

L 1.8

M5

13467

éducation

128

Franc MORANDI

PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION

NATHAN
UNIVERSITÉ

On n'éduque pas seulement pour éduquer, mais aussi pour réaliser une fin : perfectionner, accorder l'homme au monde ou à sa liberté, construire le progrès collectif, inventer... Toute œuvre d'éducation renvoie nécessairement à une réflexion d'ordre philosophique. Quels liens unissent philosophie et éducation ?

L'ouvrage montre comment la philosophie s'efforce d'interroger le sens d'une telle entreprise. Il présente le mouvement des idées éducatives, de l'Antiquité à la post-modernité, ainsi que la réflexion des grands philosophes et penseurs : Socrate, Platon, Aristote, Rabelais, Descartes, Comenius, Rousseau, Kant, Comte, Bachelard, Bergson, James, Dewey, etc. Ces réflexions sont reliées aux thèmes contemporains et aux dimensions concrètes de l'éducation (le savoir, l'action, le rapport à autrui, etc.).

Franc MORANDI
Maître de conférences à l'IUFM
d'Aquitaine

PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION

Ouvrage publié sous la direction de
René La Borderie

NATHAN

Sommaire

Couverture

Présentation

Page de titre

INTRODUCTION

L'éducation comme problème philosophique

Existe-t-il une philosophie de l'éducation ?

L'ordre des idées en philosophie

PREMIÈRE PARTIE - *LE SENS DE L'ÉDUCATION*

PENSER L'ÉDUCATION. DE L'ÉDUCATION À LA
PHILOSOPHIE

1. LES DIMENSIONS DE L'ÉDUCATION

1.1 Du terme à l'interrogation

1.2 Philosophie et sciences de l'humain

2. LE PHILOSOPHIQUE DE L'ÉDUCATION

2.1 Réel et réalité de l'éducation

2.2 L'objet double de l'éducation

3. L'ÉDUCATION COMME PENSÉE CRITIQUE

3.1 « Humain, trop humain » : Nietzsche, ou l'éducation comme origine

3.2 Philosopher, comme méthode, aussi

LA RAISON ÉDUCATIVE

1. ÉDUCATION : UNE RAISON FIGURÉE

1.1 Langage et métaphore dans l'éducation

1.2 L'éducation entre idée et figure

2. L'ÉDUCATION ENTRE ÉTHIQUE ET POLITIQUE

2.1 L'instruction, éducation instituante

2.2 Citoyenneté et savoir

3. L'ÉDUCATION COMME RAPPORT AU TEMPS

3.1 La table rase : construire ?

3.2 Entre l'ancien et le nouveau : innover ou conserver ?

4. LES MOMENTS D'UNE RAISON ÉDUCATIVE

DEUXIÈME PARTIE - *LE MOUVEMENT DES IDÉES ÉDUCATIVES*

L'ÉDUCATION ET LA QUESTION DE L'ÊTRE

1. L'ÉDUCATION PHILOSOPHIQUE DANS LA PENSÉE GRECQUE

1.1 Les sophistes et le débat sur l'éducation

1.2 La conception socratique de l'éducabilité

2. PHILOSOPHER, APPRENDRE : SOCRATE ET PLATON

2.1 Le dialogue comme mode d'enseignement philosophique

2.2 L'éducation et la cité : la République

3. SAGESSE ET PRUDENCE : CONTOURS D'UNE ÉDUCATION

3.1 L'idéal de sagesse des stoïciens : l'éducation de l'esprit

3.2 Aristote et l'éducation

DE L'HUMANISME AU RATIONALISME

1. LA DIMENSION DE L'HUMAIN ET L'ÉDUCATION

1.1 L'éducation rabelaisienne

1.2 Montaigne : l'éducation par et pour le jugement

2. L'ÉDUCATION À L'ÂGE CLASSIQUE (XVIIe) :

MÉTHODE ET ÉDUCATION

2.1 L'éducation de la raison par la raison

2.2 Descartes et l'idée de méthode

2.3 L'éducation comme « atelier de l'humanité » : Comenius

ÉDUCATION ET MODERNITÉ : NATURE, CULTURE ET SOCIÉTÉ

1. ROUSSEAU : ÉDUCATION ET NATURE

1.1 Rousseau et la question éducative

1.2 L'éducation entre nature et société

1.3 La synthèse par l'éducation

1.4 Enfance et éducation « inactive »

2. KANT : LES LUMIÈRES ET L'ÉDUCATION

2.1 L'éducation dans la philosophie de Kant

2.2 L'éducation selon Kant entre dressage et liberté

TROISIÈME PARTIE *LA SITUATION ÉDUCATIVE*

LA CONSTRUCTION DU SAVOIR HUMAIN

1. ÉVOLUTION INTELLECTUELLE ET PHILOSOPHIE

POSITIVE : AUGUSTE COMTE

1.1 L'esprit positif

1.2 La loi des trois états et le système des sciences

2. LA FORMATION DE L'ESPRIT SCIENTIFIQUE :

GASTON BACHELARD

2.1 Science et raison

2.2 Ruptures et obstacles

2.3 Pédagogie de l'esprit scientifique

PRAGMATISME ET ÉDUCATION

1. L'ÉDUCATION DE LA MAIN : HENRI BERGSON

1.1 L'intelligence et le vivant ; l'intuition

1.2 La « pédagogie » de Bergson

2. EXPÉRIENCE ET ÉDUCATION : WILLIAM JAMES ET JOHN DEWEY

2.1 Vérité et action

2.2 L'action, source de l'éducation

2.3 Expérience et éducation

L'AUTRE ET LA COMPLEXITÉ DANS LA FIGURE ÉDUCATIVE

1. L'AUTRE, L'EXISTENCE ET LA SITUATION PÉDAGOGIQUE

1.1 La présence de l'autre : la proposition phénoménologique

1.2 L'éducation et l'autre comme champ éthique

1.3 Éducation et sens

2. COMPLEXITÉ ET ÉDUCATION

2.1 Aspects de la complexité : un « nouvel esprit scientifique »

2.2 L'« organisation apprenante »

CONCLUSION : L'ÉDUCATION POST-MODERNE

Éducation et crise de la modernité

La construction d'un nouvel humanisme

Une raison éducative ouverte

INDEX DES NOTIONS

INDEX DES AUTEURS

BIBLIOGRAPHIE DES AUTEURS CITÉS

Notes

Copyright d'origine

Achevé de numériser



Ce logo a pour objet d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, tout particulièrement dans le domaine universitaire, le développement massif du « photocopillage ». Cette pratique qui s'est généralisée, notamment dans les établissements d'enseignement, provoque une baisse brutale des achats de livres, au point que la possibilité même pour les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée.

