

16° R
38694

COMPRENDRE L'ÉDUCATION

Introduction à la philosophie de l'éducation

Hubert Hannoun

SÉRIE PHILO-PSYCHO-PÉDA

NATHAN
pédagogie



2-09

2004254

37

Comprendre l'éducation

*Introduction à la philosophie
de l'éducation*

16 ° R

38694

Compendio

Educativo

Introducción a la filosofía
de la educación

LES REPÈRES PÉDAGOGIQUES

Comprendre l'éducation

*Introduction à la philosophie
de l'éducation*

HUBERT HANNOUN
Professeur des Universités

NATHAN
pédagogie

DL 18 MAI 95 10 973

Du même auteur

Aux éditions ESF :

L'Attitude non-directive de Carl Rogers, 1972

Ivan Illich, ou l'école sans société, 1973

La Formation des maîtres (en coll.), 1973

Les Conflits de l'éducation, 1975

L'École toujours improvisée, 1979

Les Ghetto de l'école, 1987

Paradoxe sur l'enseignant, 1989

Chez Hachette :

À la conquête du milieu, 1973

En classe, que faire ? 1977

Aux Presses Universitaires de France :

L'Éducation naturelle, 1979

Anthologie des penseurs de l'éducation (à paraître)



« Le photocopillage, c'est l'usage abusif et collectif de la photocopie sans autorisation des auteurs et des éditeurs. Largement répandu dans les établissements d'enseignement, le photocopillage menace l'avenir du livre, car il met en danger son équilibre économique, il prive les auteurs d'une juste rémunération. En dehors de l'usage privé du copiste, toute reproduction totale ou partielle de cet ouvrage est interdite. »

© Éditions Nathan, Paris, 1995 — ISBN 2-09-120475-7

Avertissement

Nous distinguons, dans cet ouvrage, les qualificatifs de *éducatif* et *éducationnel* :

— est *éducationnel* ce qui a rapport à un processus d'éducation, quel qu'il soit et quelle que soit sa finalité ;

— est *éducatif* un acte éducationnel dont on considère la finalité comme moralement et socialement valable (cf. p. 224).

Chaque homme est un monde

Aux éditions ES, 1974

L'Amateur non écrivain de Cécile Pigeat, 1974

Jeux d'été, ou l'école sans école, 1974

La Formation des adultes (co-éd. avec l'UNESCO)

Les Confins de l'éducation, 1975

L'École, un pays imaginaire, 1975

Les Écoles de l'avenir, les Écoles de l'aujourd'hui, les Écoles de demain

Projet de l'école, 1975

Qu'est-ce que l'école ? (co-éd. avec l'UNESCO)

À la recherche de l'école, 1975

Le projet de l'école, les Écoles de l'aujourd'hui, les Écoles de demain

Le projet de l'école, les Écoles de l'aujourd'hui, les Écoles de demain

Aux Presses de la Sorbonne, 1975

L'Éducation, un pays imaginaire, 1975

Antologie des pensées de l'école (à paraître)



Les Éditions ES, 10 rue de la Harpe, 75005 Paris
Téléphone : 01 47 79 00 00
Fax : 01 47 79 00 01
E-mail : es@es-editions.fr
Site Internet : www.es-editions.fr

INTRODUCTION

Les approches possibles de l'éducation

On peut aborder la connaissance d'un objet selon trois points de vue :

1 – **du point de vue de sa possibilité**, à savoir l'ensemble des conditions nécessaires et suffisantes pour qu'il ne soit ni inconcevable (en contradiction logique avec lui-même), ni impossible (en incompatibilité avec les conditions de son environnement physico-bio-social). Ainsi, il est inconcevable qu'un tout soit plus petit que sa partie, comme il est impossible de constater le plein emploi dans un contexte de récession économique ;

2 – **du point de vue de son existence**, à savoir les conditions et les conséquences de sa réalité, de son origine et de ses effets ;

3 – **du point de vue de son essence**, à savoir les éléments constitutifs nécessaires et suffisants qui le déterminent comme tel.

Le fait de l'éducation, appréhendé tant au plan de ses implications individuelles que sociales, n'échappe pas à cette triple approche. Tenter de le comprendre réclame d'en analyser la possibilité, l'existence et l'essence.

L'éducation est-elle possible ? Lorsque nous vivons la certitude d'éduquer (ou d'être éduqué), ne sommes-nous pas victimes d'une

illusion d'autant plus aveuglante qu'elle recueillerait la quasi-unanimité de notre entourage ?

