. Nous avons voulu souligner le mouvement inverse en termes de valeurs de référence qui constitue les sciences de l'éducation et la pédagogie. Autant les premières sont fondées sur le Vrai et tendent au Bien à partir du Vrai, autant la seconde est fondée sur le Bien et tend au Vrai à partir du Bien. Mais nous avons voulu aussi souligner les arabesques dessinées sur ce mouvement de base par des figures constitutives de ce champ. Manière de montrer que si chacun, dans chaque secteur, est bien

confronté à la définition et à l'articulation du Vrai et du Bien, les façons de les considérer sont fort disparates et opposées.

Il n'empêche. En matière d'élaboration des savoirs en éducation, il y a bien deux voies. Celle des scientifiques de l'éducation : ils posent le Vrai (par la démarche scientifique), ils font le Vrai (par la démonstration scientifique), ils disent le Bien (en modelant le faire à partir des savoirs). Celle des pédagogues : ils posent le Bien (par leurs valeurs et leurs convictions), ils font le Bien (par leur action et leur réflexion sur leur action), ils disent le Vrai (en extrayant de la réflexion de l'action une théorie de l'acte éducatif). Les uns et les autres peuvent s'accuser mutuellement de passer indûment de l'un à l'autre, du Vrai au Bien, du Bien au

Vrai. Alors qu'en fait, ils ne passent pas de l'un à l'autre, mais ils aspirent à passer de l'un à l'Un (n'oublions pas Platon et sa tentative de subsumer, dans l'Un, le Vrai-le Beau-le Bien).

Une question cependant pour terminer. Les sciences de l'éducation ne restent-elles pas prisonnières du schéma de la modernité ? Ne sont-elles pas victimes de cette rationalité de la raison qui pense devoir déduire et justifier le Bien par et sur le Vrai ? La pédagogie ne retrouve-t-elle pas du sens dans la post-modernité qui « défait » le lien Vrai-Bien et qui pose la quête du sens comme ouvert, incertain, préalable ?

Jean Houssaye
Sciences de l'éducation
CIVIIC - Université de Rouen

BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER É. (2002). – L'enseignement en ZEP et les recherches en didactique du français. **Revue Française de Pédagogie**, n° 140, juillet-août-septembre, p. 53-64.
- BAYER E., DUCREY F. (1998). – Une éventuelle science de l'enseignement aurait-elle sa place en sciences de l'éducation ? **Raisons éducatives**, n° 1-2.
- CRAHAY M. (2000). – **L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis**. Bruxelles : De Boeck Université.
- DELIGNY F. (1978). – **Le croire et le craindre**. Paris : Stock. Avec I. Joseph.
- DELIGNY F. (1983). – **Traces d'être et bâtisses d'ombre**. Paris : Hachette.02
- DURU-BELLAT M., MERLE P. (2002). – De quelques difficultés à cumuler des savoirs sur les phénomènes éducatifs. L'exemple de la démocratisation de l'enseignement. **Revue Française de Pédagogie**, n° 140, juillet-août-septembre, p. 65-74.
- HOUSSAYE J. (1997). – Spécificité et dénégation de la pédagogie. **Revue Française de Pédagogie**, n° 120, p. 83-97.
- HOUSSAYE J., SOËTARD M., HAMELINE D., FABRE M. (2002). – **Manifeste pour les pédagogues**. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- KHERROUBI M., ROCHEX J.-Y. (2002) – La recherche en éducation et les ZEP en France. 1. Politique ZEP, objets, postures, et orientations de recherche. **Revue Française de Pédagogie**, n° 140, juillet-août-septembre, p. 103-132.
- KORCZAK J. (1942). – **Le journal du ghetto**. Paris : Robert Laffont.
- KORCZAK J. (1998). - **Comment aimer un enfant**. Paris : Robert Laffont (1^{re} éd. 1919 -1920).
- ROBERT A. D. (2002). – Syndicats et ZEP : d'une controverse implicite sur l'idée de justice à un consensus mou. **Revue Française de Pédagogie**, n° 140, juillet-août-septembre, p. 21-31.
- SCHWARTZ B. (1997). – **Moderniser sans exclure**. Paris : La Découverte (1^{re} éd. 1994).

Le cheminement des étudiants dans les écoles supérieures d'art

Gilles Galodé
Christophe Michaut

L'article porte sur le cheminement des étudiants des écoles supérieures d'art (autrefois écoles des beaux-arts). Il s'agit tout d'abord de présenter les singularités de l'enseignement supérieur artistique par rapport aux autres secteurs de l'enseignement supérieur. Dans un deuxième temps, le recensement du recrutement social et scolaire des écoles révèle une forte hétérogénéité des établissements. Enfin, l'analyse longitudinale des parcours de 1 570 étudiants inscrits en première année montre que la réussite des études artistiques dépend davantage du contexte d'étude que de l'héritage culturel.

Mots-clés : beaux-arts, réussite scolaire, recrutement, identité artistique, contexte scolaire.

INTRODUCTION

L'entrée dans une école d'art constitue un choix d'étude original et à certains égards hétérodoxe parmi les formations de l'enseignement supérieur. Plus qu'ailleurs, le choix individuel doit supporter une part d'inconnu et donc d'incertitude. En effet, l'enseignement de l'art fondamentalement paradoxal, ne saurait être normé à l'instar d'autres disciplines. Face à cette difficulté, les écoles supérieures d'art, sous leur appellation ancestrale « Écoles des Beaux-arts », ont entrepris au cours des deux dernières décennies un processus de transformation radical de leurs cursus. Elles se présentent désormais comme un système de formation homogène et finalisé, répondant en tous points aux critères de l'enseignement supérieur.

Pourtant, à l'heure de l'université de masse, elles constituent encore un segment atypique, mal connu et peu exploré, du système d'enseignement supérieur français.

Ces écoles ne sont pas les seules à proposer un enseignement supérieur artistique. Ce dernier comprend également les universités, les établissements préparant au brevet de technicien supérieur (BTS), au diplôme des métiers d'arts (DMA) ou au diplôme supérieur des arts appliqués (DSAA), et enfin les écoles d'art publique ou privées, dont certaines, délivrant leurs propres diplômes, constituent le lieu d'excellence de leur spécialité. Ces établissements qui assurent des formations à caractère technique relèvent du ministère de l'Éducation Nationale. Ils se distinguent par leur statut, leur cursus, leur recrutement

et leur degré de spécialisation. Dépendant du ministère de la Culture et de la Communication, les écoles supérieures d'art ont une vocation autre, irréductible aux référents techniques : enseigner l'art. Elles accueillent, en 1999-2000, 9 222 étudiants alors que les autres établissements en accueillent à la même date près de neuf fois plus (Le Cosquer et Hérault, 2001). Historiquement, les écoles des beaux-arts ont émergé de manière spontanée, à partir d'initiative locale, hors de toute carte scolaire ou principe directeur d'accès (Galodé, 1994). Ceci a conduit à un système dual avec deux catégories d'écoles, de statut différent, mais pédagogiquement réunies dans un modèle unique. Les unes, sont des écoles *nationales* sous tutelle administrative d'État (8 écoles), les autres sont des écoles *régionales et municipales* de statut territorial (44 écoles), sous tutelle locale. Les écoles territoriales sont financées principalement à l'échelon local, les écoles nationales par l'État. La tutelle pédagogique unique, assurée par l'État, définit les règles de formation applicables à toutes les écoles sans distinction de statut.

L'organisation actuelle des études offre le choix entre un cursus long de cinq ans, largement majoritaire (neuf élèves sur dix) et un cursus professionnel court de trois ans, dans un nombre restreint d'établissements (un quart). La première année propédeutique est commune. Chaque cycle possède un diplôme terminal de fin d'étude (1), et des certifications intermédiaires. Cette organisation des études résulte des réformes du début des années 70 et de la fin des années 80 dont les objectifs visaient d'une part à inscrire pleinement les écoles d'art dans l'enseignement supérieur, d'autre part à élever les niveaux de qualification en vue d'améliorer l'insertion professionnelle des étudiants. Ainsi, les cursus se sont peu à peu homogénéisés et le baccalauréat devient nécessaire (sauf exceptions) pour s'inscrire dans une école. Par ailleurs, la formation artistique délivrée dans ces écoles a profondément évolué en matière de *curricula*. Jusqu'en 1968, l'apprentissage technique et les exercices de représentation dominent selon le modèle académique. Dans les années 70, l'apprentissage du métier cède le pas et laisse place à une formation centrée sur l'artiste et sur l'expression de sa créativité. Désormais, il s'agit de développer chez les étudiants des attitudes davantage orientées vers la vie culturelle locale et la création internationale, par le biais d'une formation en culture générale et artistique plus prégnante (Liot, 1999).

Enfin, trois écoles phares de statut public occupent, à des titres divers, une situation particulière par

rapport à l'ensemble précédent : l'École Nationale Supérieure des Beaux arts de Paris (ENSBA), l'École Nationale Supérieure des Arts Décoratifs (ENSAD) et la toute récente École Nationale Supérieure de Création Industrielle (ENSCI). Tous trois parisiens, ces établissements constituent, chacun avec leurs cursus propres et leur identité historique ou thématique affirmée, le segment élitiste des formations artistiques.

Hormis les études sur les prestigieuses écoles parisiennes et les études de cas sur quelques écoles de province, les recherches sur l'hétérogénéité des écoles sont extrêmement rares. Cet article vise justement à caractériser cette hétérogénéité en privilégiant certaines dimensions de « l'effet établissement » (Cousin, 2000). Il ne s'agit pas ici d'étudier la politique des établissements sous l'angle des projets pédagogiques ou des partenariats extérieurs mais d'examiner les politiques de recrutement et de sélection des étudiants. Le cadre plus général du projet (Galodé, 1998) est issu des travaux de la commission nationale de réforme des écoles d'art dont l'objet était une inscription plus effective de cet ensemble parmi les formations de l'enseignement supérieur (Imbert, 1998). Cette recherche de caractère longitudinal a été conduite auprès de 29 écoles (dont l'ENSBA et l'ENSAD), soit la moitié des établissements. Les données portent sur 1 570 étudiants inscrits en 1998-1999 en première année d'étude. Interrogés successivement en début d'année scolaire et dans le courant de la première année, les étudiants ont répondu à deux questionnaires portant sur leurs caractéristiques personnelles, leurs conditions de vie, leurs rapports aux études... Par ailleurs, leurs résultats scolaires à l'issue de la première et de la seconde année ont été recueillis. Nous privilégierons ici le cheminement des étudiants.

Il s'agira dans un premier temps d'identifier l'hétérogénéité des écoles en examinant leur recrutement social et scolaire. Une seconde partie sera consacrée à la sélectivité des écoles et au cheminement des étudiants. L'analyse visera à déterminer les facteurs associés à la réussite (ou l'échec) de manière à les confronter aux « déterminants » de la réussite universitaire.

LE RECRUTEMENT DES ÉCOLES

Un recrutement socialement différencié

Par rapport aux autres secteurs de l'enseignement supérieur, les écoles des beaux-arts ont un recrutement social situé entre celui des classes prépara-

Tableau I. – **Origine socioprofessionnelle des étudiants** (en %)

Origine socioprofessionnelle	CPGE	Écoles supérieures d'art	Universités (1 ^{er} cycle)	IUT	STS
Professions libérales, cadres supérieurs	51,4	42,7	30,4	26,5	15,1
Professions intermédiaires	15	16,6	17,3	19,9	17,4
Employés	8,8	9,7	14,5	15,1	16,6
Ouvriers	5,4	11,2	13,2	16,2	23,0
Autres PCS	19,4	19,8	24,6	22,3	27,9
Ensemble	100	100	100	100	100

Source : *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, édition 2001, p. 179, sauf données sur les écoles supérieures d'art.

toires aux grandes écoles (CPGE) et celui des premiers cycles universitaires. Largement moins populaires que les filières techniques (STS, IUT), les écoles supérieures d'art n'opèrent toutefois pas un recrutement aussi élitiste que les CPGE. Ainsi, 42,7 % des étudiants de première année des beaux-arts ont un père occupant la profession de cadre supérieur tandis que 51,4 % des étudiants des CPGE sont dans cette situation. À un niveau plus fin, on constate que les étudiants dont les parents occupent une profession dans le secteur culturel sont relativement rares (3,8 %).

Ceci étant, cette répartition globale masque l'extrême hétérogénéité des écoles en matière de recrutement social. La proportion d'étudiants dont le père est cadre supérieur varie de 16,1 % à Fort-de-France jusqu'à 69,6 % à l'école nationale supérieure des arts décoratifs (ENSAD : Arts-Déco. Paris). Plus précisément, on observe à un pôle les écoles sur-représentées par les enfants de cadres supérieurs (ENSBA, ENSAD, Strasbourg, Angoulême, Montpellier, etc.) et à l'autre pôle les écoles sous-représentées (Dunkerque, Fort-de-France). Évidemment, la représentation sociale des écoles n'est pas indépendante de la géographie sociale des villes et des régions dans lesquelles sont implantées les écoles. Toutefois, certaines villes comme Nantes ou Dijon recrutent relativement peu d'enfants de cadres. À l'inverse, les villes relativement « populaires » comme Angoulême ou Le Havre ont plutôt un recrutement bourgeois. Ceci suggère d'ores et déjà que le recrutement des écoles ne s'effectue pas localement et que leur attractivité repose sur d'autres facteurs que le seul facteur géographique.

Sur l'ensemble des écoles, 46,9 % des étudiants ont obtenu leur baccalauréat dans la même académie que l'école d'art dans laquelle ils sont inscrits. La mobilité des étudiants des classes favorisées est significativement supérieure aux autres étudiants, en particulier les étudiants d'origine populaire. Ainsi, en excluant les étudiants ayant obtenu leur baccalauréat dans la même ville que l'école d'art et lorsque sont contrôlées les différentes écoles, les enfants de cadres supérieurs restent toujours plus mobiles que les autres étudiants (+ 13,9 % par rapport aux enfants d'ouvriers). Ce résultat s'accorde avec l'hypothèse de Boudon selon laquelle les enfants d'origine populaire sont plus sensibles au coût des études et au risque d'échouer, quitte à minorer les bénéfices futurs (Boudon, 1973 ; Duru et Mingat, 1988). Plus encore, la mobilité des étudiants dépend des spécificités des écoles d'arts. Par exemple, seuls 24,4 % des étudiants inscrits à l'école de Tourcoing n'ont pas obtenu leur baccalauréat dans l'académie alors que 86,5 % des étudiants strasbourgeois sont dans cette situation. Il y a vraisemblablement un effet de notoriété des écoles qui incite les étudiants à s'inscrire dans des écoles éloignées du domicile parental. Critère qui, selon les étudiants, est l'un des plus importants dans le choix de l'école après celui de la spécialisation offerte.

Les filles plus nombreuses dans les écoles d'art

En première année, les filles sont plus nombreuses (60,7 %) que les garçons, sachant néanmoins que tous niveaux confondus, elles sont moins représentées dans les écoles supérieures d'art que dans les

disciplines universitaires artistiques (57,6 % vs 65,8 %, *source* : Le Cosquer et Hérault, 2001). Les écoles de Dunkerque, Le Havre et Angoulême attirent davantage de garçons alors qu'à l'opposé Strasbourg, Bourges ou Marseille sont des écoles plutôt « féminines ». Ces différences de composition ne sont pas sans lien avec la nature des formations dispensées : l'art graphique et les technologies audiovisuelles pour les garçons, la décoration et la restauration pour les filles. Ce résultat n'est pas surprenant dans la mesure où de nombreuses recherches montrent que les préférences scolaires sont marquées sexuellement (Duru-Bellat, 1994).

L'importance de la scolarité antérieure sur le recrutement

Soulignons avant tout que seuls 47,4 % des étudiants s'inscrivent en première année directement après avoir obtenu leur baccalauréat ou son équivalent. 7,3 % y ont déjà été inscrits, 16,6 % se sont préparés au concours d'entrée, 21,3 % ont suivi auparavant des études et 7,4 % se trouvent dans une autre situation (interruption des études, activité professionnelle, service national, etc.). C'est dire à quel point l'entrée dans une école d'art ne se fait pas automatiquement le diplôme du secondaire acquis. Nombreux sont les étudiants ayant auparavant suivi des études, notamment des études artistiques dans les universités (Histoire des arts et archéologie, Arts plastiques, Arts du spectacle, Musicologie, etc.). Si la préparation aux études artistiques n'est pas formellement indispensable pour entrer dans une école d'art, elle apparaît souvent nécessaire. Près d'un tiers des étudiants a suivi une préparation au concours d'entrée. Ce chiffre masque en réalité une extrême diversité de fréquentation des écoles préparatoires. Ainsi, la proportion d'étudiants y ayant eu recours et qui a réussi le concours d'entrée varie de 4 % à Tourcoing jusqu'à 91,3 % à Art-Déco Paris. Plus généralement, il semble que l'accès aux écoles parisiennes et aux écoles des grandes villes de province nécessite une préparation. À l'inverse, les petites écoles accueillent majoritairement les étudiants n'ayant pas suivi de formation spécifique. Ce sont généralement des étudiants qui n'ont pas, au cours de leurs études secondaires, suivi d'option artistique.

Les chances d'accéder à certaines écoles étant relativement faibles, les étudiants vont multiplier les candidatures. Près des deux tiers se présentent à plusieurs concours (en moyenne trois). Il n'existe pas de normes nationales fixant les critères de sélection des étudiants. Certaines écoles vont privilégier le

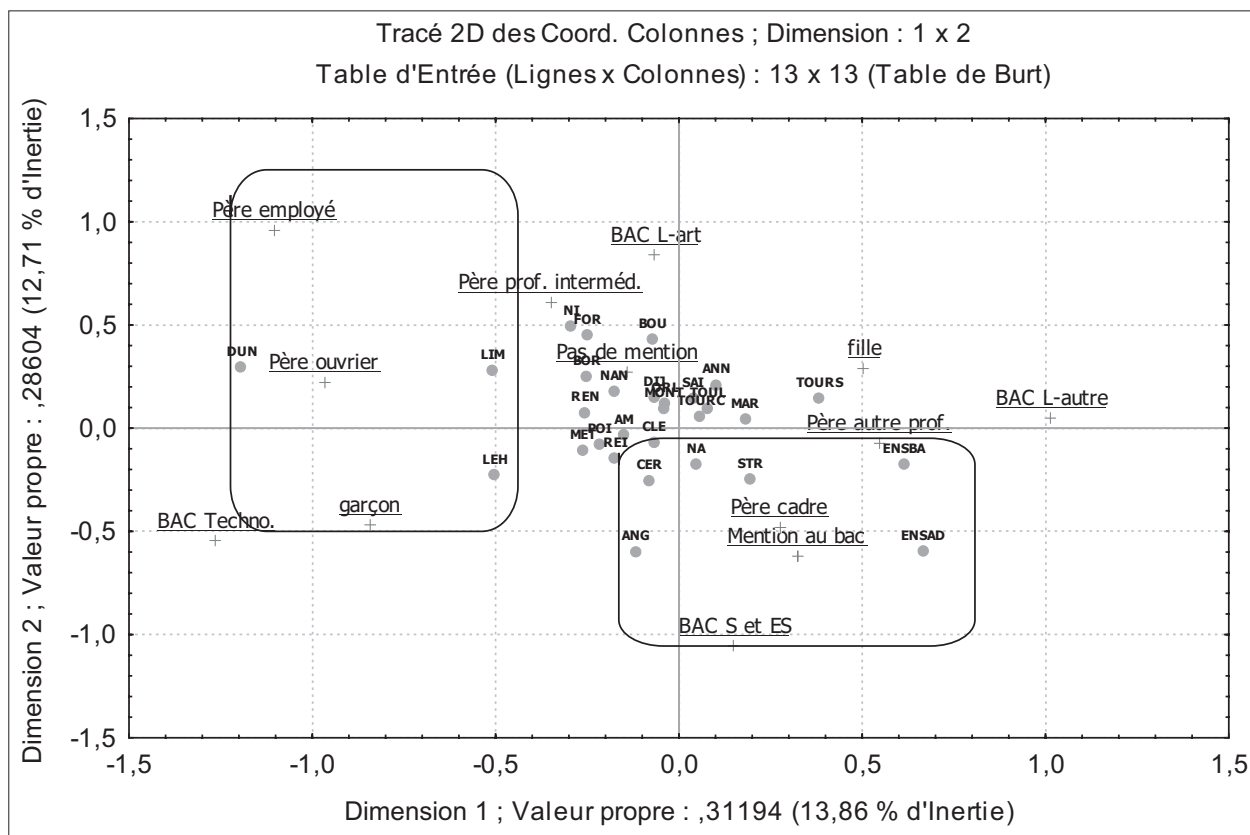
dossier de travaux des candidats, d'autres l'entretien des candidats. Certains enseignants semblent opposés à une sélection sur le dossier scolaire (Sulzer, 1999). Les étudiants estiment d'ailleurs que la sélection s'opère avant tout lors de l'entretien avec les enseignants. Dans certaines écoles, ce ne sont pas les capacités à produire un objet qui sont valorisées mais la production d'un art essentiellement discursif (Liot, 1999). Dès lors, les entretiens revêtent un caractère essentiel au cours desquels devra s'exprimer non pas un « talent artistique » mais bien souvent un « talent social » (Azam, 1998).

Près de la moitié des étudiants détient un baccalauréat littéraire et parmi eux 72 % ont suivi l'une des options artistiques en classe de Terminale (l'équivalent du bac A3). On trouve ensuite, par ordre décroissant, les bacheliers scientifiques (S/C/D/D'/E) (12,8 %), les bacheliers F11 (musique), F11' (danse) et F12 (arts appliqués) (8,1 %), les bacheliers ES et B (7,8 %), les bacheliers professionnels et les détenteurs d'un brevet de technicien (6 %), les autres bacheliers technologiques (STI, STL, SMS, STT) (5,4 %) et les bacheliers étrangers (4 %). À noter enfin que 8 % des étudiants ne possèdent pas de baccalauréat sachant que celui-ci n'est pas indispensable pour accéder aux écoles artistiques. Sur ce point, il apparaît que cette situation, fréquente au début des années 80 (Galodé, 1994) – environ 40 % ne possédait pas le baccalauréat – est désormais exceptionnelle, le baccalauréat et plus récemment une formation supérieure devenant la norme de recrutement. Là encore, les politiques de recrutement des bacheliers sont extrêmement variées. Certaines écoles recrutent essentiellement des bacheliers littéraires, en particulier ceux qui ont suivi une option artistique (Nice, Fort-de-France). D'autres privilégient les bacheliers technologiques ou professionnels (Limoges, Dunkerque) alors que d'autres recrutent relativement plus de bacheliers ES et S (Reims, Orléans, Arts-Déco Paris) (2).

Afin de situer les différentes écoles, une analyse factorielle des correspondances multiples a été réalisée dans laquelle figurent les cinq variables suivantes : la profession et la catégorie sociale (PCS) du père, le sexe de l'étudiant, sa série et sa mention du baccalauréat et enfin l'école, introduite comme variable supplémentaire.

Le quadrant inférieur droit regroupe les écoles qui procèdent à un recrutement social et scolaire élitiste (ENSBA, ENSAD, Angoulême, Strasbourg). Les enfants de cadre et les bacheliers S et ES ayant obtenu leur bac avec mention sont effectivement

Figure 1. – Analyse des correspondances multiples



(Souligné : variables actives ; gras : variables supplémentaires)

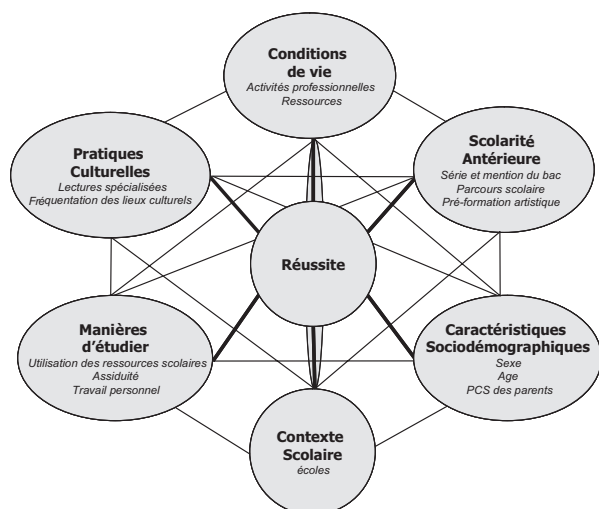
plus représentés dans ces écoles. À l'inverse, les petites écoles (Dunkerque, Limoge, Le Havre, Fort-de-France) recrutent plus souvent des garçons possédant un baccalauréat technologique dont les parents occupent une profession d'employé ou d'ouvrier. En définitive, c'est essentiellement par un processus de sélection à l'entrée et d'auto-sélection que se détermine la hiérarchie sociale des écoles. Une dichotomie apparaît entre les écoles parisiennes qui sur le plan du recrutement social s'apparentent aux grandes écoles (3) et les écoles de province qui procèdent à un recrutement plus populaire.

LE CHEMINEMENT SCOLAIRE DES ÉTUDIANTS

Les recherches sur l'évaluation de la réussite universitaire ont examiné l'influence de cinq groupes de variables : les caractéristiques sociodémographiques

des étudiants, leur scolarité antérieure, leurs conditions de vie, leurs manières d'étudier et le contexte universitaire dans lequel ils étudient (Duru-Bellat, 1995 ; Romainville, 2000 ; Michaut, 2002). C'est à partir de ces cinq groupes, auxquels s'ajouteront les pratiques culturelles des étudiants, que l'analyse de la réussite s'effectuera (cf. schéma suivant). Pour évaluer la réussite, il apparaît indispensable d'aller au-delà des simples tableaux de contingence en utilisant des analyses de régression multiples permettant de raisonner *ceteris paribus*, c'est-à-dire en tentant de s'affranchir des éventuels artefacts dus aux fortes corrélations entre certaines caractéristiques individuelles, et ce de manière à dégager les dimensions qui sont associées à la réussite (ou à l'échec) au cours des premières années d'études. La démarche repose uniquement sur l'estimation, à l'aide des régressions logistiques, de la probabilité de réussir la première année des beaux-arts (cf. modèle Logit en annexe)

Figure 2. – Schéma de réussite dans les écoles supérieures d'art



sachant que les écarts de réussite entre les différentes modalités de chaque variable sont plus prononcés en début de cursus qu'en deuxième année.

La sélectivité des écoles d'arts

Parmi les 1 399 étudiants inscrits en 1^{re} année (4), près des trois quarts sont admis en 2^e année, 6,4 % redouble et 21,3 % échouent. Parmi ces derniers, plus d'un tiers abandonnent en cours d'année (n = 104) et 10 % ne se présentent pas à l'intégralité des examens de fin d'année.

Ces résultats masquent la forte hétérogénéité de réussite selon les établissements. Ainsi, les taux d'obtention du Certificat d'études en arts plastiques (CEAP) en deux ans varient de 25 % à Dunkerque

à 87,1 % à Orléans. Toutefois, ces différences de sélectivité omettent la sélectivité à l'entrée. Les écoles peuvent procéder à un recrutement très exigeant lors du concours d'accès et par la suite sélectionner très peu les étudiants. Ainsi, les écoles de Cergy, de Rennes et de Strasbourg sélectionnent peu les étudiants au cours des études mais sélectionnent fortement à l'entrée (environ un candidat sur six est retenu) (5). À l'inverse, l'école de Dunkerque accueille près des trois quarts des candidats mais sélectionne par la suite fortement les étudiants. Plus généralement, une tendance se dessine (matérialisée par la droite de régression linéaire figurant sur le graphique suivant) selon laquelle la sélectivité diminue lorsque les chances d'accès d'être d'admis au concours sont élevées.

L'influence des caractéristiques sociodémographiques

En raison des écarts de réussite importants entre les écoles, les modèles de régression tiennent compte du contexte d'étude. Parmi les caractéristiques sociodémographiques, seul le genre exerce un impact significatif pour l'admission en deuxième année alors qu'il n'existe aucune différence significative pour l'admission en troisième année. Plus précisément, on note que les filles réussissent davantage que les garçons. En ce qui concerne l'origine sociale, les enfants de cadre supérieur (y compris ceux qui exercent une profession de l'information, des arts et du spectacle) ne se distinguent pas des enfants des autres catégories sociales. La sélection sociale des étudiants semble donc s'opérer non pas au quotidien mais lors du recrutement des étudiants.

L'influence des conditions de vie

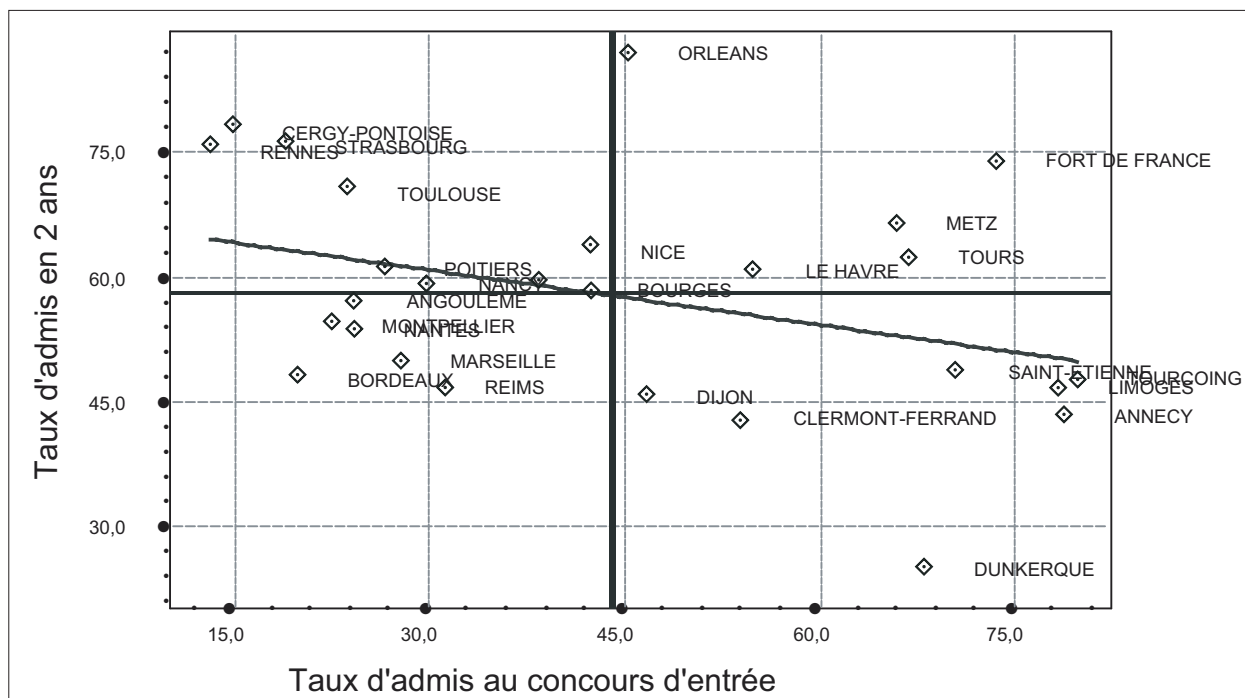
Dans quelle mesure les conditions de vie affectent-elles le parcours des étudiants ? On sait que les

Tableau II. – Taux de réussite des étudiants

	Résultats en 1 ^{re} année	Résultats en 2 ^{de} année	Obtention du CEAP en deux années
Admis	1 011 (72,3 %)	820 (81,1 %)	820 (58,6 %)
Redoublants	90 (6,4 %)		
Insuccès (1)	298 (21,3 %)		
Total	1 399 (100 %)	1 011 (100 %)	1 399 (100 %)

(1) Étudiants réorientés, échouant aux examens et non admis à redoubler, abandonnant, exclus ou ne se présentant pas aux examens.

Figure 3. – La sélectivité des écoles supérieures d'art



Lecture : L'école d'Amiens, qui représente la situation moyenne, retient 45 % des candidats au concours d'entrée. 58 % des étudiants de cette école obtiennent le CEAP (Bac + 2) en deux années.

ressources dont disposent les étudiants ont une incidence modeste sur leur cheminement (Grignon et Gruel, 1999 ; Gruel, 2002). Plus précisément, de faibles ressources parentales et une activité professionnelle régulière relativement intense (au moins à mi-temps) affectent les chances de réussite des étudiants. Cela étant, la scolarité antérieure et les manières d'étudier sont davantage associées à la réussite que les conditions de vie (Michaut, 2002), sachant toutefois que les étudiants de faible niveau scolaire sont plus susceptibles d'exercer une activité professionnelle de manière à réduire le coût d'opportunité des études. Ceci réduit d'autant leur chance d'obtenir leur diplôme. Les étudiants des beaux-arts n'échappent pas à cette situation. Certes, les étudiants déclarant avoir une activité professionnelle n'obtiennent pas de moins bons résultats en première année. Toutefois, plus cette activité s'intensifie, plus les chances de réussite diminuent. Les autres caractéristiques de la vie étudiante (ressources, type de logement) n'affectent pas la probabilité de réussir.

Un passé scolaire faiblement associé à la réussite

Alors que la scolarité antérieure est l'une des dimensions fondamentales de la réussite universitaire, elle n'exerce ici qu'un effet mineur. On constate effectivement que la réussite n'est pas significativement différente entre les différents bacheliers (série et mention). Les bacheliers technologiques ou professionnels ne sont pas défavorisés par rapport aux bacheliers généraux.

Ce résultat semble spécifique aux écoles supérieures d'art. Dans les universités, les taux de réussite en première année de DEUG artistique variaient en 1999 de 14,5 % pour les bacs professionnels jusqu'à 53,9 % pour les bacs généraux en passant par 27,1 % pour les bacs technologiques (Le Cosquer et Hérault, 2001).

Dans les écoles supérieures d'art, les étudiants qui n'ont pas obtenu de mention au bac ou qui ont redoublé au cours de leur scolarité n'apparaissent pas désavantagés. Seuls les redoublants obtiennent de meilleurs résultats par rapport aux bacheliers de l'an-

née. Ceci étant, avoir reçu auparavant une formation artistique, que ce soit dans le cadre d'une école préparatoire ou dans une option au lycée, n'apporte pas une contribution significative à la réussite. En définitive, un préapprentissage de l'art n'est pas indispensable pour réussir des études supérieures d'art mais il est souvent nécessaire pour y accéder.

La maîtrise du métier fait des différences

Le fait que les redoublants réussissent mieux la première année révèle l'importance de l'intégration dans l'école. D'autres indicateurs corroborent ce résultat. Les étudiants les moins assidus, ceux qui ne travaillent jamais dans l'établissement réussissent significativement moins que les étudiants qui s'investissent fortement dans leurs études et les activités culturelles.

De fortes variations de réussite selon les écoles

Au total, le cheminement réussi des étudiants est davantage favorisé par l'intégration scolaire que par une scolarité antérieure d'excellence ou un héritage culturel. Il dépend surtout du contexte scolaire. En effet, les écarts de réussite au Certificat d'études d'arts plastiques (bac + 2) en deux ans varient selon les écoles de 25 % à 87 %. Même lorsque sont contrôlées les caractéristiques personnelles et scolaires des étudiants, les écarts entre les écoles restent significatifs. Évidemment, ces résultats dépendent de la modalité de référence, à savoir, ici, une école présentant des taux de réussite dans la moyenne des écoles. Si l'école de référence est l'une des deux écoles dont les résultats sont les plus éloignés de la moyenne nationale (Dunkerque ou Orléans), alors les écarts sont pratiquement toujours significatifs. À noter que les écarts entre les écoles sont plus importants en 1^{re} année qu'en seconde année.

L'absence de relation significative entre le début du cheminement scolaire des étudiants et leur origine sociale ou leur héritage culturel va à contresens de l'approche « culturaliste » (Troger, 2002). Cela étant, les différences de composition sociale des écoles suggèrent comme source d'inégalité, des différences sociales d'orientation, en particulier dans le choix des écoles (6). Ce contexte scolaire apparaît très prégnant. D'une part, les conditions et les modalités de recrutement s'opèrent localement, aboutissant ainsi à une forte hétérogénéité sociale et scolaire du système. D'autre part, les différences de réussite entre les écoles et la faiblesse des déterminants « classiques » de la réussite dans l'enseignement supérieur (série et

mention du bac par exemple) avalisent l'hypothèse d'un enseignement « contextualisé ». En atteste également l'absence d'effet des formations artistiques antérieurement reçues par les étudiants sur leur parcours ultérieur. Chaque école semble en définitive fonctionner selon ses propres critères de l'excellence artistique. La singularité comme source de valorisation individuelle se manifeste jusque dans les pratiques de sélection des écoles. Chacune d'entre elles distingue les étudiants selon des critères originaux excluant les formes traditionnelles de la méritocratie scolaire.

*
**

Les écoles supérieures d'art ont connu, dans un sens, un mouvement inverse à celui des universités. Alors que ces dernières gagnent en autonomie (Musset, 2001), les écoles supérieures d'art dont l'autonomie tient à leurs conditions mêmes d'existence, ont vu leur tutelle pédagogique se renforcer. Pour gagner en légitimité, elles durent s'aligner sur les conditions de reconnaissance des enseignements supérieurs, à savoir la construction de cursus nationaux et l'imposition d'un niveau d'étude minimum pour y accéder. Cela étant, l'hétérogénéité des écoles d'art en matière de statuts, de répartition territoriale ou de recrutement est telle que les politiques d'établissement semblent sinon s'imposer, du moins conserver une large place par rapport aux politiques tutélaires. Même s'il est vrai que ce secteur de l'enseignement supérieur n'est pas le seul concerné, les universités n'échappant pas totalement à cette hétérogénéité (Jarousse et Michaut, 2001). Dès lors, il n'est pas surprenant de constater des écarts importants de certification entre les écoles. Il faut dire que la validation de la formation n'est pas exempte de toute ambiguïté. Si enseigner l'art constitue déjà un défi en soi, en matière de certification la spécificité de l'ambition devient redoutable. En effet, comment juger sans norme ? Absence de référent, absence de corpus et enseignement non normé, chacun de ces éléments semble à lui seul en contradiction totale avec l'idée de diplôme. Les conceptions actuelles de l'art, primat de la singularité, expression souveraine de l'individu, production innovante et hors norme, sont autant d'éléments qui contrarient la recherche de critères de jugement et plus encore leur application.

Gilles Galodé
IREDU-CNRS

Christophe Michaut
CREN, Université de Nantes

NOTES

- (1) Diplôme de fin d'étude du cycle long (5 ans) : DNSEP, diplôme supérieur national d'expression plastique. Diplôme de fin d'étude du cycle court (3 ans) : DNAT diplôme national d'art et techniques.
- (2) L'ENSAD (Arts-déco. Paris) se distingue nettement des autres écoles en recrutant davantage les bacheliers situés au sommet de la hiérarchie scolaire, à savoir les bacheliers scientifiques (31,8 % *versus* 11,7 % en moyenne).
- (3) À noter que L'ENSBA est membre de la conférence des grandes écoles.
- (4) Les résultats des écoles parisiennes ne sont pas disponibles.
- (5) À noter que les trois grandes écoles parisiennes (ENSCI, ENSBA, ENSAD) retiennent moins de 10 % des candidats (source : Ministère de la culture, direction des enseignements artistiques).
- (6) Pour s'en assurer, il faudrait comparer les caractéristiques des postulants et des candidats retenus.