Nous rappelons donc que la reproduction et la vente sans autorisation, ainsi que le recel, sont passibles de poursuites.

Les demandes d'autorisation de photocopier doivent être adressées à l'éditeur ou au Centre français d'exploitation du droit de copie : 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris. Tél. 01 44 07 47 70.

INTRODUCTION

« L'éducation se distingue du fait d'apprendre. »

Hannah Arendt

S'il est une pratique universelle, c'est bien celle de l'éducation : aucune société ne peut faire l'économie de porter de nouvelles générations à l'état adulte. Des dispositifs naturels aux dispositifs sociaux et éthiques, se construit le principe de notre personnalité et de toute humanité. La philosophie s'efforce d'interroger le sens d'une telle entreprise, d'en assurer la conscience. Car on n'éduque pas seulement pour éduquer mais aussi pour réaliser une fin : perfectionner, accorder l'homme au monde ou à sa liberté, accomplir une nature, construire le progrès collectif, inventer... Le « faire » de l'éducation repose sur la poursuite du principe de l'humain, ce « propre de l'homme » qu'Aristote recherchait. Le lien fondateur qui légitime l'œuvre de l'éducation, fonde la naissance du sujet à l'essence et à l'existence : tel est ici l'objet de l'enquête philosophique.

Notre monde, à l'échelle d'une conscience des « droits de l'homme » et de son universalité, des évolutions technologiques et scientifiques (qui modifient notre rapport au monde mais aussi à nous-mêmes, enjeu d'une écologie de l'humain), est le théâtre d'une conscience nouvelle du principe d'humanité et de la part de l'éducation dans la garantie de son exercice. Ces transformations suscitent la nécessité de trouver une « origine », un point qui permette de s'orienter. Philosophier, c'est d'abord interroger, poser les questions qui donnent prise au sens et aux valeurs attachées à la transformation individuelle et collective de l'humanité, sens de son devenir, responsabilité pour le futur (Jonas). C'est également interroger nos réponses, celles que nous apportons dans le jeu des représentations, ces indispensables « philosophies d'ombre » qui, nous dit Foucault, « ont formé la philosophie spontanée de ceux qui ne philosophaient pas¹ », autant que les propositions des philosophes qui ont constitué la conscience éducative.

L'éducation comme problème philosophique

L'étonnement² est qu'il y ait de l'éducation : tous les problèmes éducatifs reposent sur le caractère éduicable de l'homme et le sens de l'éducabilité. La question fondamentale est de savoir si le caractère éduicable de l'homme le conduit à recouvrer ou à réaliser une essence ou une nature, ou bien, au contraire, à faire de son existence (son action, son histoire) le point de départ d'une construction, d'une « nouvelle » essence humaine (individuelle, sociale, morale), en proclamant « l'innocence du devenir » (Nietzsche) et la nécessaire autoéducation de l'humanité (Castoriadis). À cette question est associée celle des enjeux et des valeurs de telles entreprises.

On peut également considérer cette question à l'échelle du sujet, ou d'une communauté, essayer de concevoir les rapports humains qui s'y rapportent, le « sens de l'autre » et les savoirs dans de telles hypothèses éducatives. L'étonnement est alors porté sur le *pourquoi* autant que le *comment* éduquons-nous. Il introduit une distance, une conscience (Arendt parle de vigilance) au sein des phénomènes éducatifs : gardons-nous bien l'homme au travers de nos entreprises éducatives, familiales et scolaires ? comment le garder dans un monde « ouvert », où la liberté humaine rejoint le risque de la perte d'une liberté ?

La considération du problème de l'éducation prend corps également au sein même de la philosophie, car, en éduquant, c'est à sa propre pensée que l'homme éduque. Cette « éducation philosophique » est le lien premier entre philosophie et éducation. Au travers des questions de Socrate, la philosophie est née d'une exigence et d'une recherche de conduite rationnelle de la pensée humaine. Depuis Platon, l'éducation de la pensée est l'objet même de la philosophie. Les « lumières », au sens du XVIII^e, sont représentées pour Kant « par la maxime de toujours penser par soi-même³ ». Elles deviennent l'idéal d'une philosophie formatrice de l'homme (de tout homme) qui découvre sa propre raison. Philosophier, c'est apprendre à penser, et s'y éduquer soi-même comme éduquer l'humanité. Cet apprentissage n'est pas forcément, nous prévient Kant, l'apprentissage par l'étude des théories philosophiques : « On ne peut apprendre aucune philosophie ; car où est-elle, qui la possède et à quoi peut-on la connaître ? On ne peut qu'apprendre à philosopher, c'est-à-dire à exercer le talent de la

raison dans l'application de ses principes généraux à certaines tentatives qui se présentent⁴... »

« Le philosophe, nous dit encore Merleau-Ponty, est l'homme qui s'éveille et qui parle, et l'homme contient silencieusement les paradoxes de la philosophie, parce que, pour être tout à fait homme, il faut être un peu plus et un peu moins qu'homme⁵. » C'est dans cet éveil et cette parole que se constitue l'éducation philosophique.

Existe-t-il une philosophie de l'éducation ?