Les sciences humaines permettent à présent, d'une part, de situer l'existence de chacun de nous à la confluence de certaines déterminations qui paraissent inéluctables (hérédité, influences environnementales) ; d'autre part, elles révèlent les mécanismes de la communication interindividuelle, faisant ainsi apparaître que, souvent, cette communication est plus supposée (et souhaitée) que réelle. Enfin, vieux problème de la philosophie depuis Platon, est-ce que l'on peut apprendre à bien agir ? Est-ce que le comportement réel de l'individu (ou du groupe) relève d'une simple information ? Suffit-il de comprendre le bien-fondé d'un acte pour l'accomplir ?

L'existence de chaque individu humain s'inscrit dans un triple cadre : celui de son hérédité biologique, celui de son héritage culturel, enfin celui de son environnement présent physico-bio-social. Chacun de nous exprime, au niveau de ses différents comportements, la résultante de ces trois déterminations. Si, par ailleurs, l'éducation est pré-tention sinon à modifier, du moins à orienter l'évolution d'une personne vers un objectif considéré comme valable, cette orientation ne serait-elle pas alors le simple effet de ces déterminations ? Éduquer serait une entreprise illusoire puisque toute transformation de la personne ne serait que l'effet inéluctable de ses déterminations physico-bio-sociales. Ce que nous prétendrions obtenir par le fait de l'éducation ne serait, en réalité, que l'effet de notre patrimoine génétique, de notre culture passée et de notre environnement présent. L'éducation serait-elle semblable à la « mouche du coche » de la fable : une **omniprésence à l'efficacité illusoire** ?

Par ailleurs, l'acte d'éducation suppose, par définition, la mise en relation d'un individu (ou d'un groupe d'individus) éducateur et d'un autre individu (ou un autre groupe d'individus) à éduquer. Il est donc, essentiellement, activité de communication. Or, les sciences contemporaines de la communication révèlent que tout message porte les marques de la subjectivité, d'une part de son émetteur, d'autre part de son récepteur. Il n'existe en ce sens pas de « message absolu » indépendant de qui l'émet et de qui le reçoit. Tout message est toujours un « message-émis-par-et-reçu-par » un individu déterminé. À la limite, l'émetteur ignore la signification que le récepteur donne au message émis, comme le récepteur ignore la signification réelle que l'émetteur lui a donnée. Chacun des deux est demeuré dans son seul *moi*,

impuissant à en sortir pour atteindre l'autre. Chacun de nous serait ainsi comme un îlot de solitude dans l'océan groupal.

La communication réelle entre deux personnes serait-elle ainsi un leurre ? En conséquence, l'éducation ne serait-elle pas illusoire, supposant une communication qui, en réalité, n'a point lieu ?

L'éducation, par ailleurs, doit-elle exister dans les conditions et avec les conséquences que nous lui connaissons au sein de notre civilisation occidentale ? Cette question est à la base de maintes querelles qui ont marqué la pensée éducationnelle essentiellement (mais non uniquement) depuis les années 70.

Si l'éduqué est considéré comme nanti d'une « nature » positive porteuse des vertus jugées souhaitables, ne serait-il pas suffisant en guise d'éducation de « laisser faire sa nature », renvoyant toute action de l'éducateur sur l'éduqué au rebut des pressions intolérables et des atteintes à la liberté de sa personne ?

En revanche, dans une perspective non plus individuelle mais sociale, si l'éducateur se propose de transmettre à l'éduqué un héritage culturel et les informations que réclame son adaptation à l'environnement, il serait indispensable qu'il lui apporte un message aux contenus précis, les modalités de son adaptation au milieu n'étant pas inscrites dans son génotype.

C'est donc l'existence de l'éducation comme apport d'un individu (ou d'un groupe) à un autre qui semble ici mise en cause. Au risque de schématiser provisoirement la question, nous pourrions dire que pour les uns, l'éducation devrait revêtir l'aspect d'une « non-éducation » de l'éduqué, d'une non-intervention, d'une non-entrave à l'expression de sa nature. Pour les autres, l'éducation exigerait une intervention effective de l'éducateur comme informateur, formateur, évaluateur, voire censeur d'un comportement dont il doit faciliter l'adaptation psychosociale.

Doit-on éduquer ? L'existence de l'éducation est-elle fondée en droit ?

La question posée par le droit à l'existence de l'éducation réclame que son concept même soit éclairé : qu'est-ce que l'éducation ? est-elle aide à l'épanouissement de l'individu ? est-elle préparation à son adaptation socio-professionnelle ? est-elle une synthèse de ces deux finalités ? dans quelles conditions ces finalités sont-elles conciliables ?

Par ailleurs, afin de saisir la signification la plus exacte possible du fait de l'éducation, on peut se demander ce que serait notre monde privé de son apport. Dans le cadre de notre civilisation occidentale

actuelle, marquée par un certain avancement des conquêtes scientifiques (principalement en biochimie, en physique quantique et en astrophysique), quel rôle joue (ou doit jouer) l'éducation ?