BIBLIOGRAPHIE

- AZAM M. (1998). – **Parcours d'artistes ou le talent en questions. La reconnaissance et l'artiste en Midi-Pyrénées.** Thèse de doctorat en Sociologie, Université Toulouse-Le-Mirail.
- BOUDON R. (1973). – **L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles.** Paris : A. Colin.
- COUSIN O. (2000). – Politiques et effets-établissements dans l'enseignement secondaire. *In* A. van Zanten (dir.), **L'école : l'état des savoirs.** Paris : La découverte.
- DURU-BELLAT M. (1994). – Filles et garçons devant l'école. **Revue française de pédagogie**, n° 109, p. 111-143.
- DURU-BELLAT M. (1995). – Des tentatives de prédictions aux écueils de la prévention en matière d'échec en 1^{re} année d'université. **Savoir**, n° 3, p. 399-416.
- DURU M., MINGAT A. (1988). – Les disparités de carrières individuelles à l'université : une dialectique de la sélection et de l'autosélection. **L'Année sociologique**, vol. 38, p. 309-339.
- GALODÉ G. (1994). – **Les écoles d'art en France. Évolution des structures d'offre et des effectifs.** Dijon : Cahiers de l'Irédu, n° 57.
- GALODÉ G. (2000). – **Les élèves des écoles supérieures d'art. Les études dans les écoles supérieures d'art : déterminants de choix et cheminements de cohorte. Analyse longitudinale.** Rapport d'étude pour le ministère de la Culture et de la Communication. Paris : DAP, 160 p.
- GRIGNON C., GRUEL L. (1999). – **La vie étudiante.** Paris : PUF.
- GRUEL L. (2002). – Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur. **OVE infos**, n° 2, Observatoire de la Vie étudiante.
- IMBERT J. (1998). – **Une nouvelle place et un nouveau rayonnement pour les écoles d'art en France.** Rapport de la Commission nationale d'étude sur les enseignements artistiques présidée par Jacques Imbert, présenté à Catherine Trautmann, ministre de la Culture et de la Communication. Paris : ministère de la Culture et de la Communication.
- JAROUSSE J.-P., MICHAUT C. (2001). – Variété des modes d'organisation des premiers cycles et réussite universitaire. **Revue française de pédagogie**, n° 136, p. 41-51.
- LE COSQUER C., HÉRAULT D. (2001). – L'enseignement supérieur artistique et culturel. Année 1999-2000. **Note d'information du ministère de l'éducation nationale**, 01.14.
- LIOT F. (1999). – L'École des beaux-arts face aux politiques de soutien à la création. **Sociologie du travail**, n° 41, p. 411-429.
- MICHAUT C. (2002). – **L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants.** Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- MUSSELIN C. (2001). – **La longue marche des universités françaises.** Paris : PUF.
- ROMAINVILLE M. (2000). – **L'échec dans l'université de masse.** Paris : L'Harmattan.
- TROGER V. (2002). – La formation des artistes contemporains. **Sciences Humaines**, Hors-série n° 37, p. 66-69.
- SULZER É. (1999). – **Apprendre l'Art. L'enseignement des arts plastiques et ses usages sociaux.** Thèse de Doctorat en Sociologie, Université de Nantes.

ANNEXES. – Modèle Logit. – La réussite en première d'année d'école supérieure d'art

Variables	Modalités de référence	Modalités actives	Coeff.	Signif.	Odds Ratio
Écoles	<i>AMIENS</i>	REIMS	-1,797	0,001	0,166
		CLERMONT-FERRAND	- 1,403	0,014	0,246
		STRASBOURG	1,094	0,043	2,985
		CERGY	1,540	0,052	4,663
		ORLÉANS	1,803	0,015	5,020
Sexe	<i>Garçon</i>	Fille	0,350	0,023	1,420
Profession du père	<i>Non cadre</i>	Cadre supérieur	0,152	ns	
Profession de la mère	<i>Non cadre</i>	Cadre supérieur	0,202	ns	
Niveau d'études du père	<i>< baccalauréat</i>	> = bac	- 0,194	ns	
Niveau d'études de la mère	<i>< baccalauréat</i>	> = bac	- 0,111	ns	
Activité professionnelle	<i>Durée hebdomadaire</i>		- 0,024	0,099	0,976
Bourse	<i>Boursier</i>	Non boursier	0,170	ns	
Domicile	<i>non parental</i>	Parental	- 0,025	ns	
Lectures artistiques	<i>Souvent</i>	Parfois	- 0,210		
		Jamais	- 0,549	0,050	0,578
Nb musées/expos visités au cours des 6 derniers mois	<i>1^{er} quartile [0-9[</i>	2 ^e quartile [9-14[0,245	ns	
		3 ^e quartile [15-18[- 0,128	ns	
		4 ^e quartile [18 et plus [0,123	ns	
Série du bac	<i>L-Art</i>	L-autres	0,307	ns	
		ES	0,055	ns	
		S	0,259	ns	
		Technologiques	- 0,246	ns	
		Professionnels	0,390	ns	
		Bac. étrangers	0,195	ns	
		Autres situations	- 0,330	ns	
Mention du bac	<i>Mention passable</i>	Mention AB, B ou TB	0,358	ns	
Parcours scolaire	<i>Nb de redoublement avant le bac</i>		- 0,129	ns	
Parcours post-bac	<i>Nouveau</i>	Redoublant	0,587	0,051	1,799
		Prépa beaux-arts	0,213	ns	
		Autres études	0,280	ns	
		Autres cas	0,541	0,049	1,718
Choix de l'école	<i>Par défaut</i>	1 ^{er} choix	- 0,018	ns	

Variables	Modalités de référence	Modalités actives	Coeff.	Signif.	Odds Ratio
Projet professionnel	<i>Non</i>	Oui	0,053	ns	
Assiduité	<i>100 % des cours</i>	80 à 100 %	- 0,405	0,049	0,667
		< 80 %	- 1,667	0,000	0,189
Temps de travail personnel	<i>1^{er} quartile</i>	2 ^e quartile	- 0,053	ns	
		3 ^e quartile	0,040	ns	
		4 ^e quartile	0,098	ns	
Coopération entre étudiants	<i>Non</i>	Oui	0,245	ns	
Travail régulier	<i>Non</i>	Oui	0,475	0,002	1,607
Travail dans l'établissement	<i>Souvent</i>	Parfois	- 0,269	ns	
		Jamais	- 0,777	0,002	0,460
		Constante	1,702	0,003	

Lecture : l'*odd ratio* est égal à $(p_a/q_a) / (p_b/q_b)$ avec $p_{a,b}$ = probabilité pour les groupes a et b d'atteindre un niveau et $q_{a,b}$ = probabilité pour les groupes a et b de ne pas atteindre ce niveau. Par exemple, par rapport aux étudiants d'Amiens, les étudiants d'Orléans ont $(67/3) / (40/9) = 5,02$ fois plus de chances d'être admis en deuxième année que d'être ajournés. Les *odds ratio* sont indiqués lorsque les écarts sont significatifs (seuil de probabilité du khi-carré inférieur à 0.10).

Savoirs d'action et savoirs de justification en situation d'enseignement : le cas de la gymnastique

Marc Cizeron
Nathalie Gal-Petitfaux

L'étude analyse les savoirs sur lesquels se fondent les compétences des enseignants d'éducation physique et sportive lorsqu'ils enseignent la gymnastique. Son cadre théorique et méthodologique est celui d'une anthropo-phénoménologie. Les résultats montrent que les enseignants possèdent : 1) des connaissances empiriques leur permettant d'appréhender l'efficacité des actions gymniques des élèves à partir de formes corporelles typiques ; 2) des connaissances plus théoriques, avec lesquelles ils justifient les premières, en usant de concepts rarement scientifiques, mais plutôt allusifs et métaphoriques. Les connaissances ainsi manifestées par les enseignants peuvent être interprétées comme étant des croyances. La discussion de ces résultats porte, d'une part, sur la pertinence pragmatique des croyances, et, d'autre part, sur une épistémologie de la pratique en situation complexe.

Mots clés : enseignement, gymnastique, savoirs, anthropologie, métaphore.

INTRODUCTION : LES SAVOIRS MOBILISÉS POUR AGIR EN CLASSE

Les savoirs à partir desquels les enseignants organisent leurs interventions en situation de classe peuvent différer très nettement de ceux qui sont formalisés par les chercheurs en dehors de ce contexte. Tardif et Lessard (1999) utilisent à ce propos l'expression de « connaissance ouvragée » (1) (p. 364) pour souligner que la connaissance au travail des enseignants est incorporée, enchâssée dans une maîtrise contextualisée de leur activité d'enseignement. La prise en compte de ces connaissances mobilisées

dans l'action incite la recherche à s'orienter vers une épistémologie de la pratique (Schön, 1983, 1994). Le savoir d'expérience et/ou le savoir pratique des enseignants (Durand, 2001 ; Gauthier *et al.*, 1997 ; Kagan, 1992 ; Tardif et Lessard, 1999) renvoient alors à l'idée d'une rationalité pratique, différente de l'application d'un savoir théorique. Pour Tochon (2000), le paradigme de recherche qualifié de « pensée des enseignants » s'est peu à peu détourné de la conception mentaliste et rationnelle du traitement de l'information pour s'ouvrir à l'idée d'une pensée pratique en situation (Schön, 1983). Un nouveau paysage théorique introduit ainsi la recherche sur les savoirs d'intervention des enseignants : ils sont inséparables de

la pratique ; ils guident l'action en classe, tout autant qu'ils en portent l'empreinte, ou en d'autres termes, ils sont « situés » (Lave, 1988 ; Suchman, 1987).

La question des savoirs effectivement mobilisés par les enseignants pour instruire (2) en classe correspond à une préoccupation actuelle de la recherche en enseignement. Certains de ces travaux ont porté plus particulièrement sur l'enseignement de l'EPS (Durand, 2001), mais rares sont ceux qui ont spécifiquement étudié les interventions d'instruction des enseignants en gymnastique.

Perez (1998) a mené une étude qui montre que les enseignants spécialistes de gymnastique « dispensent un enseignement d'une gymnastique « fonctionnelle », fondée sur des principes d'efficacité ; alors que les non spécialistes enseignent une gymnastique plus « formelle », fondée sur une reproduction d'actions, de formes et d'éléments gymniques, ou plus « éducative », ou sur la prise en compte d'objectifs tels que la sécurité, la responsabilité » (p. 142).

Bénéficiant d'une large expérience dans le domaine de la formation continue des enseignants d'EPS, Goirand (1994) rend compte des résistances que manifestent les enseignants participant à des programmes de « recherche-formation » pour lesquels ils sont pourtant volontaires. Selon cet auteur, les obstacles mentionnés sont imputables à des mythes techniques, en tant que modèles omniprésents sous-jacents aux discours des enseignants.

Bien que les savoirs mis à jour par ces deux études relèvent d'observations réalisées en situation réelle de classe, celles-ci reposent sur une catégorisation définissant *a priori*, du point de vue du chercheur essentiellement, les types de savoirs en question. Par exemple, dans les deux cas, les auteurs mentionnent une référence fréquente que font les enseignants experts de gymnastique à la « mécanique », sans que le lecteur sache exactement à quoi renvoie ce terme du point de vue des enseignants eux-mêmes.

L'approche anthropologique des savoirs des enseignants

Les ancrages théoriques de la recherche à laquelle se réfère cet article relèvent d'une approche anthropologique de l'enseignement (Malet, 2000) de l'EPS (Durand, 2001 ; Gal-Petitfaux et Durand, 2001 ; Gal-Petitfaux et Saury, 2002). Cette approche vise la compréhension de l'activité de l'enseignant en considérant le sens qui la constitue. Elle s'inscrit en continuité avec les recherches qui se réclament de démarches

ethnographiques et qualitatives, et qui s'attachent particulièrement à prendre en compte le point de vue des acteurs (Tardif et Lessard, 1999). Le cadre méthodologique est en grande partie emprunté à l'ethnométhodologie et à la phénoménologie : le sens de l'action est étudié à partir d'une description minutieuse des événements vécus en classe (Coulon, 1988, pour une revue), et d'un entretien par lequel l'enseignant est invité à rendre compte de son action. Tochon (1993) mentionne notamment que l'entretien phénoménologique est utilisé en recherche pour amener l'enseignant à reconstruire son « monde vécu », c'est-à-dire à constituer un sens personnalisé de son expérience.

Les savoirs des enseignants selon la théorie du raisonnement pratique

La focalisation de notre objet de recherche sur les savoirs mobilisés par les enseignants en situation de travail nécessite un minimum de clarification sur ce qu'il convient d'entendre par « savoir » car la nature même des matériaux à recueillir en dépend. Traitant du savoir des enseignants, Gauthier *et al.* (1997) présentent trois façons de le considérer. Une première conception rapporte le savoir à la subjectivité du sujet : savoir, c'est avoir une certitude subjective. Une deuxième conception définit le savoir comme le produit d'une activité plus intellectuelle, comme jugement vrai de ce sujet sur les faits. La troisième conception ajoute à la deuxième la possibilité qu'a le sujet d'argumenter, c'est-à-dire de donner les raisons de la prétendue vérité de son jugement.

D'une conception à l'autre, le critère du savoir mute du rapport de correspondance avec le réel vers celui d'une entente communicationnelle à l'intérieur d'une communauté de discussion, où s'opèrent un adressage et un partage mutuels des argumentations développées (Gadamer, 1976).

La théorie du raisonnement pratique (Perelman, 1970) invite à ne pas opposer ces conceptions, mais à considérer que les savoirs de justification, que l'acteur exprime à propos de son action, entretiennent une relation de dépendance forte avec les savoirs effectivement utilisés dans cette action. Si l'ordre de l'action s'avère irréductible à des déductions logiques de type théorique, toute action sensée suppose néanmoins la possibilité pour son agent de rendre compte des « raisons pratiques » (Malet, 2000) qui la constituent effectivement comme l'action d'un acteur, et non comme un simple événement subi. Ces raisons apparaissent à la conscience de l'acteur comme les raisons de son action.

Ces trois conceptions possibles du savoir nous ont donc amenés à étudier conjointement les propositions, les affirmations, les jugements contenus dans les communications que les enseignants adressaient à leurs élèves, et les justifications qu'ils avançaient *a posteriori* pour les argumenter.

MÉTHODOLOGIE

L'étude a porté sur huit enseignants d'EPS experts de la gymnastique et de son enseignement scolaire. Les critères ayant présidé au choix des enseignants sont les suivants : plusieurs cycles annuels de gymnastique en EPS ; encadrement hebdomadaire de la gymnastique à l'AS (3) ; possession de diplômes de brevet d'état en gymnastique ; vécu personnel comme ancien gymnaste et comme jury des compétitions de gymnastique. Les enseignants retenus pour l'étude (quatre femmes et quatre hommes) exerçaient dans différents collèges avec des classes mixtes, composées d'élèves âgés de onze à quinze ans. Des leçons entières, saisies au milieu de cycles de huit à douze leçons, ont été filmées à l'aide d'un caméscope muni d'un micro HF permettant d'enregistrer convenablement les comportements et les paroles des enseignants.

Deux types de matériaux ont été recueillis : 1) d'une part, les communications que l'enseignant adressait aux élèves et qui visaient explicitement la transmission d'un savoir en gymnastique ; 2) d'autre part, les significations intersubjectives élaborées par l'enseignant et le chercheur au cours d'un entretien mené à la suite de la leçon. La rétroaction vidéo a été utilisée comme technique d'entretien dans le cadre théorique de la « réflexion partagée » (Tochon, 1996). Le contenu des entretiens concernait la façon dont l'enseignant qualifiait, jugeait ses prescriptions techniques adressées aux élèves en classe, et les savoirs qu'il mobilisait pour argumenter ces jugements.

RÉSULTATS

Les « indications » adressées aux élèves par les enseignants

Les résultats montrent que les enseignants adressent à leurs élèves des communications à visée instructive (conseils, injonctions, consignes de travail) qui sont porteuses d'« indications ». Dans chaque

cas, « indiquer » signifie à la fois : « montrer » c'est-à-dire faire voir, désigner, faire connaître ; et « recommander », c'est-à-dire inciter à faire. Ces indications portent sur ce que l'élève a fait, sur ce qu'il doit faire et ne pas faire, et comment il convient de faire ou de ne pas faire. Les indications repérées portent essentiellement sur la désignation d'entités corporelles et leur agencement dans un système de propriétés « mécaniques ».

Indications d'unités corporelles

Les communications des enseignants en classe mettent l'accent sur certains « segments » corporels qui correspondent à des portions du corps : les jambes ; le tronc ; le ventre ; les fesses ; les bras ; la tête.

D'autres entités corporelles plus restreintes sont désignées comme marqueurs topographiques pour indiquer des positions. Par exemple, les enseignants indiquent leur exigence d'une position d'alignement corporel par l'injonction : « *placez les bras aux oreilles* ». Ou encore, ils désignent les extrémités corporelles comme « les doigts », « les ongles » ou les « pointes de pieds », lorsqu'ils demandent aux élèves, par exemple, de « *s'allonger au maximum du bout des doigts jusque dans le bout des pointes de pieds* ».

La façon de désigner ces différentes entités corporelles n'est pas à considérer comme allant de soi, sans interrogation possible : les résultats révèlent que les enseignants ont une conceptualisation particulière du corps-gymnaste des élèves. Dans cette situation de transmission des techniques gymniques, ils perçoivent le corps humain en le configurant en entités corporelles singulières. Une géométrie corporelle s'en trouve constituée, par laquelle ils appréhendent les postures et mouvements corporels de façon intelligible.

Indications de propriétés formelles du corps

Lors des leçons, les enseignants signalent aux élèves les caractéristiques à prendre en compte pour réaliser correctement les mouvements corporels gymniques. Ils utilisent pour cela un vocabulaire représenté à 92 % par vingt termes. Ces termes renvoient à trois types de caractéristiques : les formes que dessinent les postures corporelles ; les déplacements corporels ; la consistance que manifeste le corps. Le Tableau I présente ces vingt termes en mentionnant le nombre de fois où chacun est apparu au cours de l'ensemble des leçons observées.

Tableau I. – **Dénombrement et classement des termes utilisés par les enseignants pour transmettre les techniques gymniques**

Termes indiquant des formes posturales					Nombre total d'occurrences	
tendu	109	237	fléchi	17		547 (92 %)
droit	16		plié	38	77	
serré	92		écarté	22		
rentré	20					
Termes indiquant un déplacement corporel						
(re)pousser	33	127	(en)rouler	13	61	
grandir	22		descendre	12		
(re)bondir	11		tomber	23		
tenir	20		baisser	13		
(re)lever	16					
lancer	25					
Termes indiquant la consistance du corps						
dur	22	34	relâché	11	11	
tonique	12					
Autres termes : dont le nombre d'occurrences est pour chacun inférieur à 10 (aligner ; allonger ; avancer ; cambrer ; coller ; décoller ; écrouler ; fermer ; gainer ; mou ; sortir ; tirer)					47 (8 %)	

Les enseignants énoncent le plus souvent ces termes en les associant par couples, selon les oppositions de sens qui les caractérisent. Une normalisation binaire de la technique apparaît ainsi lisible. Plus nombreux et plus fréquemment employés, les termes de la série gauche (Tableau I) indiquent ce que les élèves doivent faire, alors qu'avec ceux de la série de droite, les enseignants signalent un défaut relevé ou ce qu'il faut éviter de faire. Ils prescrivent par exemple d'être : « *corps tendu, droit et non fléchi ou plié ; ventre dur, rentré et non relâché ; jambes serrées et non écartées* », pour réaliser correctement un Appui Tendu Renversé (ATR).

Cette façon d'appréhender les mouvements corporels des élèves révèle que les enseignants procèdent à une modélisation empirique de la technique gymnique dans le contexte de sa transmission. Cette modélisation leur permet d'ordonner et d'organiser leur perception des actions gymniques des élèves, ainsi que les formes corporelles qu'ils attendent d'eux.

Indications de relations causales

Les enseignants énoncent aux élèves, lors des leçons, un certain nombre de règles qui expriment des relations causales entre les différentes propriétés des mouvements gymniques.

Certaines de ces relations causales portent sur des liens conçus entre différentes postures. Par exemple : « *si vous sortez la tête, automatiquement vous avez le dos cambré* ».

Tous les enseignants soulignent à ce propos le danger, pour l'intégrité physique des élèves, de telles positions corporelles qui induisent une cambrure et un relâchement du dos. Ils insistent tout particulièrement sur cet aspect auprès des élèves et condamnent catégoriquement cette position du dos en extension. Les consignes suivantes, transmises en classe, illustrent ces jugements :

« *le cambré avec le bassin en antéversion, alors là vous allez vous détruire le dos* »

« pas de dos en extension ! on rentre son ventre ! sinon on se fait mal au dos ».

D'autres relations causales exprimées par les enseignants portent sur des liens conçus entre la forme ou la position de certaines entités corporelles et les mouvements qu'elles tendent à induire :

« jambes bien tendues, pas de dos en extension, on rentre son ventre, sinon ça rebondit pas »

« bien alignés, bras aux oreilles si vous voulez tenir vos ATR ! ».

Sans présenter de façon exhaustive tous les types de relations causales exprimées par les enseignants participants, il est possible d'avancer que ces derniers observent les mouvements corporels produits par les élèves, en en extrayant un certain nombre de régularités. Un ordre du geste apparaît donc ici, tel qu'il est prescrit aux élèves.

L'expertise des enseignants étudiés serait alors notamment composée de cette aptitude à comprendre ce monde de mouvements corporels gymniques, en reconnaissant : a) des entités corporelles discrètes comme des unités pertinentes spécifiquement impliquées dans ces mouvements ; et b) l'existence de propriétés particulières leur permettant de caractériser ce qui ordonne ces mouvements. L'enseignant expert de la gymnastique évolue ainsi dans un monde de mouvements gymniques qu'il s'est rendu familier.

Les explications des enseignants lors des entretiens

Registres empirique et théorique des explications fournies

Au cours des entretiens, les enseignants ont fourni un certain nombre d'arguments pour expliquer et justifier l'importance qu'ils accordent à certaines entités corporelles (la tête, les épaules, le dos, etc.) et les relations causales indiquées. Leur argumentation a reposé le plus souvent sur deux types d'explication : 1) des explications empiriques, factuelles au sens où elles puisent leurs sources dans l'expérience. Les enseignants recourent à des modèles descriptifs concrets, des images, des métaphores pour justifier ce qu'il convient de faire ; 2) des explications théoriques, au sens de constructions plus spéculatives, par lesquelles ils rapportent les phénomènes observés à un système abstrait de concepts.

Les extraits suivants illustrent le premier type d'explications plutôt empiriques :

« moi j'ai des référents au niveau mécanique et technique de la gymnastique, j'ai une image de la bonne réalisation, en fait celle qui permet de réussir »

« pour tourner plus vite, en fait, il faut que les pieds arrivent plus vite au sol et pour ça il faut avoir cette position qu'on dit de cambrure, les pieds ont moins de trajet finalement à faire, c'est de la mécanique ».

Il est intéressant de noter que des enseignants qualifient ce type d'explication de « mécanique ». Il s'agit alors d'une mécanique empirique, essentiellement dérivée d'une modélisation descriptive, imagée de l'expérience. Alors que la mécanique scientifique insère ses descriptions dans un système abstrait de concepts, la mécanique ici évoquée relève d'une saisie intuitive des phénomènes.

Des arguments plus théoriques caractérisent le second type d'explication relevé. Le registre « mécanique » y trouve encore ici une place, mais nourri de concepts empruntés au vocabulaire de la cinématique (vitesse, moment cinétique, inertie, quantité de mouvement) et de la dynamique (force, énergie) :

« on dira en termes techniques, impulsion complète, on dira en termes biomécaniques, variation de la quantité de mouvement »

« il faut qu'il y ait transfert d'énergie mais pour pouvoir transférer il faut que le corps soit tonique ».

Des références en anatomie ont aussi été évoquées par les enseignants, le plus souvent dans une perspective biomécanique. C'est à propos du dos, plus particulièrement de la colonne vertébrale et des disques intervertébraux, que ces références anatomiques ont été les plus précises :

« c'est au niveau des disques que ça se passe, oui..., moi je me représente une courbure exagérée de la colonne vertébrale comme un risque au niveau des pincements vertébraux, des disques intervertébraux ».

Un troisième registre, que les enseignants désignent par le terme « perceptif », complète ce paysage théorique. Si ce terme ne renvoie pas directement à un champ scientifique constitué, les enseignants participants utilisent toutefois de façon redondante les termes de « perception » et de « repère » dans leurs explications techniques :

« c'est vrai que dès qu'on met la tête en bas, on a les repères qui ont disparu »

« il n'y a pas que la mécanique là ! il y a aussi... je sais pas comment on pourrait appeler ça, au niveau sensorimoteur, au niveau de ce que l'élève perçoit, c'est mécanique mais lié aux perceptions qui vont avec, j'essaye d'associer la mécanique au perceptif ».

Ces différents résultats montrent que les enseignants utilisent ces concepts théoriques de façon essentiellement allusive. Quand ils insèrent des concepts empruntés à un champ donné, scientifique (moment cinétique ; transfert d'énergie ; etc.) ou médical (pincement), dans leur discours technique, ils montrent des difficultés pour exposer clairement les explications qui justifient leurs prescriptions techniques. Les deux extraits d'entretiens suivants en témoignent de façon exemplaire :

Enseignant A : « pour pouvoir transférer l'énergie, il faut que le corps soit tonique »

Chercheur : « donc si le corps n'est pas tonique, l'énergie peut pas se transférer ? »

Enseignant A : « oui, mais parle pas de mécanique sinon on va se marrer ! ».

Enseignant B : « dans un saut, il faut que les bras soient montés, un peu bloqués quoi, énergiquement quoi, pour que l'énergie soit, enfin heu... transportée vers le haut et puis aide à aller plus haut quoi »

Chercheur : « c'est-à-dire ? »

Enseignant B : « ben oui, le fait de déplacer ses bras et de les bloquer heu... ça crée... comment dire... une sorte de... je sais pas moi... l'énergie... enfin oui un truc de ce genre ».

Ainsi mis en difficulté au plan de leurs justifications théoriques, certains enseignants ont replié leurs explications sur le terrain de leur expérience vécue :

« on parle de perception, heu bon, c'est difficile autrement que par images de pouvoir justifier ce qu'on dit, j'en suis intimement convaincu en tant que gymnaste, voilà, c'est une référence qui est intime ça, il y a pas tellement d'explication à donner par rapport à ça »

« j'ai l'expérience que quand on écarte les jambes, tout le corps mollit, voilà l'expérience que j'ai, que je m'explique pas forcément bien ».

Usage métaphorique des références théoriques

L'allusion faite par les enseignants à des concepts théoriques dans leur discours explicatif témoigne d'un usage essentiellement métaphorique de ces concepts. Celui de « pincement » est à ce sujet exemplaire. Ce terme désigne précisément dans le domaine des sciences médicales une réduction d'épaisseur : dans le cas d'un disque intervertébral, il signale une discopathie, et non pas justement le fait que le disque serait pincé au sens de coincé.

L'approximation sémantique semble bien ici se référer à une métaphore, celle de la pince au sens commun du terme : le disque serait pincé en référence à la manière dont fonctionne une pince à linge par exemple. Dire qu'une courbure exagérée de la

colonne risque de provoquer un « pincement » du disque intervertébral revient à plaquer sur la biomécanique rachidienne une mécanique approximative qui distord ce terme au regard de son sens médical.

D'autres métaphores ont été mises en avant par les enseignants dans leurs explications « mécaniques ». Il s'agit de métaphores qui s'appuient sur les propriétés de simples objets courants. Les illustrations suivantes rendent compte d'une métaphore fréquemment rencontrée au cours des entretiens, celle qui est attachée à l'idée d'alignement des segments corporels comme condition de transmission efficace des forces :

« l'alignement de la colonne vertébrale, si c'est comme un bâton vertical, ça va, si c'est un bâton articulé avec des angles fermés, il ne rebondit pas... j'utilise un peu l'image pour transmettre cette idée-là »

« je prends souvent l'exemple d'un mètre de charpentier, s'il y a un endroit où on fait une toute petite flexion, si on appuie dessus, ça va plier à cet endroit là... le corps humain c'est à peu près la même chose, si on est droit, c'est solide »

« quand je vois des sauts de main et que je perçois l'alignement, chaque fois je me représente un manche à balai, et par rapport à cette image-là, cette tonicité, je les amène toujours à être le plus possible toniques du bout des doigts au bout des pieds ».

Le « bâton », le « mètre de charpentier » et le « manche à balai articulé » sont ici saisis dans leur configuration physique, comme ressources pour signifier les idées de rigidité, d'alignement, et de fragilité de cet alignement en cas de déformation localisée.

Discussion

Modélisation intuitive des mouvements gymniques des élèves

Les résultats révèlent que les instructions techniques données par les enseignants en classe reposent sur une conceptualisation empirique des mouvements gymniques des élèves. Les enseignants voient, et ont vu maintes fois, ce qu'ils indiquent à la manière de faits : ils voient des positions et des mouvements du dos, du bassin, des jambes, des épaules, des bras, de la tête ; ils voient des relâchements, des écarts, des cambrures, des rectitudes, des flexions, etc. Leur compétence à enseigner la gymnastique repose ainsi en partie sur leur perception organisée des mouvements corporels des élèves. Ils conceptualisent la géométrie corporelle et la complexité mécanique des mouvements gymniques en les rapportant à un

schéma simplifié : celui d'un nombre restreint de segments corporels articulés entre eux, et de configurations typiques des mouvements.

Cette mécanique empirique et simplifiée du corps gymnaste permet aux enseignants de transmettre aux élèves la technique gymnique en leur énonçant de façon simple les instructions. La saisie du corps selon cette mécanique empirique permet aux enseignants de rendre intelligible une étendue infinie et complexe de productions gymniques par l'intermédiaire d'un système limité de concepts.

Rôle des métaphores dans la compréhension des mouvements gymniques

Évoquées par les enseignants dans leurs explications techniques, des métaphores participent à la mise en ordre conceptuelle du mouvement corporel. C'est ainsi que le « bâton » ou le « manche à balai » représentent des objets que les enseignants utilisent de façon analogique pour signifier l'idée de rigidité. La métaphore n'est pas seulement ici affaire de langage (Lakoff et Johnson, 1985). L'essence de la métaphore serait en effet qu'elle permet de comprendre quelque chose et d'en faire l'expérience en termes de quelque chose d'autre qui en facilite l'intelligibilité.

Pour Lakoff et Johnson, les métaphores de notre système conceptuel créent des analogies, des similitudes ; ils rejoignent en cela les conceptions développées par Rosch (1978) sur les processus cognitifs de catégorisation. De ce point de vue, les objets auxquels les enseignants ont fait référence pour signifier le concept de rigidité peuvent être regardés comme étant des modèles métaphoriques exemplaires par lesquels ils ordonnent les jugements de rigidité ou de déformation du corps des élèves-gymnastes. L'élaboration de types perceptifs est un moyen pour eux de ramener la complexité et la singularité des productions des élèves à des prototypes, ou exemplaires de référence (Gal-Petitfaux et Durand, 2001). Ceci leur permet d'agir professionnellement, de façon adaptée au contexte de classe qui exige des réactions rapides et publiquement accomplies (Perrenoud, 1996). Tochon (1993, p. 168) parle d'un « sens de la typicalité » chez les enseignants experts. Pour cet auteur le mode habituel de la perception des experts procède par appréhension directe des propriétés professionnellement utiles. Ainsi, ce ne sont pas des objets ou des actions que les enseignants experts perçoivent, mais plus directement leurs propriétés fonctionnelles. Ces propriétés sont les significations que les enseignants attribuent aux configurations corporelles que les élèves déploient dans les situations gymniques.

Les résultats de cette étude convergent tout particulièrement avec ceux de Pastré (2002) à propos des « concepts pragmatiques » organisant l'action, et avec ceux de Clandinin (1986) à propos « des images en action » chez les enseignants. Ici, la métaphore ne nomme qu'indirectement le concept ; elle signifie sa structure en évoquant une image. Derrière le « bâton articulé », c'est la structure conceptuelle du couple rigidité/déformation qu'il faut lire. Elle permet aux enseignants experts de diagnostiquer immédiatement la pertinence d'une posture ou d'un mouvement, en portant leur attention sur des indicateurs essentiels. L'activité d'instruction des enseignants apparaît ici comme structurée par des « modèles pratiques autonomes » (Malet, 2000, p. 46).

Références théoriques et discours technique

Lorsque les enseignants ont été sollicités pour argumenter leurs pratiques d'instruction en classe, c'est une autre dimension de leur savoir, beaucoup plus réflexive, qui a été mobilisée. La méthodologie adoptée pour les entretiens a focalisé précisément les enseignants sur leurs interventions en classe. Cependant, ces derniers ont alors mobilisé ce qu'ils savent dans une perspective qui reste pragmatique : celle qui consiste à se justifier, à convaincre autrui du bien fondé de ses actes. Les résultats montrent que ces savoirs de justification s'avèrent flous, essentiellement allusifs. Les enseignants étaient notamment en difficulté lorsque, dans ce contexte, le chercheur les invitait à préciser la signification des concepts qu'ils employaient. Cette difficulté de clarification conceptuelle les a parfois conduits à se replier sur le registre de leur expérience, trouvant là un ultime terrain susceptible de légitimer les concepts qu'ils convoquaient.

La référence conceptuelle abstraite, scientifique, est sans doute de nature à fournir des arguments convaincants au plan théorique, mais lorsqu'il s'agit de justifier *a posteriori* l'action, ces concepts académiques ne parviennent que difficilement à rejoindre l'espace de la pratique. La connexion entre l'ordre du factuel et l'ordre du réflexif apparaît alors comme problématique.

Les savoirs de justification dessinent ainsi les contours d'une discours technique à laquelle les enseignants recourent pour argumenter leur action et convaincre autrui (ici le chercheur) du bien-fondé de cette action. Ces savoirs participent à la constitution d'une « communauté de sens et de compréhension » (Malet, 2000, p. 45) propre à la culture professionnelle de l'enseignement scolaire de la gymnastique. Toute-

fois, leur pertinence est moins celle d'un contrôle épistémologique des arguments fournis que celle de leur portée pragmatique pour justifier l'action : la nécessaire adéquation de ces savoirs à l'ordre de l'action qu'ils argumentent limite leur sujétion à des exigences épistémologiques.

*Savoirs ou croyances :
de l'épistémologie à l'anthropologie*

Les savoirs mis en évidence par cette étude pourraient être qualifiés de « savoirs pratiques » ou de « savoirs d'action » des enseignants. Le terme de « croyance » utilisé par un certain nombre d'auteurs paraît toutefois plus approprié. Kagan (1992) par exemple, rassemble autour de ce concept de « croyance » différentes dénominations utilisées par les auteurs pour désigner ces connaissances : « principes de pratique », « épistémologie personnelle », « connaissances pratiques ». C'est bien le statut épistémologique de ces connaissances qui est ici discuté. Le rejet du terme « savoir » découle d'une clarification conceptuelle qui le place du côté d'un contrôle épistémologique de ce qui est su. Étant située hors de ce contrôle, la croyance ne subit pas nécessairement l'épreuve de la critique. Pour autant, la possible dépréciation épistémologique qui en résulte ne doit pas conduire nécessairement à sa dévaluation absolue. Le point de vue épistémologique s'efface ici derrière la perspective anthropologique.

Au plan pratique, la croyance offre des ressources cognitives pour agir dans des contextes complexes où les savoirs, épistémiquement contrôlés, ne peuvent à eux seuls légiférer et ordonner l'action. Au plan théorique, les concepts inscrits dans une discoursivité technique ne satisfont certes pas aux exigences d'une épistémologie scientifique. Mais l'étude ne portait pas sur le contrôle épistémologique des concepts, que pourraient éventuellement manifester les enseignants dans un contexte précisément épistémologique. Le contexte narratif proposé aux enseignants dans l'étude invite à comprendre la portée anthropologique de l'usage qu'ils ont fait des concepts théoriques. Inscrits dans une perspective pragmatique, ces concepts acquièrent ainsi leur propre autonomie, indexée à la rationalité d'une justification théorique de la pratique.

CONCLUSION

Les connaissances effectivement mobilisées par les enseignants d'EPS experts de gymnastique, lorsqu'ils enseignent cette activité aux élèves, sont essen-

tiellement redevables de modèles de compréhension empirique du mouvement gymnique. Ancrées dans l'expérience, ces connaissances doivent plutôt être regardées comme des croyances factuelles permettant aux enseignants de reconnaître rapidement, au moment même de l'action, les comportements des élèves, et de les interpréter de façon intelligible. Les métaphores semblent jouer ici un rôle important, au sens où elles incarnent des concepts clés de la compréhension des phénomènes observés. Ce niveau empirique de compréhension se double d'un niveau explicatif plus réflexif. Ces croyances d'ordre plus réflexif semblent jouer également ici un rôle important, davantage tourné vers la justification théorique des actions d'intervention en classe. Dédouanées de contraintes épistémologiques, elles tolèrent le flou, l'approximatif, qui se révèlent être des atouts pour expliquer de façon intelligible et partageable ce qui est à l'œuvre dans l'action.

L'autonomie apparente de la discoursivité technique qui accompagne alors la pratique d'intervention est de nature à interroger les pratiques de formation, tout particulièrement au niveau de la façon dont elles articulent la pratique d'enseignement avec les apports scientifiques académiques. En effet, nos résultats confortent l'idée développée par Schön (1996), selon laquelle agir intelligemment ne peut que rarement consister à appliquer un savoir théorique. Or, la juxtaposition de cours théoriques et de stages pratiques, telle qu'elle se fait en formation initiale des enseignants d'EPS, conduit trop souvent les étudiants à opposer théorie et pratique d'enseignement, et à déplorer l'incapacité de la théorie à fournir des solutions pour les problèmes pratiques qu'ils vivent en stage. Comment cependant ne pas abandonner l'objectif d'une formation scientifique de la pratique des enseignants ? Si la pratique d'enseignement s'avère irréductible à l'application de savoirs scientifiques, il reste possible de promouvoir une formation qui développe une attitude scientifique chez les enseignants (Fabre, 1972). À l'idée d'une possible application des savoirs scientifiques à l'action se substitue celle de d'une réflexion sur l'action, par laquelle les étudiants apprennent à problématiser leur pratique. Les pratiques réflexives en formation des enseignants (Perrenoud, 2001) sont des techniques qui mettent précisément l'accent sur un effort de réflexion partant de l'expérience vécue, afin de faire émerger et de formaliser des problèmes d'enseignement. Cet effort est difficile à conduire, et peu habituel dans les cursus de formation initiale, car il doit satisfaire à la fois des exigences d'authenticité (celle de l'expérience indivi-

duelle vécue) et de pertinence professionnelle. La rencontre entre théorie et pratique devient féconde lorsque la réflexion conduit les étudiants à construire précisément les problèmes les concernant dans leur pratique, et à convoquer, pour les analyser et les traiter, des références théoriques scientifiques. Ces dernières ne sont plus alors conçues comme des réponses toutes prêtes à des problèmes non encore posés. Elles offrent plutôt à la réflexion des ressources pour poser ces problèmes de façon pertinente, pour mieux les comprendre, et éventuellement aussi des pistes pour élaborer des outils permettant de les traiter. Les pratiques réflexives invitent ainsi les stagiaires en formation à articuler les cours magistraux

et les travaux pratiques d'une part, pour théoriser la pratique enseignante et, d'autre part, pour construire les savoirs professionnels propres au métier d'enseignant. Conduit par le formateur, ce travail réflexif peut être aussi l'occasion pour lui-même de s'informer sur les connaissances que mobilisent les stagiaires en situation pratique, notamment sur leurs systèmes de croyances, d'autant plus résistants à l'entreprise de formation qu'ils ont été précocement acquis (Kagan, 1992).

Marc Cizeron
Nathalie Gal-Petitfaux
LAPRACOR/UFR STAPS
Université de Clermont-Ferrand

NOTES

- (1) Il convient de noter que, selon les auteurs, le terme de « savoir » est utilisé à la place de celui de « base de connaissances », ou de « connaissance » selon une acceptation plus générique.
- (2) Nous préférons ici le terme « instruire » à celui d'« enseigner » pour s'intéresser plus particulièrement aux actes délibérés de transmission d'un contenu de savoir par les enseignants. Car si les actions des enseignants sont en fin de compte finalisées
- par cet acte de transmission, toutes ne sont pas directement impliquées dans ce but.
- (3) L'AS est l'Association sportive de l'établissement scolaire : les élèves inscrits y pratiquent une ou plusieurs activités sportives facultatives, en prolongement de l'EPS obligatoire, et participent aux compétitions organisées par l'Union nationale du sport scolaire (UNSS).