Pour donner sens à cet ouvrage, on peut dès l'abord s'interroger sur la signification de son intitulé : « Philosophie *de* l'éducation ». S'agit-il d'un site de la philosophie, d'une série d'idées et de théories organisées, ou bien encore de pratiques théorisées ? En fait, la philosophie de l'éducation ne constitue pas un corpus d'idées ou de théories dans un domaine délimité et une évolution ayant une logique qui lui soit propre. Elle s'inscrit dans le corps du développement des idées, des cultures et de la réflexion philosophique. Cette inscription se fait sous différents angles :

— celui de la philosophie elle-même : pour Platon, l'éducation philosophique et politique appartient à l'entreprise de fondement de la Cité ; chez Hegel, *La Phénoménologie de l'esprit* dessine un mouvement d'autoéducation de la conscience déployée dans le champ historique, faisant l'expérience de l'apprentissage de la raison ; chez Nietzsche, c'est l'œuvre éducative de la culture elle-même, comme détournement, entreprise de dressage et de dépréciation, qui développe la « conscience malheureuse », la philosophie se donnant comme objet de libérer. Ces philosophies, parmi d'autres, soulignent l'importance critique du sens donné à l'éducation dans l'entreprise philosophique. Elles constituent le fondement de notre réflexion sur l'éducation : depuis Rousseau et Kant, la notion est inscrite dans une constitution et une construction humaines, historiques et sociales ;

— celui de l'accompagnement philosophique de l'émergence de la notion : par exemple si la philosophie cartésienne ne constitue pas l'éducation comme objet réfléchi, elle est devenue un des points cardinaux autour desquels une orientation se dessine, de Comenius à Condorcet, celle de la modernité comme processus éducatif. Cette référence est ainsi indirectement aussi fondatrice que l'éducation philosophique telle que

Platon la conçoit en mettant en scène l'enseignement socratique, ou que celle de *l'Émile*, entre nature et société, ou bien encore que la part critique de la philosophie kantienne avec son rôle anticipateur dans la considération de la place du « cognitif » dans le fonctionnement de la pensée, opposée au *mens* cartésien de la raison. Des auteurs de différentes époques, tels que Plutarque, Comenius, plus récemment Peirce ou Ricœur, peuvent être interrogés sur ce plan ;

— celui des pratiques de l'éducation : la réflexion sur l'éducation n'est pas isolée des actions et des décisions humaines, en cela qu'elle relève de la pratique. Les pratiques donnent à penser. Elles se formulent comme autant de questions sur les principes organisateurs (la part de l'autre, l'apprendre, le savoir, le sujet, sa liberté dans et par l'éducation...) et les techniques (relation éducative, pédagogie, didactiques...). Ces pratiques marquent également une présence, celle de l'humanité comme référence, et le fait que l'éducation doive toujours être interrogée, sinon à perdre son sens ou à perdre son sujet. La philosophie peut être conçue aussi comme résistance aux paradoxes de l'éducation : n'est-ce pas là exigence de conscience, telle que l'ont dessinée nombre de philosophes, de Socrate à Nietzsche ou à Arendt. L'interrogation philosophique rencontre l'éducation. De cette rencontre naît la considération d'un problème pour la philosophie : qu'est-ce que l'éduquer ? Il y a philosophie là où il y a éducation.

L'ordre des idées en philosophie

Le problème de l'éducation renvoie la philosophie à son propre fonctionnement. Philosophier, c'est apprendre à penser : existe-t-il une démarche pour philosopher ? Pour étayer sa réflexion, la philosophie s'appuie sur l'« histoire » des idées conçue non comme une connaissance historique mais comme un ordre des idées. Cet ordre est l'indispensable support à la compréhension et à la constitution de nos modes de pensée actuels, et le lieu d'exercice du philosophe. L'aller et retour entre présent et origine fait partir de la « méthode » philosophique : celle-ci s'appuie sur le déroulement des moments de la pensée, la naissance des questionnements, la rencontre des œuvres qui ont posé les questions importantes.

Michel Foucault donne les principes d'une enquête semblable dans *L'Archéologie du savoir*. L'histoire des idées permet de comprendre « le

passage de la non-philosophie à la philosophie », non pas comme histoire mais comme archéologie, analyse référentielle et différentielle des discours et des idées. Il s'agit de représenter les articulations des idées qui président à la réflexion et d'en constituer l'appareil critique. Dans ce déroulement, l'ordre de référence est le suivant : « les commencements et les fins, la description des continuités et des retours, la reconstitution des développements dans la forme linéaire de l'histoire⁶ ». Dans l'histoire des idées, leur distinction s'opère sous quatre « points de partage » :

- l'assignation de la nouveauté (il existe non seulement des « documents » mais des « monuments », qui donnent la profondeur de l'essentiel) ;

- l'analyse des contradictions, cette histoire n'étant pas « continue et insensible », mais supposant l'introduction de la différence dans la pensée ;

- les descriptions comparatives, qui permettent de resituer l'œuvre dans une globalité et un réseau des causalités qui la soutiennent ;

- le repérage des transformations (situation dans le mouvement des idées de l'éducation), sans vouloir répéter ou restituer « le noyau fugitif de l'œuvre, elle même transformation de ce qui a été déjà écrit », mais son caractère fondateur d'origine dans la construction des idées.

À mi-chemin entre l'histoire et la logique des idées, à l'articulation des manières de penser, la philosophie s'inscrit comme une discipline fondatrice et interprétative : d'où son caractère inactuel et actuel. Lorsque l'on présente une idée philosophique issue du passé, c'est son « actualité », c'est-à-dire son caractère premier et essentiel pour engager le débat, son « originalité », qui est retenue, à charge d'organiser la pertinence de la question par rapport à l'actualité des problèmes, tel celui des rapports entre le politique et l'éducation. C'est ainsi que les problèmes contemporains se rattachent à ceux des fondements. On rencontre également l'idée que les auteurs « anciens » ou « modernes » ne sont pas d'une époque, mais coexistent, ou existent dans un ordre anachronique. On ne peut de toute façon pas faire l'économie des fondements : leur interrogation reste fondamentalement contemporaine. Mais par là, le rôle de la philosophie, nous dit encore Foucault, c'est d'identifier ce qui est réellement nouveau.

On ne recherchera donc pas ici une suite de théories philosophiques ou encore l'exposé d'une philosophie terminée et organisée dans un ensemble. Au sens philosophique strict, il n'y a pas de philosophie *de* l'éducation, car

l'éducation n'est pas un *objet* dissocié de la philosophie. La philosophie de l'éducation se construit comme une problématique philosophique selon différents points de rencontre. Si on ne peut faire de l'éducation une « philosophie », on ne peut pas ne pas éduquer et s'interroger sur l'éducation sans concevoir l'exigence d'un examen philosophique de l'éducation, d'une éducation philosophique. Pour reprendre l'expression de Kant, il s'agit plus de philosopher que de philosophies.