Autant de questions qui relèvent à la fois de considérations faisant appel aux données les plus actuelles des sciences, de l'épistémologie, de la philosophie contemporaines, et qui, de plus, se rencontrent au niveau de notre réalité la plus quotidienne.

Les lignes qui suivent souhaitent apporter quelques éclaircissements sur ces trois questions de la possibilité, de l'existence et de l'essence de l'éducation.

*La possibilité
de
l'éducation*

ÉDUCATION ET DÉTERMINATIONS

L'illusion de la table rase

Un éducateur est assez souvent tenté de reconstruire l'enfant (ou l'adulte) qui lui est confié, en « faisant table rase » de son passé d'enfant ou d'adulte, en considérant que son action éducative est absolument novatrice, point de départ d'un cheminement qui va faire de l'éduqué un être totalement nouveau, pure créature de l'éducateur.

Cette volonté de faire table rase du passé est une illusion qui, dans notre histoire sociale, a des précédents illustres. La traversée, durant une quarantaine d'années, du désert du Sinaï à laquelle ont été astreints les Beni-Israël fuyant leurs geôliers égyptiens, à l'aube de notre civilisation, pourrait être le symbole d'une volonté de purification, d'une table rase de l'esclavagisme ancien, précédant l'homme nouveau annoncé par le décalogue remis à Moïse. De la même façon, la révolution culturelle chinoise des années 80 a été présentée comme une coupure purificatrice et négatrice de la Chine ancienne, rendant ainsi possible l'apparition de l'homme aux normes de la Chine nouvelle. Toutes les grandes révolutions sociales se sont d'abord présentées comme la négation de leur propre passé.

On peut pourtant se demander si cette pratique de la table rase n'est pas illusion, tant au plan social qu'au plan de l'individu. « Il n'y a pas de table rase en éducation, écrit Henri Atlan (1991, p. 16-19). Nous commençons toujours à partir de quelques chose. » Et ce quelque chose est un individu (ou un groupe) nécessairement marqué par des déterminations individuelles et/ou socio-économico-politiques passées, conscientes ou inconscientes, qui vont à son insu orienter son action dans telle direction. Mieux encore, précise H. Atlan, toute table rase est influencée par ce qu'elle tente de raser. On ne fait pas « table rase » de n'importe quoi. La chimie moderne a dû, pour apparaître, faire table rase de la vieille alchimie, comme l'astronomie actuelle a dû s'opposer à l'astrologie moyenâgeuse, subissant ainsi, l'une et l'autre, la pression antagoniste des objets desquels elles tentaient de se libérer. Ainsi, la biologie et l'astronomie modernes ont dû s'opposer à certaines interprétations chrétiennes du monde et remettre en question, de ce fait, certains de ses dogmes : « Dans toute révolution, la réorganisation de l'éducation, ajoute H. Atlan, se heurte aux réalités sociales et historiques qui font apparaître le caractère d'utopie intellectuelle propre à toute théorie de la table rase. »

Au plan individuel, la table rase pourrait revêtir l'aspect d'un refoulement de son passé par la personne elle-même ou par autrui. Mais, constate à nouveau H. Atlan, « le refoulé ne disparaît pas et le résultat du doute méthodique, de la table rase et du nouveau départ sera très fortement influencé par ce qui a été mis en doute et à partir de quoi s'est effectué, en apparence, le départ de zéro » (cf. p. 164).

Le caractère illusoire de la table rase souligne la lourde présence de certaines déterminations dans la formation de l'individu ou du groupe. Ces déterminations sont de deux types :

- les déterminations d'ordre biologique ;
- les déterminations d'ordre socioculturel.

Éducation et déterminations d'ordre biologique

Tout être vivant est porteur, à sa naissance, d'un génotype, ensemble de propriétés spécifiques et héréditaires de sa cellule germinale. Ces propriétés, transmises par les géniteurs, interviennent dans la détermination de son comportement durant toute son existence.

Au plan de son origine, le génotype de l'individu se situe à la fois au niveau de son espèce et à celui de ses géniteurs propres. Chaque homme est porteur, en effet, des atavismes de l'espèce humaine, comme telle, et par ailleurs des caractères héréditaires qui lui sont transmis par ses propres ascendants. Si une telle hérédité ne fait plus aucun doute au plan de la transmission des caractères anatomo-physiologiques de l'individu, elle soulève auprès des généticiens de nombreux problèmes lorsqu'il s'agit de l'hérédité des caractères d'ordre psychique et, *a fortiori*, d'ordre mental.