BIBLIOGRAPHIE

- CLANDININ D.J. (1986). – **Classroom practice : Teacher images in action**. Philadelphia : Falmer Press.
- COULON A. (1988). – Ethnométhodologie et éducation. **Revue française de pédagogie**, n° 82, p. 65-101.
- DURAND M. (2001). – **Chronomètre et survêtement : Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'Éducation physique**. Paris : Revue EPS.
- FABRE A. (1972). – **L'école active expérimentale**. PUF : Paris.
- GADAMER H.G. (1976). – **Vérité et méthode**. Paris : Seuil.
- GAL-PETITFAUX N., DURAND M. (2001). – L'enseignement de l'Éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. **STAPS**, n° 55, p. 79-100.
- GAL-PETITFAUX N., SAURY J. (2002). – L'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive. **Revue française de pédagogie**, n° 138, p. 51-61.
- GAUTHIER C. (éd.), DESBIENS J.-F., MALO A, MARTINEAU S., SIMARD D. (1997). – **Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants**. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université de Laval.
- GOIRAND P. (1994). – Obstacles à la formation pour les élèves et les enseignants. **Revue EPS**, n° 245, p. 65-69.
- KAGAN D.-M. (1992). – Implications of research on teacher belief. **Educational Psychologist**, n° 27, p. 65-90.
- LAKOFF G., JOHNSON M. (1985). – **Les métaphores dans la vie quotidienne** (M. De Fornel et J.-J. Leclercle, trad.). Paris : Éditions de Minuit. (Édition originale, 1980).
- LAVE J. (1988). – **Cognition in practice : Mind, mathematics and culture in everyday life**. Cambridge, NJ : Cambridge University Press.
- MALET R. (2000). – Savoir incarné, savoir narratif. Recherche phénoménologique et formation de l'enseignant-sujet. **Revue française de pédagogie**, n° 132, p. 43-53.
- PASTRÉ P. (2002). – L'analyse du travail en didactique professionnelle. **Revue française de pédagogie**, n° 138, p. 9-17.
- PERELMAN C. (1970). – **Le champ de l'argumentation**. Bruxelles : Presses Universitaires de Bruxelles.
- PEREZ S. (1998). – **Étude du cours d'action de professeurs d'EPS expérimentés spécialistes et non spécialistes de gymnastique face à une classe de 24, 12, 5 élèves : contribution à une approche ergonomique**

- de l'enseignement.** Thèse non publiée de doctorat en STAPS, Université Montpellier I.
- PERRENOUD P. (1996). – **Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude.** Paris : ESF.
- PERRENOUD P. (2001). – **Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant.** Paris : ESF.
- ROSCH E. (1978). – Principles of categorization. *In* E. Rosch et B.B. Lloyd (eds.), **Cognition and categorization** (p. 27-48). Hillsdale (N.J.) : L. Erlbaum.
- SCHÖN D.A. (1983). – **The reflective practitioner.** New York : Basic Books, tr. fr. J. Heynemand, D. Gagnon (1994), *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Montréal : Éditions logiques.
- SUCHMAN L. (1987). – **Plans and situated action.** Cambridge, NJ : Cambridge University Press.
- TARDIF, M., LESSARD, C. (1999). – **Le travail enseignant au quotidien.** Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université de Laval.
- TOCHON F.V. (1993). – **L'enseignant expert.** Paris : Nathan.
- TOCHON F.V. (1996). – Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. **Revue des sciences de l'éducation**, XXII, 3, p. 467-502.
- TOCHON F.V. (2000). – Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité. **Revue française de pédagogie**, n° 133, p. 129-157.

Vers une prise en compte de la complexité de l'usage des TIC dans l'enseignement

Une méta-analyse des publications d'innovation et de recherche en mathématiques

Jean-Baptiste Lagrange
Brigitte Grugeon

Selon de nombreux travaux d'innovation et de recherche, les TICE sont susceptibles d'apporter une contribution intéressante aux apprentissages scolaires. Les institutions scolaires mènent des politiques volontaristes en faveur de leur utilisation. Pourtant, les utilisations réellement constatées dans les classes demeurent souvent limitées. Pour comprendre les raisons de ce décalage, nous avons considéré un corpus international quasi exhaustif dans une discipline – les mathématiques – sur une durée de cinq ans et nous lui avons appliqué des traitements qualitatifs et quantitatifs dans l'esprit d'une « méta-étude ». Ces traitements ont fait apparaître des facteurs relatifs à l'utilisation des TICE très inégalement pris en compte dans les publications et une lente évolution vers une reconnaissance de la complexité de l'enseignement et de l'apprentissage avec les TICE. Nous avons organisé ces facteurs en « dimensions d'analyse » qui devraient aider les innovateurs et chercheurs dans cette évolution en leur donnant les moyens d'appréhender cette complexité.

Mots-clés : TICE, méta-étude, instrumentation, viabilité, mathématiques.

INTRODUCTION

« Sur les questions éducatives, la masse de travaux produits ces trente dernières années est tout à fait considérable, et pourtant, leur cumulativité et leur visibilité apparaissent pour le moins imparfaites... »

Cet extrait de l'appel à recherche lancé en 1999 par le Comité National de Coordination de la Recherche en Éducation nous (1) a semblé s'appliquer particulièrement bien aux Technologies d'Information et de Communication pour l'Enseignement (TICE). Les

TICE en effet ne sont plus vraiment nouvelles et, après les espoirs suscités à un moment donné par des travaux, les tentatives de généralisation ont souvent été décevantes (Baron, Bruillard, 1996). Les tentatives de développement des TICE semblent se faire « à l'aveuglette », les mêmes erreurs et naïvetés se reproduisant à chaque nouvelle génération technologique.

Nous ne recherchons pas cependant des certitudes au sens strict. L'enseignement est un domaine complexe où interagissent de nombreux facteurs liés

aux savoirs et à leur transposition aussi bien qu'aux élèves et enseignants impliqués dans des institutions (classes, établissements, filières...) aux équilibres subtils. Ainsi, alors que l'appel demandait comment les TIC modifient « la nature, les contenus et les modalités des apprentissages... », nous nous situons dans une perspective où ces modifications pouvaient seulement s'apprécier comme l'introduction de nouveaux facteurs dans la complexité que nous venons de souligner.

Notre but a donc été de définir un cadre permettant de repérer et de spécifier ces facteurs. Pour cela, nous sommes partis d'une analyse de la littérature existante. Nous faisons l'hypothèse qu'il est possible d'y repérer certains facteurs et leurs effets, mais que d'autres facteurs importants y sont très peu pris en compte. Informés du cadre méthodologique des « meta-études » (Bangert-Drown et Rudner, 1991), nous savions que des moyens d'étude systématiques permettent d'éviter un choix arbitraire de publications et une analyse par trop qualitative. Mais les meta-études conduisent généralement à une synthèse des résultats des différentes publications dans un domaine donné. Comme notre étude visait la détermination de facteurs, nous avons analysé de façon systématique les problématiques et les cadres d'analyse plutôt que les résultats.

CHOIX ET MÉTHODE

Les savoirs jouant un rôle important dans l'utilisation des TICE et les connaissances réelles sur cette intégration étant peu nombreux au moment de la recherche, nous avons fait l'hypothèse qu'une analyse portant sur une discipline serait productive. C'est pourquoi nous nous sommes limités à notre discipline, les mathématiques.

La recherche se déroulant de 1999 à 2000, nous avons considéré les travaux publiés de 1994 à 1998. Dans cette période, des synthèses ont été publiées, les approches initiales, souvent très naïves, ont commencé à être sérieusement questionnées. Ainsi, les publications de ces 5 années constituent une masse suffisante de travaux intervenant sur une période où les effets de capitalisation des recherches commencent à se faire sentir.

Un premier corpus très étendu (662 publications françaises et internationales) a été constitué et analysé quantitativement. Un travail spécifique d'analyse

a été mené sur un sous-corpus. Il a permis de dresser une typologie de travaux et de repérer des facteurs pertinents de l'utilisation des TICE que nous avons organisés en plusieurs dimensions. Nous avons ensuite déterminé un sous-corpus représentatif du corpus global et opéré une analyse classificatoire afin de comprendre comment les facteurs peuvent opérer.

LE PREMIER CORPUS

Nous souhaitons un corpus reflétant le mieux possible la diversité des publications concernant la technologie sur cette période. Nous avons donc considéré les textes publiés sur le plan international, mais aussi d'autres sources telles que des publications en direction des enseignants ou celles que fournit la littérature « intermédiaire » (actes de congrès, rapports de recherche, thèses...)

Pour analyser ce premier corpus, nous avons retenu des indicateurs, en particulier le type de publication et le type de technologie. Les publications de recherche apparaissent comme les plus nombreuses (37 %) suivies de celles sur l'innovation et l'analyse de produits (20 % chacun). Concernant le type de technologie, le calcul formel est le plus représenté dans le corpus (27 %). Dans cette technologie, les expressions algébriques de toute nature constituent l'information à traiter. Diverses représentations et algorithmes permettent de déléguer à l'ordinateur des pans de l'activité mathématique : factorisation, développement, calcul différentiel et intégral, résolution d'équations, etc. Cela introduit des perspectives de changement dans la pratique professionnelle des mathématiques et dans l'enseignement. La géométrie dynamique constitue une technologie elle aussi très présente dans le corpus (16 %). Elle offre la possibilité de constructions de figures sur écran informatique. Les éléments de base des figures peuvent être modifiés par l'utilisateur et la puissance de l'ordinateur permet un tracé « en temps réel ». L'utilisateur peut ainsi solliciter la figure en déplaçant certains éléments et en observant les invariants. Si ses connaissances le lui permettent, il peut interpréter ces invariants comme des propriétés géométriques.

D'autres technologies, de nature variée, sont représentées dans le corpus à un degré bien moindre, ce qui révèle certains décalages. Les outils de calcul numérique approché (calculatrices non symboliques, tableurs) sont d'usage quotidien dans certaines classes, mais les publications les concernant sont

moins nombreuses que celles qui portent sur le calcul formel dont les usages sont certainement moins répandus. Un autre décalage concerne les technologies permettant l'accès à des sources d'information et aux multimédias (Internet et CDROM), émergentes à l'époque. Alors que ces technologies sont souvent considérées comme de nature à bouleverser de façon profonde les modes d'apprentissage, la littérature du corpus les concernant consiste essentiellement en analyses d'environnements à vocation périscolaire et en données techniques sur la publication de documents mathématiques en ligne.

UNE ANALYSE DES PROBLÉMATIQUES

Pour affiner cette analyse et dégager des dimensions, nous nous sommes centrés sur les problématiques. La problématique d'un article est pour nous l'expression de préoccupations des auteurs sous forme de questions pouvant être confrontées à la réalité de l'utilisation des TICE. Caractériser cette expression nous a semblé la voie la plus aisée pour appréhender l'influence des TICE sur l'enseignement de notre discipline comme un ensemble de facteurs venant interagir avec d'autres facteurs dans les situations d'apprentissage.

L'ampleur du corpus nous obligeait à faire pour cela le choix d'un échantillon. Nous avons choisi la technologie « calcul formel », la plus représentée, qui correspond à un sous-corpus de 150 publications. Ce secteur de recherche et d'innovation a effectué sa « montée en puissance » au cours des cinq années retenues pour notre étude et on y observe une diversité de problématiques que nous avons classées en cinq types de préoccupations :

1. Description technique des possibilités du calcul formel (53 %)

Ces publications insistent sur les avantages éducatifs de la technologie, notamment la visualisation et l'aide à la modélisation (2), et témoignent généralement d'un grand optimisme.

2. Description de situations d'usage innovantes (9 %)

On trouve ici les rapports d'expérimentation nationale du calcul formel (France, Autriche, ...) en lycée et la présentation de curriculums rénovés dans l'ensei-

gnement collégial aux États Unis. Les avantages sont les mêmes que ci-dessus. Il s'y ajoute aussi l'idée d'un gain de temps sur l'exécution de procédures algorithmiques qui jouerait en faveur de la conceptualisation.

3. Postulats d'amélioration (12 %)

Contrairement aux précédentes, ces publications essentiellement anglo-saxonnes présentent des hypothèses, formulées comme « naturelles », un plan expérimental et un traitement statistique. Les hypothèses portent généralement sur la contribution de l'utilisation de logiciels de calcul symbolique à l'amélioration de la compréhension et de la capacité à résoudre des problèmes. Elles s'insèrent souvent dans des conceptions générales de l'apprentissage, constructivistes ou socio-constructivistes. Elles mettent l'accent sur la visualisation comme moyen d'approcher les concepts. Elles opposent le travail technique vu comme des « manipulations » sans signification et le travail conceptuel sur lequel les logiciels permettraient de se concentrer. Les expérimentations construites pour valider ces hypothèses, par comparaison à un groupe témoin, montrent un avantage pour l'enseignement expérimental mais les changements réellement introduits sont peu analysés. Il s'agit davantage d'illustrer les hypothèses « naturelles » (en fait, des postulats) que de les discuter.

4. Questions (21 %)

À la différence des articles précédents, ces publications souvent européennes ne présupposent pas des avantages à ces usages. La dimension expérimentale est, elle aussi, différente : les exemples d'utilisation ne sont pas présentés comme preuve, mais comme un moyen d'examiner les questions. Celles-ci sont très variées : limites et contraintes des logiciels, tâches, procédures et conceptualisations favorisées par les logiciels, conception des logiciels, documents à fournir aux élèves, formation des enseignants, situations d'utilisation, attitudes des élèves, etc.

5. Conditions relatives à l'intégration de la technologie (5 %)

Pour nous, la problématique d'un article porte sur l'intégration d'une technologie dans l'enseignement quand il s'intéresse aux conditions dans lesquelles cette technologie peut contribuer à l'enseignement et aux apprentissages dans la réalité des institutions scolaires. Cette recherche de conditions d'existence

impose de considérer des situations où la technologie est utilisée dans la pratique quotidienne, au même titre que le papier/crayon.

LES DIMENSIONS

Nous présentons maintenant les dimensions susceptibles d'organiser les facteurs relatifs à l'utilisation des TICE. L'analyse qui précède sépare les travaux d'innovation (deux premiers types, les plus nombreux) et les travaux de recherche (les trois autres types). Elle montre aussi que les innovateurs donnent peu d'éléments pour une analyse réelle et que donc les facteurs seront à rechercher plutôt dans les publications classées « recherche ».

La première dimension concerne l'approche générale de l'utilisation des TICE. Les trois types de problématique « recherche » témoignent d'une diversité de types d'hypothèses et de méthodologie qui formeront une première dimension d'analyse (voir tableau page suivante). Le but est de rechercher, de façon plus précise que dans l'analyse qualitative ci-dessus, s'il existe des « façons différentes de faire de la recherche sur les TICE ».

Dans une seconde dimension « sémiotique et épistémologique », nous nous intéressons à la place des savoirs dans la recherche sur les TICE. Dans le sous-corpus considéré plus haut, les publications « recherche » comportent très généralement des questions sur les mathématiques. Il s'agira de repérer de façon plus précise comment différents facteurs interviennent dans l'analyse de l'influence des TICE sur les savoirs.

Les hypothèses sont souvent appuyées par des théorisations diverses du fonctionnement de l'utilisateur des technologies et/ou des processus d'apprentissage. L'analyse de cette troisième dimension, « cognitive », doit nous permettre de dégager des convergences et évolutions dans cette diversité.

La problématique de l'intégration met l'accent sur des questions spécifiques, que nous situons dans deux dimensions, « instrumentale » et « institutionnelle ».

Pour analyser les effets d'un usage autre que ponctuel d'un outil technologique sur les apprentissages, il est en effet nécessaire de considérer ensemble les conceptualisations par l'élève de la technologie et celles qui sont liées au domaine mathématique en jeu. Les « outils » considérés sont complexes et ont

des liens complexes avec les mathématiques. Leur appropriation par les élèves demande du temps et met en jeu des mathématiques. Des travaux en ergonomie cognitive (Rabardel et Samurçay, 2002) nous servent de référence pour considérer cette appropriation. Ils mettent l'accent, dans l'usage d'un outil au service de tâches dans un domaine, sur la co-construction de connaissances sur l'outil et sur le domaine. L'outil est au départ un simple « artefact » matériel. La co-construction est une « genèse instrumentale » par laquelle l'artefact se constitue en « instrument ». Il existe donc une dimension « instrumentale » dans l'intégration des TICE. Les facteurs intervenant dans cette dimension sont détaillés dans le tableau.

Dans la dimension « institutionnelle », nous considérons les interactions entre la technologie et les conditions d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques propres aux systèmes scolaires ou universitaires. En effet, dans un contexte institutionnel donné, par exemple celui du système scolaire d'un pays comme la France ou d'un niveau de ce système, un rôle est plus ou moins explicitement assigné à l'enseignement de notions, et des règles implicites gouvernent le fonctionnement de ces notions dans les classes. Ce fondement institutionnel constitue une situation d'équilibre qui tend à perdurer au-delà des modifications des contenus à enseigner et des modes d'enseignement (Chevallard, 1992). L'existence d'une technologie vient modifier certains éléments qui peuvent être cruciaux dans cet équilibre mais n'entraîne pas mécaniquement sa « viabilité » dans l'enseignement, c'est-à-dire sa capacité à s'y intégrer durablement. L'impact de la technologie sur l'équilibre institutionnel lié à un contenu ne peut par ailleurs s'expliquer par les seuls aspects conceptuels. Il s'agit donc d'étudier l'évolution des tâches et des techniques pour appréhender les arbitrages réalisés et pour analyser leur viabilité (3).

Nous avons aussi considéré deux autres dimensions ne découlant pas directement de l'analyse ci-dessus mais qui complètent les cinq dimensions précédentes. La première découle de l'intérêt porté par la didactique aux situations d'apprentissage (Brousseau, 1986). Considérant les processus par lesquels un savoir donné se développe dans une classe, la dimension « situations » porte sur l'« économie » d'un processus d'apprentissage et est ainsi complémentaire de la dimension institutionnelle qui en étudie « l'écologie ». Dans le processus d'apprentissage, l'influence des TICE se traduit par des facteurs qui

Tableau – Indicateurs de la prise en considération de facteurs-clés de l'utilisation des TICE

1. Approche générale de l'utilisation	<ul style="list-style-type: none"> • Type d'hypothèses (postulats d'amélioration, questions, etc.). • Méthodologie et processus de validation.
2. Dimension épistémologique et sémiotique Influence des TICE	<p>Influence des TICE :</p> <ul style="list-style-type: none"> • sur les contenus et pratiques mathématiques, • sur les représentations des objets mathématiques.
3. Dimension cognitive	<ul style="list-style-type: none"> • Cadre cognitif et concepts utilisés. • Rôle cognitif des TICE privilégié.
4. Dimension institutionnelle	<p>Prise en compte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de l'impact des TICE sur les équilibres institutionnels, et particulièrement des tâches et des techniques, • des conditions nécessaires à une intégration des TICE, particulièrement de liens potentiels entre les techniques « informatisées » et les concepts en jeu.
5. Dimension instrumentale	<p>Prise en compte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de la distinction artefact-instrument, • des conceptualisations par l'élève de la technologie en lien avec les mathématiques en jeu, • du processus de genèse instrumentale.
6. Dimension « situations »	<p>Influence des TICE sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la structure de la situation, • les stratégies des élèves, • le contrat didactique.
7. Dimension « enseignant »	<ul style="list-style-type: none"> • Choix à opérer par l'enseignant lors de l'utilisation d'une technologie. • Compétences nouvelles à développer. • Formation aux TICE. • Influence des représentations des mathématiques et des TICE.

modifient cette économie (voir tableau). La dernière dimension concerne l'enseignant pour lequel de nouveaux facteurs apparaissent lors de l'utilisation d'une technologie.

recherche sur la période considérée qu'il nous a fallu ensuite affiner par une analyse plus détaillée de certains articles « au centre » de chacune des classes.

Une image générale de la recherche sur les TICE

UNE ANALYSE CLASSIFICATOIRE

Nous avons sélectionné un second corpus d'articles auxquels nous avons appliqué une grille de lecture constituée à partir des indicateurs du tableau. Parmi les 662 publications du corpus initial, nous avons retenu des articles présentant une problématique, une méthodologie et des résultats suffisamment lisibles. La taille de ce second corpus (79 articles) a été ajustée pour qu'il soit conforme dans sa composition au corpus global tout en étant compatible avec un traitement approfondi. Les articles ont été codés à l'aide de la grille de façon à obtenir une classification statistique relativement à chacune des dimensions (4). La classification constitue une image générale de l'état de la

Nous avons obtenu des classes informatives dans les différentes dimensions excepté pour la dimension « enseignant », très peu de publications considérant cette dimension. Dans la première dimension, nous identifions deux classes informatives, l'une assez peu nombreuse (9 %) (5) et l'autre très nombreuse (44 %). Elles ont en commun de s'intéresser aux interactions entre l'élève et la technologie, de peu questionner d'autres facteurs et d'appuyer leurs réflexions sur des expérimentations. Ces deux classes se différencient par le type de problématique (postulats d'amélioration ou questions). La seconde dimension, épistémologique et sémiotique, conduit également à deux classes, assez proches des précédentes par leur composition. Ces classes se différencient par l'analyse des transformations du savoir, les publications

de la seconde classe s'appuyant davantage sur des concepts didactiques. La classification dans ces deux dimensions témoigne pour nous de l'existence de travaux principalement centrés sur l'apprenant et la technologie, avec un intérêt porté au savoir mathématique et à ses différents registres d'expression et une différenciation en deux tendances que nous approfondirons plus loin.

Dans la dimension cognitive, nous obtenons deux classes, la première centrée sur la visualisation (34 %) et la seconde (10 %) sur la « contextualisation » des significations créées par l'usage de la technologie. Dans la dimension instrumentale une seule classe formée des articles (17 %) qui font référence aux indicateurs retenus nous a paru informative. Il en est de même dans les dimensions institutionnelle (30 %) et « situations » (19 %).

Une analyse plus fine des dimensions

L'analyse ci-dessus nous montre une recherche sur l'usage des TICE en mathématiques centrée sur l'élève et les savoirs. Au sein de cette unité, nous trouvons deux pôles : l'un postule d'emblée une amélioration de l'apprentissage et se contente d'une étude du savoir assez générale alors que l'autre pose des questions sur les usages de TICE et mène plus en profondeur l'étude du savoir en jeu et de ses relations avec les TICE (6).

Pour affiner cette analyse et prendre en compte les autres dimensions, nous étudions plus précisément certaines publications que nous allons considérer comme des exemples paradigmatiques. Nous en retenons neuf, situées au centre (7) des classes informatives dans chacune des dimensions. Nous allons pour cela rassembler les deux premières dimensions qui conduisent à deux ensembles de deux classes semblables dans leur composition.

Approche générale de l'utilisation des TICE et dimension épistémologique et sémiotique

Au centre des classes déterminées par les deux premières dimensions, nous considérons deux articles : Tall, 1993 et Kieran *et al.*, 1996. Ces deux articles portent sur l'utilisation de logiciels et étudient leur intérêt pour l'apprentissage de l'algèbre. Ils mettent en valeur les potentialités des logiciels pour la visualisation, la possibilité de représentations multiples et la généralisation et prennent en compte les transformations que les notions mathématiques subissent sous l'influence de la technologie (8). Ces points communs

reflètent bien les approches les plus largement répandues dans les publications du corpus.

Les deux articles présentent aussi des différences :

- Kieran *et al.* situent leur analyse du savoir à partir d'un cadre théorique sur l'enseignement/apprentissage de l'algèbre non spécifique à l'usage de la technologie alors que Tall crée un cadre spécifique,
- Tall s'intéresse prioritairement aux effets de l'enseignement expérimental. Il mesure ces effets par comparaison « externe » entre les résultats de groupes expérimentaux et de contrôle. Kieran *et al.*, en revanche, privilégient l'observation « interne » du comportement des élèves et de leurs processus de résolution.
- Tall part des potentialités de la technologie à un niveau relativement général. Les expérimentations qu'il met en place servent à illustrer ces potentialités plus qu'à les discuter. Kieran *et al.*, en revanche, considèrent les apports spécifiques du logiciel dont ils étudient l'usage. Les potentialités et limites de la technologie sont vues à travers les choix qu'ils ont opérés dans le développement du logiciel. Ils peuvent être ainsi plus directement discutés.

Ces choix différents dans les deux articles illustrent la spécificité de chacune des deux classes déterminées par l'analyse statistique. Nous y voyons deux façons typiques de faire de la recherche sur les TICE en mathématiques.

Dimension cognitive

Nous avons décrit brièvement plus haut deux classes informatives dans cette dimension. Nous allons les caractériser plus finement en étudiant un article au centre de chaque classe : Yerushalmy, 1997 et Hoyles & Healy, 1997. Ces deux articles ont en commun une sensibilité au rôle joué par la perception dans les processus cognitifs et représentent en cela un aspect important de la recherche sur l'utilisation de la technologie pour l'enseignement. Cet aspect se précise au cours de la période que nous avons étudiée. Beaucoup de publications du début sont en effet marquées par une approche « naïve » où les auteurs attribuent à la technologie une capacité à « faire voir directement les concepts ». Les potentialités de la visualisation pour l'apprentissage sont par la suite davantage discutées.

L'article de Yerushalmy porte sur le comportement asymptotique de fonctions. Il souligne que la perception de ce comportement sur le graphe ne suffit pas à la compréhension d'un concept comme celui d'asymptote (9). Cette compréhension réside dans la conjonc-

tion de cette perception et des représentations algébriques et plus précisément dans les interprétations que chacune des représentations donne de l'autre. Hoyles et Healy étudient aussi une conjonction de ce type en mettant l'accent sur l'action. Agir et penser conduisent l'élève à relier différentes représentations en réseau (« web of connections », Noss et Hoyles, 1996). Les auteurs reprennent pour cela l'idée de « micro-monde » (Papert, 1983), un monde à la fois suffisamment riche et suffisamment simple pour que des apprentissages puissent s'y développer.

Comme ces deux articles, les publications les plus récentes questionnent les potentialités de visualisation des outils technologiques en fonction des processus cognitifs sous-jacents. Il existe ainsi une évolution tant par rapport aux approches qui postulent un accès direct aux concepts à partir de l'appréhension perceptive que par rapport à celles qui insistent sur la rupture entre perception et concepts. Cette évolution conduit à considérer l'apport de la technologie à la mise en place de situations qui favorisent l'articulation de représentations de divers niveaux.

Dimension instrumentale

Notre corpus s'arrête en 1998 et, l'approche instrumentale étant récente, il n'est pas étonnant que la classe des publications où apparaissent des indicateurs de cette dimension soit peu fournie. Au centre de celle-ci, nous avons sélectionné deux articles, l'un en géométrie (Pratt et Ainley, 1997) et l'autre en algèbre (Chacon et Soto-Johnson, 1998). Dans ces deux articles, l'analyse instrumentale n'apparaît pas explicitement, mais les observations et préoccupations des auteurs peuvent être interprétées selon cette analyse.

Le premier article étudie l'utilisation de la géométrie dynamique par des élèves de l'école élémentaire sans but explicite d'apprentissage géométrique. Les élèves utilisent deux menus. Le menu « création » permet d'afficher à l'écran les objets géométriques. Le menu « construction » permet d'élaborer des objets en dépendance géométrique avec les précédents. Les propriétés données aux objets lors de l'activation du menu « construction » sont invariantes par déplacement des objets « créés ».

L'article cherche alors comment les élèves peuvent comprendre cette organisation alors qu'ils ne connaissent pas de géométrie. Il rapporte une expérimentation où des élèves développent des schèmes d'usage (Vérillon et Rabardel, 1995) compatibles avec les contraintes du logiciel. Au début, les élèves assimilent les fonctionnalités du menu « création » aux

outils de dessin d'un progiciel graphique qu'ils ont utilisé auparavant. Ensuite, le développement de schèmes d'usage du menu construction dépend des tâches proposées aux élèves. Pour les élèves à qui une tâche de dessin est simplement proposée, il n'y a pas d'appropriation des fonctionnalités de construction, car la création suffit. Ils se montrent surpris quand leur dessin se déforme lors du déplacement des objets initiaux, mais cette surprise ne suffit pas à les faire reconsidérer leur production. En revanche des élèves à qui il a été demandé de construire un « kit de dessin » constitué de figures de base utilisables par d'autres enfants ont réalisé l'importance de l'invariance des propriétés (10). Ils ont mis en relation ces propriétés avec leurs actions dans le menu « construction ».

Le second article retenu dans cette dimension fait partie du courant de recherche nord américain dont le but est de montrer l'apport du calcul formel au niveau collégial. À la différence de nombreux articles de ce courant, il fait mention de difficultés ressenties par les étudiants dont il est possible d'esquisser une analyse instrumentale. Les éléments donnés par l'article laissent en effet penser que la genèse instrumentale n'a pas été ce que les auteurs espéraient. Les difficultés des élèves dans l'usage de l'ordinateur ont influencé leur perception de la technologie et les schèmes instrumentaux construits dans la salle informatique n'ont pas été repris dans la pratique mathématique habituelle.

Dimension institutionnelle

Les indicateurs les plus souvent retenus dans cette dimension convergent dans la question de la viabilité des TICE. Nous trouvons deux articles au centre de la classe. L'un (Artigue, 1998) est une synthèse centrée sur la formation des enseignants aux TICE qui conduit à mettre l'accent sur les obstacles à l'utilisation des TICE. L'autre article (Graham et Thomas, 1997) part de la faible intégration des TICE et insiste sur de nouveaux outils (les calculatrices graphiques) qu'ils supposent avoir une meilleure viabilité.

Selon Artigue, il existe des obstacles à l'intégration, créés par une réflexion insuffisante sur les fonctions que les TICE pourraient assurer dans un enseignement des mathématiques dominé par l'usage d'instruments traditionnels. Une formation des enseignants aux TICE ne peut reposer simplement sur des postulats avantageux pour la technologie, elle passe nécessairement par une prise de conscience des questions liées à la viabilité.

Graham et Thomas postulent quant à eux que les calculatrices graphiques sont le moyen de remédier aux problèmes de viabilité de l'ordinateur dans la classe. Ainsi, ces problèmes viendraient de l'état de la technologie et l'évolution technologique devrait y remédier. Avec quelques années de recul, il est possible de constater que, même avec les calculatrices graphiques, les tâches proposées par les auteurs ne s'intègrent pas facilement. Basées sur la capacité de la machine à calculer la valeur d'expressions algébriques en fonction de valeurs des variables, ces tâches sont en effet éloignées de l'enseignement habituel de l'algèbre qui porte plutôt sur l'application de règles de transformation d'expressions.

Une autre conclusion sur cette dimension concerne l'enseignant. Dans l'article d'Artigue, une interrogation sur la formation des enseignants débouche très vite sur la question plus générale des obstacles à la viabilité. À notre sens, ceci illustre le fait que dans les années 1994-1998 les connaissances sur l'utilisation des TICE étaient trop limitées pour qu'une réflexion sur l'enseignant et la technologie puisse ne pas renvoyer à des questions plus générales, ce que confirme l'absence de classification convaincante dans cette dimension signalée plus haut.

Dimension « situations »

Au centre de la classe retenue dans cette dimension, nous trouvons un article (Kenneth *et al.*, 1997) s'inscrivant dans un courant de recherche qui travaille sur des modèles d'apprentissage en vue de leur implémentation sous forme de programmes informatiques. L'article rapporte l'expérimentation d'un tuteur intelligent dans des écoles de « grandes cités ». Gardant trace des succès et erreurs de l'élève, le tuteur est capable de lui fournir un feedback au moment où celui-ci en a besoin, d'évaluer sa progression et de gérer la succession des exercices. L'aide est disponible en permanence, adaptée aux besoins de l'élève et organisée sur plusieurs niveaux, d'une indication brève à une explication complète du problème.

L'élève est ainsi placé dans des conditions nouvelles pour résoudre les tâches mathématiques. La problématique de l'article conduit à ce que ces conditions soient décrites plutôt qu'analysées, ce qui est assez représentatif de la classe. Or pour nous, elles se traduisent par des changements dans l'« économie » du travail mathématique. Le premier changement est l'intervention de l'expertise du tuteur. Cette expertise porte à la fois sur les mathématiques et sur les stratégies de résolution des élèves. Elle est

conçue pour aider l'élève, mais il est probable qu'elle a aussi des effets sur l'élève en rendant possible une utilisation des aides pour la résolution, plutôt que pour une remédiation (effet Topaze, Brousseau, 1986). Un second changement résulte du transfert à l'ordinateur du rôle de « tutorat » habituellement dévolu à l'enseignant. Les fonctions de ce tutorat, lorsqu'elles sont assurées par l'enseignant, sont autant dans la prise d'information et dans la gestion du contrat didactique que dans l'aide elle-même et participent ainsi à la dévolution du problème et à l'institutionnalisation des connaissances. Les fonctions professorales devraient donc être repensées dans ces nouvelles situations.

BILAN ET CONCLUSION

Notre article s'intéresse au décalage entre les potentialités des TICE et la réalité d'une intégration difficile, que Legros *et al.* (2000) voient comme résultant de la distance « entre les recherches de laboratoire et (...) la pratique de la classe ». Il met en lumière plusieurs aspects ce décalage.

En premier lieu, les technologies les plus considérées dans la littérature ne sont pas celles qui sont le plus souvent rencontrées dans les classes. Tout se passe comme si chercheurs et innovateurs choisissaient de se centrer sur les potentialités de technologies (calcul formel, géométrie dynamique) qui offrent des perspectives stimulantes sans percevoir les contraintes auxquelles leur utilisation se heurte dans les classes. Les technologies émergentes (Internet, ...) présentent quant à elles des perspectives d'utilisation plus floues, peu de publications s'y intéressent et les potentialités restent exprimées à un niveau très général.

La distance entre les potentialités des TICE émises dans une publication et la réalité de l'utilisation des TICE s'apprécie aussi en fonction du type de publication (innovation, recherche) et de son cadre d'analyse. Les potentialités issues de l'innovation sont des propositions souvent stimulantes sur les technologies les plus récentes, mais dont les facteurs de mise en œuvre ne sont pas analysés. Un premier « style de recherche » est marqué par des méthodologies de comparaison externe et des élaborations théoriques spécifiques à l'usage de la technologie. Il met en avant des potentialités dans le but d'influencer à court terme les curriculums et les politiques éduca-

tives et cherche à les valider par des considérations théoriques et expérimentales. Nous avons noté au cours de l'article que la preuve ainsi apportée ne donne pas les clés d'une généralisation réussie, l'urgence faisant que peu de facteurs sont pris en compte. Un second style, moins contraint par l'urgence, s'intéresse à une compréhension générale des conditions d'apprentissage avec la technologie. Dans la période considérée, il produit des résultats intéressants sur l'interaction élève-technologie, mais montre ses limites quand il s'agit de considérer l'intégration. Son cadre d'analyse relève en effet essentiellement de la dimension épistémologique et sémiotique, complétée par des références cognitives variées. Comme le signalent Guin et Trouche (2001) « les processus d'instrumentation et la gestion institutionnelle des savoirs et pratiques instrumentées » sont très peu pris en compte dans la littérature sur les TICE de toute discipline.

L'élargissement du cadre d'analyse est donc un enjeu important et les dimensions et indicateurs que nous avons introduits y contribuent. Le traitement statistique de ces indicateurs a permis de faire fonctionner une analyse des TICE dans la littérature de recherche et de repérer des tendances. Dans ces tendances, nous avons noté une évolution des références cognitives vers une prise en compte dialectique des schèmes et techniques liés à la visualisation et du caractère contextualisé des connaissances. Elle contribue au développement des dimensions instrumentale, institutionnelle et « situations ». Ces dimensions permettent d'aborder des questions comme l'appropriation de la technologie par les élèves, le lien entre les significations construites avec la technologie et les significations mathématiques, ainsi que les changements dans les situations d'apprentissage.

Le cadre d'analyse instrumental s'est développé depuis la période 1994-1998 (Trouche, 2000). Nous avons montré qu'il permet de revisiter de façon intéressante ces recherches. La dimension institution-

nelle apparaît quant à elle essentiellement à travers la question de la viabilité des TICE. Les difficultés de viabilité d'une génération technologique peuvent être une motivation pour explorer les potentialités d'une nouvelle génération. Il est clair cependant que des difficultés de fond transcendent les évolutions technologiques. Dans le corpus, ces difficultés sont signalées, plutôt qu'analysées, en premier lieu celles des relations à trouver entre le travail sur ordinateur et le travail ordinaire papier/crayon. La recherche est aujourd'hui mieux outillée pour aborder des questions de ce type, en pensant le travail mathématique en termes de techniques (habituelles et instrumentées) et en considérant le rôle des techniques dans les conceptualisations (Lagrange, 2000).

La dimension « enseignant », très peu prise en compte dans les années 1994-1998, est l'objet de travaux récents. Les obstacles rencontrés par des enseignants formés et volontaires, dans des tentatives d'intégration dans des classes « ordinaires » (Monaghan, 2001), et la variabilité des intégrations réalisées par des enseignants dans le cadre d'un même projet (Kendall, Stacey, 2002) sont autant de données précieuses à analyser. À partir de ces données et de travaux plus généraux sur la professionnalité enseignante il s'agit de prendre en compte les contraintes personnelles ou sociales qui déterminent une pratique professorale en présence de la technologie.

L'émergence des dimensions nouvelles montre une lente prise de conscience de la complexité de l'enseignement et de l'apprentissage avec les TICE. Nous espérons que notre contribution à leur définition donnera aux innovateurs et chercheurs des outils pour appréhender cette complexité.

Jean-Baptiste Lagrange
IUFM de Reims et Didirem

Brigitte Grugeon
IUFM d'Amiens et Didirem

NOTES

- (1) La recherche qui sert de point de départ à l'article a été menée par plusieurs équipes de didactique des mathématiques et d'informatique. Voir Artigue, M. (dir.), 2000.
- (2) Par « visualisation », on désigne la possibilité de « montrer », par exemple sur un écran informatique, les manifestations d'une propriété mathématique. Par exemple, la propriété, pour certaines courbes, d'être « asymptotes » à une droite au voisinage de l'infini peut donner des observables sur l'écran d'une calculatrice

graphique (voir note 9). Par « modélisation », on entend le processus qui conduit, pour résoudre un problème, à en représenter les objets dans un domaine calculable. Il s'agit ici de modélisation algébrique qui conduit à une expression des données d'un problème traitable par calcul formel.

- (3) L'introduction de calculatrices simples et peu coûteuses retire par exemple sa légitimité pratique à l'apprentissage des techniques de calcul papier/crayon. L'apprentissage des « quatre opé-

rations » à l'école élémentaire et en début de collège a néanmoins été maintenu, en raison de son intérêt dans la compréhension de la numération décimale et des écritures polynomiales. En revanche la technique d'extraction de la racine carrée en fin de collège a été abandonnée au profit de l'utilisation de l'approximation décimale donnée par la calculatrice.

- (4) Nous adressons nos remerciements à tous les collègues, spécialistes de domaines, qui ont participé à leur élaboration et particulièrement E. Delozanne, D. Guin et L. Trouche dont le travail a été particulièrement utile pour cet article.
- (5) Les pourcentages indiqués dans cette partie sont relatifs au second corpus de 79 articles.
- (6) Une analyse plus détaillée est proposée par Lagrange *et al.*, 2001.
- (7) Pour la mesure de proximité définie par les items de la grille et ayant servi à la classification.

- (8) Par exemple les notions de variable en papier/crayon et dans les logiciels ne sont pas interchangeable.
- (9) « Droite dont la distance aux points d'une courbe tend vers zéro lorsque le point s'éloigne sur la courbe à l'infini » (*Le Robert*). La notion de comportement asymptotique modélise les « comportements limites ». Par exemple, la descente d'un parachutiste tend asymptotiquement vers un mouvement uniforme, qui est celui que l'on considère en pratique. Le comportement asymptotique d'une fonction se manifeste d'une part sur les représentations graphiques de la courbe et de la droite et d'autre part sur une forme algébrique spéciale de la fonction.
- (10) Par exemple, les élèves ont construit un kit constitué de rectangles et de cercles. Pour qu'un autre enfant puisse utiliser ce kit pour construire un camion, il était essentiel que les rectangles restent rectangles malgré le déplacement, or un rectangle créé « au jugé » se déforme en quadrilatère quelconque quand on bouge un de ses points.