Pour guider le lecteur l'ouvrage s'organise en trois parties, qui développent et documentent trois idées :

— la première est que la philosophie est un mode d'interrogation spécifique de l'éducation et que cette éducation « pensée » se déploie comme philosophie : du fait éducatif à l'« apprendre à philosopher » se tissent les liens d'une raison éducative qui se dessine dans le champ des idées philosophiques ;

— la seconde est que les différentes manières de penser l'éducation sont liées à des moments de l'histoire des idées, des moments fondateurs (souvent il s'agit de ruptures, telle celle de la post-modernité sur laquelle nous reviendrons en conclusion) qui réunissent philosophie et éducation, et qui en sont les modes de pensée. Encore une fois, il ne s'agit pas ici d'exposer des philosophies, mais de donner les incontournables « entrées » dans le débat sur l'éducation, rappeler la dimension fondatrice (formatrice) de la pensée de philosophes en la matière. Il s'agit de « réfléchir » les modes de penser et notre manière de concevoir l'éducation ;

— la troisième est que les éléments constitutifs de la situation éducative doivent continuer à être interrogés (le savoir, l'action, l'autre seront ici considérés, mais d'autres entrées auraient pu être choisies), comme il l'ont été jusqu'alors dans des directions plurielles, par Comte, Bachelard, Bergson, Peirce, James, Ricœur, les pragmatistes et les phénoménologues, les tenants de la pensée complexe... qui leur ont donné corps. Cette troisième partie pourrait s'intituler « L'atelier de philosophie de l'éducation, pour une interrogation renouvelée ».

L'ensemble se propose de donner à voir la dimension possible d'une philosophie de l'éducation, conçue donc non comme un corpus, mais comme une complexité de faits et d'idées autour d'un principe de compréhension des modes de pensée et des modes de faire de l'éducation. De l'éducation privée aux institutions éducatives, il y a de l'éducation là où

il y a construction humaine : « Nous sommes tous apprentis hommes », nous rappelle Rousseau (*Émile*).

PREMIÈRE PARTIE

LE SENS DE L'ÉDUCATION

PENSER L'ÉDUCATION. DE L'ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE

L'éducation : ce terme exprime le principe générateur des comportements individuels culturels et sociaux ainsi que des savoirs inscrits dans chacun. L'éducation désigne le processus qui relie un sujet à son environnement proche, à un système de société, de culture et de valeurs (dans lequel prennent place les institutions éducatives) et lui permet de s'y intégrer. Cette dimension formatrice-fondatrice est l'enjeu d'une réalisation, d'une liberté, du sens de l'entreprise éducative elle-même, objets de la réflexion philosophique. Mais lorsque la philosophie interroge l'éducation, qu'est-ce qu'elle interroge ? Il s'agit d'abord de montrer les articulations entre la pensée philosophique et l'éducation. L'objet de ce chapitre sera donc de situer et d'illustrer l'interrogation philosophique parmi différentes approches de l'éducation avec lesquelles la philosophie dialogue, puis de distinguer son objet propre, sa méthode.

1. LES DIMENSIONS DE L'ÉDUCATION

1.1 Du terme à l'interrogation

Les termes *éduquer* et *éducation* ont été introduits à partir des XIV^e et XV^e siècles : jusque-là l'ancien français utilisait *nourrir* et *nourriture* pour signifier « l'acte d'élever un enfant⁷ », ce que l'on retrouve dans différentes expressions comme « être nourri de bons principes ». Ces termes dériveraient du latin *educare* (prendre soin de) et non de *educere* (faire sortir, conduire loin de). Cette fausse étymologie est aussi une métaphore qui suggère l'accompagnement participant à l'œuvre éducative, ainsi qu'une dimension d'à venir, d'histoire ou/et de développement personnel.

Le mot « éducation » semble en fait difficilement contenir toutes les significations du phénomène qu'il désigne. L'émergence du thème de la pensée éducative, de l'Antiquité, de la Renaissance à nos jours, est celle de

la question de l'éducabilité de l'homme, sociale, rationnelle, politique et éthique. Ce principe d'éducabilité est illustré par d'autres termes dont procède la pensée éducative :

— la *paideia* grecque désigne à la fois la technique, le soin porté à l'enfant, et le résultat de l'effort éducatif, une culture⁸ ;

— la *Bildung* est à la fois figuration (*bild* : image) et éducation : pour Heidegger, « *Bildung* veut dire deux choses. D'abord un acte formateur qui imprime à la chose un caractère, suivant lequel elle se développe. Ensuite [...] si cette formation “ informe ”, imprime un caractère, c'est parce qu'en même temps elle conforme la chose à une vue déterminante qui pour cette raison est appelée modèle [*Vor-bild*]⁹ » ;

— *l'instruction*, terme associé à l'école, décrit un autre aspect, celui de l'instruction publique comme lien politique, garant d'une citoyenneté. Instruire, c'est bâtir, établir, disposer sur le plan politique et non pas éduquer, ce qui relève de l'éducation privée. Cette distinction est faite par Condorcet, pour qui l'« instruction institue le citoyen » ; et l'instituteur est celui qui, depuis Montaigne, instruit les enfants¹⁰.

Un autre terme, un autre thème, attaché à l'éducation est celui de *l'enfance*. Le sens premier est celui d'*infans*, celui qui ne peut parler. Le terme, ainsi que le décrit Philippe Ariès¹¹, lie l'idée à une dépendance en désignant aussi bien les « enfants » que les hommes de basse condition. Son emploi au sens moderne apparaît au XVII^e siècle, la « découverte de l'enfance » (Ariès) coïncidant avec l'émergence d'une nouvelle conscience éducative. Mais la référence à l'enfance est alors marquée du sceau du « péché de l'enfance », décrit par saint Augustin dans *La Cité de Dieu* : que ce soit chez Descartes, à Port-Royal ou dans la pensée religieuse, l'éducation est un travail de redressement contre l'enfance.

Cette enfance, métaphore de l'humanité, entre compréhension et histoire, est aussi depuis Nietzsche une figure et un principe critique de la philosophie (la généalogie). L'enfance, comme répondant de l'éducation, signifie une disposition à être éduqué : en est-elle la destination ?