Il n'en demeure pas moins qu'une part de la personne, au plan anatomo-physiologique, est soumise aux nécessaires déterminations de l'hérédité (cf. p. 165). C'est ce que souligne le pédagogue René Hubert : « Aucune éducation, écrit-il (1961, p. 73), ne fera sortir cet être du caractère originel qui lui est imposé par la nature et, en l'espèce, par les influences ataviques qui se manifestent en lui. »

Alors, si chacun de nous porte en soi, de façon héréditaire, une double détermination, à la fois spécifique et parentale si, par ailleurs, cette double détermination devait rendre inéluctable son comportement, au moins aux plans anatomique et physiologique, quelle part peut revendiquer l'action éducationnelle dans la transformation éventuelle de ce comportement ? La modification du corps d'un athlète est-elle l'effet de son entraînement ou simplement inscrite dans son programme génétique ? Un comportement individuel transformé, en apparence, par une action éducationnelle, ne serait-il pas la conséquence inéluctable de modifications génétiquement programmées, relevant de causes plus endogènes qu'exogènes ? Ce comportement ne serait-il pas apparu... même en l'absence de l'action éducationnelle ?

L'éducation n'est-elle donc qu'un leurre face aux déterminations d'ordre biologique que subit chaque individu ?

Éducation et déterminations d'ordre socioculturel

Les illusions du libre arbitre

La personne humaine est soumise à des déterminations d'ordre socioculturel qui viennent s'ajouter aux déterminations d'ordre biologique. C'est cet ensemble qui, semble-t-il, limite les possibilités d'expression personnelle de l'individu. Baruch Spinoza (1962b, p. 1251) note à ce sujet que « toute chose singulière est nécessairement déterminée par une cause extérieure à exister et à agir d'une certaine manière déterminée ». La liberté que l'on prête à l'individu comme capable d'actes échappant à toute détermination serait illusoire. Cette liberté-là, ajoute Spinoza, consiste « en cela seul que les hommes ont conscience de leurs appétits et ignorent les causes qui les déterminent ». Ainsi, la plupart du temps, nous sommes à l'image de ces wagons qui s'enlèvent de leur déplacement sans apercevoir la locomotive qui les tracte vers une direction qu'ils n'ont pas choisie.

L'analyse du processus éducationnel paraît, à première vue, confirmer la thèse spinoziste. L'autonomie de l'éduqué est, au moins à son origine, un leurre. Le bébé humain est, de tous les nouveaux-nés, le plus soumis à ses déterminations endogènes et surtout exogènes. L'adulte parvient-il à s'en dégager ? Le processus éducationnel se prétend une aide possible à cet endroit. Est-elle réelle ? Comment peut-elle « se glisser » entre les mailles étroites des déterminations à la fois biologiques et socioculturelles ? Le carcan biologique et socioculturel laisse-t-il une place, si faible soit-elle, à l'intervention éducationnelle transformatrice de l'individu ? Celle-ci est-elle capable d'ajouter son impact à l'action des gènes et de l'environnement socioculturel ? Ou alors, doit-on reconnaître que ces gènes et cet environnement faisant toute la personne, l'éducation serait un leurre comme facteur d'un comportement autre que celui génétiquement et socialement prévisible ?

Les déterminations socioculturelles de l'individu regroupent à la fois les données de sa condition passée et présente. L'adulte d'aujourd'hui est informé par les données de son enfance et par les influences qu'il reçoit de son environnement actuel.

Le poids du passé individuel

Le passé individuel de l'éduqué se présente sous la forme de traces de deux types : les traces conscientes et les traces inconscientes (voir aussi à ce sujet Alquié, 1993, p. 23-29).

Les traces conscientes (ou subconscientes) sont composées de nos habitudes d'agir et de penser, issues de notre éducation familiale, scolaire et sociale, habitudes dont le poids est d'autant plus lourd qu'elles revêtent généralement l'aspect de l'évidence non contestable et du stéréotype figé. C'est ainsi que Sigmund Freud (1965, p. 290) montre dans quelle mesure notre passé individuel, celui vécu par l'enfant sous la forme d'interdits ou de coercitions, de modèles à respecter ou à fuir, etc., demeure omniprésent durant toute notre existence en structurant une partie importante du psychisme. Pour les freudiens, cette dimension de l'enfance ne peut être ignorée de l'éducateur. Elle est une trace indélébile autant chez lui-même que chez l'éduqué.

Enfin, le poids du passé, c'est aussi l'inconscient au sens freudien du terme, à savoir l'ensemble des composantes de notre vie psychique qui n'apparaissent au niveau de notre vie consciente que pour la perturber (cf. p. 86, 162, 198).

Le poids de la culture sociale

Approche socioculturelle

Les composantes de la culture sociale

Le comportement de l'individu manifeste la culture sociale où il s'insère au niveau de sa pensée et de son action.

La culture sociale, dans son vécu individuel, est ainsi un ensemble de modes de penser et d'agir stéréotypés, plus ou moins conscients et d'origine extérieure à l'individu.

On peut y distinguer quatre composantes.