BIBLIOGRAPHIE

- ARTIGUE M. (dir.) (2000). – **De l'analyse de travaux concernant les T.I.C. à la définition d'une problématique de leur intégration dans l'enseignement**, rapport de recherche CNCRE, octobre 2000, IREM, Université Paris VII.
- ARTIGUE M. (1998). – Teacher training as a key issue for the integration of computer technologies, *in* Tinsley et Johnson (eds.), **Information and Communications Technologies in School Mathematics**. IFI : Chapman et Hall, p. 121-129.
- BARON G.-L., BRUILLARD E. (1996). – **L'informatique et ses usagers dans l'éducation**. Paris : PUF.
- BROUSSEAU G. (1986). – Fondements et méthodes de la didactique. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, vol. 7, n° 2, p. 33-115.
- CHACON P., SOTO-JOHNSON, H (1998). – The Effect of CAI in College Algebra incorporating both Drill and Exploration. **International Journal of Computer Algebra in Mathematics Education**, vol. 5, n° 4, p. 201-216.
- CHEVALLARD Y. (1992). – Intégration et viabilité des objets informatiques dans l'enseignement des mathématiques. *In* B. Cornu (ed.), **L'ordinateur pour enseigner les mathématiques**. Paris : PUF, p. 183-204.
- GRAHAM A., THOMAS M. (1997). – Tapping into algebraic variables through the graphic calculator. *In* **Proceedings of the 21th International Conference for the Psychology of Mathematics Education**, vol. 3, p. 9-16. Lahti, Finland.
- GUIN D., TROUCHE L. (2001). – Analyser l'usage didactique d'un EIAH en mathématiques : une tâche nécessairement complexe. *In* C. Desmoulin, M. Grandbastien, J.-M. Lebat (eds), **Sciences et Techniques Éducatives**, numéro spécial EIAO 2001, vol. 8, n° 1-2, p. 61-74.
- HOYLES C., HEALY L. (1997). – Unfolding Meanings For Reflective Symmetry. **International Journal of Computers for Mathematical Learning**, vol. 2, p. 27-59.
- KENDALL M., STACEY K. (2002). – L'influence des environnements de calcul formel sur les modes de travail des enseignants. *In* D. Guin, L. Trouche (eds.), **Calculatrices symboliques. Transformer un outil en un instrument du travail mathématique : un problème didactique**. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- KENNETH R., KOEDINGER, K., ANDERSON, J. (1997). – Intelligent Tutoring Goes To School in the Big City. **International Journal of Artificial Intelligence in Education**, n° 8, p. 30-43.
- KIERAN C., BOILEAU A., GARANÇON M. (1996). – Introducing algebra by means of technology-supported, functional approach. *In* Bednarz *et al.* (eds.), **Approaches to algebra, Perspectives for research and teaching**, p. 257-293. Kluwer Academic Publishers.
- LAGRANGE J.-B. (2000). – L'intégration d'instruments informatiques dans l'enseignement : une approche par les techniques. **Educational Studies in Mathematics**, vol. 43, p. 1-30.
- LAGRANGE J.-B., ARTIGUE M., LABORDE C., TROUCHE L. (2001). – A meta study on IC technologies in Education. Towards a multidimensional framework to tackle their integration. *In* M. van den Heuvel-Panhuizen (ed.), **Proceedings of the 25th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**, vol. 1, p. 111-122. Utrecht : The Netherlands.
- LEGROS D., PUDELKO B., CRINON J., TRICOT A. (2000). – Les effets des systèmes et outils multimédias sur la cognition, l'apprentissage et l'enseignement. **Éducation et Formation**, n° 56, p. 161-167.
- MONAGHAN J. (2001). – Teachers' classroom interactions in Ict-based mathematics lessons. *In* M. van den Heuvel (Ed.), **Proceedings of the 25th International Conference for the Psychology of Mathematics Education**, vol. 1, p. 383 -390. Utrecht : The Netherlands.
- NOSS R. & HOYLES C. (1996). – **Windows on Mathematical Meanings – Learning Cultures and Computers**. Kluwer Academic.
- PAPERT S. (1980). – **Mindstorms, Children, Computers, and Powerful Ideas**. New York : Basic Books.

- PRATT D., AINLEY J. (1997). – The Construction of Meanings for Geometric Construction : Two Contrasting Cases. **International Journal of Computers for Mathematical Learning**, vol. 1, n° 3, p. 293-322.
- RABARDEL P., SAMURÇAY R. (1998). – De l'artefact à l'apprentissage instrumental. *In* G. Vergnaud (ed.), **Actes du colloque « Qu'est-ce que la pensée ? Compétences complexes dans l'éducation et le travail »**. Suresnes, juillet 1998.
- TALL D. (1993). – Interrelationships, between mind and computer : processes, images, symbols. **Advanced Educational Technologies for Mathematics and Science**, Springer Verlag, NATO ASI series F, vol. 107, p. 385-414.
- TROUCHE L. (2000). – La parabole du gaucher et de la casserole à bec verseur : étude des processus d'apprentissage dans un environnement de calculatrices symboliques. **Educational Studies in Mathematics**, vol. 41, p. 239-264.
- VERILLON P., RABARDEL P. (1995). – Cognition and Artifacts : a contribution to the study of thought in relation to instrumented activity. **European Journal of Psychology of Education**, vol. X, n° 1, p. 77-101.
- YERUSHALMY M. (1997). – Reaching the unreachable : technology and the semantics of asymptotes. **International Journal of Computers for Mathematical Learning**, vol. 2, p. 1-25.

ISSN : 0 755 9593

CERSE (EA 965)
Université de Caen

Les Sciences de l'éducation

• Pour l'Ere nouvelle

Revue internationale

Formation des soignants

vol. 36, n° 2, 2003

Numéro thématique coordonné par Eliane ROTHIER BAUTZER

Eliane ROTHIER BAUTZER

Avant propos
En guise d'introduction

Georges VIGARELLO

Entretien sur l'évolution des pratiques de santé

Anne PIRET

Analyse des processus de socialisation corporelle secondaire :
le cas de la formation en soins infirmiers

E. C. HUGUES

The Making of a Physician, *traduit de l'anglais par Eliane ROTHIER BAUTZER*

Marie MENORET

L'Apprentissage du métier de médecin à l'âge d'or de la sociologie médicale :
The Student Physician et Boys in White

Paul OLRÉ

Organisation du soin et développement des compétences.
Contribution à la professionnalisation en masso-kinésithérapie

MUSEE PEDAGOGIQUE : La Formation des infirmières : vers l'unification (1922)

Présentation par Jacques ARVEILLER

NOTES DE LECTURE

NOUS AVONS REÇU

Abonnement 4 n° / an : - Institution : 50 € - Individuels : 40 € - Etudiants : 30 €

Vente au numéro : 14 €

Accompagnez votre commande de votre règlement par chèque libellé à l'ordre de l'ADRESE
ou d'un bon de commande

CERSE - Service abonnements - Université de Caen - BP 5186 - 14032 Caen cedex

Tél. : 02 31 56 64 85 Fax : 02 31 56 54 58

E-mail : sc-educ@sc-homme.unicaen.fr Web : www.unicaen.fr/mrsh/cerse

NOTE DE SYNTHÈSE

La critique communautarienne du libéralisme politique et ses implications possibles pour l'éducation

Jean-Claude Forquin

« Considérée en elle-même et pour elle-même, l'école fonctionne comme un laboratoire des questions posées à la démocratie par le développement même de la démocratie, écrit Marcel Gauchet dans *Pour une philosophie politique de l'éducation* (Blais, Gauchet et Ottavi, 2002, p. 22). Ses concepts fondateurs, la liberté et l'égalité, y sont mis à l'épreuve, dans leur solidarité complexe, avec une ampleur et une intensité dans l'expérimentation dont on n'a pas l'expérience ailleurs. L'école est aujourd'hui l'institution où le problème principal de la démocratie, en tant que régime des droits de l'individu, à savoir le problème de l'articulation de l'individu avec le collectif, est testé avec le plus d'acuité. » L'intérêt d'une approche en termes de « philosophie politique de l'éducation » est ainsi, comme on le voit dans l'ouvrage qui vient d'être cité, de proposer une sorte d'éclairage croisé : penser l'éducation en termes politiques, à partir des concepts et des modèles de la philosophie politique, mais aussi utiliser les questions d'éducation comme révélateur, analyseur ou amplificateur de ce qui, dans la pensée politique démocratique contemporaine, risque de demeurer au niveau de l'impensé ou du « mal pensé », ce que, dans le même texte, Marcel Gauchet appelle « la tache aveugle » de la pensée individualiste-démocratique contemporaine, à savoir cette question du point d'articulation entre droits individuels et contrainte collective. Se donnant pour objet d'évoquer certains aspects et certains apports essentiels du débat qui se développe au sein de la philosophie politique anglo-saxonne depuis les années 1980 entre ce qu'il est convenu d'appeler la pensée « libérale » et la pensée « communautarienne », la présente contribution s'inscrit dans le même type de problématique et de perspective. À coup sûr ce débat comporte en effet d'importantes implications du point de vue des politiques éducatives et des conceptions du curriculum. Ce terme d'« implications » ne doit pas être entendu ici cependant dans un sens fort, dans une acception « applicationniste ». L'idée d'une « philosophie appliquée » est généralement discutable. Elle le serait ici d'autant plus que, le plus souvent, les questions d'éducation ne sont pas abordées de façon explicite ou systématique, mais plutôt de manière occasionnelle, oblique ou indirecte par les auteurs qui font l'objet de la présente

étude. Disons plutôt que ce qui peut être recherché à partir de la lecture de ces auteurs, ce sont moins des réponses que des questions, moins des idées que des concepts, moins des orientations que des possibilités d'éclairage, des ressources ou des supports pour un travail de réflexion et de problématisation autour de certains thèmes ou de certains enjeux éducationnels qui seront retenus ici seulement « pour l'exemple ».

UN DÉBAT RÉCENT OPPOSANT DEUX « FRONTS » HÉTÉROGÈNES

Comme toujours dans l'histoire des idées, il faut bien entendu faire la part de ce qui, dans une telle catégorisation, relève d'une illusion classificatoire née du besoin dichotomique de l'esprit. Le débat entre ceux qu'on désignera ici comme « libéraux » et « communautariens » n'oppose pas en réalité deux doctrines ou deux écoles de pensée clairement identifiables, mais plutôt, selon le mot de Berten, Da Silveira et Pourtois (1997, p. 4), deux « fronts » hétérogènes, discontinus et instables, entre lesquels peuvent avoir lieu des échanges et des permutations. Il s'agit moins en fait d'un débat que d'un ensemble de débats qui relèvent de plans différents, la morale, la politique, la sociologie, l'anthropologie, l'épistémologie. De plus, pour chaque problème considéré, il n'existe pas *une* réponse libérale et *une* réponse communautarienne mais un *continuum* de réponses dont seuls les deux extrêmes sont indiscutablement dans l'un ou dans l'autre camp. On a pu parler ainsi d'un « communautarisme radical » et d'un « communautarisme modéré » (Buchanan, 1989, p. 855), la même chose valant pour le libéralisme. Cependant, comme le soulignent Berten, Da Silveira et Pourtois, les membres de chacune des deux « équipes » (selon l'image de Taylor, 1997 [1989], p. 87) ont incontestablement en commun un « air de famille ». « Les libéraux se sentent les héritiers de Locke, de Kant et de Stuart Mill. Ils partagent le même souci de la liberté de conscience, le même respect des droits de l'individu et une méfiance commune vis-à-vis de la menace que peut constituer un État paternaliste. Chacun à sa manière adhère à la formule de Constant : « Prions l'autorité de rester dans ses limites ; qu'elle se borne à être juste, nous nous chargerons d'être heureux » (Constant, 1986, 289). Les communautariens, quant à eux, ont des racines dans l'aristotélisme, dans la tradition républicaine de la Renaissance, dans le romantisme allemand ou dans l'herméneutique contemporaine. Ils partagent une égale méfiance envers la morale abstraite, une certaine sympathie envers l'éthique des vertus et une conception de la politique où il y a beaucoup de place pour l'histoire et les traditions. Chacun à sa manière adhère à la formule d'Aristote : « La *polis* est antérieure à l'individu. » » (Berten, Da Silveira et Pourtois, p. 6)

Situer dans les années 1980 l'apparition de ce débat entre libéraux et communautariens comporte aussi une part d'arbitraire. La problématique de la communauté (*Gemeinschaft* vs *Gesellschaft*, tradition vs modernité, holisme vs individualisme, philosophie romantique vs rationalisme et universalisme des Lumières) constitue un héritage beaucoup plus ancien de la pensée sociologique et politique. Et dans l'espace nord-américain notamment, on peut dire que cette notion de communauté constitue depuis longtemps l'un des mots-clefs du vocabulaire de l'éducation. Il s'agit cependant d'une notion fortement polyvalente, dont l'aire d'application varie selon qu'on se situe à l'échelle de la classe, de l'établissement scolaire, du milieu local ou territorial proche (l'aire d'habitation, le quartier, la ville, le « pays »), du milieu social, socioculturel ou ethno-culturel d'appartenance, ou

de la nation tout entière, voire d'une entité plus large ou plus diffuse, comme le suggère aujourd'hui l'idée d'une « communauté d'apprentissage » ou « communauté apprenante » virtuelle portée par les nouveaux moyens de communication à distance (Burbules, 2000). Ce qu'on désigne aujourd'hui spécifiquement, en Amérique du Nord principalement, sous le nom de philosophie ou de pensée politique communautarienne correspond certainement à un champ plus restreint (et qu'on ne saurait confondre non plus avec ce qu'on a pris l'habitude en France de caractériser sous le nom de « communautarisme », lequel renvoie plus particulièrement à la question de la reconnaissance et de la gestion des différences dans le contexte des sociétés contemporaines multiethniques ou multiculturelles). L'émergence de ce champ peut être comprise en grande partie comme un effet de choc en retour, de contrecoup ou de réaction suite à l'audience nouvelle et au profond renouvellement conférés à la philosophie politique libérale par la parution en 1971 de la *Théorie de la justice* de John Rawls (trad. 1987). Il est significatif que l'ouvrage souvent considéré comme le plus caractéristique, ou en en tout cas celui qui se réclame le plus explicitement, de cette nouvelle approche, à savoir le livre de Michael Sandel *Liberalism and the Limits of Justice*, paru en 1982 (trad. 1999), se présente essentiellement comme une critique méthodique et systématique des thèses de John Rawls. Mais, si l'on considère les contributions produites au cours de la période par chacun des deux « camps », en classant, avec cependant toutes les précautions et spécifications nécessaires, des auteurs comme Charles Larmore (1987), Ronald Dworkin (1995 [1977]), Thomas Nagel (1991), William Galston (1991), Amy Gutman (1980), Bruce Ackerman (1980, 1992), Joseph Raz (1986), Will Kymlicka (1989b) ou Robert Nozick (1988 [1974]) du côté libéral, et des auteurs comme Alasdair MacIntyre (1997a [1981]), Charles Taylor (1998a [1989]) ou Michael Walzer (1997 [1984]) du côté communautarien, on se trouve bien évidemment en présence d'un éventail beaucoup plus large et ouvert d'argumentations, comme le révèle une exploration même sommaire de la très vaste littérature consacrée depuis une vingtaine d'années à ce débat (Sandel, 1984, Mouffe, 1987, Sosoe, 1988, 1991, Buchanan, 1989, Rasmussen, 1990, Lenoble, 1991, Van Gerven, 1991, Iroegbu, 1991, Avineri et De Shalit, 1992, Honneth, 1992, Mulhall et Swift, 1992, Bell, 1993, De Benoist, 1994, Friedman, 1994, Gutman, 1994, Walzer, 1995 [1990], De Lara, 1996, Paul et Miller, 1996, Kymlicka, 1996, 1999 [1990], Berten, Da Silveira et Pourtois, 1997, Olssen, 1998, Mesure et Renaut, 1999).

LE LIBÉRALISME : UN IDÉAL POLITIQUE ANTI-PATERNALISTE ET ANTI-PERFECTIONNISTE

La philosophie politique libérale repose sur deux principes qui sont le respect absolu de l'autonomie de la personne et le caractère imprescriptible et inaliénable des droits individuels. « Nombre de libéraux, écrit Kymlicka (1999 [1990], p. 218) estiment que la valeur de l'autodétermination est si évidente qu'elle ne requiert aucun plaidoyer spécifique. Permettre aux individus de s'autodéterminer est la seule façon de les respecter en tant que personnes morales à part entière, affirmement-ils. Leur refuser ce droit à l'autodétermination revient à les traiter comme des enfants ou des animaux plutôt que comme des membres à part entière de la collectivité. » De cette nature autonome découlent des droits qui sont posés, selon l'expression de Dworkin, comme des « atouts » (*trumps*), ce qui signifie que leur prise en compte doit primer sur toute autre considération, y compris la considération du « bien commun » ou du bien-être général telle qu'elle peut prévaloir

dans une optique utilitariste. On sait que cette critique de l'utilitarisme constitue par exemple chez Rawls un des « points forts » de la théorie de la justice. Au nom du bonheur de tous, considéré comme une grandeur globale qu'il s'agit de maximiser indépendamment de ses caractéristiques de distribution, l'utilitarisme peut être amené en effet à sacrifier certains droits individuels, enfreignant le principe kantien qui veut que toute personne soit considérée « jamais seulement comme un moyen, mais toujours aussi comme une fin ». C'est précisément, on le sait, pour éviter ce risque d'instrumentalisation que, dans la théorie de Rawls, les adeptes de la « position originelle » placés dans les conditions équitables du « voile d'ignorance » décideront de placer au premier rang des principes de justice l'accès de chacun à un système aussi étendu que possible de libertés de base égales pour tous.

Cette priorité donnée aux droits et aux libertés individuelles induit une autre thèse, moins évidente intuitivement mais tout aussi importante conceptuellement, de la philosophie libérale, qu'on désigne bien souvent, par référence à une distinction formulée il y a un siècle par le philosophe Henry Sidgwick, comme « la priorité du juste (*right*) sur le bien (*good*) » (Rawls, 1988, Taylor, 1988, Larmore, 1991 [1990]). Cette thèse, qui trouve tout d'abord sa justification forte dans la doctrine kantienne du devoir, et qu'on présente plus généralement comme caractéristique des morales « déontologiques » modernes par opposition aux morales « téléologiques » des Anciens, peut revêtir aussi une dimension politique. Dans les termes proposés par Michael Sandel, on dira qu'une société où le juste prévaut par rapport au bien est une société qui « ne cherche à promouvoir aucun projet particulier mais donne l'occasion à ses citoyens de poursuivre leurs objectifs propres, dans la mesure où ceux-ci sont compatibles avec une liberté égale pour tous », donc une société qui « doit se guider sur des principes qui ne présupposent aucune idée du bien » (Sandel, 1997 [1984], p. 256). « Pour ce libéralisme, poursuit Michael Sandel, ce qui fait d'une société une société juste, ce n'est pas le *télos*, le but ou la fin qu'elle poursuit, mais précisément son refus de choisir à l'avance parmi des buts ou des fins concurrentes. La société juste s'efforce par sa Constitution et ses lois de fournir à ses citoyens un cadre dans lequel ils sont libres de rechercher leurs propres valeurs et fins, tant que cette recherche n'empiète pas sur la liberté égale des autres citoyens » (*ibid.*).

Une autre formulation de cette même idée passe par la notion d'un « État neutre », à savoir un État qui ne justifie pas ses actions sur la base de la supériorité ou de l'infériorité intrinsèques de telle ou telle conception de la vie bonne et qui ne tente pas d'influencer délibérément les jugements des individus quant à la valeur de ces diverses conceptions. John Rawls oppose cette position à celle des doctrines dites « perfectionnistes », lesquelles impliquent une conception spécifique des qualités qui méritent le plus d'être encouragées et développées chez les individus et proposent que les ressources de l'État soient distribuées de façon à favoriser un tel développement (*Théorie de la justice*, § 50). Et Charles Larmore va jusqu'à considérer ce postulat de neutralité comme « ce qui décrira le mieux la conception morale minimale du libéralisme » (1997, p. 145), un idéal que cet auteur qualifie aussi de « procédural » (*ibid.*, note 1), une notion qu'il faut entendre par opposition à la conception « substantielle » de ce qui est moralement bon ou intrinsèquement désirable qui sous-tend les mots d'ordre politiques « perfectionnistes », qu'il s'agisse de cultiver la vertu, de répandre le bonheur ou simplement de « changer la vie ». « Pourquoi les libéraux sont-ils donc hostiles au paternalisme étatique ?, demande Will Kymlicka. Parce que, d'après eux, nous n'accéderons pas à une vie meilleure si notre existence est orientée de l'extérieur en conformité à des valeurs que nous n'avons pas intériorisées. Le chemin de la

vie bonne passe par une existence autonome qui obéit à nos propres convictions quant aux valeurs » (Kymlicka, 1999, p. 222). C'est pourquoi Rawls, qui estime que toute tentative d'imposer aux individus une conception spécifique de la vie bonne porte atteinte à leurs intérêts essentiels, se montre partisan d'une distribution des « biens premiers » fondée sur ce qui peut être appelé « une théorie faible du bien », laquelle peut servir à justifier toute une gamme de genres de vie différents.

À côté de cette justification fondamentale, d'ordre philosophique et moral, de la neutralité libérale (Kymlicka, 1989a), on peut aussi trouver cependant une argumentation de nature assez différente, plus proprement historique et sociologique, centrée sur la notion de pluralisme : c'est, dans les sociétés démocratiques contemporaines, l'irréductibilité des conflits de valeurs, l'absence de consensus sur les contenus substantiels d'une vie bonne qui justifieraient l'adoption par l'État d'un principe de neutralité et d'impartialité axiologiques. On peut noter qu'à une telle dualité semble correspondre au sein des libéraux une divergence, observée par certains commentateurs (Enslin, Pendbury et Tjattias, 2001), en ce qui concerne la doctrine de la citoyenneté démocratique et de l'éducation à la citoyenneté, les uns, comme William Galston (1995), faisant, au nom du respect du pluralisme social et culturel (y compris à l'égard des subcultures traditionnellement hostiles à l'idée d'autonomie individuelle), passer la vertu de tolérance avant l'idéal d'autonomie, les autres, comme Amy Gutmann (1995), privilégiant au contraire l'idéal d'autonomie et les exigences de justice au détriment d'une exigence de tolérance inconditionnelle à l'égard de n'importe quel mode de vie.

L'ARGUMENTATION COMMUNAUTARIENNE

Même si elle s'enracine dans un long passé, marqué notamment par la réaction romantique à la philosophie des Lumières (Legros, 1990, Chaumont, 1991, Taylor, 1998a [1989]), ce qui, aujourd'hui, peut être caractérisé dans les pays anglo-saxons comme une pensée typiquement « communautarienne » semble un phénomène récent, limité à un groupe d'auteurs relativement restreint (quoique hétérogène) et dont l'apport original s'exprime principalement dans le cadre d'un débat avec le libéralisme. Plusieurs lignes d'argumentation alimentent la critique communautarienne du libéralisme.

Les limites de la justice

Dans le débat entre philosophes libéraux et communautariens, l'enjeu théorique le plus important concerne peut-être la question de la place et du statut de la justice. On connaît la formulation très forte de Rawls dans le premier chapitre de sa *Théorie de la justice* : « La justice est la première vertu des institutions sociales comme la vérité est celle des systèmes de pensée. » Michael Sandel (1999 [1982]) soutient pourtant, contre Rawls, que la justice n'est pas la vertu première de la vie sociale, c'est tout au plus une vertu palliative, un substitut à l'absence d'amour, un remède à l'effondrement des solidarités communautaires, et surtout une réponse au pluralisme moral des sociétés contemporaines, une manière de combler ou de compenser l'absence d'une conception du bien partagée par tous. On attend de plus en plus la justice quand on est de moins en moins d'accord sur ce qu'est le bien, c'est-à-dire sur ce qui rend la vie digne d'être vécue et l'action humaine susceptible d'être évaluée ou estimée. D'autres

commentateurs sont au contraire plutôt d'accord avec Rawls quant à l'importance de la justice, mais refusent de la concevoir hors de tout contexte culturel, de manière universelle et abstraite. Ainsi Michael Walzer (1997 [1984]) souligne que différents types de biens (marchandises, charges et fonctions, honneurs, santé, savoir) peuvent donner lieu à différents principes de répartition, qui constituent autant de « sphères de justice » qu'on ne saurait faire tenir dans l'enveloppe d'une théorie générale unitaire de la justice. De la même façon, dans la société libérale moderne, c'est, selon lui, la pluralité des ordres, la séparation entre les différentes sphères d'activité qui prévaut, assurant aux différentes institutions une marge d'autonomie qui est en même temps pour les individus le garant d'une liberté beaucoup moins abstraite, moins « désocialisée » et moins mythique que celle prônée ou revendiquée par l'individualisme (Walzer, 1992 [1984]).

L'argument d'incohérence

Cet argument, développé notamment par Michael Sandel dans son ouvrage de 1982 (traduit en 1999), ne s'applique pas à toute la pensée libérale en tant que telle, mais plus spécifiquement à la pensée de John Rawls, ou pourrait même dire, compte tenu des importants remaniements intervenus par la suite (Rawls, 1995 [1993]), à la pensée du « premier Rawls », celle qui s'exprime, en 1971, dans *A Theory of Justice*. La critique de Sandel porte principalement sur ce que Rawls appelle « le principe de différence », lequel, non moins important que le principe de respect des droits et des libertés fondamentales de l'individu (quoique lexicalement second par rapport à lui), est essentiellement un principe de redistribution ou de partage, puisqu'il stipule que, dans la société bien ordonnée que construiraient contractuellement des agents rationnels placés sous les conditions équitables du « voile d'ignorance », les seules inégalités acceptables seraient celles qui pourraient en fin de compte fonctionner de manière à bénéficier aux membres les plus défavorisés de la société (par exemple en mobilisant à leur profit les talents des individus les plus doués qu'une distribution égalitaire absolue des rémunérations pourrait décourager de travailler de manière efficace). On sait que certains « purs libéraux », qu'on appelle parfois « libertariens », définissent comme juste toute distribution de biens résultant d'une économie de marché efficace et s'opposent à toute redistribution sous prétexte que les gens ont droit à tout ce qu'ils obtiennent aussi longtemps qu'ils ne trichent pas, ne volent pas ou ne violent pas les droits d'autrui pour parvenir à leurs fins. Rawls s'en prend à ce principe en relevant que les talents, les atouts et même la capacité d'effort qui permettent aux uns de gagner plus que d'autres ne sont pas répartis équitablement. Ces disparités sont arbitraires d'un point de vue moral et restent une question de chance ou de malchance. Les individus ne méritent, à proprement parler, ni les talents dont la chance les a pourvus, ni les bénéfices qui en résultent. Nous devrions, dès lors, voir ces talents comme des atouts collectifs, et nous considérer mutuellement comme les bénéficiaires des avantages qu'ils dispensent (cf. *Théorie de la justice*, notamment le § 17, sur les notions d'égalité, de réciprocité et de fraternité). Mais, objecte Sandel, une telle supposition ne va pas de soi dans le cadre d'une théorie libérale. Ce n'est pas parce que je ne jouis pas d'un droit individuel privilégié sur les atouts qui m'échoient de manière fortuite qu'il faut en conclure immédiatement que tout le monde y a collectivement droit. En effet, pourquoi l'attribution de ces atouts à l'ensemble de la société, voire au genre humain tout entier, serait-elle moins arbitraire d'un point de vue moral ? En d'autres termes, en tant que principe de partage, le principe de différence doit présupposer un lien moral antécédent qui unit ceux dont il envisage d'employer les atouts et de faire converger les efforts dans une entreprise commune. Sans

cela il se condamne à n'être qu'une formule vide, dissimulant l'instrumentalisation des uns au service des autres, une formule que le libéralisme est lui-même attentif à écarter. Paradoxalement, pour Sandel, le principe de différence ne peut ainsi échapper à l'accusation libérale d'instrumentalisation que sur la base d'une conception de la société radicalement différente de l'individualisme libéral. « Si je considère ceux dont il m'est demandé de partager le destin comme autres, moralement parlant, et non pas réellement comme des compagnons, partageant un mode de vie auquel mon identité est liée, le principe de différence prête le flanc aux mêmes objections que celles adressées à l'utilitarisme. Sa prétention sur ma personne n'est pas celle d'une communauté constitutive à l'égard de laquelle je reconnais mes attaches, mais la prétention d'une collectivité agglomérée dont je subis les empiètements », fait observer Sandel (1997 [1984], p. 267). Il est en fait contradictoire de vouloir fonder une théorie de la justice distributive sur les prémisses de l'individualisme libéral. C'est pourquoi la pensée des purs libéraux comme Nozick ou Hayek peut paraître plus cohérente.

L'argument anthropologique : le moi enraciné vs le moi désengagé

À côté ou en arrière-plan des arguments proprement sociologiques, éthiques ou politiques, la critique communautarienne du libéralisme s'appuie tout d'abord sur des considérations qu'on pourrait appeler « anthropologiques » : c'est la conception abstraite, asociale, anhistorique ou, selon les termes de Charles Taylor (1979a), « atomiste » du « moi libéral » qui est en question, ce que Michael Sandel désigne comme un « *unencumbered self* », expression que l'on traduit fréquemment par celle de « moi désengagé » (Sandel, 1997 [1984]) et qui signifie un moi sans racines, sans attaches, sans appartenance, sans épaisseur, sans profondeur et finalement sans identité. Dans la conception libérale de l'identité personnelle, les individus sont considérés en effet comme libres de remettre sans cesse en question leur participation aux pratiques sociales existantes et de s'y soustraire s'ils estiment qu'elles ne valent plus la peine d'être exercées. Il s'ensuit qu'ils ne sont pas définis en fonction de leur insertion dans telle ou telle relation sociale, dans tel ou tel cadre historique ou culturel. Rawls résume cette conception libérale en disant que le moi est premier par rapport aux fins qu'il défend, par quoi il veut dire que nous pouvons toujours prendre nos distances par rapport à tel ou tel de nos projets et nous poser la question de savoir si nous désirons continuer à le poursuivre. Le moi désengagé, observe ainsi Sandel, « exprime la différence qui existe toujours entre les valeurs que j'ai et la personne que je suis. L'identification du moindre de mes buts, caractéristiques, ambitions, désirs, etc., requiert toujours de poser préalablement un sujet, un moi qui se tient derrière ses attributs, à une certaine distance, et dont les contours doivent leur préexister. Cette distance est l'occasion pour le moi lui-même de se placer au delà de son champ d'expérience, de manière à mettre, une fois pour toutes, son identité en sécurité. Ou, pour le dire autrement, cette prise de distance bannit la possibilité de ce que nous pourrions appeler des fins constitutives » (1997 [1984], p. 262).

Les communautariens estiment qu'il s'agit là d'une conception erronée, qui ne tiendrait pas compte des conditions réelles de formation de l'identité. Ils soulignent au contraire que certains des rôles que nous jouons, soit comme citoyens d'un pays, soit comme membres d'un mouvement, comme défenseurs d'une cause, etc., peuvent être « constitutifs » des personnes que nous sommes. « Aussi indéterminée qu'elle puisse être vis-à-vis des fins, l'histoire de ma vie, souligne Sandel, est toujours encadrée (*embedded*, terme que l'on peut traduire

aussi par « enchâssée ») dans l'histoire des communautés d'où je tire mon identité, qu'il s'agisse de la famille, de la cité, d'une tribu ou d'une nation, d'une cause ou d'un parti. Du point de vue communautaire, ces histoires, ces récits, créent des différences d'ordre moral, et pas seulement d'ordre psychologique. Ce sont eux qui nous situent dans le monde et donnent à notre existence ses particularités morales » (1994 [1984], p. 67). Ce qui donne sens à l'existence, ce sont en effet les contenus substantiels qui tissent l'histoire propre de chacun, lesquels sont déjà inscrits dans la culture, précédant l'individu et déterminant la manière dont il pourra définir son identité et exercer sa liberté. C'est dans un rapport herméneutique à cette tradition que l'individu peut répondre à la question de savoir qui il est et devenir le sujet de sa propre histoire. « Imaginer une personne incapable d'attachements constitutifs tels que ceux-là, écrit encore Sandel, ce n'est pas concevoir un être idéalement libre et rationnel, mais imaginer une personne complètement dépourvue de personnalité et de profondeur morale. Car avoir une personnalité, c'est savoir que je m'inscris dans une histoire que je ne demande ni ne commande et qui, néanmoins, a des conséquences sur mes choix et sur ma conduite. Elle m'amène à me sentir plus proche des uns, plus loin des autres. Elle me fait voir certains buts comme plus désirables que d'autres. En tant que sujet auto-interprétant, je suis capable de méditer ma propre histoire, de prendre distance à son égard, mais la distance s'avère être toujours fragile et provisoire, la réflexivité ne prend jamais pied hors de l'expérience elle-même » (1997 [1984], pp. 268-269). De la même façon, Alasdair MacIntyre (1997a [1981]) propose la redécouverte d'un sujet pré-moderne, dont l'unité réside dans l'unité d'un récit, dont le déroulement nous renvoie nécessairement à la communauté dont nous sommes issus. Penser le sujet sous la forme d'un récit, d'une narration, c'est nécessairement prendre en compte des institutions et des traditions sans lesquelles l'action humaine perdrait tout son sens. Il faut noter cependant que pour MacIntyre la seule tradition capable de nous redonner une telle conception narrative de la subjectivité, c'est la tradition aristotélico-thomiste.

Est-ce à dire pour autant que les notions de liberté, d'autonomie, d'auto-détermination de l'individu soient exclues de la problématique communautaire ? Charles Taylor insiste plutôt sur la nécessité d'inscrire l'autonomie dans un cadre social et culturel doué de consistance. Selon lui, les théories libérales reposent souvent sur « une psychologie morale excessivement simpliste », selon laquelle les individus pourraient se construire ou s'affirmer indépendamment de tout lien social. Pour que l'individu puisse exercer des choix autonomes, encore faut-il que les options qui lui sont proposées aient pour lui un sens. Or seule la culture, seul un environnement culturel déterminé peuvent fournir les ressources nécessaires à l'émergence de ce sens. Objectera-t-on que c'est là une évidence qui, pour des libéraux comme Rawls ou Dworkin, est parfaitement compatible avec le principe de neutralité de l'État ? C'est précisément ce que conteste Taylor (1979a), pour qui la préservation d'un environnement favorable à l'autodétermination suppose un soutien actif de l'État à l'égard de certaines formes ou de certains aspects de la culture que le fonctionnement spontané du « marché des biens culturels » pourrait condamner à dépérir (comme on le voit par exemple avec la situation des langues minoritaires dans certains pays) : un point de vue que partage même un libéral comme Joseph Raz lorsqu'il écrit que « dans la pratique, l'anti-perfectionnisme ne se traduit pas seulement par le refus politique de soutenir telle ou telle conception du bien digne d'intérêt. Il sape les perspectives de survie de nombre d'aspects les plus appréciés de notre culture » (1986, p. 162), – une question qui revêt une acuité particulière (et peut-être une portée à la fois plus dramatique et plus obscure) dès lors qu'on se place dans une pers-

pective temporelle suffisamment large, dans laquelle la question de la préservation à long terme du patrimoine culturel et des ressources naturelles fait mieux ressortir l'existence possible d'une tension entre l'universalisme formel et lié au présent de la pensée libérale et le développement d'un sentiment de responsabilité à l'égard des générations futures.

Entre morale et sociologie : la communauté comme fait ou comme valeur

Les penseurs communautariens soulignent qu'une véritable communauté n'est pas réductible à une association d'individus. Les membres d'une communauté ont des fins communes et non seulement des intérêts convergents. En tant que membre d'une communauté, je partage certains buts et certaines valeurs en commun avec les autres. Eux et moi nous concevons ces buts comme *nos* buts et non pas seulement comme des buts que nous poursuivons chacun individuellement et qui s'avèrent accidentellement être semblables. Dans le cadre des activités qui constituent la vie de la communauté, les individus se perçoivent d'abord comme membres du groupe et perçoivent leurs valeurs comme étant les valeurs du groupe alors que, inversement, dans le cadre d'une simple association, les individus conçoivent leurs relations non pas comme constituant un bien qui mérite par soi-même d'être poursuivi mais comme un moyen pour obtenir des bénéfices individuels identifiés de manière indépendante. Charles Taylor (1997 [1989]) propose ainsi une distinction entre ce qu'il appelle des biens « immédiatement communs », comme l'amitié, où ce qui importe c'est le fait même du partage, le fait de la réciprocité, et des biens simplement « convergents », ou « médiatement communs », qui nous sont assurés et distribués collectivement, mais sans que cela constitue ou augmente pour autant ce qui fait leur valeur pour chacun d'entre nous. Dans cette acception forte du terme de communauté, dire que les membres de la société sont liés par un sens de la communauté, ce n'est pas simplement dire que bon nombre d'entre eux professent des sentiments communautaires et poursuivent des objectifs qui dépassent leur bien privé, mais c'est aussi dire qu'ils conçoivent leur identité – c'est-à-dire ce qu'ils sont et non pas seulement ce qu'ils ressentent – comme étant définie par la communauté à laquelle ils appartiennent. Pour eux, la communauté ne décrit pas seulement ce qu'ils *ont* en tant que citoyens, mais elle décrit ce qu'ils *sont*, non pas une relation qu'ils choisissent d'avoir (comme dans le cas d'une association volontaire), mais un attachement qu'ils découvrent comme partie intégrante de leur identité. Pour l'opposer à la conception instrumentale et à la conception « sentimentale », Michael Sandel dit que cette conception de la communauté est une conception « constitutive ».

Cependant, de même que la justification libérale de la neutralité de l'État paraît pouvoir s'appuyer tour à tour sur deux modes d'argumentation de nature tout à fait différente et dont la compatibilité peut sembler problématique, à savoir l'argument « factuel » du pluralisme culturel des sociétés contemporaines et l'argument « idéal », ou « transcendantal », du droit imprescriptible des individus à l'autodétermination dans le choix de la vie bonne, de la même façon, on peut, comme le font Allen Buchanan (1989) ou Michael Walzer (1995 [1990]), souligner l'existence, à l'intérieur de la critique communautarienne du libéralisme, d'une sorte de tension entre deux lignes d'argumentation à certains égards contradictoires. Tantôt en effet la critique porte contre la réalité (observée ou supposée) des sociétés libérales contemporaines, dans lesquelles les individus vivraient isolés les uns des autres, enfermés dans l'obsession exclusive de leurs droits, privés de toute assise et de toute intégration communautaires, condamnés à la déso-

rientation et à l'anomie, et tantôt c'est non plus la réalité mais la représentation que fournit la théorie libérale de cette réalité que l'on critique et dont on souligne la faible valeur descriptive ou explicative, en insistant au contraire sur la dimension irréductiblement communautaire de toute société humaine, y compris dans le contexte de la modernité. D'un côté on a donc affaire à une critique de type moral et politique, reflétant une prise de position normative, de l'autre, à une critique de type théorique et épistémologique.

L'argument moral : une conception substantielle de la vie bonne

Selon les penseurs communautariens, l'autonomie telle que la conçoivent les libéraux est incompatible avec tout attachement ou engagement moral profond. La communauté suppose en effet, selon les termes de Buchanan (1989, p. 868) l'engagement (*commitment*), mais l'engagement n'est pas un attachement (*attachment*) que l'on peut contracter librement, car ce qui est contracté librement peut être rompu aussi librement à n'importe quel moment, et c'est seulement ce genre d'attachement révocable que peut tolérer la conception libérale du moi autonome. Une autre critique portée par les communautariens mentionne le fait que la théorie libérale serait incapable de rendre compte de la force normative d'une certaine catégorie d'obligations, celles, involontaires, qui ne relèvent pas du contrat ou de la promesse et ne peuvent de ce fait être assimilées à des engagements, telles que les obligations des parents à l'égard de leurs enfants ou celles d'un citoyen à l'égard de son pays.

Contre le formalisme de la philosophie morale libérale, les communautariens semblent renouer avec ce qu'on peut appeler (Berten, Da Silveira et Pourtois, 1997, p. 9, Kymlicka, 1999 [1990], p. 225) une conception « substantielle » de la morale ou de la vie bonne, d'inspiration néo-aristotélicienne. « L'excellence morale d'un individu ne réside plus en effet dans son autonomie, mais se rapporte à des modèles substantiels de comportements, valorisés positivement (« les vertus ») ou négativement (« les vices »). Les conceptions de la vertu sont certes diverses : les vertus chrétiennes ne sont pas celles des héros homériques ou de l'entrepreneur capitaliste. Mais cette diversité ne constitue pas une objection, car il n'existe pas, pour les communautariens, d'essence de la vertu : il n'est pas possible de définir abstraitement ou « essentiellement » ce que serait la vertu éthique des pratiques ou des formes de vie. La détermination de l'excellence éthique nous renvoie toujours à une tradition propre à une communauté historique particulière et à la place qu'y occupe un individu. Dès lors la finalité morale des institutions et des pratiques politiques est de conduire les membres d'une communauté à exercer les vertus qui sont reconnues comme conformes à sa tradition vivante. En ce sens, ce qu'il est politiquement juste de faire est déterminé par rapport à un bien défini socialement et s'imposant aux individus de la communauté. La légitimité politique se fonde sur une tradition (nationale par exemple) et non sur un contrat social. De ce point de vue, l'État communautarien est perfectionniste, il est responsable du maintien d'un contexte favorable à l'éclosion de la vertu » (Berten, Da Silveira et Pourtois, pp. 10-11).