1.2 Philosophie et sciences de l'humain

L'éducation est une des activités les plus élémentaires de l'homme : elle s'inscrit dans le principe d'une société et du développement des individus. Elle se renouvelle sans cesse, au double sens de nouveauté et de devenir,

par le biais des naissances mais également par l'évolution des sociétés. Ce principe universel est décrit comme un fondement anthropologique qui lie l'individu à l'espèce, à la culture et à la société. Différents points d'étude qualifient le principe de l'« éduquer » que nous devons distinguer du point de vue philosophique :

— la **culture comme dimension anthropologique** : le dénuement initial de l'homme, élément générique de l'humanité, fait qu'il ne peut devenir pleinement humain que par son développement et par son intégration au groupe humain. Il y parvient par l'apprentissage d'une culture, parmi d'autres cultures. Cette déficience devient donc valeur, ouverture à une forme d'adaptation universelle, développement indéfini des dispositions de l'homme, le contraignant à se donner à lui-même sa représentation, au-delà de la réalisation de ses besoins vitaux, de sa propre liberté. La culture est une réalisation, le moyen de l'adaptation de l'homme au monde. L'éducation s'inscrit dans cette dimension pragmatique de réalisation, celle d'une nécessaire vision collective comme lieu d'ancrage et processus d'acculturation. La culture offre une origine, une « personnalité de base¹² », un principe identificateur, qui rend le procès éducatif signifiant pour ses acteurs. L'homme est un être à penser : c'est pour cela même qu'il est être de pensée, cette capacité étant inscrite dans son éducatibilité ;

— la **socialisation** : l'éducation est « l'ensemble des influences que la nature ou les autres hommes peuvent exercer soit sur notre intelligence, soit sur notre volonté¹³ ». Cette description de Durkheim en fait la matrice du mouvement de socialisation. Société et civilisation tendent à se perpétuer, et un processus ininterrompu d'apprentissage tisse les rapports d'un individu à une société humaine. L'éducation, nous dit Durkheim, est « l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné¹⁴ ». Mais Durkheim précise que « l'éducation n'est qu'un moyen », moyen technique pour la société d'assurer sa persistance et sa diversité et pour l'individu son intégration. Ce « fonds commun donné aux enfants » est une condition non de la réalisation d'un idéal (lequel ?), mais de la continuité d'une société. La socialisation n'est pas non plus la citoyenneté, et on ne peut, sinon à se tromper de réflexion, transposer le

mécanisme éducatif à la norme de l'éducation. L'émergence de valeurs n'appartient-elle pas au processus éducatif lui-même ?

— **l'activité psychologique** : l'utilisation fréquente de la psychologie pour la décrire pourrait donner de l'éducation l'image d'une activité psychologique poursuivant un but. Karl Jaspers a souligné cette confusion : le conditionné (le « psychologique ») ne rend pas compte de la signification que l'on donne à l'activité, qui elle est inconditionnée — « l'élément décisif de toute éducation est le contenu en vue duquel et dans lequel on éduque, la culture fondée sur une foi (puisqu'on lui attribue une signification), l'image de l'homme, bref tout ce qui n'est pas réellement enseigné, mais plutôt réalisé¹⁵ ». C'est l'intention d'éduquer, son intentionnalité, l'inscription de l'éducation dans un procès humain ouvert qui distingue le problème de l'éducation de la problématique de fonctionnement de l'éduquer. Toute connaissance du sujet (ici un objet) n'est pas la connaissance d'un sujet, ni son exercice, sa liberté. L'éducation ne se résume pas aux processus d'éducation, pas plus qu'au règlement social.

2. LE PHILOSOPHIQUE DE L'ÉDUCATION

2.1 Réel et réalité de l'éducation

Le plan de l'action, illustré par les points de vue que nous venons de rencontrer, révèle le processus éducatif, sa réalisation, mais non, comme le rappelle Éric Weil¹⁶, sa réalité. Autrement dit, les formes et les systèmes sont la réalisation observable, mais non la réalité de l'œuvre éducative ; cette œuvre se distingue de son plan d'action, nécessairement particulier et empirique. Pour Weil, ce plan d'action, même dirigé par l'idée du bien, n'est pas le plan du jugement intérieur, ni celui de l'idée qui préside au projet de sa réalisation. Le bon sens pratique, l'expérience, le métier, la connaissance de facteurs psychologiques - les « discours éclairés » nous dit Weil — ne peuvent remplacer une conscience, car c'est au-delà du fait que se résout le problème de l'éducation de l'humanité. Cet écart entre « conscience naturelle » et « conscience philosophique » (Hegel) peut-il se résoudre ? « Il n'y a de vérité que dans l'expérience¹⁷ », proclame Kant ; pour Hegel, au contraire, la conscience naturelle est déjà philosophique,

chaque expérience étant une « figure¹⁸ », une étape de la Raison dans l'histoire de l'humanité, une éducation de la conscience.

Le rapport au fait éducatif est inscrit dans cet écart réel-réalité. En éducation il n'y a que des faits (réel) ; il n'y a, comme expression d'une humanité, qu'une conscience (réalité). Cet écart est constitutif d'une réflexion mais aussi d'une action. La philosophie ne s'y résout pas en conscience passive mais comme pragmatique de la conscience : « la voix de la raison n'est pas *flatus vocis* puisque l'homme vivant dans la violence *peut* connaître la violence comme telle, se dresser et agir contre elle¹⁹ ». Cette conscience est connaissance et action ; et ce « peut » est exercice de la pensée, objet d'éducation. Ce thème est au centre du philosophique de l'éducation, et devient une éducation philosophique.

Cette exigence peut s'exprimer par la révolte, comme effort de réconciliation de l'individu avec lui-même dans une réalité historique. La révolte aura toujours tort pour la normativité morale et éducative ; elle procède d'une autre légitimité. La réalité n'est pas un lieu calme : elle est l'objet d'une tension, d'une lutte où l'éducation est réalisatrice, sur le plan individuel et collectif. L'écart entre réel et réalité n'est donc pas un retrait spéculatif du philosophe. Il conduit à une exigence qui est un mode d'action dans le réel. Le philosophe joue un rôle dans le monde historique, il insère les faits éducatifs dans la problématique des fins et des valeurs, il amène le sujet de l'éducation au seuil de la conscience, du oui comme du non. L'objet de l'éducation, qui n'est plus son réel, doit être ainsi redéfini.

2.2 L'objet double de l'éducation

« Rien d'humain ne se fait, rien d'humain ne s'est jamais fait sans éducation », nous dit Weil : mais de quelle éducation s'agit-il ? L'éducation s'inscrit sur deux plans :

— le premier (E1) a un caractère d'éducation positive : donner à l'individu « une attitude correcte dans ses rapports d'actions avec les autres membres de la communauté », « ce qui se fait » et « ce qui ne se fait pas », ce qu'Hegel dénommait « l'honnêteté ». Cette éducation ne conduit qu'à un seuil ;

— le second (E2) correspond à un rôle de conscience, a pour but de « développer dans l'individu la faculté de comprendre ce qui le concerne en tant qu'il vit dans une communauté humaine, non seulement de faire ce qui

est exigé de lui [E1], de comprendre pourquoi *ceci* est exigé et, éventuellement pourquoi *cela* n'est pas exigé, le pourquoi cela [E2] »²⁰.