- **La composante technologique**

Chaque groupe social se caractérise par une technique à laquelle tout individu du groupe est censé être adapté. On peut ainsi parler de la culture de la roue comme de celle du feu, de la culture de la machine

à vapeur ou de l'électricité tout comme notre époque est la culture du téléphone et de l'ordinateur. L'individu européen du XIX^e siècle est censé être adapté à la machine à vapeur tout comme celui du XXI^e siècle devra l'être à la technologie fondée sur l'informatique.

L'éducation se fait ici aide à l'adaptation de l'individu à la culture technologique d'un moment historiquement déterminé : l'école actuelle, par exemple, tente de préparer les adultes de demain à un environnement où l'ordinateur sera à la base des communications entre les groupes, les institutions et les individus.

● La composante rituelle

Un groupe socioculturel présente par ailleurs des comportements spécifiques au niveau de ses *habitus* sociaux. Ses membres manifestent les mêmes pratiques issues non de décisions individuelles, volontaires et conscientes, mais d'un creuset groupal commun. Le rituel, en ce sens, est ce qui se fait et ce sans quoi l'individu se marginaliserait dans un groupe. Ces pratiques peuvent être illustrées par les rites initiatiques tels que le baptême, la circoncision, l'excision et autres communions solennelles des chrétiens ou bar-mitsva des juifs. Elles sont, de même, les types de loisirs, les grands regroupements autour de manifestations sportives qui reprennent les rituels des *panem et circenses* de la Rome antique. Elles sont, de la même façon, les rituels de politesse (serrement de mains, embrassades, etc.), les manifestations gestuelles d'agressivité, etc.

● La composante mythique

Un groupe social se distingue, de plus, des autres groupes par ses mythes. Les mythes sont des modes communs du penser plus ou moins stéréotypés et caractéristiques du groupe dont ils émanent. Ils prennent l'aspect de représentations communes et spontanées d'objets sociaux. Ainsi, chacune, dans notre société contemporaine, a ses propres images de la femme, de l'enfant ou de la vieille personne ; chaque culture, de même, a sa représentation de l'autorité, de la hiérarchie, de la guerre ou de la concorde. Et c'est donc dans ce cadre de pensée commun qu'évoluent les pensées individuelles. Le regard que je porte sur cette vieille personne ne peut s'expliquer si je l'extrais de l'image du vieillard véhiculée par la culture qui m'in-forme.

Le mythe, ici, est au mode du penser ce que le rite est au mode de l'agir. Le groupe social détermine une façon commune de produire par une technologie commune, d'agir par des rituels collectifs, et de pen-

ser par des mythes semblables. Même si ces dénominateurs communs n'empêchent par les expressions individuelles, ils demeurent l'un des ciments de l'unité et de la cohésion du groupe.

● La composante langagière

Intimement liée à la composante mythique, la composante langagière rappelle que la langue parlée, comme moyen de communication entre les membres du groupe, le caractérise comme tel. Une langue nationale, un dialecte régional, mais aussi l'argot ou le « verlan » caractérisent des groupes particuliers, et se font souvent facteurs de cette particularisation.

L'inconscient collectif

À côté des mythes que véhicule chaque groupe et qui demeurent plus ou moins conscients au plan individuel, on ne peut ignorer les phénomènes qui, eux, ont tous les caractères de l'inconscient. Chaque individu est, en effet, déterminé par un inconscient non seulement individuel, mais encore collectif. Il est in-formé, à la fois par le bain culturel conscient de son environnement présent et passé, mais aussi par les traces devenues inconscientes du passé groupal. Le psychologue Carl Gustav Jung (1938, p. 26 et 33) rappelle en effet qu'à côté de notre inconscient individuel, il existe en chacun de nous un inconscient collectif issu de l'histoire du groupe comme tel. Chaque individu participe de l'inconscient collectif de son groupe socioculturel, inconscient composé d'« éléments impersonnels, collectifs, sous la forme de catégories héritées ou archétypes », précise-t-il.

Au plan éducationnel, on peut noter que, à travers leurs comportements respectifs, maître et l'élève, formateur et formé, chef d'équipe et ouvrier, parent et enfant, laissent transparaitre, sans en avoir conscience, les archétypes, les modèles d'action et de pensée qui relèvent plus de leur groupe que de leur personne propre. Plus généralement, on peut considérer que les personnes en présence sont toujours des personnes complexes, ne pouvant présenter un unique visage. Chacune aura d'une part le double visage de sa conscience et de son inconscient, d'autre part celui de sa personne propre et celui du groupe dans lequel elle est intégrée. Janus est dépassé ! Ses deux visages sont insuffisants : l'anthropologie psychanalytique découvre à l'homme quatre visages !

Approche philosophique

Quelles sont la nature et l'importance des influences sociales exercées sur la personne individuelle ? La pensée occidentale abonde en courants soulignant, à ce sujet, la soumission plus ou moins totale de l'individu aux pressions du groupe.