L'argument civique et politique : le déficit de légitimité de l'État libéral anti-perfectionniste

Aux yeux des communautariens, l'absence de consensus sur les valeurs et la prévalence d'un individualisme possessif ou agressif font peser sur les sociétés contemporaines une menace permanente de dissolution du lien social et de désa-

grégation du sentiment d'appartenance politique. Or, bien loin de faire reculer une telle menace par le pouvoir régulateur, pacificateur ou unificateur de la justice, la mise en œuvre d'une conception neutraliste, anti-perfectionniste et étroitement procédurale (Sandel, 1988, 1997 [1984]) de l'État ne contribue selon eux qu'à aggraver les choses, en encourageant chez les citoyens une vision totalement réductrice de l'État considéré comme un dispositif institutionnel n'ayant pour fonction que d'assurer la coexistence équitable entre des individus mutuellement indifférents ou qui ne se perçoivent les uns les autres que comme des obstacles ou comme des instruments dans la poursuite de leurs intérêts privés. Charles Taylor souligne ainsi la tension qui peut exister entre la neutralité de l'État libéral et les exigences redistributives de l'État-providence. Celui-ci exige, au nom de la justice, des sacrifices de la part des citoyens, lesquels seront cependant de moins en moins disposés à y consentir s'ils ont de moins en moins le sentiment d'un bien commun, d'une destinée commune, d'une appartenance commune. Les citoyens ne s'identifieront à l'État, et n'accepteront ses exigences comme légitimes, que si, écrit Taylor, une « forme de vie commune » est « perçue par eux comme le bien suprême, de sorte que son épanouissement et sa stabilité leur apparaissent comme une valeur en soi, et non pas seulement comme un moyen de réaliser leurs propres conceptions individuelles du bien, ni comme la simple somme arithmétique de ces conceptions » (1986, p. 213). Aussi l'érosion de ce sens du bien commun est-elle au cœur de la « crise de légitimation » que connaissent aujourd'hui les démocraties libérales.

Communautarisme ou républicanisme ?

Partageant avec les communautariens les inquiétudes et les critiques ci-dessus évoquées au sujet du déficit de légitimité de l'État libéral « procédural », et considéré tantôt comme une forme de communautarisme (Tenzer, 1995, p. 162) et tantôt comme une sorte de « troisième voie » entre libéralisme et communautarisme (Spitz, 1995), ce qu'on appelle aux États-Unis le « républicanisme », ou le « républicanisme civique » (Pratte, 1988) – une tradition remontant à la pensée politique de l'Antiquité et de la Renaissance, mais qui aurait été supplantée à l'époque moderne par le contractualisme libéral (Skinner, 1992, 1994 [1993]) – se présente essentiellement comme une doctrine de la citoyenneté. Le renouveau actuel de la problématique de la citoyenneté s'explique en partie, selon Kymlicka et Norman (1994), par le fait que le concept de citoyenneté semble intégrer une demande de justice et une demande d'appartenance communautaire, pouvant ainsi contribuer à clarifier les enjeux du débat entre libéraux et communautariens. De plus, nombre d'évolutions et d'événements politiques récents survenus dans différents pays ont révélé que la santé et la stabilité des démocraties ne dépendaient pas seulement du caractère plus ou moins juste de leur « structure de base », mais aussi des qualités et des attitudes de leurs citoyens. Deux concepts différents sont cependant parfois confondus à l'occasion des discussions sur la citoyenneté : la citoyenneté comme statut légal (c'est-à-dire le fait d'être membre d'une communauté politique particulière) et la citoyenneté comme activité désirable (dont l'étendue et la qualité dépendent du degré d'implication active de l'individu dans les affaires de la communauté) : on confond ainsi la question de savoir ce que c'est qu'être un citoyen et ce que c'est qu'être un « bon citoyen ».

Il est parfois reproché aux penseurs politiques libéraux contemporains de mettre l'accent exclusivement sur les droits du citoyen en ignorant la question de ses devoirs et de ses responsabilités, ce qui encourage les individus à pratiquer une surenchère perpétuelle dans la revendication de leurs droits (Skinner, 1994

[1993]) et contribue à rendre le concept de vertu civique inintelligible (Mouffe, 1992). Certains libéraux ont proposé pourtant une théorie originale de la vertu civique. Ainsi William Galston (1989, 1991) distingue quatre sortes de vertus requises pour l'exercice responsable de la citoyenneté : des vertus générales, sociales, économiques et politiques. Parmi ces dernières on relève notamment la capacité à mettre en question l'autorité et l'aptitude à la communication et au dialogue au sein de l'espace public. De même Stephen Macedo (1990) souligne l'importance de la justification publique rationnelle (*public reasonableness*) dans l'exercice de la citoyenneté. Où peut-on apprendre ces vertus ? Essentiellement au sein des institutions d'éducation. C'est, souligne Amy Gutmann (1987), à l'école que doivent s'acquérir l'esprit critique et la capacité de prendre de la distance par rapport aux présupposés culturels que chacun hérite de son milieu. Mais la conception proprement républicaine du civisme suppose sans doute quelque chose de plus que la compétence argumentative, l'aptitude au dialogue et l'esprit critique : un véritable sens du bien commun, une attitude de respect actif à l'égard des institutions démocratiques, une capacité d'engagement au service de quelque chose qui transcende l'intérêt individuel. En ce sens, on peut bien dire, avec Nicolas Tenzer, que « le républicanisme est une forme de communautarisme. Il repose, en effet, sur le souci de faire partager, à l'intérieur d'un État, une conception commune du bien, un même engagement dans la vie de la cité et conduit à donner à la participation à la vie civique une valeur supérieure à tout autre bien » (1995, p. 162). Ainsi Adrian Oldfield voit dans la participation à la vie politique « la forme la plus élevée du vivre-ensemble à laquelle la plupart des individus puissent aspirer » (1990, p. 6).

Pour la tradition de pensée fondée sur cette conception du républicanisme civique, la principale erreur du libéralisme contemporain tient au fond à son adhésion étroite à un idéal de liberté négative, au sens où l'entend Isaiah Berlin (1990 [1969]) en référence à la « liberté des Modernes » de Benjamin Constant (Taylor, 1979b), c'est-à-dire non pas la liberté comme participation à la souveraineté politique, mais la liberté comme absence de contrainte de la part de l'État, protection à l'égard de l'arbitraire et droit de vaquer à ses propres affaires sans avoir de comptes à rendre à la collectivité, dès lors qu'on n'empiète pas sur la liberté des autres. Cependant, dans la période récente, en réponse à certaines objections des libéraux, s'est développé ce qu'on désigne parfois comme une variante « instrumentale » de la pensée républicaine, ou un « républicanisme instrumental » (Patten, 1996), qui ne récuse nullement l'idéal moderne de la « liberté négative » mais souligne que, pour préserver les institutions libérales d'un risque permanent de stagnation, de corruption ou de captation abusive, les citoyens doivent faire preuve sans cesse de vertu civique et d'intérêt pour les affaires publiques. Ces républicains estiment ainsi qu'une citoyenneté active doit être valorisée non pas nécessairement parce qu'elle constituerait une chose intrinsèquement bonne, mais parce qu'elle a au moins le mérite de contribuer au maintien d'une société libre, ce qui revient à dire que la liberté négative n'est réalisable que si les citoyens sont aussi de « bons citoyens ». Si un tel point de vue, défendu notamment par Quentin Skinner (1984, 1990, 1994 [1993]), passe aux yeux de John Rawls pour fondamentalement libéral du fait qu'il ne donne la préférence à aucune conception particulière de la vie bonne (1995 [1993], p. 250), il est présenté plutôt par Skinner lui-même comme une sorte de « troisième voie » (selon l'expression de Spitz, 1995), qui voit la loi comme un moyen au service de la liberté, « un moyen, écrit Skinner, de garantir une liberté que notre penchant naturel à la corruption viendrait autrement miner », ce qui revient à reprendre la formule de Rousseau « si souvent mal comprise » selon laquelle « l'une des rai-

sons d'être les plus fondamentales de la loi au sein d'une société libre est de nous forcer à être libres, c'est-à-dire de nous forcer à adopter les comportements civiquement vertueux qui sont indispensables à la conservation de notre liberté » (1994 [1993], p. 106).

Républicanisme et patriotisme

Les libéraux peuvent être amenés à reconnaître qu'un minimum de vertu civique est nécessaire à la préservation de la liberté. Ainsi Rawls pense que le maintien de la liberté suppose chez le citoyen un sens effectif de la justice et la conviction que c'est un devoir pour le citoyen de contribuer à soutenir et à renforcer des institutions justes. Des républicains ou des communautariens peuvent répondre cependant que la république demande davantage que l'adhésion à des principes abstraits tels que la liberté et la justice, à savoir un rapport de loyauté et d'identification à une communauté politique particulière, ce qu'on désigne généralement sous le terme de « patriotisme ». « Je ne suis pas voué à défendre la liberté de n'importe qui, mais je ressens le lien de solidarité qui m'unit à mes compatriotes dans notre entreprise commune », écrit ainsi Charles Taylor (1997 [1989] p. 96), ce qui suggère que le patriotisme, pour être efficacement mobilisateur, suppose au moins une composante « non libérale ». Un texte d'Alasdair MacIntyre (1997b [1984]) sur cette question du patriotisme insiste fortement sur cette opposition entre patriotisme et libéralisme. La morale libérale est une morale universaliste, impersonnelle, impartiale. La morale du patriotisme est une morale communautaire, qui adopte délibérément un point de vue particulariste. « Supposons un moment déliés les liens que génère le patriotisme, demande MacIntyre. La morale libérale sera-t-elle en mesure de les remplacer par quoi que ce soit de solide et d'adéquat ? En fait, ce que la morale du patriotisme produit de mieux, c'est une présentation et une explication des liens et des allégeances qui caractérisent la vie sociale et qui en forment la substance. Elle le fait en soulignant l'importance morale de la reconnaissance d'une histoire commune par les différents membres du groupe social. [...] Une thèse centrale de la morale du patriotisme consiste à dire que, si je ne comprends pas le récit de ma vie personnelle comme imbriquée dans l'histoire de mon pays, j'oblitérerai et perdrai une dimension essentielle de la vie morale » (pp. 304-305). Pour MacIntyre, il n'y a pas d'argument logique, d'épreuve cruciale qui permette de trancher entre ces deux morales, pas plus que de synthèse ou de compromis qui permette de surmonter leur opposition. Ainsi, l'identification qui existe dans l'esprit de beaucoup d'Américains entre la cause de l'Amérique comme objet de ferveur patriotique et la cause de la morale, comprise dans les termes de la morale libérale, ne peut s'effectuer qu'au prix d'une incohérence.

Communautarisme et multiculturalisme

La thématique communautarienne entretient avec la problématique du multiculturalisme des rapports complexes, dont témoigne tout particulièrement la pensée de Charles Taylor. Une différenciation s'impose tout d'abord, selon le sens que l'on donne à la notion de communauté, ou plutôt selon son aire d'application. Dans les écrits des auteurs d'inspiration communautarienne, il apparaît en effet que cette aire d'application varie beaucoup en nature et en extension, correspondant tantôt à la nation tout entière considérée comme communauté politique, et tantôt à des entités plus restreintes, définies en fonction de caractéristiques historiques, géographiques ou ethno-culturelles particulières. Ainsi les critiques

portées par certains communautariens comme Sandel ou Taylor contre le déficit de légitimité qui affecte aujourd'hui l'État libéral procédural semblent appeler une reviviscence et un réinvestissement des valeurs communautaires à l'échelle de la société ou de la nation tout entières, alors qu'on trouve plus souvent chez un auteur comme MacIntyre des références (parfois nostalgiques) à des formes plus restreintes, plus « locales », plus traditionnelles ou plus « naturelles » de communautés, guilde, profession, famille, tribu, cité, dans l'histoire desquelles le récit de chacune des vies individuelles est inséré irréductiblement. Or c'est bien évidemment à l'échelle de « la société politique dans son ensemble » (selon l'expression durkheimienne) et non à l'échelle du « milieu spécial » constitué par chacune des communautés culturelles qui coexistent en son sein que se trouve posée aujourd'hui la question du multiculturalisme.

Dans son acception descriptive la plus courante, le terme de « multiculturalisme » désigne la situation d'un pays ou d'un territoire au sein duquel coexistent et sont amenés à entrer en interaction des groupes d'origine géographique ou ethnique diverse, parlant éventuellement des langues différentes et pouvant ne pas partager les mêmes convictions religieuses, les mêmes modes de vie, les mêmes traditions, les mêmes valeurs. Mais lorsqu'il désigne une conception particulière du fonctionnement de la démocratie ou un certain mode de mise en œuvre des politiques publiques, et notamment des politiques éducatives, le terme de « multiculturalisme » prend un sens tout différent, non plus descriptif mais normatif. Une politique multiculturelle est une politique délibérément « différentialiste », une politique dont les orientations, les choix, les justifications reposent sur la prise en compte explicite, la reconnaissance officielle, la projection et la valorisation dans l'espace public de différences culturelles historiquement cristallisées. C'est dire, contre l'assimilation faite souvent de manière hâtive entre multiculturalisme et communautarisme, qu'il peut y avoir au fondement de cette « politique de la reconnaissance », selon l'expression de Charles Taylor (1994 [1992]), une attitude ou une intention qui peuvent passer pour foncièrement libérales en ce qu'elles prennent en compte un droit humain fondamental. La « reconnaissance » des identités culturelles à l'intérieur d'un même pays peut passer pour « libérale » au sens où la tolérance est « libérale », mais, comme le souligne Taylor, la reconnaissance va plus loin que la tolérance, elle est plus active, plus interactive, et surtout (mais c'est cela même qui peut sembler faire problème par rapport à une conception stricte du neutralisme libéral) elle confère aux différences culturelles (que l'on peut assimiler à des différences dans les conceptions du bien) une visibilité et une légitimité publiques. Paradoxalement, un État libéral peut bien être considéré comme étant au fond potentiellement plus favorable aux expressions et aux revendications des communautés qu'un État fortement communautaire, qui risque de voir en elles des concurrentes illicites. Peter Simpson (1994) souligne ainsi la parfaite complémentarité entre un État qui peut et doit se vouloir libéral et minimal et des communautés, nécessairement plus restreintes et plus homogènes, pour lesquelles cette exigence n'aurait aucun sens. L'idée d'un « multiculturalisme libéral » (Raz, 1994), variante, à côté du « nationalisme libéral » (Tamir, 1993), de ce que Will Kymlicka (2000) caractérise comme un « culturalisme libéral », appelle cependant un certain nombre d'interrogations et de spécifications.

On peut bien évidemment se demander dans quelle mesure la demande de reconnaissance publique des identités culturelles particulières ou « minoritaires » est compatible avec le socle argumentatif fondamental du libéralisme politique (Mesure et Renault, 1999). On sait par exemple que des réaménagements théoriques sont proposés aujourd'hui, dans le cadre d'une théorie de la « citoyenneté

multiculturelle » (et en référence notamment à la situation canadienne), par Kymlicka (2001 [1995]) en vue d'intégrer à ce socle canonique de l'axiomatique libérale la prise en compte de « droits collectifs » spécifiques des minorités (minorités nationales réclamant des droits de souveraineté politique à base territoriale, minorités ethniques réclamant des « droits polyethniques » destinés à protéger leur patrimoine culturel, minorités se considérant comme historiquement désavantagées ou discriminées et réclamant à titre de compensation ou de correction des « droits de représentation spéciale » donnant lieu à des « politiques préférentielles » fondées par exemple sur la mise en place de « quotas » dans les procédures d'accès à certaines ressources, positions ou fonctions). Comment de telles propositions peuvent-elles cependant être compatibles avec la prééminence reconnue par le libéralisme aux droits et aux choix individuels ? Pour Kymlicka, la dérive communautarienne peut être évitée dès lors que c'est toujours la liberté du choix individuel qui prime, à l'exclusion de toute contrainte d'appartenance ou d'allégeance. La reconnaissance de droits culturels collectifs n'est conçue alors que comme une protection, une sorte de garantie de survie laissée à certains groupes, ou plutôt à certaines formes de vie ou à certains modes d'expression dont ces groupes sont traditionnellement porteurs, face aux effets potentiellement réducteurs ou destructeurs des mécanismes sociaux ou étatiques globaux, sans que cela implique pour autant pour ces groupes un droit quelconque de censure ou de contrôle sur les choix, y compris les choix éventuels de dissidence ou d'apostasie, de leurs propres membres, ce qui revient à conférer aux significations communautaires un statut quasi-instrumental de ressources pour la construction de l'identité individuelle plutôt qu'un statut quasi-transcendantal de matrice constitutive de cette identité, comme on le voit chez les communautariens. C'est au contraire cette dimension « constitutive » et « identificatoire » qui ressort de la conception défendue par Charles Taylor, lecteur de Hegel et de Herder, qui accorde à l'expressivisme romantique une place au moins égale à celle qu'occupent les Lumières parmi les sources de l'identité moderne (1979c, 1989, 1998a [1989], 1998b [1979]), mais qui, du fait de sa conception des politiques de reconnaissance comme facteur de conciliation ou de médiation entre identification aux communautés d'appartenance et identification à la communauté civique et politique dans son ensemble, peut être interprété aussi, comme on le voit avec la lecture proposée par Janie Pélabay (2001), comme proposant une sorte de synthèse entre communautarisme, républicanisme et libéralisme.

IMPLICATIONS POSSIBLES POUR UNE PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION : QUESTIONS CONCERNANT LE CURRICULUM ET LA CULTURE SCOLAIRE

Libéralisme et perfectionnisme dans la sphère éducative et dans la sphère politique

Quels bénéfices d'intelligibilité, quelles ressources conceptuelles, quels éclairages théoriques nouveaux le débat entre la philosophie politique libérale et la pensée communautarienne peut-il apporter à la réflexion sur l'éducation ? Bien qu'il n'y ait jamais, entre un champ théorique et le champ politique, d'application ou de « dérivation » directes, on voit assez clairement quel parti les politiques éducatives en tant que politiques de répartition ou de distribution de ressources peuvent tirer par exemple d'une théorie de la justice comme celle de John Rawls, et comment notamment le « principe de différence » peut trouver à s'investir dans

une réflexion sur la démocratisation de l'enseignement, l'égalité des chances, les politiques de contre-différenciation compensatoire, etc. (cf. par exemple Meuret, 1999). Les choses sont moins claires s'agissant à proprement parler du curriculum, c'est-à-dire des contenus d'enseignement prescrits par les programmes d'études. Un article récent publié par le *Journal of Philosophy of Education* (Postma, 2002) fournit une bonne illustration à la fois de l'intérêt et des limites d'une telle « mise en perspective ».

Comme son titre l'indique (en traduction : « Prendre l'avenir au sérieux : L'éducation à l'environnement et les insuffisances du libéralisme »), cet article pose la question de la validité ou de la pertinence normative du principe libéral de la « neutralité axiologique » face à un objet d'enseignement nouveau comme celui désigné aujourd'hui sous le nom d'« éducation en vue du développement durable », une approche sur laquelle certains rapports internationaux mettent depuis peu l'accent, mais qui nous intéresse ici surtout comme exemple au sein d'une catégorie d'objets d'enseignement beaucoup plus générale, tous ces objets à l'identité curriculaire floue qui échappent à la classification traditionnelle des savoirs disciplinaires et qu'on désigne généralement sous le terme vague d'« *éducation à* » (à l'environnement, à la santé, à la citoyenneté, aux valeurs, etc.). Du fait qu'elle suppose de promouvoir chez les individus « une conscience environnementale et éthique, un ensemble de valeurs et d'attitudes, de capacités et de comportements en cohérence avec cet objectif du développement durable », l'auteur souligne que la justification d'une telle éducation ne va pas de soi du point de vue d'une philosophie morale et politique libérale. Visant en effet à modifier les mentalités et les comportements des individus, aussi bien dans la sphère de la vie privée que dans la sphère publique (en les persuadant par exemple de réduire leur consommation d'énergie, d'être attentifs aux produits qu'ils consomment, d'utiliser les transports en commun, etc.), cette forme normative d'éducation, qui peut bien évidemment paraître nécessaire dès lors qu'on prend au sérieux les menaces actuelles sur l'environnement, peut aussi être perçue et dénoncée comme une forme d'endoctrinement, incompatible avec un idéal moral et pédagogique de développement de l'autonomie (Jickling et Spork, 1998) et, plus généralement, avec le principe de la philosophie politique libérale selon lequel chaque citoyen dispose du droit inaliénable de développer ses propres valeurs, ses propres opinions et idées au sujet de ce qui rend la vie digne d'être vécue, l'État libéral (dont le système éducatif est une des institutions) n'ayant pas à promouvoir une conception particulière de la moralité, une « conception du bien », et n'ayant la charge de protéger et promouvoir que des valeurs « de second degré » (*second-order values*), celles qui sont nécessaires à la sauvegarde de la démocratie et des libertés individuelles, telles que la tolérance, le respect de la diversité, la non-violence et l'ouverture d'esprit.

Définie par la Commission mondiale sur l'environnement et le développement (World Commission on Environment and Development, WCED) de l'ONU comme « un développement capable de satisfaire les besoins du présent sans compromettre la possibilité pour les générations futures de satisfaire leurs propres besoins », la notion de développement durable suppose, comme le souligne Postma, quelque chose de plus qu'une sage régulation du « vivre ensemble » de tous les habitants actuels de la planète, à savoir l'idée d'une obligation morale à l'égard des générations futures. Un équilibre équitable est ainsi censé être trouvé entre elles et nous, qui nous impose des limites dans notre exploitation des ressources naturelles et nous interdit de faire courir à l'environnement des risques majeurs. Le concept de développement durable présuppose ainsi la possibilité d'une extension illimitée vers le futur de notre communauté morale, la possibilité

d'inclure dans cette communauté les générations qui vivront plusieurs siècles après nous, et avec lesquelles nous entrons par avance dans une sorte de concitoyenneté, à l'intérieur d'une communauté de justice intergénérationnelle. Cependant ce problème de la justice intergénérationnelle est un des plus difficiles de ceux que rencontre aujourd'hui la théorie éthique, car il suppose la possibilité d'une relation morale entre des vivants et des personnes qui n'existent pas encore, donc avec qui il ne peut pas y avoir de réciprocité (alors que la réciprocité est une dimension constitutive de toute relation morale dans la conception libérale de la moralité), à l'égard desquelles nous sommes dans une ignorance totale qui les rend totalement étrangères à nous, et sur lesquelles nous risquons d'être amenés à projeter nos propres valeurs et nos propres idéaux de manière abusivement paternaliste (De Shalit, 1995). Cela veut dire que la responsabilité à l'égard des générations futures qui fonde l'idée de développement durable peut difficilement être justifiée sur la base d'une philosophie politique libérale. Plus généralement, on peut considérer, selon Postma, que la philosophie libérale, parce qu'elle repose sur une conception contractualiste de la justice qui renvoie elle-même à la métaphore du marché libre (la rationalité du contrat établi « sous voile d'ignorance » entre individus « mutuellement indifférents » interprétée au sens étroit d'une transaction marchande) et parce qu'elle établit une distinction forte entre la sphère privée (lieu d'élaboration des conceptions du bien et des choix de valeurs) et la sphère publique (réduite à un rôle minimal de garantie des libertés et des droits individuels), n'est pas en mesure de prendre en compte les problèmes majeurs auxquels sont confrontées les sociétés contemporaines, notamment ceux liés à la dégradation de l'environnement. À la conception minimaliste et négative de la citoyenneté propre à la pensée politique libérale on peut ainsi opposer la valorisation et la justification fortes de la sphère publique comme lieu de confrontation et de débat caractéristiques de la tradition néo-républicaine (Oldfield, 1990). Plus fondamentalement, on peut aussi, souligne Postma, considérer que des questions comme celle de savoir quel monde nous voulons laisser à nos enfants ne sauraient relever de la seule sphère privée. La valeur hautement significative de telles questions suggère qu'il peut bien exister une sorte de réciprocité entre nous et les générations futures, mais qui n'est pas une réciprocité de type procédural. Un sentiment du futur, un sens de la continuité générationnelle nous sont nécessaires si nous voulons donner une valeur à notre vie ici et maintenant. En tant que créatures réflexives, nous avons besoin d'une postérité qui se souviendra de nous comme nous nous souvenons, parfois avec fierté ou gratitude, des générations qui nous ont précédés. Cette idée d'un lien virtuel avec les générations passées et futures semble constituer une condition anthropologique du sens de l'existence. C'est pourquoi, selon Postma, la notion d'obligation envers les générations futures constitue un objet plus stable et plus consistant que ne le suggèrent les conceptions qui s'inscrivent dans le cadre étroit du contractualisme libéral.

Comment ne pas souscrire à de telles formulations ? L'intentionnalité éducative déborde bien évidemment le présent, l'immanent, le contractuel et le procédural, elle suppose le sentiment d'une obligation obscure et capitale, l'idée d'une responsabilité absolue parce que sans réciprocité tangible, cette « piété à l'égard des morts, quelque obscurs qu'ils soient » et cette « sollicitude à l'égard de ceux qui ne sont pas encore nés, quelque éloignés qu'ils soient » dans lesquelles T.S. Eliot (1948) voit l'essence de la culture et sur l'assurance desquelles repose, de génération en génération, la fragile continuité du monde. Mais peut-on reprocher à la philosophie politique libérale d'ignorer ce genre de considérations et ne s'agit-il pas en fait de « vérités » qui appartiennent à des « ordres » différents ?

La vraie question porte plutôt sur le degré de consistance et de plausibilité de l'idéal libéral de neutralité de la sphère publique. Rendant compte de l'ouvrage de Kymlicka *Liberalism, Community and Culture* (1989b), Ronald Beiner (1994) reproche ainsi au neutralisme anti-perfectionniste de la conception libérale de l'État de n'être en fait qu'une mythologie, faisant observer que toute politique d'un État, fût-ce l'État le plus « libéral » du monde, comporte forcément une composante perfectionniste. Qu'il s'agisse de construire ou de ne pas construire des autoroutes, de taxer les consommateurs de tabac ou de subventionner des programmes éducatifs, les plus petites décisions d'un État aussi bien que les plus grandes supposent bien, qu'on le veuille ou non, de privilégier certaines « formes de vie », de promouvoir, d'encourager, de soutenir certaines conceptions de la « vie bonne » de préférence à d'autres.

À cette remarque qui paraît inspirée par le bon sens on ajoutera cependant trois observations. La première, c'est que toutes les versions du libéralisme ne sont pas nécessairement anti-perfectionnistes. Ainsi par exemple Joseph Raz (1986) se présente comme un « libéral perfectionniste », qui assigne à l'État moderne le devoir de chercher à promouvoir le bien-être des citoyens en les encourageant à poursuivre des fins moralement valides, mais considère en même temps que, dans le monde moderne au moins, une vie bonne est nécessairement une vie autonome, une vie dans laquelle les individus sont libres de leurs choix. Il est vrai qu'il s'agit pour Raz d'une autonomie fortement étayée sur des formes sociales préexistantes, sur des répertoires disponibles de pratiques sociales et culturelles, des éléments de « culture commune » susceptibles de conférer sens et consistance aux choix individuels, toutes formulations qui rapprochent bien évidemment cet auteur du courant communautarien. La seconde observation, c'est qu'il peut exister dans le perfectionnisme comme dans l'anti-perfectionnisme d'un État différents degrés, différents modes de justification ou d'exercice : le perfectionnisme « providentialiste » inhérent à la décision de limiter la vitesse sur les autoroutes n'a rien à voir avec le perfectionnisme d'un État totalitaire qui veut créer « l'homme nouveau » par l'embrigadement ou la terreur généralisée. La troisième observation enfin, c'est que la question du perfectionnisme et de la neutralité n'a pas forcément le même sens dans la sphère éducative que dans la sphère politique et que la transposition de l'une à l'autre ne va pas de soi. C'est par rapport à la sphère des valeurs, des croyances morales ou religieuses, des engagements politiques et plus généralement des questions dites « controversables » que s'exprime l'exigence, dans les démocraties libérales, d'une neutralité des systèmes éducatifs publics. L'idée revêt cependant plusieurs sens selon ses contextes d'application ou de justification (Gardner, 1989). Dans le cadre de l'éducation morale par exemple, qui bénéficie en Grande-Bretagne au moins d'une longue tradition de réflexion autour des notions d'autonomie personnelle, de rationalité ou d'endoctrinement (Forquin, 1989b, 1993), la neutralité de l'enseignement peut signifier une centration de l'enseignant sur un rôle de régulation procédurale du dialogue entre les élèves (comme dans le School Council Humanities Project lancé par Lawrence Stenhouse dans les années 1970) ou de facilitation de l'expression authentique (comme dans la méthode dite de la « clarification des valeurs ») ou bien, comme le proposent d'autres auteurs (Hare, 1976), une focalisation sur les propriétés formelles et en quelque sorte « méta-éthiques » du discours moral, à l'exclusion de toute préoccupation ou préférence « substantielle », rejetées du côté de l'irrationnel et de l'arbitraire. L'idée de neutralité axiologique en matière d'éducation morale n'est-elle pas cependant une contradiction dans les termes ? Mais ne peut-on pas dire aussi, plus généralement, que toute éducation, quelle qu'elle soit, qu'elle relève de la sphère publique ou de la

sphère privée, qu'elle concerne les apprentissages cognitifs ou n'importe quel autre aspect de la personnalité, comporte toujours une composante perfectionniste ? Comme ceux de vertu ou de progrès, le concept d'éducation, nous fait observer Richard Peters (1965, 1966), est de nature essentiellement normative. Toute intentionnalité éducative (quel que soit le contexte social, politique ou doctrinal dans lequel elle s'exerce) suppose toujours l'idée d'un bien ou d'un mieux, la poursuite d'un accomplissement ou d'un perfectionnement possibles, le sentiment d'une valeur et d'un ordre des valeurs. L'idée d'éducation suppose toujours l'initiation d'un individu à une catégorie d'activités posées comme intrinsèquement valables ou désirables (*worthwhile*). Une telle définition de l'éducation, que l'on peut dire « libérale » au sens pédagogique traditionnel du terme, au sens d'une forme d'éducation ou d'enseignement qui vise à développer pour elles-mêmes, sans considération d'utilité « extérieure » ou de spécialisation adaptative, les potentialités, capacités ou qualités qui, dans chaque individu, témoignent de ce qu'il y a de plus fondamentalement et de plus spécifiquement humain, est évidemment éloignée de la conception neutraliste ou minimaliste du bien qu'on associe souvent aujourd'hui à l'idée du libéralisme politique, plus proche en cela de la « liberté positive » des Anciens (liberté-accomplissement, réalisation d'une excellence humaine) que de la « liberté négative » des Modernes (liberté-indépendance, protection de l'individu contre les empiétements de tous les pouvoirs). En quoi elle se situe bien dans la tradition grecque de la *paideia*, cet idéal de la culture générale ou *enkuklios paideia*, entendue comme « formation-type, à la fois générale et commune », qui « cherche à développer, sans en atrophier aucune, toutes les virtualités de l'être humain, et le rend ainsi capable de remplir au mieux la tâche, quelle qu'elle soit, que la vie, les exigences sociales ou sa libre vocation exigeront plus tard de lui », selon les termes d'Henri Marrou (1981, tome 1, p. 331), et fait écho aussi à la conception d'une « éducation libérale fondamentale pour tous » développée par Jacques Maritain dans ses « Vues thomistes sur l'éducation » (1959).

Est-ce à dire pour autant que l'on puisse disjoindre complètement l'acception politique (tendanciellement anti-perfectionniste) et l'acception pédagogique (irréductiblement perfectionniste) du terme de « libéral » ? Un article récent publié dans le cadre d'un dossier sur la notion de *Bildung* dans le *Journal of Philosophy of Education* (Lovlie et Standish, 2002) nous rappelle que les choses sont plus complexes et qu'il peut exister une tension dans la tradition de la philosophie de l'éducation anglophone entre plusieurs conceptions de l'éducation libérale, les unes, plus proches de l'acception politique du terme, qui mettent l'accent sur la valeur inconditionnelle de l'autonomie de l'être raisonnable (Dearden, 1972) et de la capacité de choix individuel (White, 1973), comme on peut le voir par exemple encore dans l'ouvrage plus récent de Meira Levinson (1999) *The Demands of Liberal Education*, les autres, plus proches de l'acception humaniste traditionnelle, mettant l'accent, comme Peters ou Michael Oakeshott (Fuller, 1989), sur l'éducation comme initiation à un héritage qui va bien « au-delà du présent et du particulier » (Bailey, 1984), participation de l'individu à une « conversation » qui remonte aux premiers âges de l'homme et s'est « de mieux en mieux articulée au fil des siècles » (Oakeshott, 1962, p. 199), accès à une connaissance ou à une reconnaissance de soi par la médiation d'un patrimoine objectivé dans des œuvres – une formulation aux harmoniques hégéliennes, qu'on retrouve par exemple chez le pédagogue allemand Klafki (2000) parlant, à propos de la culture générale (ou *Allgemeinbildung*), d'un accès à des contenus qui constituent des formes d'objectivation de l'histoire culturelle de l'humanité, et qui n'est pas sans présenter des résonances communautariennes.

L'idée d'une « culture commune », entre égalité et fraternité

Conçue comme bagage commun, socle commun, patrimoine commun de connaissances, de compétences et de références susceptibles d'être transmises à l'ensemble des enfants et adolescents d'un même pays dans le cadre de la scolarité obligatoire, la notion de « culture commune », présente depuis longtemps en Grande-Bretagne dans le cadre de la réflexion sur le curriculum (Forquin, 1989a), ne s'est introduite en France dans le vocabulaire de l'éducation que de manière assez récente. Utilisée bien souvent « comme une évidence première », cette notion « réfère en fait, comme le souligne Hélène Romian, à des conceptions implicites différentes de la culture, de la culture scolaire et de leur partage » (2000, p. 3). On sait bien que ce mot de « partage » possède plusieurs sens dans la langue française : un sens de partition et de séparation (le « partage des eaux », limite entre deux bassins hydrographiques), un sens de répartition et de distribution (le partage d'un territoire ou d'une somme d'argent), un sens de communication ou de communion (partager une même expérience, un même savoir). De la même façon une tension structurelle apparaît dans la notion même de culture commune, une tension qui nous renvoie elle-même à la différence de sens qui existe entre les mots latins de « *communis* » (ce qui est commun, voire banal, c'est-à-dire accessible à tous, partagé par tous) et de « *communio* » (un mode de groupement humain fortement intégratif et « identificateur »). Qu'est-ce qui est important dans l'idée d'un « bien commun » ? Est-ce le « bien », ou est-ce le fait d'être partagé « en commun » ? Est-ce qu'une chose mérite d'être partagée en commun parce qu'elle est (intrinsèquement ou substantiellement) bonne, ou est-ce le fait d'être partagée, le fait d'être l'objet d'une expérience ou d'une intentionnalité communes, qui la rend « bonne » ? Cela dépend bien entendu de la nature de l'objet et des circonstances. À la distinction (évoquée précédemment) effectuée par Charles Taylor (1997 [1989]) entre biens « immédiatement communs » et biens simplement « convergents », ou « médiatement communs », paraissent ainsi correspondre deux sortes de conceptions et de justifications d'une culture scolaire commune, qu'on pourrait, en s'appuyant sur une distinction proposée par Sharon Gewirtz (1998), en référence notamment à la pensée différentialiste et féministe d'Iris Young (1990), entre deux conceptions ou deux dimensions fondamentalement différentes de la justice, caractériser respectivement l'une comme de type « distributionnel » (centrée sur des questions de distribution ou de répartition et sous-tendue par une préoccupation d'égalité), l'autre comme de type « relationnel » (centrée sur une demande de fraternité, de solidarité ou de reconnaissance mutuelle). Pour les uns, ce qui importe, c'est en effet de donner à chacun des chances égales de réussite dans la vie, l'accès de tous à un large et substantiel noyau commun de connaissances et de compétences fondamentales étant réclamé, sinon comme une garantie, du moins comme un facteur d'égalisation des chances ; d'où la méfiance à l'égard de toute différenciation précoce du curriculum, que cette différenciation soit motivée par des raisons d'efficacité pédagogique, d'adaptabilité sociale ou de pertinence culturelle. Pour les autres, c'est la dimension identitaire, patrimoniale, proximale ou conviviale qui compte : ce qui est commun n'est pas essentiellement ce qu'on possède de manière égale ou équivalente, mais c'est ce qu'on possède *ensemble*, un « avoir-ensemble » qui est le signe ou le support d'un « être-ensemble » ou d'un « vivre ensemble », un « même » qui nous rassemble parce qu'il est l'expression ou l'émanation d'un « nous-mêmes ».

Dans *Une école contre l'autre* (2000), Denis Kambouchner souligne fortement, en faisant référence respectivement à la notion d'instruction commune chez Condorcet et à certaines caractérisations ou justifications de l'idée de culture

commune chez Philippe Meirieu, cette tension possible entre deux conceptions ou deux dimensions de ce qui peut être caractérisé comme « commun ». Chez Condorcet, parmi les motifs fondant l'exigence d'une « instruction commune pour les enfants », la primauté revenait à l'égalité des droits. « Ennemi de l'enthousiasme et universaliste déclaré », Condorcet ne pouvait, observe Kambouchner (p. 111), accorder ni place déterminée ni statut positif à l'effusion communautaire, c'est-à-dire à « la complaisance dans *le commun comme tel*, la reconnaissance identificatoire de soi et d'autrui comme sujets d'une même communauté, l'insistance sur la dimension "patrimoniale" de certains savoirs, objets ou références », une thématique qui, selon lui, dérive aujourd'hui du mode de conceptualisation romantique de la culture, tel qu'il s'est développé notamment en Allemagne en opposition directe à la doctrine universaliste et rationaliste des Lumières françaises. Mais cette opposition de l'universel et du communautaire, du rationnel et du traditionnel, de l'émancipation critique et de l'enracinement patrimonial peut aussi être appréhendée à travers la distinction notionnelle établie par certains auteurs entre communauté et publicité, espace public et espace commun. « La communauté tend vers la conversion, écrit ainsi Etienne Tassin (1992), au sens strict de l'action de se tourner vers Dieu, vers une entité d'ordre supérieur en laquelle ses membres s'incorporent comme partie d'un tout identitaire et substantiel ; mais aussi au sens général de l'adhésion et de la transmutation de soi qui fait des membres de la communauté des fidèles, des frères, des camarades, des patriotes, etc., bref, les membres d'un même corps. Contre cette conversion inhérente au rapprochement communautaire, l'espace public est alors ce qui, au sein de la société, se déploie comme espace de diversion, empêchant toute personification du corps social, détournant les individus de toute adhésion massive sous couvert d'identification communautaire. » (p. 24). En somme, « espace de diffusion » par opposition à la fusion et à la confusion communautaires, l'espace public « est précisément ce qui maintient la communauté à distance d'elle-même : ce qui, certes, rapporte les individus les uns aux autres, mais qui dans le même temps les déporte les uns des autres, ce qui les soumet à un *régime d'impropriété mutuelle* afin de préserver les termes d'un échange possible » (*ibid.*). Encore faut-il cependant, ajoute l'auteur, que cette soustraction de la communauté à l'enveloppement communautaire ne se traduise pas comme dilution, dissolution, destruction de la *res publica* : la pensée de la communauté politique doit se tenir à égale distance de ces deux écueils que représentent respectivement la conversion et la dispersion, la communion et la désunion, le symbole de l'eucharistie et le spectre des *disjecta membra* évoqués dans la fable de Menenius Agrippa.

Faut-il donc opposer et préférer au mot d'ordre démocratique de culture commune la notion « républicaine » de savoirs publics ? Par « savoirs publics », il faut entendre essentiellement l'idée de savoirs « ouverts », explicitement formulables et contrôlables, auxquels tout le monde est supposé avoir au moins potentiellement accès et qui valent indépendamment des circonstances et des contextes particuliers. La reconnaissance, à travers cette notion de savoirs publics, d'une connivence profonde, dans les sociétés modernes, entre scolarité, rationalité et universalité ne doit pas cependant faire oublier l'importance des sélections et des médiations nécessaires : l'école transmet peut-être des savoirs généraux (ou fondamentaux) doués d'un haut degré de consistance et d'universalité, mais c'est en les canalisant dans des formes spécifiques et en fonction de contraintes spécifiques (contraintes didactiques, contraintes institutionnelles) qui font qu'on peut aussi bien parler de la « culture scolaire » comme d'une configuration *sui generis*. Ce pouvoir de filtrage, de transposition, de recombinaison,

voire même d'élaboration et de diffusion dans tout le corps social d'habitudes de pensée et de modes d'expression typiquement scolaires doit bien évidemment être pris en compte dans toute réflexion sur les enjeux culturels de la scolarisation, que ceux-ci soient pensés à travers la problématique de la culture commune ou à partir de la notion sociologiquement moins dense mais politiquement plus « ouverte » de savoirs publics.