L'éduqué et l'éducateur sont alors liés au mouvement qui introduit et en même temps extrait l'homme de la conduite « honnête ». Ce double fondement, qui n'est qu'un par la tension qui définit l'objet de l'éducation, est action du monde sur la conscience et fait de l'humanité - par action de la conscience sur le monde - l'objet et le sujet de l'éducation.

De cette forme paradoxale, surgissent des éléments de débat :

— le véritable rôle d'éducateur n'est pas celui de technicien : il ne peut s'en satisfaire car l'homme n'est pas un objet utilisable, et l'exigence éducative n'est jamais seulement technique. Le « comment faire » n'est jamais séparable des fins poursuivies. Le rôle d'éducateur qualifié par une communauté ne peut se faire sans l'acceptation tacite de celle-ci, de ses valeurs ;

— l'éducation propose, et non pas impose, un principe de jugement, tout en se fondant sur une incontournable universalité nécessaire à la conduite des actions ordinaires ; l'éducation a pour limite son objet : la liberté d'une conscience ;

— l'exigence éducative s'inscrit, entre universel et particulier, dans le rapport au monde que l'homme vit. Pour Weil, « l'éducateur a une place dans le monde tel qu'il est, sa pensée s'y comprend comme fait²¹ ». Mais il n'y a pas deux éducations. La possibilité d'une éducation, « ce qui se fait » (particulier) joint à la conscience du « pourquoi le faire » (recherche d'une universalité), n'est réalisée que dans une société particulière. L'expérience éducative de cet objet double est à décrire comme fait humain, « existence ». L'homme éduqué agit « convenablement » (Aristote), non au nom du convenu, mais de la dimension d'une réflexion paradoxalement amoral (par rapport à une morale donnée) sur des principes qui définiront ses choix. Cette éducation n'est donc pas consentement mais éducation à ce choix. L'éducateur n'est éducateur que dans un « universel concret » ;

— instruction et éducation, comme réel et réalité, se distribuent l'ordre et la vérité de l'éducation. Il n'y a pas d'éducation sans objet : l'objet de l'éducation est le sujet. Toute instruction est éducation, le savoir (la science notamment), le civil, étant des perspectives de l'homme, de sa société, de son éthique et de sa capacité à les comprendre et à les diriger. L'instruction n'est pas l'éducation, mais selon le principe de possibilité de l'éducation,

elle est à son service : « l'homme s'éduque à l'occasion de n'importe quelle étude²² » ;

— l'éducation est une œuvre partagée, essentiellement mobile. Weil en décrit un aspect, déjà souligné par Kant, celui de l'éduqué devenant « éducateur » : « Tout homme, qu'il le veuille ou non, éduque, par son discours et sa manière d'agir, ceux avec lesquels il est en rapport : tout discours et toute action influent sur les autres et les forment comme ils forment leur auteur²³. » Cette réciprocité est un autre élément dynamique, instaurant l'éducation comme relation. L'éducation n'est pas un bagage mais une pratique au cœur de laquelle se « forme » un lien éducatif²⁴ entre éducateur et formé. Ce travail de l'éducation est ouvert, toujours renouvelé, comme lien d'humain. Quel en est le fondement ?

L'objet des idées éducatives que nous rencontrerons sera de nous guider dans ces débats. Elles nous conduiront vers d'autres éléments encore.

3. L'ÉDUCATION COMME PENSÉE CRITIQUE

3.1 « Humain, trop humain » : Nietzsche, ou l'éducation comme origine

L'« objet double » de l'éducation s'inscrit dans l'universel, le concret, la communauté. Il situe le propos philosophique qui se veut « éducatif » en liant conscience et éducation. Si l'on considère ce lien, le regard sur l'éducation devient regard critique sur l'humain, et sur sa destination. C'est ce que souligne Nietzsche, l'éducabilité de l'homme devenant un élément d'interrogation. « L'homme étant l'animal dont le type n'est pas encore fixé²⁵ », l'humanité est une abstraction, proclame-t-il : il n'existe pas de principes objectifs (d'orthonomie) auxquels notre nature serait soumise. L'« homme a une volonté propre, [...] qui peut promettre²⁶ », assumer la responsabilité de l'évolution globale de l'humanité, vers un nouvel idéal éducatif. La liberté de l'homme se réalise à travers l'éducation, celle-ci pouvant être selon « mauvaise conscience » ou « gai savoir ».

La critique nietzschéenne se construit autour de deux pôles :

— le pôle du « perspectivisme », terme par lequel il considère que dans la vie morale ou intellectuelle « nous n'avons aucun organe pour la

connaissance de la vérité ; nous savons ce qui est utile que nous sachions dans l'intérêt du troupeau humain, de l'espèce²⁷ ». La « vérité » est mise en cause, la connaissance devient une partie de la vie. À ce titre l'éducation est une œuvre ouverte ;

— le pôle de la généalogie, dans lequel est examinée la valeur de l'œuvre éducative : « ces formidables bastions que l'organisation sociale a élevés pour se protéger contre les vieux instincts de liberté [...] ont réussi à faire se retrouver tous les instincts de l'homme sauvage, libre et vagabond - contre *l'homme lui-même*²⁸ ». Ainsi Nietzsche dénonce-t-il une morale du ressentiment, du nivellement et de la mauvaise conscience qui enchaîne l'homme.