À l'époque moderne et contemporaine, on connaît l'analyse que propose à ce sujet Montesquieu (1951a, chap. XVII) lorsqu'il écrit : « Ce n'est pas la fortune qui domine le monde [...] Il y a des causes générales, soit morales, soit physiques qui agissent dans chaque monarchie, l'élèvent, la maintiennent ou la précipitent : tous les accidents sont soumis à ces causes [...] L'allure principale entraîne avec elle les accidents particuliers ». Comprenons : l'individu s'explique par ses déterminations environnementales générales.

Au XIX^e siècle, Engels (1968, p. 48) et Marx procèdent d'une orientation semblable. L'individu est ce que ses conditions de vie le font être. « Ce n'est pas la conscience des hommes qui détermine la réalité, écrit Marx ; c'est, au contraire, la réalité sociale qui détermine la conscience. » Ce que je pense s'explique par la façon dont je vis, et non l'inverse.

Plus près de nous, l'école sociologique française rappelle le poids de ces mêmes pressions sociales. On le constate chez Marcel Mauss (1968, p. 10) et surtout chez Émile Durkheim (1992) qui note que « bien loin qu'ils [les faits sociaux] soient un produit de notre volonté, ils la déterminent du dehors : ils consistent comme en des moules en lesquels nous sommes nécessités à couler nos actions ».

Enfin, à notre époque, Gaston Berger (1990) constate que notre individualité possède toujours deux visages : celui du personnage que nous présentons aux autres, et celui de la personne que nous sommes (ou pensons être) en réalité. Le personnage est cette part de nous-mêmes qui se plie aux exigences sociales. Mais, écrit-il, « derrière le personnage, il y a l'homme. Pour atteindre celui-ci, il faut pénétrer sous la couche que la société a déposée à sa surface. Il faut enlever le personnage comme on ferait d'un masque... » (cf. p. 86).

Quelles sont les conséquences éducationnelles de cette approche philosophique ?

Si l'individu n'est que le produit de l'hérédité biologique et des influences socioculturelles qu'il reçoit si, en particulier, un comportement est la résultante de circonstances environnementales, le modifier

par l'éducation consiste non pas à exercer une action directe sur l'éduqué, mais à transformer son environnement afin que celui-ci provoque les modifications souhaitées. En ce sens, toute éducation devrait être indirecte et non directe ; elle serait action sur l'éduqué par environnement interposé. Elle ne serait pas conseils, ordres, leçons, etc., mais transformation du milieu de vie considéré comme facteur unique de la transformation de l'individu.

On peut trouver une illustration de cette approche de la pratique éducationnelle chez le pédagogue Michel Lobrot (1974) qui écrit : « L'homme est littéralement modelé, fabriqué, bâti par son environnement [...]. Il faut donc, si l'on veut expliquer l'évolution d'un certain individu, se référer aux composantes structurales de son milieu d'information, c'est-à-dire à son cadre institutionnel [...]. C'est en faisant vivre l'individu dans de nouveaux cadres institutionnels qu'on le guérit et qu'on le transforme. »

Les éducateurs directs que sont les parents, enseignants et autres moniteurs de tous niveaux doivent-ils céder la place à ces éducateurs indirects que sont les urbanistes, architectes, politiciens, économistes, journalistes, en un mot tous les constructeurs de notre milieu de vie ? L'extension de ce problème amènerait à se demander si c'est la transformation des individus par éducation directe qui modifiera l'environnement physico-bio-social, ou au contraire celle de l'environnement par éducation indirecte qui sera à l'origine d'une modification fondamentale de la personne. Nous y reviendrons (cf. p. 22).

La possibilité de l'éducation par dépassement des déterminations

Les limites des déterminations d'ordre biologique

Les niveaux de l'hérédité

Albert Vandel (1976) pose la question : l'hérédité est-elle si pesante qu'on le prétend dans l'explication du comportement individuel ? Le moule biologique dans lequel elle nous enferme est-il si hermétique ? Il reconnaît que cette hérédité fait ressortir « avec une évidence rarement atteinte l'aspect mécanique de la vie [...] » mais, ajoute-t-il, « en

estompant l'une des qualités qui nous paraît la plus indissolublement liée à la nature humaine : la personnalité ». Il constate en effet, se fondant sur les observations du biologiste américain Newman sur 19 paires de jumeaux monozygotes éduqués en milieux différents, que :

— on peut noter une « extraordinaire ressemblance physiques des jumeaux » ;

— « le tempérament n'est déjà plus un caractère aussi rigoureusement héréditaire qu'une particularité physique » ;

— « Si l'on envisage les caractères purement intellectuels [...], l'influence de l'hérédité paraît moindre encore ; le milieu social, l'éducation, la culture de l'esprit jouent un rôle prépondérant dans leur développement et leur tonalité. »