CONCLUSION

Parmi les critiques portées par les communautariens à l'encontre de la pensée politique libérale, celles qui se situent au niveau anthropologique (le « moi libéral » comme moi « désengagé », étranger au monde et littéralement « sans qualités ») peuvent apparaître à la fois comme les moins décisives politiquement (le noyau essentiel de l'axiomatique politique libérale pouvant en fait, comme l'ont souligné certains commentateurs, s'avérer compatible avec diverses conceptions de l'homme et de la culture), mais les plus intéressantes du point de vue d'une problématique de l'éducation. Fondamentalement, ce qui oppose les différentes variantes de la pensée communautarienne aux différentes expressions du libéralisme, c'est, pourrait-on dire, une conception « profonde » de la culture, entendons par là une conception de la culture comme origine, support, matrice, élément constitutif de l'identité individuelle. Sous des appellations et des argumentations diverses, on peut dire que deux grandes « familles » philosophiques se partagent le territoire de la modernité. La première des deux, qui en occupe depuis Descartes et les Lumières la partie la plus vaste et la plus visible, se reconnaît essentiellement dans le pouvoir radical d'institution, de construction, de création ou de contrôle qu'elle attribue (qu'il s'agisse d'épistémologie, de morale, de politique, d'esthétique, de pédagogie) au sujet individuel, au sujet rationnel pensant et agissant. « De Descartes aux Lumières, écrit Robert Legros, la critique s'étend de la théorie aux domaines de l'action, mais son principe fondamental reste cependant le même, et la démarche est formellement identique : déconstruire la tradition et reconstruire sur ce qui subsiste quand ont été rejetés tous les préjugés ; et ce qui subsiste, c'est précisément la capacité de rejeter toute soumission à un contenu, à une détermination : seule demeure une substance qui a le pouvoir de se soustraire à tous ses accidents, à tous ses attributs, à toute limitation, c'est-à-dire un sujet » (1990, p. 54). Le triomphe des différentes variantes (puérocentrique, socio-interactionniste ou technocentrique) du « constructivisme » dans le discours pédagogique contemporain s'inscrit dans cette « tradition de la raison », cette tradition de déconstruction des traditions, de refus de ce qui est simplement reçu, d'émancipation vis-à-vis des héritages, de protestation à l'égard de tout ce qui, à la fois, est en excès par rapport au principe d'individualité et en défaut par rapport au principe d'universalité. L'autre tradition, celle qu'illustre notamment la pensée romantique mais qu'on retrouve aussi chez des écrivains traditionalistes ou nationalistes (cf. la référence aux *Déracinés* de Maurice Barrès dans l'étude de Chaumont (1991) sur la tradition communautarienne) ou dans l'herméneutique contemporaine, représente aussi une philosophie du sujet, mais il ne s'agit pas du même « sujet » : le sujet romantique ou « herméneutique » est un sujet toujours déjà précédé, porté, habité par quelque chose d'antérieur ou d'extérieur à lui, force inspiratrice, lumière émanant d'une source profonde, offre d'un sens (à la fois signification, sentiment, esprit) qu'aucune élaboration interprétative n'épuisera jamais. Dans un langage moins mystique que sociologique, on dira que c'est ce rapport de fondement, d'établissement, d'enveloppement, de

débordement de l'identité individuelle par le monde toujours déjà institutionnalisé, toujours déjà objectivé, toujours déjà normé de la culture que désignent les communautariens contemporains lorsqu'ils donnent à la notion de communauté un sens « constitutif » ou « substantiel », c'est-à-dire le sens de ce qui constitue ou institue les sujets comme sujets d'humanité. Cette insistance sur la préexistence, la précellence, la prévalence d'un monde de la culture (ou plutôt d'une pluralité de mondes culturels) comme source de sens et support pour le développement de l'identité individuelle constitue un des éléments-clés de la polémique communautarienne contre le rationalisme neutre de la pensée libérale. Il est vrai que venir au monde, c'est bien, selon l'expression de Bruner (1996), « entrer dans la culture », entrer dans un monde de choses et dans un monde de signes qui est le résultat cristallisé, la condensation sélective et récapitulative de toute une histoire de l'homme qui trouve elle-même ses racines bien avant l'homme. Monde de significations, la culture est « herméneutique », processus perpétuel d'interprétation et de réinterprétation. Mais la culture est aussi monde d'outils et d'usages, monde d'institutions et d'objets. « L'homme naît dans un monde d'objets, d'œuvres, d'institutions, dans un monde de formes achevées », écrivait Ignace Meyerson (1987 [1951], p. 69), qui voyait dans cette recherche de l'achevé et du permanent, dans la pensée de la conservation une des caractéristiques essentielles de l'activité humaine. « Ses conduites et son travail mental, sa technique et sa symbolique sont donc modelées par ce produit, l'œuvre ; à la fois par la forme de l'œuvre à faire et par celle des œuvres précédentes. Et le poids, la masse croissante des œuvres passées augmente encore la force de cette empreinte » (*ibid.*). « Le caractère dominant de l'homme, son trait distinctif, n'est pas son essence métaphysique, mais son œuvre, écrit de son côté Ernst Cassirer. C'est cette œuvre, c'est le système de ses activités, qui définit et détermine le cercle de son humanité. Le langage, le mythe, la religion, l'art, la science, l'histoire sont les constituants de ce cercle » (1975 [1965], p. 103). Et de même Hannah Arendt nous rappelle que « la réalité et la solidité du monde humain reposent avant tout sur le fait que nous sommes environnés de choses plus durables que l'activité qui les a produites, plus durables, même, que la vie de leurs auteurs. La vie humaine, en tant qu'elle bâtit un monde, est engagée dans un processus constant de réification » (1983 [1958], p. 141), un processus qui trouve sa confirmation la plus éclatante dans l'œuvre d'art. « Nulle part, écrit-elle (p. 223), la durabilité du monde des objets n'apparaît avec autant de clarté, nulle part, par conséquent, ce monde d'objets ne se révèle de façon aussi spectaculaire comme la patrie non mortelle d'êtres mortels. Tout se passe comme si la stabilité du monde se faisait transparente dans la permanence de l'art, de sorte qu'un sentiment d'immortalité, non pas celle de l'âme ni de la vie, mais d'une chose immortelle accomplie par des mains mortelles, devient tangible et présent pour resplendir et qu'on le voie, pour chanter et qu'on l'entende, pour parler à qui voudra lire. » C'est cette immortalité sans illusions, cette immortalité par la procuration des œuvres et des signes, qui constitue la justification ultime de toutes les entreprises de conservation et de transmission patrimoniales, justification conjointe de l'école et du musée face aux fureurs dévastatrices des iconoclastes.

Ceci dit, reste à savoir cependant si la polémique anti-universaliste qui anime la revendication communautarienne est bien à la hauteur de la promesse de sens qu'elle nous délivre. Certes, les institutions, les signes, les œuvres s'inscrivent toujours dans l'indexation d'un temps et d'un lieu, et il n'y a pas d'enseignement, pas de transmission possibles en dehors d'un « rapport au savoir », d'un rapport à la culture et à la raison qui reposent toujours sur une dynamique d'investissement en même temps que de remaniement « identificatoires », une dynamique

de reconnaissance et de « patrimonialité » partagée. Mais de quelle communauté sommes-nous véritablement les légataires, les partenaires ou les simples contemporains ? Dans le monde moderne, ce ne sont pas seulement les sociétés qui sont plurielles, multiculturelles ou multidimensionnelles, ce sont les individus eux-mêmes, voués à la flexibilité des rôles, à l'instabilité des valeurs, à la multiplicité des appartenances (De Coninck, 2001). Alors que des bibliothèques brûlent, et quand « les statues meurent aussi », le deuil que nous éprouvons, nous l'éprouvons en tant que membres de la communauté humaine tout entière, une communauté qui transcende les frontières entre les nations, les ethnies et les cultures et déborde même le règne des vivants. Ce « commun des mortels » est la seule communauté véritablement concrète, la seule qui puisse être opposée en tout cas comme une objection valable et durable à la grandiose abstraction de la philosophie politique libérale. C'est d'elle que nous parle Alain de sa voix inimitable (*Propos sur l'éducation*, 70) : « Le moindre débris de pensée est mis sur l'autel. Poèmes, paraboles, images, fragments d'images, griffes de l'homme, toutes ces énigmes sont l'objet de nos pensées. Il n'y a point de pensée nationale ; nous pensons en plus grande compagnie. Directement ou indirectement nous ne cessons point de nous entretenir avec les ombres éminentes, dont les œuvres, comme dit le poète, sont plus résistantes que l'airain. Cette société n'est point à faire ; elle se fait ; elle accroît le trésor de sagesse. Et les empires passent. »

Jean-Claude Forquin

BIBLIOGRAPHIE

- ACKERMAN B. (1980). – **Social Justice in the Liberal State**. New Haven : Yale University Press.
- ACKERMAN B. (1992). – **The Future of the Liberal Revolution**. New Haven : Yale University Press.
- ALAIN (1967). – **Propos sur l'éducation**. Paris : PUF.
- ARENDT H. (1983 [1961]). – **Condition de l'homme moderne** (trad. par G. Fradier). Paris : Calmann-Lévy [**The Human Condition**, Chicago, Chicago University Press, 1958].
- AVINERI S. et DE SHALIT A. (eds.) (1992). – **Communitarianism and Individualism**. Oxford : Oxford University Press.
- BAILEY C. (1984). – **Beyond the Present and the Particular : A Theory of Liberal Education**. Londres : Routledge and Kegan Paul.
- BEINER R. (1994). – Revising the Self. **Critical Review**, vol. 8, n° 2, p. 247-256.
- BELL D. (1993). – **Communitarians and its Critics**. Oxford : Clarendon Press.
- BENOIST A. de (1994). – Communautariens vs Libéraux. **Krisis**, n° 16, juin, p. 2-29.
- BERLIN I. (1990). – Deux conceptions de la liberté. In **Éloge de la liberté** (trad.). Paris : Casterman, p. 167-218 [**Four Essays on Liberty**, Oxford, Oxford University Press, 1969].
- BERTEN A., Da SALVEIRA P. et POURTOIS H. (1997). – **Libéraux et communautariens**. Paris : PUF.
- BLAIS M.-C., GAUCHET M. et OTTAVI D. (2002). – **Pour une philosophie politique de l'éducation**. Paris : Bayard.
- BRUNER J. (1996). – **L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle** (trad. par Y. Bonin). Paris : Retz [**The Culture of Education**, Harvard University Press, 1996].
- BUCHANAN A.E. (1989). – Assessing the Communitarian Critique of Liberalism. **Ethics**, n° 99, p. 852-882.
- BURBULES N.C. (2000). – Does the Internet constitute a global community? In N.C. Burbules et C.A. Torrance (eds.), **Globalization and Education. Critical perspectives**. New York : Routledge, p. 323-355.
- CASSIRER E. (1975). – **Essai sur l'homme** (trad. par N. Massa). Paris : Éditions de Minuit [**An Essay on Man : An Introduction to a Philosophy of Human Culture**, New Haven, Yale University Press, 1965].
- CHAUMONT J.-M. (1991). – L'être de l'humain : Notes sur la tradition communautarienne. **Revue philosophique de Louvain**, 89 (4^e série, n° 81), février, p. 144-163.
- CONINCK F. de (2001). – **L'Homme flexible et ses appartenances**. Paris : L'Harmattan.
- CONSTANT B. (1986). – De la liberté des anciens comparée à celle des modernes [1819]. In **De l'esprit de conquête et de l'usurpation**. Paris : Flammarion, p. 265-291.

- DEARDEN R.F. (1972). – Autonomy and Education. *In* R.F. Dearden, P.H. Hirst et R.S. Peters (eds.). – **Education and the Development of Reason**. Londres : Routledge and Kegan Paul, p. 448-465.
- DE SHALIT A. (1995). – **Why Posterity Matters. Environmental Policies and Future Generations**. Londres : Routledge.
- DWORKIN R. (1995). – **Prendre les droits au sérieux** (trad. par J.-M. Rossignol *et al.*). Paris : PUF [**Taking Rights Seriously**, Londres, Duckworth, 1977].
- ENSLIN P., PENDLEBURY S. et TJIATTAS M. (2001). – Deliberative Democracy, Diversity and the Challenges of Citizenship Education. **Journal of Philosophy of Education**, vol. 35, n° 1, p. 115-130.
- ELIOT T.S. (1948). – **Notes towards the Definition of Culture**. Londres : Faber and Faber.
- FORQUIN J.-C. (1989a). – **École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques**. Bruxelles : De Boeck.
- FORQUIN J.-C. (1989b). – La philosophie de l'éducation en Grande-Bretagne : orientations et principaux apports depuis 1960. **Revue française de pédagogie**, n° 89, p. 71-92.
- FORQUIN J.-C. (1993). – L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale : approches théoriques et perspectives de recherches. **Revue française de pédagogie**, n° 102, p. 69-106.
- FRIEDMAN J. (1994). – The Politics of Communitarianism. **Critical Review**, vol. 8, n° 2, p. 297-339.
- FULLER T. (ed.) (1989). – **Michael Oakeshott : The Voice of Liberal Learning**. New Haven : Yale University Press.
- GALSTON W. (1989). – Civic Education in the Liberal State. *In* N.L. Rosenblum (ed.), **Liberalism and the Moral Life**. Cambridge, Mass. : Harvard University Press, p. 89-102.
- GALSTON W. (1991). – **Liberal Purposes : Goods, Virtues and Duties in the Liberal State**. Cambridge : Cambridge University Press.
- GALSTON W. (1995). – Two Concepts of Liberalism. **Ethics**, n° 105, p. 516-534.
- GARDNER P. (1989). – Neutrality in Education. *In* R.E. Goodin et A. Reeve (eds.), **Liberal Neutrality**. Londres : Routledge, p. 106-129.
- GEWIRTZ S. (1998). – Conceptualizing Social Justice in Education : Mapping the Territory. **Journal of Education Policy**, vol. 13, n° 4, p. 469-484.
- GUTMANN A. (1980). – **Liberal Equity**. Cambridge : Cambridge University Press.
- GUTMANN A. (1987). – **Democratic Education**. Princeton, NJ : Princeton University Press.
- GUTMANN A. (1994). – La critique communautarienne du libéralisme (trad. par D. Lantaret-Maubon). **Krisis**, n° 16, p. 70-85 [Communitarian Critics of Liberalism, **Philosophy & Public Affairs**, 14, 1985, p. 308-322].
- GUTMANN A. (1995). – Civic Education and Social Diversity. **Ethics**, n° 105, p. 557-579.
- HARE R.M. (1976). – Value Education in a Pluralist Society, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain**, vol. 10, p. 7-23.
- HONNETH A. (1992). – Les limites du libéralisme. De l'éthique aux États-Unis aujourd'hui (trad. par P. Sauzet). **Rue Descartes, Collège international de philosophie**, n° 5-6, novembre, p. 145-157 [repr. in A. Berten, P. Da Silveira et H. Pourtois, **Libéraux et communautariens**, Paris, PUF, 1997, p. 359-374]
- IROEGBU P. (1991). – La pensée de Rawls face au défi communautarien. **Revue philosophie de Louvain**, tome 89 (4^e série, n° 81), février, p. 113-128.
- JICKLING B. et SPORK H. (1998). – Education for Environment : a critique. **Environmental Education Research**, 4, 3, p. 309-327.
- KAMBOUCHNER D. (2000). – **Une école contre l'autre**. Paris : PUF.
- KLAFKI W. ([1986] 2000). – The Significance of Classical Theories of Bildung for the Contemporary Concept of Allgemeinbildung. *In* I. Westbury, S. Hopmann et K. Riquarts (eds.), **Teaching as a Reflective Practice : The German Didaktik Tradition**. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum, p. 85-107.
- KYMLICKA W. (1989a). – Liberal Individualism and Liberal Neutrality. **Ethics**, n° 99, p. 883-905.
- KYMLICKA W. (1989b). – **Liberalism, Community and Culture**. Oxford : Oxford University Press.
- KYMLICKA W. (1996). – Communautarisme. *In* M. Canto-Sperber (dir.), **Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale**. Paris : PUF, p. 263-270.
- KYMLICKA W. (1999). – **Les théories de la justice : une introduction** (trad. par M. Saint-Upéry). Paris : La Découverte [**Contemporary Political Philosophy : an Introduction**, Oxford, Oxford University Press, 1990].
- KYMLICKA W. (2000). – Les droits des minorités et le multiculturalisme : l'évolution du débat anglo-américain. **Comprendre**, n° 1 (Les identités culturelles), p. 141-171.
- KYMLICKA W. (2001). – **La citoyenneté multiculturelle. Une théorie libérale du droit des minorités** (trad. par P. Savidan). Paris : La Découverte [**Multicultural Citizenship : A Liberal Theory of Minority Rights**, Oxford University Press, 1995].
- KYMLICKA W. et NORMAN W. (1994). – Return to the Citizen. A Survey of Recent Work on Citizen Theory. **Ethics**, n° 104, p. 352-381.
- LARA P. de (1996). – Communauté et communautarisme. *In* P. Reynaud et S. Rials (dir.), **Dictionnaire de philosophie politique**. Paris : PUF, p. 96-101.
- LARMORE C. (1987). – **Patterns of Moral Complexity**. Cambridge : Cambridge University Press.
- LARMORE C. (1991). – Le juste et le bien (trad. par A. de Benoist). **Krisis**, n° 7, février, p. 55-73 [The Right and the Good, **Philosophia** (Univ. Bar-Ilan), vol. 20, n° 1-2, juillet 1990, p. 15-32].
- LARMORE C. (1997). – Du libéralisme politique. *In* A. Berten, P. Da Silveira et H. Pourtois, **Libéraux et communautariens**. Paris : PUF, p. 141-170 [Political Liberalism, **Political Theory**, vol. 18, n° 3, 1990, p. 339-360, trad. in **Modernité et morale**, Paris, PUF, 1993, p. 161-192].
- LEGROS R. (1990). – **L'idée d'humanité. Introduction à la phénoménologie**. Paris : Grasset.
- LENOBLE J. (1991). – Repenser le libéralisme : au-delà des critiques communautariennes et postmodernes. **Cahiers de philosophie politique et juridique de l'Université de Caen**, n° 20, p. 177-216.

- LEVINSON M. (1999). – **The Demands of Liberal Education**. New York : Oxford University Press.
- LOVIE L. et STANDISH P. (2002). – Introduction : *Bildung* and the Idea of a Liberal Education. **Journal of Philosophy of Education**, vol. 36, n° 3, p. 317-340.
- MACEDO S. (1990). – **Liberal Virtues : Citizenship, Virtue and Community**. Oxford : Oxford University Press.
- MacINTYRE A. (1997a). – **Après la vertu. Études de théorie morale** (trad. par L. Bury). Paris : PUF, 1997 [**After Virtue. A Study in Moral Theory**, Londres, Duckworth, 1981].
- MacINTYRE A. (1997b). – Le patriotisme est-il une vertu ? *In* A. Berten, P. Da Silveira et H. Pourtois, **Libéraux et communautariens**. Paris : PUF, p. 287-309 [**Is Patriotism a Virtue?**, The Lindley Lecture, University of Kansas, 1984].
- MARITAIN J. (1959). – **Pour une philosophie de l'éducation**. Paris : Fayard.
- MARROU H.I. ([1948]1981). – **Histoire de l'éducation dans l'Antiquité**. Paris : Seuil.
- MESURE S. et RENAULT A. (1999). – **Alter Ego. Les paradoxes de l'identité démocratique**. Paris : Aubier-Flammarion.
- MEURET D. (1999). – Rawls, l'éducation et l'égalité des chances. *In* D. Meuret (éd.), **La justice du système éducatif**. Bruxelles : De Boeck, p. 37-54.
- MEYERSON I. (1987). – **Écrits 1920-1983. Pour une psychologie historique**. Paris : PUF.
- MOUFFE C. (1987). – Le libéralisme américain et ses critiques, Rawls, Taylor, Sandel, Walzer. **Esprit**, n° 124, mars, p. 100-114.
- MOUFFE C. (1992). – Democratic Citizenship and the Political Community. *In* C. Mouffe (ed.), **Dimensions of Radical Democracy : Pluralism, Citizenship and Community**. Londres : Routledge.
- MULHALL S. et SWIFT A. (1992). – **Liberals and Communitarians**. Oxford : Blackwell.
- NAGEL T. (1991). – **Égalité et partialité** (trad. par C. Beauvillard). Paris : PUF [**Equality and Partiality**, Oxford, Oxford University Press, 1991].
- NOZICK R. (1988). – **Anarchie, État et Utopie** (trad. par E. D'Auzac de Lamartine et P.-E. Dauzat). Paris : PUF [**Anarchy, State and Utopia**, New-York, Basic Books, 1974].
- OAKESHOTT M. (1962). – The Voice of Poetry in the Conversation of Mankind. *In* **Rationalism in Politics and Other Essays**. Londres : Methuen, p. 197-247.
- OLDFIELD A. (1990). – **Citizenship and Commitment. Civic Republicanism and the Modern World**. New York : Routledge.
- OLSEN M. (1998). – Education Policy, the Cold War and the « Liberal-Communitarian » Debate. **Journal of Education Policy**, vol. 15, n° 1, p. 63-89.
- PATTEN A. (1996). – The Republican Critique of Liberalism. **British Journal of Political Science**, n° 26, p. 25-44.
- PAUL E.F. et MILLER F.D. Jr (eds.) (1996). – **The Communitarian Challenge to Liberalism**. Cambridge : Cambridge University Press.
- PÉLABAY J. (2001). – **Charles Taylor, penseur de la pluralité**. Saint-Nicolas (Québec)/Paris : Les Presses de l'Université Laval/L'Harmattan.
- PETERS R.S. (1965). – Education as Initiation, *in* R.D. Archambault (ed.), **Philosophical Analysis and Education**. Londres : Routledge and Kegan Paul, p. 87-111.
- PETERS R.S. (1966). – **Ethics and Education**. Londres : Allen and Unwin.
- POSTMA D. W. (2002). – Taking the Future Seriously : On the Inadequacies of the Framework of Liberalism for Environmental Education. **Journal of Philosophy of Education**, vol. 16, n° 1, p. 41-56.
- PRATTE R. (1988). – **The Civic Imperative. Examining the Need for Civic Education**. New York : Teachers College, Columbia University.
- RASMUSSEN D. (ed.) (1990). – **Universalism vs Communitarianism**. Cambridge (Mass.) : MIT Press.
- RAWLS J. (1987). – **Théorie de la justice** (texte remanié trad. par C. Audard). Paris : Seuil, 1987 [texte or. **A Theory of Justice**, New York, Oxford University Press, 1971].
- RAWLS J. (1988). – La priorité du Juste et les conceptions du Bien (trad. par A. Tchoudnowsky et C. Audard). **Archives de Philosophie du Droit**, n° 33, p. 39-59 [autre version trad. par C. Audard *in* **Justice et démocratie**, Paris, Seuil, 1993, rééd. Points-Seuil, 2000, p. 285-320].
- RAWLS J. (1995). – **Libéralisme politique** (trad. par C. Audard). Paris : PUF [**Political Liberalism**, New York, Columbia University Press, 1993].
- RAZ J. (1986). – **The Morality of Freedom**. Oxford : Oxford University Press.
- RAZ J. (1994). – Multiculturalism : A Liberal Perspective. **Dissent**, hiver, p. 67-79.
- ROMIAN H. (dir.) (2000). – **Pour une culture commune de la maternelle à l'Université**. Paris : Hachette.
- SANDEL M. (ed.) (1984). – **Liberalism and Its Critics**. Oxford : Blackwell.
- SANDEL M. (1988). – The Political Theory of the Procedural Republic. **Revue de Métaphysique et de Morale**, vol. 93, n° 1, p. 57-68.
- SANDEL M. (1994). – Moralité et libéralisme (trad. par Alain de Benoist). **Krisis**, n° 16, juin, p. 62-69 [« Morality and the Liberal Ideal », **The New Republic**, 7 mai 1984, p. 15-17].
- SANDEL M. (1997). – La république procédurale et le moi désengagé. *In* A. Berten, P. Da Silveira et H. Pourtois, **Libéraux et communautariens**. Paris : PUF, 1997, p. 255-286 [The Procedural Republic and the Unencumbered Self, **Political Theory**, vol. 12, n° 1, 1984, p. 91-96].
- SANDEL M. (1999). – **Le Libéralisme et les limites de la justice** (trad. par J.-F. Spitz). Paris : Seuil [**Liberalism and the Limits of Justice**, Cambridge, Cambridge University Press, 1982].
- SIMPSON P. (1994). – Liberalism, State and Community. **Critical Review**, vol. 8, n° 2, p. 159-173.
- SKINNER Q. (1984). – The Idea of Negative Liberty. *In* R. Rorty, J.B. Schneewind et Q. Skinner (eds.), **Philo-**

- sophy in History.** Cambridge : Cambridge University Press, p. 193-221.
- SKINNER Q. (1990). – The Republican Idea of Political Liberty. In Bock, Q. Skinner et Viroli (eds.), **Machiavelli and Republicanism.** Cambridge : Cambridge University Press.
- SKINNER Q. (1992). – Les idéaux républicains de liberté et de citoyenneté (trad. par Sylvie Courtine-Denamy). **Rue Descartes**, n° 3, janvier 1992 [repr. in **Cahiers de philosophie politique et juridique** (Caen), n° 21, 1992, p. 37-59].
- SKINNER Q. (1994). – Deux conceptions de la citoyenneté (trad. par Alain de Benoist), **Krisis**, n° 16, p. 94-110 [« Two Concepts of Citizenship », **Tijdschrift voor Filosofie**, septembre 1993, p. 15-17].
- SOSOE L.K. (1988). – Individu ou communauté : la nouvelle critique du libéralisme politique, **Archives de philosophie du droit**, n° 33, p. 77-89.
- SOSOE L.K. (1991). – La pensée communautarienne. Généalogie ou subversion des Modernes ? **Cahiers de philosophie politique et juridique**, n° 20, p. 131-149.
- SPITZ J.-F. (1995). – Le républicanisme, une troisième voie entre libéralisme et communautarisme ? **Le Banquet**, n° 7, 2^e trimestre, p. 215-238.
- TAMIR Y. (1993). – **Liberal Nationalism.** Princeton : Princeton University Press.
- TASSIN E. (1992). – Espace commun ou espace public ? L'antagonisme de la communauté et de la publicité. **Hermès**, n° 10, p. 23-37.
- TAYLOR C. (1979a). – Atomism. In A. Kontos (ed.), **Powers, Possessions and the Freedom.** Toronto : University of Toronto Press, p. 39-61, repr. in **Philosophical Papers II. Philosophy and the Human Sciences**, Cambridge, Mass., Cambridge University Press, 1985, p. 187-210, trad. par P. de Lara in **La Liberté des Modernes**, Paris, PUF, 1997, p. 223-254.
- TAYLOR C. (1979b). – What's wrong with negative liberty. In A. Ryan (ed.), **The Idea of Freedom. Essays in Honour of Isaiah Berlin.** Oxford : Oxford University Press, p. 175-198, reprod. in **Philosophy and the Human Sciences. Philosophical Papers 2**, Cambridge, Cambridge University Press, 1985, p. 211-229, trad. par P. de Lara (Qu'est-ce qui ne tourne pas rond dans la liberté négative ?) in C. Taylor, **La liberté des modernes**, Paris, PUF, 1997, p. 255-284.
- TAYLOR C. (1979c). – Pourquoi les nations doivent-elles se transformer en États ? In G. Laforest (éd.), **Rapprocher les solitudes.** Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université Laval.
- TAYLOR C. (1986). – Alternative Futures : Legitimacy, Identity and Alienation in Late Twentieth Century Canada. In A. Cairns et C. William (eds.), **Constitutionalism, Citizenship and Society in Canada.** Toronto : University of Toronto Press.
- TAYLOR C. (1988). – Le juste et le bien (trad. par P. Constantineau). **Revue de Métaphysique et de Morale**, vol. 93, n° 1, p. 33-56.
- TAYLOR C. (1989). – La tradition d'une situation. In N. Pirotte (dir.), **Penser l'éducation.** Montréal : Boréal, p. 87-88.
- TAYLOR C. (1994). – **Multiculturalisme, différence et démocratie** (trad. par D.A. Canal). Paris : Aubier [**Multiculturalism and the Politics of Recognition**, Princeton, Princeton University Press, 1992].
- TAYLOR C. (1997). – Qui-proquo et malentendus : le débat communautariens-libéraux. In A. Berten, P. Da Silveira et H. Pourtois, **Libéraux et communautariens**, Paris, PUF, 1997, p. 89-119 [Cross-Purposes : The Liberal-Communitarian Debate, in N. L. Rosenblum (ed.), **Liberalism and the Moral Life**, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1989, p. 159-181].
- TAYLOR C. (1998a). – **Les sources du moi. La formation de l'identité moderne** (trad. par C. Mélançon). Paris : Seuil [**Sources of the Self**, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1989].
- TAYLOR C. (1998b). – **Hegel et la société moderne** (trad. par P.R. Desrosiers). Paris : Cerf, [**Hegel and Modern Society**, Cambridge, Cambridge University Press, 1979].
- TENZER N. (1995). – Le communautarisme contre la communauté ? **Le Banquet**, n° 7, 2^e trimestre, p. 155-173.
- Van GERVEN G. (1991). – Au delà de la critique communautarienne du libéralisme ? **Revue philosophique de Louvain**, tome 89 (4^e série, n° 81), février, p. 129-143.
- WALZER M. (1992). – La justice dans les institutions, **Esprit**, n° 180, mars-avril, p. 106-122 [Liberalism and the Art of Separation, **Political Theory**, 12/3, 1984, p. 315-330].
- WALZER M. (1995). – La critique communautarienne du libéralisme (trad. par Marthe Tenzer). **Le Banquet**, n° 7, 2^e semestre, p. 191-214 [The Communitarian Critique of Liberalism, **Political Theory**, vol. 18, n° 1, février 1990, p. 6-23] [autre trad. in A. Berten, P. Da Silveira et H. Pourtois, **Libéraux et communautariens**, Paris, PUF, 1997, p. 311-336].
- WALZER M. (1997). – **Sphères de justice. Une défense du pluralisme et de l'égalité.** Paris : Seuil [**Spheres of Justice**, New York, Basic Books, 1984].
- WHITE J. (1973). – **Towards a Compulsory Curriculum.** Londres : Routledge and Kegan Paul.
- YOUNG I. M. (1990). – **Justice and the Politics of Difference.** Princeton : Princeton University Press.

NOTES CRITIQUES

BENNER (Dietrich). – **Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problem-geschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns** [Pédagogie générale. Une introduction systématique, problématique et historique à la structure fondamentale du penser et de l'agir pédagogique]. Weinheim und München : Juventa Verlag, 4^e édition complètement revue, 2001. – 312 p.

La tradition allemande de la *Pédagogie générale*, que Herbart avait inaugurée en 1806, n'est pas éteinte, elle a même bien résisté à la vague des « sciences de l'éducation » si l'on en juge par le succès outre-rhin de l'ouvrage de Dietrich Benner, qui en est à sa quatrième édition. Gaston Mialaret s'y était bien essayé « à la française » dans sa *Pédagogie générale* (PUF, 1991), mais il est difficile de voir dans son gros ouvrage plus qu'un agencement intelligent de fiches documentaires. La Pédagogie générale à l'allemande, c'est tout autre chose : une réflexion qui plonge dans les profondeurs de la philosophie, mais qui accepte de se laisser canaliser par ce que Herbart appelait les « concepts où la pédagogie se sent chez elle » (*einheimische Begriffe*). Le résultat en est un mélange original où le pédagogue se retrouve – ou devrait se retrouver – tout en se donnant une compréhension philosophique de son action : encore une fois, il semble que cela fonctionne, et que l'intérêt pour l'ouvrage de Benner dépasse les limites des amphis universitaires pour trouver sa place dans la bibliothèque des praticiens de l'enseignement. Question de culture.

L'*Allgemeine Pädagogik* n'est cependant pas restée insensible, depuis Herbart, aux évolutions de la réalité éducative et à la mutation des savoirs mis en œuvre pour la saisir. Héritée de la philosophie de Kant, auquel Herbart avait succédé dans la chaire de Königsberg, elle s'était d'abord présentée dans le vêtement d'un système qui associait la vigueur de la science psychologique naissante avec la rigueur de la visée morale. L'avènement de la *Geisteswissenschaft*, promue par Dilthey, entraîna la pédagogie sur les chemins d'une « science compréhensive » qui véhiculerait dans un même mouvement et le fait éducatif et son sens humanisant : la généralité du projet était censée se confondre avec le souci des particularités. On aurait pu penser que la percée des « sciences

de l'éducation » (*Erziehungswissenschaften*), en faisant éclater le phénomène éducatif en autant d'objets de savoirs positifs, aurait sonné le glas de la Pédagogie générale. Il n'en fut rien. Même si l'université Humboldt, à laquelle appartient Dietrich Benner, se paie la coquetterie de dire *Erziehungswissenschaft* (*en*) au singulier, c'est sans doute que nos collègues d'outre-rhin restent travaillés par la préoccupation de la généralité qui ne s'accommode pas de la « science plurielle » chère à certains de nos collègues hexagonaux (lesquels – soit dit en passant – s'empressent de passer subrepticement le pluriel au tamis épistémologique d'une approche qui leur est plus chère que les autres), et qu'ils poursuivent le projet que Pestalozzi avait manifesté dans son *Chant du Cygne* de 1826 : cerner l'*Idee* de formation élémentaire. Certes, comme Benner le développe dans son introduction, l'entreprise de construire une Pédagogie générale est plus difficile que jamais dans l'éclatement actuel du champ, mais elle n'en est pas moins nécessaire et possible si cette action privilégiée de l'homme sur l'homme qu'est l'éducation doit continuer à avoir un sens.

L'essai de Benner s'inscrit dans l'évolution que je viens de décrire à grands traits : elle prend en compte une *Pädagogik* désormais articulée en diverses disciplines et différenciée à travers diverses activités. Mais elle prétend surmonter cette pluralité par une démarche de pensée fondamentale à la fois systématique et historiquement problématisée. L'ancrage dans la problématisation historique mérite d'être souligné, pour autant que la Pédagogie générale, si elle se veut systématique, s'inscrit dans un dialogue avec des figures historiques qui ont marqué la pensée pédagogique, en l'occurrence, pour Benner, Rousseau, auquel il a consacré des recherches approfondies, et Herbart et Humboldt, dont il est un spécialiste. C'est encore l'une des forces de la pensée pédagogique allemande que de creuser sans cesse le même sillon, où même celui qui est en rupture la plus radicale avec la tradition continue à discuter avec elle dans l'intention de conquérir une meilleure compréhension de l'éducation en général. Loin de s'établir sur un nuage d'idées abstraites qui planeraient dans le ciel, la « généralité » qui est à l'œuvre ici s'inscrit bien dans une histoire qui, à la façon hégélienne, l'exprime, la fait sortir d'elle-même tout en lui donnant forme.

Benner part d'un concept philosophique de l'agir humain qui s'appuie sur trois piliers de l'existence et de la coexistence humaine : la liberté, le langage (*Sprachlichkeit*) et l'historicité. C'est sur cette base qu'il présente, dans leur ancrage historico-social, ce qu'il considère comme des principes constitutifs et régulateurs du penser et de l'agir pédagogique, qui vont générer à leur tour les grandes questions relatives à la théorie de l'action pédagogique et les formes fondamentales de l'agir pédagogique. C'est ainsi qu'il analyse, du côté des principes constitutifs, 1) le principe d'éducabilité (*Bildsamkeit*), compris comme un échange interactif dont l'*educandus* est partie prenante ; 2) le principe de sollicitation de l'activité autonome, qui singularise la praxis pédagogique par rapport à toutes les autres : elle est en effet la seule pour laquelle l'anticipation de sa propre fin est constitutive de son essence même. Du côté des principes régulateurs : 1) le principe de transformation pédagogique des influences sociales en influences pédagogiquement légitimes : la naïveté pédagogique a ici ses faiblesses, comme l'utilitarisme politique a ses rigueurs ; si l'enfant doit s'y retrouver, on ne peut échapper à la mise en place d'une médiation entre la générosité des uns et la crispation comptable des autres ; 2) le principe d'un ordre non hiérarchique de la praxis humaine prise dans sa globalité : le primat de la théorie ne s'établit plus désormais sur un ordre préétabli d'activités rangées le long d'une ligne téléologique, mais dans le seul souci de construire un entendement humain (*Menschenverstand*) qui fonctionne d'une façon satisfaisante.

Benner tire ensuite les conséquences de ses analyses pour le traitement des grandes questions liées à « la science de l'éducation systématique » (théorie de l'éducation, théorie de la formation, théorie des institutions pédagogiques), puis pour la praxis pédagogique dans ses dimensions d'action (comme rapport de force se renonçant à lui-même ; comme enseignement éduquant et formant ; comme introduction dans les champs d'action sociale). Une conclusion s'emploie à articuler l'unité de la pédagogie, la pluralité des domaines pédagogiques et la structure fondamentale de la recherche en science de l'éducation.

On ne peut entrer plus avant dans les profondeurs de cette réflexion, qui poserait les plus grandes difficultés au traducteur éventuel. L'ouvrage contient cependant des pages d'anthologie que nos étudiants français pourraient utilement méditer et commenter. On pourrait encore entrer dans la discussion de certaines thèses, telle celle de la non hiérarchisation des savoirs, qui interviennent en pédagogie. S'il n'est assurément plus pensable de construire des édifices pyramidaux qui auraient en pointe la philosophie ou la politique, et qui distribueraient les

sciences le long d'une échelle plongeant dans l'empirie, on peut toutefois s'interroger sur la cohérence d'une systématique qui s'aveuglerait sur le principe qui, envers et contre tout, l'organise d'une façon plutôt que d'une autre ; s'il n'y a plus de pouvoir institué d'un savoir sur un autre, on continue cependant à penser selon des niveaux de savoir qui ne sont pas interchangeables et qui s'appellent sans jamais se confondre.

Michel Soëtard

Laboratoire de Recherche en Éducation et Formation
UCO, Angers

KAHN (Pierre). – **La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire.** Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2002. – 248 p. – (coll. « Éducation et didactiques »).

Analysant l'évolution de « l'Instruction populaire dans les principaux pays d'Europe et d'Amérique », Émile Levasseur (1828-1911), professeur d'histoire, de géographie et de statistiques économiques au Collège de France, notait une ligne de fond, particulièrement affirmée pour le dernier quart du 19^e siècle : « Partout il y a eu augmentation et dans la plupart des pays l'augmentation a été considérable. C'est le progrès des idées démocratiques qui a principalement donné l'impulsion à ce mouvement ; le progrès des sciences et surtout des sciences appliquées à l'industrie y a contribué aussi. On a compris l'intérêt qu'il y avait à mettre tous les habitants d'un pays en état de communiquer par la lecture et la correspondance, à abaisser la barrière qui isolait du mouvement intellectuel la masse de la population et à effacer, dans une certaine mesure, l'inégalité qui jusque-là résultait pour le peuple de son état d'ignorance. » (*Revue pédagogique*, 1904, t. 2, p. 41).

À l'évidence, la dimension politique de l'enseignement est ici affirmée et, en creux, la place privilégiée des sciences tant dans l'essor économique que dans la formation des hommes – positivisme ambiant oblige. Le livre que P. Kahn nous présente aujourd'hui – après des travaux remarquables sur les « approches philosophiques en éducation », « l'enseignement des sciences à l'école primaire » ou « Condorcet », s'inscrit pleinement dans les préoccupations d'un Levasseur ou, plus encore, dans celles des philosophes-éducateurs de la III^e République (Buisson, Marion, Compayré, etc.) dont il est en quelque sorte un descendant... Philosophe lui-même (de surcroît philosophe de l'éducation en IUFM – ce qui n'est pas une mince tâche !), l'auteur interroge, en effet, un objet-phare de notre histoire scolaire, en partie oublié, en partie

sacralisé : la leçon de choses. Cette dernière évoque, il est vrai, pour beaucoup, « l'encre violette » et sa célèbre « odeur »... mais aussi « l'étude du milieu », mais encore la « classe-promenade », etc. Elle cristallise à elle seule des pages entières de notre histoire scolaire...