Le geste de la critique nietzschéenne, œuvre polémique que nous ne faisons qu'évoquer ici, est autant une réflexion sur l'action que sur les fins de l'éducation. La place donnée par le perspectivisme nietzschéen au primat de l'action humaine sur les vérités et les valeurs lie éducation et action humaine. Nietzsche proclame l'inquiétante maîtrise de l'homme par l'œuvre éducative, mais aussi l'engagement d'une liberté, le risque, l'obligatoire soupçon. Ainsi, il annonce une conscience nouvelle, la fin de vérités anciennes, le « Crépuscule des idoles », objet d'une « philosophie du marteau »²⁹, qui est aussi capacité à juger : « C'est comme si une *deuxième conscience* s'était éveillée en moi », écrit ici Nietzsche, proposant une culture, une autre éducation dont il se dit le messenger. L'éducation de l'homme « libre » sera celle que propose Zarathoustra. Elle a pour objet une transmutation de l'homme, « une liberté de vouloir où l'esprit abandonnerait toute foi, tout désir de certitude [...]. Un tel esprit serait l'esprit libre par excellence » : « Je veux enseigner aux hommes le sens de leur existence. » La parabole de Zarathoustra fait de l'éducation une métamorphose, en contant le chemin d'une création de l'esprit humain, qui est tour à tour un chameau, un lion, un enfant. L'esprit « s'agenouille comme le chameau et il veut un bon chargement ». Dans le désert, l'esprit du chameau, le respect, se métamorphose en lion : « Quel est le grand dragon que l'esprit ne veut plus appeler ni dieu ni maître ? Le grand dragon s'appelle *Tu dois*. Mais l'esprit du lion dit : *Je veux* [...]. Créer des valeurs nouvelles, le lion ne le peut pas encore ; mais se rendre libre pour la création nouvelle, - c'est ce que peut la puissance du lion. » L'enfant symbolise enfin l'esprit humain retrouvant son innocence, une nouvelle vertu qui dit oui à la vie : « L'enfant est innocence et oubli, un

renouvellement et un jeu, une roue qui roule sur elle-même, un premier mouvement, un éternel oui »³⁰.

La critique nietzschéenne donne à l'exigence philosophique son véritable sens d'enquête totale sur les modes de faire et de penser, d'interrogation radicale en éducation. La philosophie de l'éducation est avant tout un philosophe de l'éducation, un penser propre qui définit son objet et non pas un fait à considérer et donc à admettre.

3.2 Philosophe, comme méthode, aussi

L'éducation ne peut être considérée dans sa seule statique, celle de l'équipement qu'un individu reçoit pour pouvoir s'intégrer à une société (ou des moyens pour lui permettre d'y parvenir). Si l'éducation est une situation de fait, la dynamique du processus de construction de l'action humaine et l'exigence de sens qui en résulte engagent son sujet. Celui-ci n'est pas le seul produit des institutions humaines mais l'homme en tant qu'il s'institue, qu'il soit éducateur ou éduqué. C'est pourquoi la figure généalogique, perspectiviste, ce travail du négatif que propose Nietzsche, cette « déconstruction », est un point de départ pour une philosophie *de* l'éducation, refus critique (comme méthode et non comme négation, objection) de considérer les comportements « acquis » comme les fruits d'une technique, d'une mécanique dont il faudrait assurer la réalisation et la réussite, ou, tout simplement, de les considérer comme un ordre des choses. « Déconstruire c'est penser la généalogie structurée de ses concepts. C'est montrer comment les concepts fondamentaux se sont constitués à l'intérieur d'un domaine déterminé, dans certaines limites à partir desquelles ils deviennent " lisibles " en renvoyant à la constitution même de ce qui les a construits³¹. »

La philosophie est aussi pensée de la limite, « souci de l'inenseignable comme tel, c'est-à-dire de la résistance des sujets et des objets à l'entreprise pédagogique, voilà la fonction spécifique de la philosophie³² ». La philosophie *de* l'éducation n'est pas utile (l'éducation nécessaire), elle est de l'ordre de l'action comme tension sous l'angle des fins. Cette philosophie critique participe à une philosophie de l'altérité et à une philosophie du sens, comme essence ou existence, l'éducatif devenant un mode critique.

Comment l'éducation se pense-t-elle et à travers elle comment se pense la vérité humaine, tel est le cercle critique d'une philosophie qui propose un travail de lecture (et un retour sur l'« écriture ») des figures de l'éducation : adapter, délivrer, parfaire (Rousseau), défaire, transmuter, inventer, libérer..., qui s'y déroulent, et des idées qui les animent : essence, liberté, existence, valeurs, progrès, humanités, etc., pour que l'homme prenne place dans le monde. Existe-t-il un ordre de l'humanité (une vérité ?) qui inscrit l'éducation dans de telles figures ? C'est la recherche propre aux philosophes. Peut-être devons-nous (Nietzsche encore) nous écarter de la prétention de se représenter l'éducation comme entreprise rationnelle ou/et globale dont on pourrait avoir une conception « claire et distincte³³ », et retrouver dans le projet d'être-pour-l'éducation son sens.

Dans le chapitre suivant, nous essaierons, à partir cette fois de la philosophie elle-même, de présenter de quels ordres de pensée l'éducation relève. Ainsi, que nous apprend sur l'homme le fait de l'éducation ?

LA RAISON ÉDUCATIVE

L'éducation, telle que nous la considérons dans ce chapitre, est liée à la réflexion philosophique et à ses éléments constitutifs selon quatre articulations :

— la première relève de la question de la **nature de la raison éducative**, entre langage et métaphore : de quelle raison procède-t-on en éducation ?

— à cette dimension épistémologique, succède la **dimension politique**, nouant le philosophe et la cité par l'éducation : ne sommes-nous pas, de Platon à aujourd'hui, des « citoyens » ?

— l'éducation s'inscrit encore comme **pensée du temps** à l'échelle de la figure éducative pour l'homme seul ou l'homme historique : éduquer, c'est donner, comme gage de conscience, une mémoire, celle de l'ancien comme celle du nouveau ;

— enfin, l'éducation, inscrite dans le temps, l'est également dans les **moments de la pensée**, repères qui permettent de comprendre l'évolution et la dynamique du débat éducatif.

Cette attention au mode de pensée est la philosophie.