Et Vandel de conclure : « Si les caractères physiques et physiologiques sont sous la dépendance étroite des facteurs héréditaires, les qualités proprement intellectuelles se trouvent profondément affectées par l'éducation et le milieu social. »

Il semblerait ainsi que, au fur et à mesure que le processus vital de la personne évolue dans le sens de sa complexification, du niveau physico-biologique au niveau psychologique et *a fortiori* mental, l'impact de l'hérédité régresse au profit de l'influence environnementale. À ces niveaux psychologique et mental, le poids de l'hérédité s'efface pour laisser place à une multitude de possibles, possibilisatrice elle-même de l'éducation. À ces niveaux, la personne n'est plus inéluctablement déterminée à être ce qu'une hérédité aurait préétabli : elle peut revêtir différents visages. L'éducation aura pour fonction de favoriser l'émergence de l'un de ces visages (cf. p. 166 et 167).

Hérédité et environnement

Le comportement d'un individu trouve son éclairage dans le cadre non d'une causalité unique, mais dans celui d'un système causal, d'une organisation (cf. p. 147) faisant intervenir à la fois les facteurs d'hérédité et les facteurs d'environnement (cf. Maurice Debesse, 1970, p. 157). Les facteurs héréditaires ne rendent pas nécessaire tel type de comportement ; ils le rendent seulement possible. De la même façon, les facteurs environnementaux ne provoquent pas, à eux seuls, l'apparition nécessaire de tel comportement. Eux aussi ne font que rendre possible ce comportement. La réalité d'un comportement réclame la convergence de deux possibles, le possible biologique et le possible socioculturel. Les seuls facteurs héréditaires n'expliquent pas, tout comme les seuls facteurs environnementaux, un comportement.

Cette relation hérédité-environnement rend possible une action éducationnelle vécue comme l'un des facteurs environnementaux — même dans le cas d'hérédité à risque. Les déterminations de l'hérédité ne sont pas synonymes de fatalisme.

« L'individu lui-même n'est pas contenu en potentiel même dans l'œuf fécondé, sous la forme de la totalité de ses propriétés qui seraient déjà là comme potentialités réprimées, écrit H. Atlan (1991, p. 128). Il y manque ce qui va sortir des interactions avec l'environnement, de ce qu'on appelle le développement épigénétique. Celui-ci va apporter à la fois plus et moins que le produit de ces déterminations génétiques déjà présentes, qu'il ne faut pas confondre, contrairement à ce que laisse croire la métaphore usuelle, avec un programme déterministe d'ordinateur.

L'imprévisibilité de l'hérédité

Le pédagogue René Hubert (1961, p. 73) et les scientifiques Jacques Monod (1970, p. 128) et François Jacob (1970, p. 338) s'accordent pour reconnaître, en matière d'hérédité, le nombre considérable de cas possibles de transmission de caractères d'une part, et de comportements induits par ces caractères d'autre part. Un génotype n'est pas intégralement transmis à une descendance et, une fois transmis, induit une pluralité de comportements possibles, ce qui fait écrire à F. Jacob : « Ce qui détermine le programme génétique, c'est [...] une forme, dans un cas, l'aptitude à recevoir l'empreinte d'une forme, dans l'autre (*imprinting*)... »

Selon les espèces, le nombre de réponses génétiques possibles à un stimulus donné peut varier énormément. « Chez l'homme, le nombre de réponses possibles devient si élevé, précise F. Jacob, qu'on peut parler de ce "libre arbitre" cher aux philosophes. » Autrement dit, à supposer qu'un jour il devienne possible de connaître dans sa totalité le génotype d'un individu, il serait néanmoins impossible de prévoir quels caractères seront transmis, et quel comportement sera induit de ceux qui le seront. Dans les deux cas, le nombre de cas possibles est trop élevé pour permettre la moindre prévision (cf. p. 170).

L'existence des déterminations héréditaires n'est donc pas un obstacle à l'entreprise éducationnelle. Elle en fixe, certes, certaines limites, essentiellement au plan anatomo-physiologique, mais laisse une place importante à la possibilité d'actions environnementales parmi lesquelles l'éducation. Si l'hérédité n'est pas contournable, elle ne couvre pas la totalité du champ éducationnel.

Les limites des déterminations d'ordre socioculturel

Approche éducationnelle : éducation formelle et éducation informelle

On peut considérer l'éducation en général, et l'institution scolaire en particulier, comme l'une de nos déterminations socioculturelles. Cette insertion de l'éducation dans son cadre social fonde sa possibilité en permettant d'en distinguer deux aspects, éducation formelle et éducation informelle.