C'est toutefois bien au delà des réminiscences affectives que le livre de P. Kahn nous invite à réfléchir. Construit avec une grande rigueur, il confronte dès l'introduction une « hypothèse faible » et une « hypothèse forte » concernant l'instruction primaire au XIX^e siècle et, tout particulièrement, l'enseignement des sciences conçu, dans le second cas, comme « un véritable programme d'éducation intellectuelle et pas seulement la mise à la disposition des enfants du peuple d'un viatique de rudimentaires de connaissances utiles » (p. 11). C'est cette dernière « hypothèse forte » qu'il entend « valider » en conclusion de son travail – à la suite d'un argumentaire serré de 200 pages, faisant de cet enseignement scientifique dans le « moment Ferry » un « modèle de savoir pour l'école » et, plus encore, l'expression d'un « rêve » pédagogique émancipateur.

Lecteur de Bachelard, P. Kahn n'ignore en rien les deux faces de l'homme (« nocturne » et « diurne ») qu'il met habilement en scène à propos de son objet de recherches : « La loi rêve, les programmes veillent », dit-il de façon très ramassée à la fin de sa première partie (p. 129). Celle-ci, intitulée « l'enseignement scientifique primaire de Guizot à Ferry : entre rupture et continuité », expose avec une grande clarté d'analyse les grands moments (« Guizot », « Fortoul », « Duruy et Gréard », « Ferry ») qui marquent ce domaine du savoir : de son émergence comme « notions des sciences physiques et naturelles applicables aux usages de la vie » dans les très virtuelles écoles primaires supérieures de 1833 à sa reconnaissance comme discipline obligatoire (et non plus « accessoire ») dans l'école élémentaire républicaine. Les avancées, fussent-elles éphémères (projet du ministre Carnot en juin 1848), sont confrontées aux tentatives de repli, particulièrement à la démarche « réactionnaire » *stricto sensu* de Falloux (1), laquelle fait des « convictions chrétiennes » d'une part, du lire-écrire-compter d'autre part, la fin ultime de l'enseignement populaire. L'école de J. Ferry et de F. Buisson apparaît *in fine* comme le point d'orgue d'un processus d'instruction généralisée (cf. la création de la Ligue de l'Enseignement par J. Macé en 1866) au terme duquel, E. Weber nous l'indiquait déjà (*La fin des terroirs*, 1976), ce qui constituait en 1833 le cœur des curricula normaliens des années 1830-1840 est devenu la base des programmes des simples écoles primaires.

Pour autant, l'évolution n'est pas seulement quantitative mais aussi qualitative – même si P. Kahn nuance : « Il

n'y a pas à proprement parler de rupture ferryste » (p. 123), puisqu'il y a **dans les faits** hésitation entre les buts strictement utilitaires de l'enseignement et ses fins éducatives. D'où la nécessité de scruter, dans la seconde partie de l'ouvrage, ce qui peut être considéré comme un analyseur premier du « rêve » politico-pédagogique : la leçon de choses. Appréhendée successivement dans l'histoire des idées pédagogiques tel qu'un G. Compayré la construit téléologiquement dès son *Histoire de doctrines...* (1879), dans ses origines géo-politiques (l'école « réelle » germanique), dans sa référence à la « méthode intuitive » (laquelle entend affirmer son substrat... français *via* Rabelais, Montaigne, Descartes, Rousseau, Cousin, etc.), la leçon de choses s'est, en un siècle, élevée de la salle d'asile – où elle tend à se présenter comme matrice de tous les savoirs (M. Pape-Carpentier) – à la science elle-même dont elle se veut une expression majeure. Mais celle-ci, chacun le sait depuis Condorcet au moins, est porteuse de vertus non seulement intellectuelles mais encore formatrices de l'esprit humain en général. Projet que Ferry et Buisson reprendront sous le terme générique d'une « éducation libérale » pour tous.

L'enseignement scientifique primaire et la leçon de choses, qui ne se confondent dans les années 1900 ni avec un scientisme trop étroit (M. Berthelot) ni avec les « Humanités scientifiques » secondaires (L. Liard), apparaissent au total comme un construit humain original et complexe où cohabitent « rêve » et « réalité », orientations « utilitaires » et orientations « éducatives ». Ce n'est pas le moindre mérite de P. Kahn de nous l'avoir rappelé, pas à pas, avec érudition, clarté et méthode, faisant par là même de son ouvrage une référence pour l'avenir.

Hervé Terral

Centre d'études sur les rationalités et les savoirs
UMR 51-17, Toulouse 2

NOTE

(1) Ressuscité, rappelons-le, comme défenseur du camp laïque en 1994 par une singulière ironie de l'histoire !

LAZAR (Judith). – **La violence des jeunes. Comment fabrique-t-on des délinquants ?** Paris : Flammarion, 2002. – 260 p.

Sociologue de formation, Judith Lazar a publié dans des collections universitaires reconnues (Armand Colin, ESF, PUF, ...) sept livres depuis 1985. Ses centres d'intérêts s'articulent principalement autour de la sociologie de la communication, mis à part son précédent ouvrage (*Les*

secrets de famille de l'université, Éd. Les empêcheurs de penser en rond, 2001). Le dernier en date, présenté ici, relève d'une sociologie critique, voire dénonciatoire. En effet, l'auteur tend à y démontrer que l'état délinquant de la société d'aujourd'hui génère des mécanismes de socialisation de nature à « fabriquer des délinquants » (parmi les jeunes principalement). En parallèle à cette critique, elle en développe en filigrane une autre, affirmant à plusieurs reprises que le « monde universitaire », de par la vacuité de sa pensée, est incapable d'apporter des éléments afin de contrecarrer cette logique problématique.

Nous le verrons, l'ouvrage présente des côtés résolument provocateurs et s'écarte, volontairement, des règles de la neutralité axiologique que les sociologues tendent à s'imposer. L'auteur n'est avare ni de jugements de valeur ni, parfois même, d'invectives...

Formellement, le livre se compose de neuf chapitres, de vingt à trente pages chacun.

Après la présentation, en avant-propos, d'un fait divers qui aurait « étonné, scandalisé, révolté, ému la France entière », Judith Lazar rédige une introduction offensive où elle dénonce l'hypocrisie sociale ayant consisté à minimiser le phénomène de la violence pendant de nombreuses années, puis, à partir du moment où il serait devenu trop visible, à le mettre au devant de la scène médiatique sans pour autant y apporter de solutions efficaces. Revendiquant une approche scientifique « suivant le droit fil de la pensée de Marcel Mauss », elle entend démontrer qu'il s'agit là « d'un phénomène social total », dont l'étude doit s'appuyer sur une approche transversale, intégrant les apports de plusieurs disciplines (sociologie, psychologie, droit, anthropologie culturelle, biologie, etc.). L'exposé de son positionnement scientifique lui donne l'occasion d'une première attaque vis-à-vis du milieu de la recherche : « si la plupart des études actuelles ont apporté relativement peu d'éclaircissements sur le sujet, c'est qu'elles l'ont envisagé sous un angle unique ».

Les trois premiers chapitres visent à fournir des bases permettant de « poser le problème ». Le chapitre 1 débute ainsi par une présentation succincte des acceptions du terme « violence » et des notions qui peuvent lui être associées (pulsion agressive, frustration, catharsis, etc.). Le second se réfère plus particulièrement à des concepts issus des sciences sociales (normes, transgression) bien connus des sociologues. Il présente, de même, la façon dont les phénomènes de délinquance sont interprétés dans différentes théories sociales, caractéristiques d'une époque : l'approche culturaliste de l'école de Chicago, la théorie de Merton, celle, peut-être moins connue, de « l'approche stratégique » (où il est postulé que le délinquant agit de

manière rationnelle « en estimant que le risque en vaut la peine »). Le troisième chapitre se propose de définir ce que l'auteur nomme « les nouvelles formes d'expression de la violence des jeunes ». Essentiellement basé sur des données statistiques – peu questionnées – Judith Lazar nous montre comment les actes de délinquance concernent des individus de plus en plus jeunes. Elle passe ensuite en revue un certain nombre de phénomènes s'y rapportant : le « racket », la « dépouille », la montée du « vandalisme », la « violence dans les transports publics », elle évoque en quelques lignes l'existence de la « violence scolaire », de la « toxicomanie », des « rodéos et des incendies de véhicules », des « émeutes », des « homicides », ou encore des « attaques contre les forces de l'ordre ».

Le quatrième chapitre « *Les acteurs de la violence* » va donner l'occasion à l'auteur d'entrer dans le vif du sujet et de se livrer à une première série de commentaires ou d'interprétations problématiques. Problématiques car bon nombre d'entre elles reposent sur des matériaux non « scientifiques » (récits d'acteurs, de journalistes, extraits de livres polémiques, etc.). Judith Lazar revendique d'ailleurs ce positionnement, affirmant que « les analyses les plus fertiles » ne sont pas le fait « du sérail académique », mais « des gens du terrain : policiers, juges, psychologues, enseignants », ajoutant même : « leurs auteurs redoutent moins de s'écarter du politiquement correct ». Elle expose tout d'abord le fait que les principaux « acteurs de la violence » se recrutent parmi les enfants d'immigrés, tout en expliquant qu'il s'agit là d'une minorité des jeunes présentant cette caractéristique socioculturelle et qu'il faut prendre garde à ne pas stigmatiser l'ensemble de cette population. Elle évoque à la suite des banlieues défavorisées, ou encore « l'émergence des armes dans la cité ».

Les chapitres 5 à 8 tentent de trouver des causes explicatives à ces comportements déviants en prenant en compte les phénomènes de socialisation. Le chapitre 5 fournit ainsi quelques notions-clés sur le concept et les trois suivants s'attachent chacun à l'étude d'une instance de socialisation spécifique : la famille, l'école et la télévision. S'intéressant aux familles issues de l'immigration, elle indique que celles-ci ont souvent du mal à adopter les références culturelles du pays d'accueil, notamment quand un certain nombre de valeurs entrent en contradiction avec la culture du pays d'origine (opposition entre la religion musulmane et les valeurs « occidentales » par exemple). Les enfants sont souvent les premiers à subir cette tension car, au travers de la fréquentation de l'école, ou du rapport privilégié qu'ils entretiennent vis-à-vis des médias, ils sont amenés à adopter des comportements que, fréquemment, les parents n'apprécient guère. Judith

Lazar interroge aussi le fonctionnement actuel de l'école, qui, selon elle, ne serait plus à même de proposer un projet de socialisation intégrateur pour tous. Ne doutant pas de la « bonne volonté » des enseignants, elle en vient à critiquer vigoureusement l'organisation du système éducatif pour dénoncer la responsabilité de l'école, notamment en affirmant que celui-ci est désormais bi-polarisé (une école pour les riches, une école pour les pauvres) et que les jeunes ont conscience de cette injustice flagrante. Stigmatisant les réformes ayant abouti à une massification « hypocrite », elle incrimine les chercheurs spécialisés dans les sciences de l'éducation (« *il ne s'agit pas des enseignants les plus méritants ni les plus avancés dans le cursus universitaire (...) ils ont fait une thèse en sciences de l'éducation, sous la direction d'un "grand" patron, politiquement très puissant et souvent membre d'un réseau politique de gauche* ») pour le rôle de « conseil » qu'ils auraient joué auprès des décideurs. Dernier élément du triptyque, la télévision. L'auteur précise que même s'il ne faut pas en faire « un bouc émissaire », les programmes télévisés présentent aujourd'hui, selon elle, un contenu problématique de nature à favoriser l'émergence de comportements délinquants (principalement en valorisant des modèles de réussite illusoire où l'argent tient une place centrale).

Le neuvième chapitre condense un certain nombre de critiques sociales, dont les éléments dénoncés sont présentés comme autant de causes supplémentaires de nature à engendrer la « violence » : aggravation de la « fracture sociale », paupérisation des chômeurs de longue durée pouvant les conduire à la rue et à l'anomie, perte de l'autorité « *du père, de l'instituteur, du prêtre, ou même de l'adulte tout court* » (sic), « *règne du népotisme* » permettant aux riches de continuer à transmettre leurs positions privilégiées, corruption des élites.

En conclusion, Judith Lazar entend proposer un certain nombre de « solutions » pour remédier au problème. Celles-ci – inventoriées selon qu'elles concernent le « *court terme* » et le « *long terme* » – sont assez diverses, elles vont de la « prévention » à l'instauration de « sanctions » (vis-à-vis des jeunes, des parents « fautifs »), évoquent la nécessité d'être plus vigilant sur le contenu de certains programmes télévisés (et des jeux vidéo), proposent « *de modifier l'attitude des chercheurs ou d'exiger un changement de fonctionnement des instituts de recherche* », etc. Mais, au bout du compte, l'auteur en appelle surtout à une « conscientisation » des adultes, et plus particulièrement des hommes politiques et des décideurs, ceci afin de mettre un terme au « *laisser faire* », à « *l'hypocrisie* » et au « *mensonge* ».

Notre critique de l'ouvrage sera brève. Celui-ci est volontairement polémique et il appartient à chacun de se

positionner par rapport à son contenu. Il convient toutefois, à notre sens, d'interroger le fait qu'une sociologue confirmée décide de rompre de cette façon avec certaines règles de sa profession pour prendre part au débat social, tout en continuant de revendiquer par ailleurs un statut scientifique à son propos. Si l'on peut adhérer à l'idée, souvent présente dans cet ouvrage, que le milieu universitaire dysfonctionne et qu'il n'est plus à même de remplir la fonction sociale qui lui incombe, encore faut-il ne pas tomber dans les travers que l'on dénonce. L'ouvrage de Judith Lazar doit notamment être interrogé au niveau méthodologique : en effet, on y constate l'absence d'enquête empirique et il y a là, selon nous, un paradoxe. On peut ainsi s'étonner qu'une sociologue si méfiante par rapport aux travaux de ses pairs n'ait pas pris la peine de confronter ses représentations à quelques terrains... De même, si on est prêt à admettre l'existence de biais de tous ordres dans telle ou telle production universitaire, la « parole des acteurs » est-elle obligatoirement porteuse de vertus heuristiques ? Par exemple, les analyses d'une commissaire des RG sur les « émeutes », présentées sans réserves dans le troisième chapitre, ne nécessitent-elles pas elles aussi un peu de distanciation critique ? Certes, on peut comprendre le côté provocateur du procédé, mais, en pareil cas, pourquoi ne pas revendiquer plus clairement son inscription dans une démarche de type pamphlétaire ?

Laurent Trémel
GES-INRP

BLAIS (Marie-Claude), GAUCHET (Marcel), OTTAVI (Dominique). – **Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui.** Paris : Bayard, 2002. – 254 p.

Dans le champ actuel de la philosophie de l'éducation, existant mais éclaté, cet ouvrage original et important propose une approche et un traitement philosophiques des « questions vives » de l'éducation et de l'enseignement aujourd'hui. Il faut prendre ici toute la mesure de l'ambition et de la dimension philosophiques de l'ouvrage : c'est bel et bien de « philosophie de l'éducation » qu'il s'agit, et ce projet ne va pas de soi, comme l'expliquent les auteurs de manière liminaire. Il requiert de rompre avec les découpages arbitraires de la philosophie institutionnelle, de « désenclaver » la philosophie en général et la philosophie de l'éducation en particulier de l'histoire de la philosophie, en vue d'une réappropriation de la philosophie comprise comme démarche réflexive et critique : démarche d'« éclaircissement radical », « libre

de tout découpage préalable », questionnant les « présuppositions des acteurs », visant à « l'explicitation des fondements et des fins », prenant appui sur une analyse conceptuelle « sans concessions ». Il ne s'agit pas, toutefois, de se livrer à l'exercice connu consistant à convoquer la philosophie comme instance de rappel des principes fondateurs de l'éducation et de l'enseignement, horizon indépassable d'une réalité sans cesse à réguler. L'objet délimité n'est pas l'éducation en général, mais l'École appréhendée dans l'actualité des questions qu'elle suscite : l'éducation et la démocratie, la République, l'enfant, l'égalité, la culture commune, le civisme. La philosophie ici comprise se veut « analyse réflexive de discours positifs » (Chap. 1, « Démocratie, éducation, philosophie », p. 18) et par là, « extra-territoriale ». L'approche privilégiée est politique en raison du « déplacement du centre de gravité de l'objet lui-même » : le problème de l'éducation est posé publiquement en des termes politiques à un degré croissant. L'éducation est « saisie par la démocratie », selon l'expression de Marcel Gauchet (« Démocratie, éducation, philosophie »). « L'esprit de la démocratie s'est emparé de l'objet éducatif et de l'institution scolaire comme il ne l'avait jamais fait », souligne Marie-Claude Blais. « Il y impose la logique de l'individu avec une ampleur et à une profondeur jamais atteintes » (Chap. 2, « La question de la République »).

L'objet de l'ouvrage est donc de procéder à une problématisation philosophique des questions vives qui sont imposées par l'actualité dans le domaine éducatif. Il s'agit, dans la plupart des questions repérées, d'une mise à l'épreuve d'évidences consensuelles qui masquent mal l'incertitude, les divisions, les confusions, l'impuissance quant aux moyens de réaliser l'idéal d'une éducation démocratique. La contribution de Marcel Gauchet (chap. 1) relève et analyse les paradoxes auxquels a conduit inévitablement l'approfondissement du processus démocratique, menant devant « une limite vertigineuse » : le retournement de « la démocratie contre l'éducation » : « ce à quoi nous assistons, c'est à la mise en lumière d'une intime contradiction de la démocratie, au travers de sa compatibilité problématique avec une institution qu'elle suppose comme sa condition » (p. 23). C'est l'harmonie du lien entre éducation et individu qui est désormais rompue. D'où un nouveau défi : « problématiser la méritocratie ». La contribution de Marcel Gauchet explore déjà les questions traitées ultérieurement : la querelle entre pédagogues et républicains dont Marie-Claude Blais retrace l'archéologie et éclaire les enjeux (chap. 2), le mot d'ordre de « l'enfant au centre de l'école » dont Dominique Ottavi esquisse la genèse et les conséquences : la crise de la transmission et plus généralement de la culture scolaire avec ce qu'elle implique de retrait des

savoirs et d'incertitudes touchant le principe d'une culture commune (chap. 3 et chap. 5, Marie-Claude Blais). L'impuissance de l'éducation civique, « discipline scolaire » aux contours de plus en plus flous, aux frontières extensibles à loisir, oscillant entre civilité et apprentissage du vivre ensemble (chap. 6, Marie-Claude Blais).

Les professeurs de philosophie exerçant en IUFM reconnaîtront dans ce parcours exploratoire le leur, notamment dans son ambition de procéder à l'éclaircissement systématique des « mots de la tribu », à l'élucidation des « vraies pensées qu'ils désignent » et des « faux-semblants qui les habitent » : culture, égalité, démocratie, ces mots sont aussi des mots d'ordre comme « apprendre à apprendre » ou « l'enfant au centre de l'école ». Par là, l'ouvrage se fait l'écho d'une pratique effective de la philosophie dans la formation des enseignants qui passe inévitablement par un travail sur le langage et par ce que Marie-Claude Blais appelle une « traversée de l'idéologie ». Au plan méthodologique, toutefois, on aurait souhaité que les auteurs consacrent davantage de temps à l'explicitation des conditions d'un travail philosophique sur des objets idéologiques, d'autant que les objets tout comme les contributions sont somme toute assez disparates : le chapitre signé Marcel Gauchet procède à l'analyse réflexive du lien entre éducation et démocratie au regard de l'histoire et de la manière dont l'école a pensé et mis en œuvre ce lien (ou voulu le faire) ; il cherche à remonter aux sources des dilemmes et des impasses actuels. Le travail de Dominique Ottavi sur l'enfant est davantage archéologique et généalogique : il consiste à retracer la filiation de l'idée ou du principe « puérocentrique », de Pestalozzi et Fichte à Claparède. Le chapitre consacré à l'éducation civique s'appuie fortement sur l'évolution des programmes et cherche à en éclairer les enjeux au-delà des objectifs apparents. On peut ainsi considérer que les objets choisis commandent des démarches différentes. D'où la question de l'unité philosophique de l'ouvrage, de l'unité du *point de vue*. Si Marcel Gauchet s'exprime très clairement sur la nécessité d'en finir avec « l'abus de pouvoir d'une cléricature qui joue la mémoire de ce qui a été pensé contre la possibilité de penser aujourd'hui » et sur l'impératif de retrouver la vocation originelle de la philosophie qui n'est autre que la liberté de la pensée, on songe aussi au chantier ouvert ici dont on aimerait qu'il soit la première pierre d'une reprise en charge de l'éducation par la philosophie et les philosophes, entreprise vouée jusqu'à présent à l'éclatement de démarches individuelles sans grande résonance. La condition de cette reprise en charge aujourd'hui ne réside-t-elle pas dans la définition de l'éducation comme domaine de la philosophie et non pas seulement comme son objet ? Cette entreprise est-elle pos-

sible ? Et à défaut d'un domaine authentifié comme « philosophie de l'éducation », la philosophie doit-elle se contenter d'un « compagnonnage » (1) en éducation ?

Laurence Loeffel
Université de Picardie Jules Verne

NOTE

(1) L'expression est empruntée à Alain Kerlan : *Philosophie pour l'éducation. Le compagnonnage philosophique en éducation et en formation*, Paris, ESF, 2003.

DUBET (François). – **Le déclin de l'institution**. Paris : Seuil, 2002. – 428 p. – (L'épreuve des faits).

François Dubet interroge ce qu'il est convenu d'appeler la « crise institutionnelle » qui traverse l'École, tout comme le monde de la santé ou celui des travailleurs sociaux. Encore une fois, il s'agit de partir de l'« expérience » des instituteurs, des professeurs, des infirmières, des travailleurs sociaux (bref de ceux dont les activités salariées, professionnelles et reconnues visent explicitement à transformer autrui) et de la prendre vraiment au sérieux tout en la mettant en perspective.

À vrai dire, certaines expériences semblent plus « dramatiques » ou significatives que d'autres si l'on en juge par le titre de certains chapitres ou sous-chapitres : « une expérience assiégée » pour les professeurs, « les pôles de l'expérience » pour les infirmières, « une expérience critique » pour les travailleurs sociaux, alors que les instituteurs ont droit à « une mutation maîtrisée ».

L'ambition théorique de cet ouvrage est élevée puisqu'on est en droit de le lire comme le troisième volume d'une « théorie générale » dont le premier volume a été consacré à une théorie de l'acteur (« Sociologie de l'expérience », 1994) et dont le deuxième volume a présenté une théorie de la structure sociale (« Dans quelle société vivons-nous ? », 1998). Selon François Dubet lui-même, « ce livre peut être lu comme une théorie de la socialisation s'efforçant d'articuler les deux premiers types de problèmes ». C'est déjà dire l'importance de ce livre, et une incitation à le lire attentivement, pour qui sait la place occupée par François Dubet dans la sociologie française, celle de l'École en particulier.

La notion cardinale de cet ouvrage est « le programme institutionnel ». En accolant le mot « programme » à celui d'institution, François Dubet entend lui donner un sens très particulier : « il désigne un type particulier de socialisation, une forme spécifique de travail sur autrui ». François Dubet inscrit cette conception de l'action institu-

tionnelle dans la tradition théorique selon laquelle la socialisation se fait d'abord par une intériorisation du social, par une intériorisation de la culture qui institue les acteurs sociaux comme tels, mais il souligne que l'idée de « programme institutionnel » ne signifie pas seulement que la socialisation consiste à inscrire une culture dans un individu car elle désigne aussi une manière particulière d'accomplir ce travail sur autrui. En définitive, « le programme institutionnel peut être défini comme le processus social qui transforme des valeurs et des principes en action et en subjectivité par le biais d'un travail professionnel spécifique et organisé » (p. 24).

L'analyse du « programme institutionnel » est déclinée selon un certain nombre de sous-titres le plus souvent très évocateurs ou significatifs : « De l'Église à l'École » ; « Valeurs et principes » (Hors du monde, Le sanctuaire) ; « La vocation » (Sacré et profane, La vocation comme motivation) ; « Universalisme, discipline et contrôle de soi » (Sous le règne de l'universel ; La relation comme institution) ; « La violence et le salut » ; « Une machine à réduire le tragique » (Le « haut » et le « bas » ; Les fictions nécessaires).

En principe, le « programme institutionnel » est clairement énoncé par François Dubet comme « une fiction théorique » au sens du « type idéal » webérien. Mais cela ne surmonte pas toutes les ambiguïtés (en particulier dans les analyses concrètes des évolutions – historiques ? – faites au cours du livre). François Dubet le reconnaît d'ailleurs, en principe également, d'entrée de jeu. « Le statut du type idéal du programme institutionnel est polysémique [...]. Il désigne un outil rationnel, une construction théorique abstraite et commode [...] une abstraction qui permet de penser les transformations de la vie sociale, comme le font les notions de communauté, de bureaucratie ou d'« esprit du capitalisme ». L'ambiguïté vient aussi de ce que le concept de programme institutionnel n'est pas totalement détaché des formations historiques, des périodes et des types de société dans lesquels ce mode de relation à autrui a été particulièrement mis en œuvre [...]. Enfin et surtout, le trouble vient de ce que le programme institutionnel renvoie presque toujours à une nostalgie, à un âge d'or que les enseignants, les infirmières et les travailleurs sociaux voient s'éloigner et à la lumière duquel ils sont parfois tentés d'interpréter leur propre expérience comme un crépuscule, comme l'amorce d'une décadence et d'une chute. Ce sentiment est d'autant plus vif en France que les institutions, l'École notamment, ont été largement identifiées à l'identité d'une nation qui se voulait homogène, moderne et républicaine » (p. 14).

On ne saurait mieux dire. Mais cela ne garantit pas le contrôle des glissements de sens du lecteur, voire peut-être

de l'auteur lui-même, lorsqu'il s'agit de l'analyse des évolutions (historiques ?) concrètes, si tant est d'ailleurs qu'il s'agisse véritablement de cela. Un seul exemple, quelque peu troublant. François Dubet pense devoir constater un « paradoxe », à savoir que les instituteurs échappent plus facilement que les professeurs à leur « programme institutionnel » alors qu'il aurait été (toujours selon François Dubet) nettement plus fort, plus institué dans la mystique (mythique ?) républicaine. Ce qui est d'ailleurs curieux, car en faible cohérence avec la thèse fondamentale soutenue, à savoir l'influence du « programme institutionnel » sur les difficultés actuelles. Mais on peut historiquement soutenir que le « programme institutionnel » de l'enseignement secondaire a été plus anciennement (dès l'Empire) et sans doute plus intensément institué que dans le primaire, selon le mot célèbre de l'historien Lucien Febvre parlant en l'occurrence de « l'Empire du milieu ». Le lecteur (ou l'auteur) aurait-il été pris dans les rets des glissements de sens, dénoncés en principe mais non évités en pratique ? Il n'en reste pas moins, en tout état de cause, que l'approche nouvelle de François Dubet invite précisément à redoubler d'efforts pour les mises au point historiques, dans le sens même qu'il entend mettre au jour.

Cependant l'essentiel n'est sans doute pas là pour François Dubet, et il l'écrit en toutes lettres à la fin de son introduction. C'est ce qui donne tout son sens à ce livre qui n'est pas seulement un ouvrage à ambition théorique élevée mais aussi un « livre d'intervention » (ce qui est rare et donc précieux) : « En France, une grande partie des intellectuels et des acteurs sociaux ne peuvent se défaire d'une irrépressible mélancolie face au déclin des institutions qui ont forgé une grande part de l'identité nationale et des représentations de la citoyenneté nichées dans les histoires et identités les plus personnelles et les plus intimes parfois. Sans suggérer de solution miraculeuse, j'aimerais que ce livre permette de résister à une double tentation : celle de l'impossible retour à un âge d'or qui n'a jamais existé, et celle de la dissolution du travail personnel sur autrui dans un simple enchevêtrement de services ».

Claude Lelièvre
Université de Paris V

HUTCHMACHER W., COCHRANE D. et BOTTANI N. (eds). – **In Pursuit of Equity : Using international indicators to compare equity policies**. Kluwer Academic Publisher, 2001.

Cet ouvrage collectif rassemble des textes de chercheurs en Éducation engagés dans un programme de l'OCDE, le

programme INES, visant à élaborer, pour les systèmes éducatifs, des indicateurs internationaux, notamment en matière d'égalité. La question posée est celle de savoir de quelles connaissances, de quelles informations les responsables politiques ont besoin pour éclairer leur réflexion et mettre en place des actions en ce domaine. Le projet de l'OCDE (et donc les textes de l'ouvrage) est imprégné de la conviction que la recherche en Éducation a quelque chose à apporter aux décideurs ; il est aussi empreint de la conviction que la responsabilité des chercheurs ne s'arrête pas à la fabrication de chiffres mais doit expliciter le plus possible leurs fondements théoriques et leur mode de construction. D'où un ouvrage qui mêle de façon originale, voire inédite, considérations théoriques, méthodologiques et politiques, autour de la mesure des inégalités dans les systèmes éducatifs. En particulier, l'ouvrage propose plusieurs textes théoriques (ceux de L. Benadusi et D. Meuret), qui s'efforcent de faire le lien entre des conceptions de la justice (chez les théoriciens des sciences politiques) et des théories sociologiques des inégalités (chez les sociologues de l'éducation) d'une part, et d'autre part la conception d'indicateurs statistiques pertinents pour les appréhender, que le politique pourrait, en toute connaissance de cause et selon sa conception de l'égalité, choisir d'utiliser.

Le plan comprend quatre parties, avec chacune trois ou quatre textes : une première partie consacrée aux aspects théoriques et conceptuels, une seconde aux indicateurs concevables et actuellement disponibles, une troisième à des comparaisons internationales mobilisant des indicateurs, et enfin une quatrième donnant des exemples de politiques éducatives nationales s'appuyant sur des indicateurs d'équité.

Il serait fastidieux de reprendre un à un tous les textes, parfois très denses. Soulignons seulement quelques-unes des questions explorées. Le sociologue Benadusi dégage avec pertinence et précision les conceptions de la justice et de l'équité que portent en filigrane les principaux courants et théories en sociologie de l'éducation (depuis une conception « rawlsienne » de l'égalité des chances jusqu'au juste respect des différences), leurs incidences quant aux perspectives d'évolution des inégalités elles-mêmes (reproduction, « résistance », sensibilité aux politiques...), et bien sûr leur mesure. À ce texte fort éclairant d'un point de vue de théorie sociologique succède un texte venant éclairer fort utilement pour un lecteur français les notions d'efficacité et d'équité (dans le contexte scolaire) ; les chercheurs belges en Éducation que sont M. Demeuse, M. Crahay et C. Monseur convainquent le lecteur de ce qu'une interrogation en termes d'efficacité n'a rien de spécifiquement économique mais constitue un enjeu important en termes de

justice. En mobilisant des données comparatives internationales, ils montrent que nombre de questions vives telles que la manière optimale d'organiser l'enseignement secondaire (filiales ou tronc commun) ou plus largement de gérer l'hétérogénéité des élèves peuvent être utilement éclairées par les recherches empiriques, qui acceptent de raisonner à la fois en termes d'efficacité et d'équité. Le lecteur français qui n'aurait pas suivi les débats contemporains autour de la théorie de la justice de Rawls en trouvera un état synthétique dans le texte de D. Meuret, qui clôt cette partie théorique, dans la mesure où le 4^e texte, celui de D. Cochrane, porte davantage sur la place de la question des inégalités dans la recherche américaine en Éducation, notamment sur l'opposition entre ce qui se joue hors de l'école *versus* en son sein, que sur leur nature ou leur mesure.

La seconde partie, plus politique, est introduite par un second texte de D. Meuret, qui discute et justifie l'opportunité, pour les pays, de se doter d'un système d'indicateurs d'équité, si tant est que l'on s'accorde sur la responsabilité au moins partielle de l'école par rapport aux inégalités sociales existantes. Une des vertus d'un système d'indicateurs serait de permettre un débat public quant aux dimensions de la justice que l'on cherche à faire prévaloir dans le pays, qui sont rarement explicitées et objectivées. Veut-on par exemple garantir un niveau minimal à tous, ou est-on surtout intéressé par l'égalisation des chances d'accéder aux grandes écoles ? S'intéressera-t-on surtout à l'égalité au sein de l'école ou à l'égalité dans les effets de l'éducation dans la vie d'adulte ? Ce texte est très emblématique de la philosophie générale du livre qui est d'articuler des points de vue (politiques, philosophiques) et des outils permettant de les confronter aux réalités éducatives, parce que la conviction est forte que les inégalités sociales ne sont pas fatales et que les politiques éducatives, ainsi instruites et débattues, peuvent les réduire. Il reste que selon les pays, les préoccupations diffèrent. Ainsi, le texte de l'américain G. Orfield rappelle combien la question de la ségrégation raciale et de la « guerre contre la pauvreté » ont marqué les débats (et la genèse d'indicateurs adéquats) sur les inégalités. Ceci interroge quant à la pertinence d'un système d'indicateurs transnational, qui devrait de plus être constamment révisé, en tenant compte du développement de sensibilités nouvelles (aux inégalités fines entre certains groupes ethniques ou entre les sexes dans certains pays par exemple). Il est certain que la mise en place d'une grille d'observation commune en matière d'inégalité serait un vecteur de convergence dans la manière de poser cette question ; le livre tend à suggérer que c'est un progrès. C'est en tout cas la position exprimée par deux chercheurs du CERI-OCDE (T. Healy et D. Istance), dans un texte qui rap-

pelle les thèmes privilégiés par cette organisation (de l'éducation tout au long de la vie au risque de fracture numérique), avant de militer pour une utilisation plus systématique des indicateurs existants (dans les différentes enquêtes soutenues par l'OCDE), et de nouveaux développements (de l'éducation pré-primaire à l'éducation des adultes). La situation dans les pays moins développés, où les inégalités sont encore plus criantes, est présentée dans une perspective politique très proche par deux chercheurs de l'UNESCO (V. Cavicchioni et A. Motivans). Dans tous les cas, ces organismes manifestent une très forte demande (solvable) de données fiables pour mieux piloter les systèmes éducatifs, ce qui devrait en toute logique pousser au développement d'une éducation comparée à base empirique.

La troisième partie présente quelques exemples intéressants de comparaisons internationales fondées sur des indicateurs extraits d'enquêtes existantes. C'est ainsi que trois chercheurs de Louvain (V. Vandenberghe, V. Dupriez et M.-D. Zachary) reprennent les données de l'enquête TIMSS (1995, sur l'enseignement des sciences), pour situer les performances des élèves des pays de l'OCDE à la fois en termes de niveau moyen et d'ampleur des inégalités sociales et sexuées. Alors que les économistes s'attendent classiquement à un arbitrage entre efficacité et équité, une grande efficacité se « payant » de davantage d'inégalités, et réciproquement l'égalité se « payant » d'un niveau moyen plus médiocre, les données de TIMSS ne confirment pas cette attente. En particulier, en sciences, certains pays comme la Suède, la Norvège, la communauté flamande de Belgique, apparaissent à la fois efficaces et équitables. Des constats de même type sont faits pour les mathématiques (à cet égard, la France apparaît comme un pays à la fois assez efficace et assez équitable). Dans un autre texte très ramassé, V. Vandenberghe reprend les données TIMSS pour explorer l'éventualité d'un « peer effect » sur les performances des élèves, c'est-à-dire l'effet de la composition (scolaire, sociale) du public de la classe. Il montre que, conformément à la littérature (anglo-saxonne) abondante sur cette question, la composition du public affecte bien les performances mais de manière plus ou moins forte selon les disciplines (maths ou science). Notons que ces deux textes montrent l'intérêt des grandes enquêtes internationales – que les chercheurs belges exploitent davantage que les chercheurs français – bien plus qu'ils ne nourrissent le dossier sur les indicateurs. C'est vrai également pour les chercheurs anglo-saxons ; le texte de deux canadiens (S. Noël et P. de Broucker), fondé cette fois sur l'enquête internationale sur la littéracie des adultes (IALS, 1994-1996), met en exergue la variété de l'ampleur des inégalités sociales,

dans la maîtrise de l'écrit d'une génération à l'autre, parmi les pays de l'OCDE. Si l'apport descriptif de ce type d'enquête apparaît indéniable, il est tout aussi clair que les grandes enquêtes comparatives sont, du moins en l'état, moins à même de permettre d'élucider les processus sociaux qui expliquent ces différences entre pays. Certes, on peut mettre en regard l'ampleur des inégalités sociales et les politiques éducatives suivies, mais toute imputation causale exigera, à un moment ou un autre, un travail plus spécifique. Si donc les grandes enquêtes (ou les constats permis par les batteries d'indicateurs) interpellent très utilement les sociologues, ils ne les mettent pas pour autant en chômage technique.

Une dimension des inégalités peu explorée concerne le traitement des élèves considérés comme ayant des besoins particuliers (handicapés ou particulièrement désavantagés) ; le texte de P. Evans (CERI-OCDE) recense les informations disponibles actuellement pour instruire cette question, soit, dans les bases de données de l'OCDE, le poids des élèves considérés comme ayant des « special needs », et ce qui leur est proposé (assiste-t-on à une redistribution par exemple) ; le constat, qui ne surprendra pas le sociologue, d'une grande variété dans ce qui est considéré comme un élève relevant d'un traitement spécifique, interroge bien sûr (de nouveau) sur la faisabilité d'indicateurs transnationaux, ce qui exigerait de se donner une définition absolue (et non relative) de ce type d'élèves.

Enfin, la quatrième partie fournit des exemples de politiques nationales assises sur une connaissance chiffrée de l'état du système. Ainsi en Suède, une agence nationale verse dans le débat politique toute une batterie d'indicateurs sur la qualité de l'éducation, jugée d'autant plus nécessaire que le système se décentralise. Un texte concernant la communauté flamande de Belgique présente un bilan de l'évolution récente des inégalités sociales face à l'école. Enfin, l'état des inégalités dans les grandes métropoles américaines fait l'objet du dernier texte, opposant centre ville et banlieues et surtout les différentes communautés ethniques ; il illustre de manière très informative pour un chercheur français comment analyser finement (et quantitativement) les problèmes de ségrégation et de mixité sociales.

Au total, ce livre apparaîtra sans doute quelque peu exotique (et difficile) au lecteur français peu habitué à tisser des liens entre questions théoriques, questions de méthode et perspectives politiques. Quels que soient les jugements que l'on porte sur les bienfaits et méfaits de la mondialisation des problématiques éducatives, il faut bien reconnaître que le caractère extrêmement lacunaire de la recherche française sur ces questions apparaît d'autant

plus dommageable que les sciences de l'éducation font dans ce livre une démonstration convaincante de leur portée comme sciences appliquées, sans rien perdre de leur vigueur scientifique.

Marie Duru-Bellat
IREDU-CNRS, Université de Bourgogne

JONNAERT (Philippe), LAURIN (Suzanne). – **Les didactiques des disciplines, un débat contemporain** / avec la collab. de Pauline Provencher. Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec, 2002. – 249 p.

Cet ouvrage collectif se situe dans la ligne générale des travaux de Philippe Jonnaert. Le directeur du CIRADE, Université du Québec à Montréal, s'est associé à Suzanne Laurin pour s'intéresser aux problèmes de la formation des professeurs. L'ouvrage vise à satisfaire les besoins d'un large public de formateurs, en didactique des disciplines d'enseignement. Dans les premiers chapitres, les éditeurs proposent deux cadres d'interprétation des travaux de didactique, qu'ils considèrent du point de vue de la formation. Puis, ils donnent la parole à des didacticiens reconnus dans le monde francophone, qui proposent une série d'états de la question sur les apports des didactiques à la formation des professeurs, à la suite de « Les didactiques : similitudes et spécificités » (Jonnaert, 1991) puis de « Au-delà des didactiques, le didactique » de Raisky et Caillot (1996), ou de « Étude des pratiques effectives : l'approche des didactiques » de Venturini Amade-Escot et Terrisse (2002). La conclusion de Jonnaert propose à la fois un développement comparatiste et une « didactique de l'interdisciplinarité ». L'exploration des dimensions disciplinaires du didactique se poursuit donc, au lecteur de décider si l'opération oriente vers une didactique générale ou si elle relève d'une perspective comparatiste : tout en cherchant « des concepts fédérateurs » comme le *contrat* et le *rapport au savoir*, les auteurs cherchent à identifier des questions communes, à repérer des voies de problématisation et à décrire les niveaux du travail théorique afin de situer les travaux proprement didactiques dans l'espace ainsi structuré.

L'ouvrage s'ouvre donc sur deux contributions qui relèvent d'un « travail sur les didactiques », selon l'expression de Jonnaert (p. 3). L'entreprise n'est pas sans dangers, comme le démontre un lapsus qui le conduit à transformer le titre de l'ouvrage fondateur de Raisky et Caillot sur LE didactique – l'objet commun des didactiques que doit construire une didactique comparée – en question sur LA didactique (p. 4 et p. 7) – sous entendue, générale. Le

même titre réfèrera de nouveau au didactique dans le chapitre 2, p. 38, pour Laurin et Gaudreau qui ouvrent le débat sur « l'unité de la didactique » en l'instruisant à charge et à décharge afin de montrer les apports possibles à la formation et à l'enseignement des deux positions de principe. Ces auteurs opposent le cas où le questionnement sur l'enseignement d'une discipline est cette discipline même, comme c'est encore souvent le cas en mathématiques ou en français jusque dans les formations professionnelles des enseignants du second degré (on les forme en leur enseignant leur discipline), au cas opposé où, comme dans les enseignements québécois de sciences humaines et sociales, une didactique absolument générale propose d'identifier les moments d'enseignement par les habiletés cognitives exercées : « décrire, observer, questionner, analyser, synthétiser », en un agir instrumental qui neutralise l'identification du contenu problématique et interdit de s'interroger sur le contenu de savoir qui donne lieu aux « activités d'apprentissage ».

Dans l'espace béant ainsi défini, les auteurs montrent que cette multiplication de « didactiques spécifiques » sans unité pose problème. Le système de formation universitaire y perd son objet tandis que le système d'enseignement ne peut pas, pour retrouver des questions vives, sortir de la description disciplinaire traditionnelle des savoirs à enseigner. La question n'est pas théorique, elle est pratique et cruciale et elle appartient à l'espace social des facultés des sciences de l'éducation. Or, poursuivent les auteurs, comme le projet d'une méthode globale de description des connaissances est invalidé depuis l'échec du programme « General Problem Solving » dont « la méthode n'est pas transférable aux activités humaines parce que le champ du problème n'est pas fermé [...] c'est-à-dire qu'il dépend de la situation », il n'existe pas d'autre solution que de penser ce que pourrait être une didactique générale, discipline de formation. Une telle « didactique générale » ne peut pas prétendre à la méthode mais peut se définir par :

- un domaine, la situation pédagogique et sa planification, et
- une manière générale de présenter ce domaine selon quatre dimensions de l'action enseignante : épistémologique, psychologique, pédagogique et axiologique.

La didactique générale est donc pour Laurin et Gaudreau *un savoir d'enseignement pour l'action réfléchi*, les didactiques spécifiques apportant leur contribution sur *les manières de travailler, en classe, des savoirs spécifiés* – disciplinaires ou non.

Jonnaert en revanche, dans le chapitre 2, oppose à cette construction une reproblématisation des travaux conduisant à une classification comparative. Il part de *la place*

faite au travail de l'enseignant dans le système didactique, la question posée aux didacticiens contributeurs des chapitres suivants de l'ouvrage, et de la définition de la didactique des mathématiques par Brousseau (1986) dans sa thèse : « La didactique des mathématiques étudie les processus d'acquisition et de transmission des savoirs mathématiques » qui sert universellement de définition des didactiques. Il critique cette définition quant aux trois termes « acquisition », « transmission » et « savoirs (codifiés) » parce qu'ils s'opposent à « la perspective socio-constructiviste » considérée d'évidence comme meilleure – ainsi que le déclare par exemple Brousseau lui-même dans « La théorie des situations didactiques, en mathématiques » (1998, p. 59). Selon Jonnaert, qui oppose Brousseau à Brousseau, une définition « socioconstructiviste » proposerait en effet la « construction » des connaissances et la « médiation enseignante », « à propos des savoirs codifiés ». Ainsi, la définition qui fait à ce jour la quasi unanimité dans le « petit univers » de la didactique des disciplines leur permettrait de demeurer « confinées dans le lit douillet du système didactique (rudimentaire) » et « limitées à une discipline (scolaire) ». Il propose donc de reproblématiser les savoirs codifiés pour les « faire sortir du cadre restrictif et linéaire de la transposition didactique » et l'on comprend que son opposition vise la théorie de la transposition (Chevallard, 1985, 1991). Pour Jonnaert il faut donc considérer les pratiques sociales de référence et rechercher les perspectives de leur « transfert » dans des cadres professionnels, culturels, personnels ou sociaux ; puis, rechercher les classes de situations dans lesquelles ces pratiques sont une ressource parmi d'autres ; enfin, rechercher les liens entre disciplines pour établir des réseaux de savoirs. Il faut donc « ouvrir les questions didactiques aux dimensions sociales, gnoseologiques, méthodologiques et éthiques » mais d'abord, il faut pour Jonnaert les ouvrir ... au constructivisme (*sic*). Ensuite, il faut développer la problématique de l'enseignant mais plutôt que de limiter celle-ci au système didactique ou même à la gestion de la situation comme le proposent aujourd'hui de nombreux didacticiens des mathématiques, il faut l'envisager elle aussi « dans toute sa complexité ».

Cela conduit l'auteur à proposer trois axes de réflexion sur les savoirs : curriculaire, socioconstructiviste et épistémologique, et à réclamer une prise en compte systémique de l'enseignant. Il conclut par une nième classification des divers travaux à l'intérieur de ce nouveau recadrage, ce qui l'engage à classer les classifications elles-mêmes (pp. 47-49) pour aboutir à une typologie en cinq *orientations* (praxéologique, psychologique, épistémologique, philosophique, formation professionnelle) pour deux *formes* (« de » didactique ou « sur » les didactiques). Sa visée est comparative, au sens où cette organisation

permet des comparaisons, mais on peut regretter que l'auteur n'ait pas appliqué sa grille de lecture à l'ouvrage qu'il édite pour nous en montrer la pertinence au moins locale, car les autres auteurs ne se situent pas explicitement dans ce débat et n'interviennent que sur la question initiale de *la place faite à l'enseignant dans leur travail de didacticiens*.

Nous rendrons compte rapidement de leurs contributions, qui forment un ensemble fort intéressant mais sans doute moins original que la contribution initiale de l'éditeur parce que les travaux expérimentaux qui les fondent sont connus par ailleurs.

Bednarz présente, dans le chapitre 3, les résultats des travaux de l'UQAM depuis plus de vingt ans en les situant dans le paysage international des travaux conduits parallèlement en France, en Italie et aux Pays-Bas. L'auteur montre comment ces travaux renvoient toujours aux situations d'enseignement effectives et à la classe de mathématiques parce qu'ils sont conduits dans une optique de formation. Par ailleurs, il montre comment le choix de ne pas enseigner les résultats de la recherche – il s'agit de former les enseignants à l'intervention en mathématiques – a conduit à reformuler les conditions mêmes de la recherche et à introduire la notion de « recherche collaborative » où un *savoir-enseigner en contexte* est coconstruit et s'élabore. C'est ce que démontrera le chapitre 9 de l'ouvrage, où l'auteur intervient avec son équipe.

Pallascio, Daniel et Mongeau présentent, dans le chapitre 4, l'adaptation aux mathématiques d'une approche philosophique (d'après Lipman, 1995, « À l'École de la Pensée ») engageant les élèves à discuter sur leurs apprentissages. Les situations proposées par Lipman, développées par de nombreux auteurs et adaptées par Pallascio *et al.* réfèrent aux travaux du pragmatiste Dewey (« How we think », 1933). La dévolution d'un espace où développer une pensée critique se fait à partir des réflexions tenues par les personnages d'un « roman mathématique : *Les aventures de Mathilde et David* » sur des objets mathématiques. Un cube : peut-il être parfait ? se demandent les élèves. Au terme du mouvement provoqué, pour dépasser les paradoxes qu'ils rencontrent, les élèves considèrent que les objets mathématiques comme le cube géométrique ou ses dimensions sont des produits de l'esprit humain, ce qui est le savoir métamathématique visé.

Terrisse conduit, dans le chapitre 5, une analyse comparée des notions de contrat pédagogique (Filloux, J., 1974, 1996, « Le contrat pédagogique ») et didactique (Brousseau, 1986, *op. cit.* ; 1998, *op. cit.*). Ce faisant, il recherche les liens possibles entre pédagogie et didactique lorsqu'il s'agit de rendre compte du territoire de la pratique. L'ouvrage de Filloux se situe dans la perspective de la psychanalyse insti-

tutionnelle et interprète les mouvements psychiques de l'action enseignante, qualifiés de contre-transférentiels. Le travail de Brousseau *sur* le cas Gaël identifie deux systèmes d'attentes qui ne se rencontrent pas, parce que l'élève doit, pour apprendre, prendre la responsabilité de certaines de ses décisions : ce qui voue à l'échec toute explicitation du contrat. Terrisse décrit alors l'ensemble des points communs aux deux constructions : la position de chercheur, observateur non prescriptif ; la conclusion sur l'impossibilité d'un contrat qui est pourtant toujours recherché ; l'observation de type clinique ; le processus d'institutionnalisation qui réalise la reconnaissance symbolique de l'aboutissement d'un « processus impossible ».

Caillot s'attaque, dans le chapitre 6, à la notion de rapport au savoir en didactique des sciences. Il rappelle les usages de ce terme dans les trois champs de la clinique psychanalytique, de la sociologie et de la didactique des mathématiques et des sciences. L'approche psychanalytique « dévoile les mécanismes inconscients » qui influent sur la conduite d'une personne et les travaux de l'équipe de Paris X-Nanterre montrent cet effet dans des conditions didactiques, pour des élèves comme pour des professeurs. L'approche sociologique s'intéresse à des individus particuliers dont la mobilisation sur l'école et sur « l'apprendre » produit une trajectoire singulière. L'approche « anthropologique » en didactique des mathématiques distingue les rapports des personnes et les rapports des institutions à des objets de savoir spécifiés, nommant les deux termes du rapport pour en décrire les formes. Caillot étudie alors une enquête conduite dans le paradigme didactique par Dupin, Roustan-Jalin, Ben Mim, sur l'influence du rapport de genre des garçons et des filles à des objets quotidiens sur leur rapport à des objets d'enseignement (« Actes du Premier colloque de l'ARDIST », 1999) et l'oppose aux résultats de Chartrain présentés dans le même colloque et qui, à l'aide de la notion sociologique, montrent l'effet différentiel du rapport à l'école et au savoir des élèves. Il conclut à une plus grande efficacité de la notion sociologique.

Lebrun et Baribeau suivent, dans le chapitre 7, sur quatre ans, des professeurs en formation en stage puis en situation professionnelle, afin d'observer l'évolution de leurs déclarations sur l'enseignement des différents volets du français : l'oral, l'écrit, la littérature et la grammaire. Elles montrent comment les systèmes de valeurs professionnelles que construisent les nouveaux professeurs les conduisent rapidement à différencier leurs rapports à ces trois volets de leur discipline, dans un processus d'où émergent des moyens de distinction. Un phénomène connu en sociologie mais peu étudié dans l'école, qui généralement est supposée fonctionner au-delà de telles considérations. Comme ailleurs (1), la démonstration

ferait simplement scandale si les conclusions ne montraient le grand intérêt d'identifier le phénomène pour développer une formation réfléchie.

Amade-Escot propose dans le chapitre 8 un large tour d'horizon de la question dans le cas de l'éducation physique et sportive, qui tient de la note de synthèse et peut faire référence pour tous ceux qui, quelle que soit leur discipline propre, voudraient aborder une recherche sur l'enseignement en prenant un point de vue didactique. La bibliographie est particulièrement soignée et les références ne sont pas limitées aux écoles francophones, ce qui en fait un outil exceptionnel.

Bednarz, Desgagné, Diallo et Poirier exposent précisément, dans le chapitre 9, un exemple de « recherche collaborative » en didactique des mathématiques. Il s'agit de montrer ou plutôt, de démontrer comment « un certain savoir-enseigner s'est construit » au cours de la recherche : c'est le bénéfice des professeurs qui ont participé au travail et ce bénéfice est tout autant relatif aux questions mathématiques qui avaient été proposées aux élèves qu'aux techniques d'enseignement, qui ont gagné en pertinence en améliorant leur souplesse pour s'adapter aux caractères variables des élèves et des savoirs.

La conclusion de Jonnaert et Laurin reprend la classification de cette dernière pour un constat raisonnablement optimiste qui demande le développement des interactions entre didacticiens de disciplines et de mondes culturels différents. Car il semble que, aujourd'hui encore, les questions pertinentes pour les recherches en didactiques ne peuvent pas être formées par le mouvement propre de chacune d'elles.

Alain Mercier
INRP

NOTE

- (1) Pourtant, une enquête (Mercier, 1992) conduite à l'aide d'un différenciateur sémantique montre que les professeurs de mathématiques eux-mêmes connaissent des jeux d'oppositions semblables entre arithmétique (routinière et obsolète), géométrie (chaude et désirable) et algèbre (froid et efficace).

MERLE (Pierre). – **La démocratisation de l'enseignement**. Paris : La Découverte. – Syros, 2002. – 128 p.

Le thème de la démocratisation de l'enseignement n'est certes pas nouveau. Non seulement il a d'abord été développé comme revendication socio-politique en vue de transformer le système scolaire au nom de « l'égalité des

chances », mais il a été repris et précisé de manière critique dans nombre de travaux de recherche sociologique. Dans ce dernier cas, il s'agissait le plus souvent de montrer les ambiguïtés de la notion, de dévoiler les discordances entre le discours commun, aussi bien gouvernemental que syndical, et les situations contrastées des élèves de différentes origines sociales dans le système scolaire. Bourdieu et Passeron dans leur fameux livre « Les héritiers », publié en 1964, allaient même jusqu'à esquisser les bases d'un enseignement « réellement démocratique », qui tenterait de manière rationnelle de neutraliser les facteurs d'inégalité culturelle devant et dans « l'École ». Il est vrai que dans leur ouvrage suivant « La reproduction » (1970), ils adoptaient une analyse plus radicalement structuraliste et finalement désenchantée, en soulignant le fait essentiel de la translation vers le haut de la structure des inégalités, et donc de leur maintien, malgré le développement des scolarités.

Il est alors frappant de constater depuis quelques années un renouvellement des travaux sociologiques sur ce même thème, pourtant déjà largement balisé. Les publications se sont multipliées, sans doute en rapport avec le questionnement sur l'effectivité d'une « démocratisation », contrastant avec les nouvelles prolongations des carrières scolaires. Ainsi, parmi d'autres, l'ouvrage de Stéphane Beaud s'interrogeant sur le sens des 80 % au bac (1).

Quelle est alors la particularité du travail présenté ici par Pierre Merle, bien connu pour avoir mené des enquêtes sur cette question mais aussi auteur d'ouvrages sur l'évaluation scolaire ? L'ouvrage s'inscrit dans la série des « repères » des éditions La Découverte, collection caractérisée par des petits volumes qui font le point de manière documentée et précise sur des questions essentiellement de nature sociale ou économique. La prétention n'est donc pas de produire des résultats primaires de recherche, mais plutôt de fournir les éléments essentiels de réflexion sur la question posée, quitte à renvoyer le lecteur à des travaux plus détaillés. De manière plus fondamentale, l'ouvrage a l'originalité de plonger la question de la démocratisation dans la profondeur de l'histoire scolaire, et ceci bien avant que la notion soit effectivement utilisée par les acteurs sociaux.

Ainsi, toute la première partie traite de la « diffusion de l'instruction », terme qui paraît aujourd'hui désuet mais qui permet de rendre encore compte de l'extension des scolarités jusque dans les années 80 et 90. L'auteur s'attache à rappeler que les situations scolaires étaient fort disparates sous l'Ancien Régime (coexistence de plusieurs types d'enseignement) et que le tournant est sans doute le XVIII^e siècle, en ce sens que l'instruction devient

une question politique majeure. Pourtant, les révolutionnaires ne sont pas unanimes pour promouvoir l'instruction du peuple. Condorcet est un des rares à considérer que le peuple a besoin d'hommes instruits et, finalement, si la période de la Révolution conçoit de grands projets, les réalisations sont modestes. Paradoxalement, ce sont d'abord les gouvernements conservateurs du XIX^e siècle qui lancent véritablement les mesures favorisant un enseignement scolaire de masse, tout au moins en ce qui concerne l'enseignement primaire élémentaire des garçons (loi Guizot de 1833).

C'est, bien entendu, la III^e République qui, en 1882, universalise le dispositif en rendant l'instruction primaire laïque, gratuite et obligatoire pour les âges de 6 à 13 ans. L'auteur rappelle à juste titre qu'une distinction stricte est alors maintenue entre l'ordre du primaire et l'ordre du secondaire et que des barrières institutionnelles empêchent pratiquement le passage des élèves de l'école primaire vers le lycée. La question de l'unification de l'enseignement est plus tardive, énoncée explicitement par des anciens combattants de la première guerre mondiale « les Compagnons de l'Université nouvelle ». Dans une formule célèbre (1918), l'école unique est ainsi conçue comme donnant réponse à la fois à la question de l'enseignement démocratique et à celle de la sélection par le mérite. Mais c'est sans doute aussi dans cette période que le mot même de démocratisation est employé, ce qui n'était pas le cas au moment des réformes scolaires de la III^e République. Pierre Merle ne rappelle pas cette genèse de la notion. Antoine Prost, quant à lui, cite un article de Felix Pécaut de 1919 où le terme apparaît pour la première fois, parce que le problème est devenu « au premier plan des préoccupations collectives » (2). Encore faut-il bien insister que dans cet usage, il s'agit alors seulement d'une « démocratisation de la sélection » et pas encore d'une « démocratisation de la réussite ».

Pour les périodes suivantes, du régime de Vichy jusqu'aux profondes réformes de la V^e République, Pierre Merle nous montre clairement cette marche vers l'unification de l'enseignement, ce qui ne permet de parler strictement de « système d'enseignement » qu'à partir du collège unique de la réforme Haby de 1975. Mais il insiste surtout sur le phénomène de l'expansion des scolarités, sur l'étendue du chemin parcouru qu'il qualifie d'« extraordinaire ». Les périodes récentes, on le sait, ont vu une progression considérable des niveaux bac et même des obtentions du bac, en bonne part grâce aux bacs professionnels (taux par génération : environ 5 % en 1950, 11, 3 % en 1960, 61,7 % en 2000), enfin des études universitaires. Bref, le « niveau monte », selon l'expression reprise à Baudelot et Establet, mais est-ce pour autant que la démocratisation a progressé ?

Le nœud principal de l'ouvrage consiste à établir une distinction entre ce premier aspect de la « démocratisation », défini comme l'expansion des scolarités, et un second aspect, plus sociologique, lorsqu'on cherche à mesurer les inégalités de scolarisation en fonction de variables telles que le sexe et l'origine sociale. Pour l'auteur, la connaissance de la diffusion est un préalable à la mesure de la démocratisation, celle-ci étant alors entendue dans son sens restreint. Le deuxième volet de l'ouvrage passe donc en revue les nombreuses recherches sur les inégalités sexuées et les inégalités sociales qui pèsent sur les trajectoires scolaires. Cette analyse ne se limite pas à la période contemporaine et l'auteur procède à nouveau à un retour historique dévoilant les entraves qui se sont opposées à la scolarisation des filles mais aussi le développement de l'accès des filles au secondaire. La période 1950-2000 montre à la fois la croissance considérable des bachelières, devenues plus nombreuses que les bacheliers (avec un taux de réussite plus élevé que les garçons au bac), et le maintien de scolarités fortement différenciées (les filières technologiques industrielles restant nettement masculines). On aurait ainsi affaire à une « égalisation scolaire incomplète » entre garçons et filles, ce que différents auteurs cherchent à expliquer, soit par le maintien de stéréotypes de sexe (Baudelot et Establet), soit par des « choix raisonnés et raisonnables » établis en fonction des contraintes de la vie familiale et du marché du travail (Duru-Bellat).

L'autre versant des inégalités, cette fois-ci en fonction des origines sociales, est un champ privilégié des recherches en sociologie de l'éducation. La « démocratisation » signifierait alors un rapprochement entre la présence d'une catégorie sociale dans tel segment du système scolaire et sa place dans l'ensemble de la population. Les analyses des sociologues sur la démocratisation sont surtout centrées sur les discordances entre ces deux ordres de faits. L'auteur procède à un recensement critique de ces recherches : celles qui sont désormais « classiques » (enquêtes de l'INED en 1962, Baudelot et Establet en 1971), celles qui reprennent le dossier du point de vue longitudinal (en posant la question de la réduction ou non des inégalités sur une longue période, par exemple Thélot et Vallet) (3), celles qui abordent les réalités actuelles de la différenciation des carrières scolaires au niveau de l'enseignement secondaire et supérieur. L'auteur en conclut que « l'institution scolaire est à la fois un système en mouvement...et, parallèlement, un monde particulièrement immobile » (p. 76).

Finalement, c'est la notion même de démocratisation qui est « incertaine » et qui mérite une discussion approfondie. C'est l'objet du chapitre VI, « la démocratisation en question ». À vrai dire, des auteurs antérieurs avaient déjà pro-

cé à une telle analyse critique, en proposant des expressions complémentaires, plus satisfaisantes. En ce domaine, Antoine Prost a sans doute accompli un travail de pionnier en distinguant, d'une part, la démocratisation « quantitative », qui se confond, dit-il, avec la croissance de l'enseignement et qui ne supprime pas les inégalités sociales et se contente de les déplacer et, d'autre part, la démocratisation « qualitative », centrée sur les différences sociales entre scolarités (4). Il est vrai que, dans son analyse qui ouvrait vers une enquête monographique sur les lycées et collèges d'Orléans de 1945 à 1980, il se voulait, en tant qu'historien, plus attentif aux aspects quantitatifs de croissance des enseignements secondaires, car il manifestait une réticence à l'égard des travaux qui valorisent implicitement des filières scolaires « prestigieuses » et qui proposent des explications en termes de « demandes sociales ». Il souhaitait au contraire mettre en évidence les effets d'offre d'enseignement sur l'évolution des scolarités secondaires.

Pierre Merle, à son tour, critique cette expression de démocratisation « quantitative » en la jugeant « imprécise et incomplète » (p. 80). En renvoyant à diverses enquêtes, il propose les expressions de démocratisation « uniforme » et de démocratisation « ségrégative ». La première met l'accent sur le développement des scolarités et se trouve à nouveau très proche de la démocratisation « quantitative ». Mais l'auteur aurait pu évoquer le terme de « démographisation », utilisé par certains auteurs qui ont aussi tenté de préciser le sens des termes en rapportant des données d'enquête. La deuxième expression (démocratisation « ségrégative ») rend compte des différenciations des carrières scolaires en fonction des origines sociales. Certaines enquêtes montrent en effet des accentuations des inégalités et non le comblement auquel on pourrait s'attendre grâce à l'expansion globale des scolarités. En ce sens, il y a divergence croissante du recrutement social entre les différentes séries de bac. De manière plus précise encore, « les populations les plus longtemps scolarisées ont bénéficié d'un allongement de leur scolarité plus important que celui dont les populations les moins scolarisées ont bénéficié » (p. 87). Notons toutefois qu'Antoine Prost, dont les orientations conceptuelles sont critiquées par Pierre Merle, était lui aussi sensible à opposition entre expansion et différenciation. Il avait recours à l'expression de « distillation fractionnée » pour montrer que le flux des élèves « démocratiquement admis en 6^e » se répartissait de manière très inégalitaire ensuite et même que les classes dominantes renforçaient leur poids dans les filières dominantes, alors que la prolétarianisation s'accroissait dans les filières de relégation (Prost, 1986, p. 145 et suivantes).

Reste l'interrogation sur la persistance des inégalités et sur son éventuelle explication (chapitre VII). C'est l'occa-

sion pour l'auteur de rappeler la mise en place de politiques visant à contrer les phénomènes d'inégalités scolaires telles que celle des « zones d'éducation prioritaires ». Or, la mesure de leur efficacité aboutit plutôt à des résultats mitigés, en termes d'acquisitions scolaires, d'orientations ou de redoublements. Les raisons de ces difficultés sont sans doute multiples : limitation des financements, projets peu centrés sur la réussite des élèves, attentes réduites des maîtres, regroupement des élèves dans des classes homogènes, etc. De plus, les parents des classes moyennes ou supérieures sont amenés à choisir des établissements hors ZEP, ce qui renforce les phénomènes de ségrégation. Mais ce n'est pas pour autant que l'auteur renonce à une telle politique de « discrimination positive » et il évoque en conclusion des mesures plus générales qui seraient susceptibles de réduire les inégalités dans l'usage de l'institution scolaire.

Quel bilan finalement tirer de cet examen de la « démocratisation » ? Les clarifications conceptuelles sont d'abord indispensables pour éviter les ambiguïtés. Elles sont utilement rappelées. Pierre Merle montre ensuite que la diffusion de l'enseignement n'a pas produit, contrairement aux apparences, une démocratisation entendue comme une représentation des groupes sociaux au sein du système scolaire qui soit conforme à leur place dans la structure sociale. En ce sens, les inégalités ont augmenté et pèsent d'autant plus sur les individus que les exigences sociales d'instruction sont bien plus élevées qu'au XIX^e siècle. Pourtant, il maintient la pertinence de l'objectif de démocratisation de l'enseignement, tout en soulignant sa tension avec la situation sociale générale. Autant d'éléments de réflexion qui incitent à la lecture de ce petit livre de synthèse critique, susceptible d'attirer un lectorat élargi.

Éric Plaisance
Université Paris V

NOTES

- (1) Beaud Stéphane, *80 % au bac et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 2002. Note critique parue dans *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 173-174 (par F. Baluteau).
- (2) Prost Antoine, *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, 1992 et 1997. Le chapitre 3 « La démocratisation de l'enseignement : histoire d'une notion », auquel nous faisons référence (citation de la page 52) est nouveau dans l'édition de 1997.
- (3) Thélot, Vallet, La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle, *Économie et statistique*, 34/4, 2000, p. 3-32.
- (4) Prost Antoine, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, PUF, 1986, p. 11 et suivantes.

Le langage oral de l'enfant scolarisé

23-24-25 octobre 2003 – IUFM de Grenoble

Colloque international organisé par l'IUFM de l'Académie de Grenoble

La maîtrise du langage est reconnue comme un objectif prioritaire de l'école. Face à cet objectif, la mise en œuvre effective d'une pédagogie de l'oral laisse perplexes les acteurs du système éducatif. En effet, les programmes et les pratiques pédagogiques hésitent entre plusieurs conceptions de l'enseignement de l'oral dont les objectifs sous-jacents flottent entre des pôles qui peuvent sembler contradictoires :

- centrer la pédagogie sur l'apprentissage des structures linguistiques ou bien sur celui des habiletés conversationnelles ;
- enseigner l'usage standard ou développer la capacité d'adapter son langage à toutes les situations sociales ;
- favoriser la pratique de la langue et de la communication ou favoriser la réflexion sur la langue et la communication.

L'objectif général de ce colloque est de favoriser la réflexion autour de ces conceptions en **suscitant les échanges entre trois communautés : les chercheurs du domaine de l'acquisition du langage oral, les chercheurs en didactique de l'oral, et les acteurs de l'école.**

Plus précisément, cet objectif se décline sous la forme de trois objectifs plus particuliers :

- **favoriser la diffusion des recherches** sur la didactique et le développement du langage oral auprès des acteurs du terrain de l'éducation ;
- **recenser/confronter les conceptions en didactique de l'oral** et préciser leurs relations avec les pratiques pédagogiques et les théories développementales ;
- **favoriser les recherches sur le développement langagier de l'enfant d'âge scolaire.**

Sur la toile : <http://www.grenoble.iufm.fr/kiosque/colloque.htm>

Courriel : oral2003@grenoble.iufm.fr

La revue a reçu...

- L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire.** Avis au ministre de l'éducation. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, 2003. – 80 p.
- BLANCHARD-LAVILLE (Claudine) (dir.). – **Une séance de cours ordinaire : « Mélanie tiens passe au tableau ».** – Paris : L'Harmattan, 2003. – 266 p. (Savoir et formation).
- CELLIER (Hervé). – **Une éducation civique à la démocratie.** Paris : PUF, 2003. – 142 p. (Éducation et formation).
- CHAILLEY (Maguy). – **Télévision et apprentissages. Volume 1 : école maternelle.** Paris : L'Harmattan. – 182 p. (AudioVisuel et Communication).
- COHEN (Suzy). – **Sa vie, c'est le jeu.** Paris : PUF, 2003. – 224 p. (Éducation et formation).
- Devenir des titulaires d'un BTS du secteur de la production de la région Rhône-Alpes. Promotion 1997.** Grenoble : Académie de Grenoble, octobre 2002. – 85 p. + annexes. – (Les enquêtes du SAIO).
- Estudios sobre educacion, n° 3, 2002.** – 182 p.
- Former. Se former. Se transformer. De la formation continue au projet de vie. **Sciences humaines, n° hors série, mars-avril-mai 2003.** – 79 p.
- GAUTHERIN (Jacqueline). – **Une discipline pour la République. La Science de l'éducation en France (1882-1914)** / Préf. de Viviane Isambert-Jamati. Berne : Peter Lang, 2002. – 357 p.
- GIUST-DESPRAIRIES (Florence). – **La figure de l'autre dans l'école républicaine.** – Paris : PUF, 2003. – 225 p. (Éducation et formation).
- GUINARD (Jean-Yves) (dir.). – **La formation par alternance.** Actes de la première journée d'étude organisée par l'Unité de Recherche-Action en Formation de Formateurs, 13 juin 2001 / Textes rassemblés et mis en forme par Hugues Pentecoteau. Paris : L'Harmattan, 2003. – 231 p.
- GOODMAN (Roger), PHILLIPS (David). – **Can the Japanese Change Their Education System?** Oxford : Symposium Books, 2003. – 182 p. (Oxford Studies in Comparative Education).
- GOYET (Mara). – **Collèges de France.** Paris : Fayard, 2003. – 205 p.
- LADERRIÈRE (Pierre). – **Une gestion des ressources humaines dans l'éducation nationale est-elle possible ? Que font nos principaux voisins ? Notes de Benchmarking international.** Paris : Institut de l'entreprise, 2002. – 42 p.
- LADERRIÈRE (Pierre), VANISCOTTE (Francine) (dir.). – **L'éducation comparée : un outil pour l'Europe.** – Paris : L'Harmattan, 2003. – 119 p.
- LE BOUËDEC (Guy), TOMAMICHEL (Serge) (dir.). – **Former à la recherche en éducation et formation : Contributions didactiques et pédagogiques.** Paris : L'Harmattan, 2003. – 210 p. (Défi-Formation).
- LEFLOCH-TAKASHIMA (Anne-Claire) (coord.). – **TEXTE Transfert d'expériences de tutorat en Europe.** Paris : CITADEL, 2002. – 157 p.
- LE MEUR (Georges) (coord.). – **Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage.** Paris : L'Harmattan, 2002. – 495 p.
- Les processus de décision dans les systèmes. – **Revue internationale d'éducation, n° 32, mars 2003.**
- Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2001-2002. La gouverne de l'éducation : priorité pour les prochaines années.** – Québec : Conseil supérieur de l'éducation, 2002. – 123 p.
- Rapport d'activité du PIREF – 2002.** Paris : Ministère de la Jeunesse de l'Éducation nationale et de la recherche, 2003. – 70 p.
- RENOUVIER (Charles). – **Petit traité de morale à l'usage des écoles primaires laïques** / Réédition, présentée par Marie-Claude Blais (1^{re} éd. Paris : Revue *La critique philosophique*, 1879). – Paris : INRP, 2003. – 153 p.

Una scuola per crescere. 1. Documenti della sperimentazione nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. **Annali dell'istruzione**, Anno scolastico 2002/2003. – 315 p.

VANISCOTTE (Francine), LADERRIÈRE (Pierre). – **L'École : horizon 2020**. Paris : L'Harmattan, 2002. – 210 p. (Éducatons et sociétés).

VASCONCELLOS (Maria-Drosile) (textes réunis par). – **Les emplois-jeunes : nouveaux métiers, nouvelles professionnalités**. – Lille : Université Charles-de-Gaulle, 2002. – 265 p. (Travaux et recherches).

VASCONCELLOS (Maria-Drosile) (dir.), VIDAL (Dominique) (dir.). – **L'enseignement supérieur au Brésil. Enjeux et débats**. Paris : IHEAL, 2002. – 231 p.

Philosophy and education

Michel Fabre – Is school still able to shape children's minds ? p. 7

Education is considered as being in crisis in relation with Durkheim's conception of education as a normative educational project aiming at a single influence, an encyclopaedic ideal, conversion. Some sociology of knowledge presents post-modern knowledges as profuse and disseminated, related to power and not to subjects – which leads to denying their educational and emancipatory value. An epistemologic criticism inspired by Bachelard's philosophy and focusing on the concept of problem will endeavour to find a new didactical approach to these knowledges and to value the autonomy of academic knowledge, different from scholars' knowledge.

Jean-Pierre Audureau – Subjection and Subjectification : Reflections on the Use of Foucault's Thought in Education. p. 17

In this article, the author explores the possibility of using Foucault's thought in the field of education. At first sight, school seems to be a place where nobody can escape this form of power Foucault calls discipline. As Foucault's thinking develops, it tries to overcome this pessimism, but not to the point of giving back supremacy to the idea of the subject as an unconditional principle: it leads rather to an ethics of the concern for self. It is not impossible to link this ethics to educational practices but it is more difficult to consider it as a pure model for the educational act. Perhaps we should rather consider Foucault's thought as an invitation to vigilance and invention. And we should try to remain aware of the problem it points out: the difficulty of conceiving (and being) a self or a subjectivity which would not be simply the effect of techniques of subjection and, a fortiori, the difficulty of thinking the educational act as able to train such a self.

Alain Pierrot – Meaning and rationality at school. Thoughts inspired by Wittgenstein. p. 31

In the opinion of Wittgenstein, romantic, subjective conception of meaning opposed to the "rational" dimension prevents us to acknowledge that reasons are on the "same side" as meaning, as rule and as public discourse, instead of being only seen in the category of "causes", like adepts of scientism and opponents to Wittgenstein think. Thanks to Wittgenstein we also understand that the meaning exists because of the pre-existence of institutionalized language, in the diversity of life aspects initially experienced by children.

Daniel Hameline – About "rational education" : is it an appropriate qualification ? p. 43

In the nineteenth century reformers of Public Education wished that pedagogy would be considered as "rational". Though a consensus could be obtained about this qualification, most of the time, it became controversial : elements in opposition with these new educational trends were immediately quoted. The semantic approach to the word "rational" is uneasy to conduct, between the concept of discernment contained in the word "reasoned" and the qualification of "rationalist" evoking a great ideological debate.

Guy Avanzini – Axiology, argumentation and scientific methods of progressive education theoreticians. p. 53

Any educational doctrine which aims at being "scientific" has to choose a set of values. At first, it supports the "scientific" value. The axiological dimension is

necessary but not sufficient : preferences must be proved rationally. These proofs are more or less satisfactory, according to the relevance of concepts and arguments presented. Avanzini's survey analyses the way theoreticians deal with the problematics of progressive education. In the opinion of the author their thought is not completely formalized.

Michel Soëtard, Renaud Hétier – Aims and finalism of education. Meaning of pedagogy. Philosophical marks, educational issues.

p. 61

Thinking about the meaning of education leads to think about its purposes. Purposes don't need to be questioned : they actually exist, shaped by historic events and by authorities. The new feature is that these purposes, formerly mastered from the top, are now shifting from conflicting individual interests. After the dismantling of historic purposes, scholars focused on the metaphysic question of "meaning" but without any ontological support. In this context, finalism is offside. If human achievement still has a meaning, the aims turns into a very formal target, open to all kinds of "meaning", waiting for the humanist intervention of an educationalist. In this article M. Soëtard proposes philosophical reference marks and interviews R. Hétier – an educationalist who delivers reflexions about action.

Jean Houssaye – Looking for what is Good and True in education.

p. 69

This article underlines the differences between educational sciences and pedagogy in terms of references values. The foundation of educational sciences is the True from which the Good is supposed to emerge. On the contrary, the foundation of pedagogy is the Good which is supposed to lead to the True. Inside this scheme, various figures are drawn to form the educational field, in which educationalists need to elaborate a definition of the True and the Good, but consider these concepts very differently.

Varia

Gilles Galodé, Christophe Michaut – The progress of the students of higher schools of art.

p. 79

The article reports on the progress of the students of higher schools of art (formerly schools of fine arts). In a first step it describes the peculiarities of the artistic higher education, as opposed to the other sectors of the higher education. In a second step, the inventory of the social and academic recruitment of schools reveals a strong heterogeneity among the establishments. Finally, the longitudinal analysis of the routes of 1570 students registered in first year shows that the success of artistic studies depends more on the context of study than on cultural inheritance.

Marc Cizeron, Nathalie Gal-Petitfaux – Action knowledge and justification knowledge in teaching situation : the case of gymnastics.

p. 91

The study analyses the knowledge on which the abilities of physical education teachers are based, when they teach gymnastics. The theoretical and methodological approach chosen for the research is an anthropo-phenomenological one. The results show that teachers have : i) empirical knowledge which allow them to judge the efficiency of the pupils' gym actions from typical body shapes ; ii) more theoretical knowledge, with which they justify the first, while using concepts which are rarely scientific and rather allusive and metaphorical. The knowledge thus shown by teachers can be interpreted as

beliefs. The discussion of these results analyses, on one hand, the pragmatic relevance of beliefs, and on the other hand, the epistemology of practice in complex situations.

Jean-Baptiste Lagrange, Brigitte Grugeon – Taking in account the complexity of use of “TIC” in education. A meta-analysis of innovation and research reports in mathematics.

p. 101

According to many research works the “TICE” (Information and Communication Technologies for Teaching) may constitute an important contribution to academic learning. School policies are now trying to develop their use. However, their actual use inside classrooms remains limited. To analyse the reasons of this contradiction, the authors examine a complete international corpus in one discipline – mathematics – during five years : quantitative and qualitative analyses are conducted in the style of a “metastudy”. This processing reveals factors related to the use of “TICE” which are not systematically taken into account in publications, and a tendency to gradually acknowledge the complexity of teaching and learning with “TICE”. These factors are considered as “analysis dimensions” which should prove to be useful for researchers intending to introduce innovations, as they offer them a good grasp of this complexity.

L'ORIENTATION

SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

revue de
l'Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle

N° 1 - MARS 2003

Jean-Luc ROQUES

Effet du local sur les projets de jeunes
« *Le cas de deux petites villes du Gard* »

Sandrine BIEMAR, Marie-Christelle PHILIPPE et Marc ROMAINVILLE

L'injonction au projet : paradoxale et infondée ?
Approche longitudinale du choix d'études supérieures

Catherine AGULHON

Diplômes-expériences : complémentarité ou concurrence. Le cas de l'hôtellerie

Pascale DESRUMAUX-ZAGRODNICKI et Czeslaw ZAGRODNICKI

Logiques économiques, subjectives et objectives de recrutement :
une analyse sur 313 candidats embauchés ou éliminés
dans une multinationale du secteur industriel

Michèle SAINT-JEAN, Christine MIAS et Michel BATAILLE

L'accompagnement de l'implication dans le projet
issu du bilan de compétences des salariés en activité

Véronique AMBROSINO

Aider les chômeurs à reconstruire leurs repères temporels :
une étude des stratégies mises en place pour mieux vivre le chômage

Thomas F. HARRINGTON et Odile DOSNON

Le système Harrington O'shea *Pour un choix de carrière*
et le *Guide pour l'exploration des compétences* :
deux outils d'aide à l'élaboration du projet professionnel

Abonnement (4 numéros par an) : 2003 France : 50 Euros
Étranger : 60 Euros – Vente au numéro : 16 Euros.

Adressez directement commande et paiement à :
Régisseur des recettes de l'I.N.E.T.O.P.
41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris
Tél. : 01 44 10 78 33