L'éducation informelle regroupe l'ensemble des influences que nous recevons durant notre vie sans que les auteurs (ou sources) de ces influences aient eu le projet délibéré de nous éduquer. L'éducation, nous dit Léon Tolstoï (1903, p. 53), concerne « la totalité de toutes les influences qui développent l'homme et lui donnent une contemplation du monde plus large et des idées toutes nouvelles ». Dans le même sens, Helvétius (1953) estime que « les vrais précepteurs de l'enfance sont les objets qui l'environnent ; c'est à ces instituteurs qu'elle doit presque toutes ses idées [...]. Le cours de ma vie n'est, proprement, qu'une longue éducation ».

L'éducation informelle, c'est donc le spectacle de la rue comme les leçons de l'école, les modèles parentaux comme ceux des « idoles » sportives, artistiques, religieuses ou politiques, la lecture d'un livre, d'un journal ou le vécu d'un événement politique, l'agencement matériel du cadre d'existence, du lieu de travail, des loisirs, etc.

L'éducation formelle désigne l'ensemble des actions menées délibérément par un éducateur (individu ou groupe) sur un éduqué (individu ou groupe), en vue de participer à son évolution dans la perspective d'une finalité donnée. L'éducation formelle, dans notre civilisation occidentale, revêt essentiellement l'aspect de l'éducation familiale d'abord, puis de l'éducation scolaire, voire parfois celle proposée dans des centres de formation parallèles (centres de vacances, loisirs divers, clubs, etc.).

L'éducation formelle ne peut être appréhendée ni comprise sans référence à son propre cadre, à savoir l'éducation informelle caractérisant son environnement. La formation d'un enfant (ou d'un adulte) n'est pas le seul fait de la famille et de l'école. L'environnement global, éducateur informel, participe à l'explication des éducateurs formels

ÉTUDIANTS en
IUFM et
ENSEIGNANTS

La collection **Les repères pédagogiques** traite des sciences de l'éducation ; elle est principalement destinée à tous les étudiants en IUFM.

Mais tout enseignant, formateur d'adultes ou d'enfants, est concerné par les sujets abordés.

COMPRENDRE L'ÉDUCATION

Introduction à la philosophie de l'éducation

Cet ouvrage tente d'ouvrir la réflexion sur trois questions :

- *L'éducation est-elle possible* pour un individu marqué par les déterminations de son hérédité, de sa culture passée et de son environnement présent ? Est-il possible, de plus, d'éduquer, donc de communiquer, lorsque la communication tant inter-individuelle qu'interculturelle se heurte à des obstacles parfois difficilement contournables ?

- *L'éducation est-elle souhaitable* ? Si on la considère parfois comme une influence aliénatrice de la liberté de l'enfant (ou de l'adulte), a-t-on le droit d'éduquer ? Mais, par ailleurs, n'en a-t-on pas le devoir vis-à-vis de l'enfant, pour assurer son adaptation au milieu, et vis-à-vis du groupe, pour en assurer la pérennité ?

- *Qu'est-ce que l'éducation* ? En quoi consiste-t-elle ? Que serait notre monde occidental de cette fin de XX^e siècle sans les structures éducationnelles en place ? Quel sens donner aux finalités, aux objectifs, aux contenus et aux méthodes de l'éducation actuelle ?

Hubert Hannoun aborde ces problèmes à la lumière des perspectives ouvertes par le courant contemporain, dit de la *pensée complexe*, annoncé par Hegel, Kant et Bachelard.

Hubert Hannoun

Hubert Hannoun a été inspecteur de l'éducation nationale et directeur d'école normale. Agrégé de philosophie et docteur d'état, il est professeur d'université et assure son enseignement de philosophie de l'éducation à l'IUFM et à l'université de Bourgogne ainsi qu'à l'université de Provence.



9 782091 204758



Couverture : Aparicio & Hoch

Participant d'une démarche de transmission de fictions ou de savoirs rendus difficiles d'accès par le temps, cette édition numérique redonne vie à une œuvre existant jusqu'alors uniquement sur un support imprimé, conformément à la loi n° 2012-287 du 1^{er} mars 2012 relative à l'exploitation des Livres Indisponibles du XX^e siècle.

Cette édition numérique a été réalisée à partir d'un support physique parfois ancien conservé au sein des collections de la Bibliothèque nationale de France, notamment au titre du dépôt légal. Elle peut donc reproduire, au-delà du texte lui-même, des éléments propres à l'exemplaire qui a servi à la numérisation.

Cette édition numérique a été fabriquée par la société FeniXX au format PDF.

La couverture reproduit celle du livre original conservé au sein des collections de la Bibliothèque nationale de France, notamment au titre du dépôt légal.

*

La société FeniXX diffuse cette édition numérique en accord avec l'éditeur du livre original, qui dispose d'une licence exclusive confiée par la Sofia – Société Française des Intérêts des Auteurs de l'Écrit – dans le cadre de la loi n° 2012-287 du 1^{er} mars 2012.

Avec le soutien du