1. ÉDUCATION : UNE RAISON FIGURÉE

1.1 Langage et métaphore dans l'éducation

Le langage de l'éducation est porteur de sens : il est lui-même objet d'examen. « Propos » est le terme choisi par Alain³⁴ pour qualifier le « parler de l'éducation », soulignant son statut particulier, celui du parler pour, du parler contre. Le propos est polémique, il est également « baladeur d'images³⁵ ». Le langage de (et sur) l'éducation « résonne » de ces images : « On ne cesse de crier à nos oreilles, comme qui verserait dans un entonnoir, et notre charge, ce n'est que redire ce qu'on a dit », nous explique Montaigne³⁶. Comenius, pour sa part, développe en conscience la métaphore typographique pour expliciter son organisation scolaire : « Le papier, c'est l'élève dont l'esprit doit être imprimé par les caractères des

sciences³⁷. » Descartes lui-même abandonne ses précepteurs en « ne cherchant d'autre science [...] que le grand livre du monde³⁸ ». Se développent de véritables thématiques métaphoriques, telles celles de la croissance et de la culture végétale (élever, le tuteur...), de la nourriture matérielle et spirituelle (nourrir est un des sens premier d'éduquer), de l'outillage (récipient, entonnoir, meuble), de l'habillage (dresser signifie pas « élever, tenir droit », mais également « habiller », sens conservé dans le verbe anglais *to dress*), de la navigation (pilote, conduite), du moule lui-même (sculpter, forger...).

Éduquer, c'est donc donner du sens, et donner du sens par l'entreprise éducative ; mais ce sens est toujours figuré. Le discours contemporain qui parle d'objectif, de compétence, de différenciation, emploie le même chemin de la figuration. L'éducation est quelque chose qui se parle, quelque chose qui s' imagine. Cet écart critique est lié à la raison éducative elle-même. Car l'éducation n'est pas une œuvre finie mais une œuvre de commencement, que l'on « imagine » en faisant (« nous sommes embarqués », nous dit Durkheim). On ne peut donc s'en tenir au sens propre, ce discours doit-être figuré.

Pour cela, le propos nous livre deux aspects de la métaphore : celui d'une limite, d'un obstacle, mais aussi celui de l'expression d'une construction et de l'adéquation de l'œuvre avec les valeurs d'un temps et d'un système de pensée. Ainsi Montaigne figure-t-il la rupture avec une éducation qui « ensuque les esprit » et il choisit « un conducteur qui eût plutôt la tête bien faite que bien pleine³⁹ » : la métaphore a une fonction critique. Le propos de l'éducation n'est pas seulement accompagnement de l'œuvre éducative ; il a également une fonction argumentative dans son accomplissement, par la représentation du mouvement éducatif qu'il nous donne, comme « métaphore vive⁴⁰ ». Cette dimension ouvre l'éducation (son propos) à une lecture herméneutique qui, en quelque sorte, « nous fait penser » ce que le propos désigne, assigne ; ainsi, une tête bien faite : de quoi parle-t-on ?

1.2 L'éducation entre idée et figure

La raison éducative pose le problème de la représentativité de l'homme, tel qu'il est, tel qu'il doit être, ce qu'il sera, et le modèle selon lequel on éduquera, c'est-à-dire le mode d'éducation. Pour Thomas d'Aquin⁴¹, le maître est unisseur de matière et de forme : l'esprit de l'enfant comme

matière, le savoir ou l'idéal comme forme et comme fin sont rassemblés par l'acte qui fait être ce qui n'est qu'en puissance⁴². Entre plasticité et puissance, la fonction réalisatrice de l'éducation est représentée. À quoi (ce « quoi » est ici le principe) *forme-t-on* un enfant ? La forme est celle du modèle. À travers son édification et son expression symbolique (« abîme de science » de Rabelais, « page blanche » qu'est l'élève de Locke, école « laboratoire d'hommes » de Comenius, etc.) sont données les idées éducatives. L'analogie vaut raison. Pour Charbonnel, « ce n'est peut-être pas un hasard si pour “ penser ” les réalités qui ont le plus affaire avec le “ propre ” et le “ non propre ”, les humains ne peuvent que passer par des réalités... autres. Contenu et forme seraient ainsi isomorphes ; et la Raison éducative serait structurée par cette recherche du “ figuré ”. Elle penserait son objet dans une pensée analogique [...]»⁴³. » L'analogie accompagne l'éducatif de son sens (valeur et direction). Un de ses paradoxes, une de ses dynamiques, est d'exprimer l'image inversée de ce que l'homme pense qu'il *doit* être, des qualités que l'on veut mettre en place, expression d'une vérité, de ce que l'on veut éduquer dans l'homme, et ainsi de permettre son existence. L'éducation « réalise » un idéal. La raison éducative est une pensée de l'action.

On peut alors interroger le caractère modélisateur de cette pensée. Le modèle, nous dit Foucault, est un principe d'intelligibilité qui affiche, représente des relations structurelles : « La ressemblance a joué un rôle bâtisseur dans le savoir », souligne-t-il⁴⁴. Toute représentation est une recherche et en même temps un regard sur la référence : l'analogie donne le sens comme problème, le modèle le réalise. Les fins de l'éducation sont figurées. La raison éducative oscillerait entre l'idée et la figure : l'idée en est le principe régulateur que Kant définit comme « une idée (*focus imaginarius*), c'est-à-dire un point d'où les concepts ne partent pas réellement - puisqu'il est entièrement placé hors des bornes de l'expérience possible -, mais sert cependant à leur procurer la plus grande unité et la plus grande extension⁴⁵ » ; et la figure en est le mode dynamique de signification, analogie et modèle. Les deux dispositifs lient représentation et sens au processus éducatif lui-même, à la fois forme et contenu. Une « architecture du sens » (Ricœur) peut dire la raison éducative « comme sémantique du semblable et comme écoute du sens dans les harmoniques contrastées qui se donne à penser⁴⁶ »... C'est une herméneutique de cette

sorte qui sera le véritable principe du jugement éducatif. On peut en rappeler le principe, selon Ricœur : « Il y a symbole là où l'expression linguistique se prête par son double sens ou ses sens multiples à un travail d'interprétation [...] structure intentionnelle qui ne consiste pas dans le rapport du sens à la chose, mais architecture du sens, dans un rapport du sens au sens, du sens second au sens premier, que ce rapport soit ou non d'analogie, que le sens premier dissimule ou révèle le sens second⁴⁷. » L'éducation, en même temps qu'elle rend intelligible son projet, doit réfléchir sur son propos et sa propre raison.

2. L'ÉDUCATION ENTRE ÉTHIQUE ET POLITIQUE

2.1 L'instruction, éducation institutive

L'éducation du citoyen a été, de tout temps, au centre de la réflexion sur le politique. Dans *L'Esprit des lois*⁴⁸, Montesquieu analyse la « puissance de l'éducation » : « C'est dans le gouvernement républicain que l'on a en le plus besoin », écrit-il, et dans les « États despotiques » qu'elle est « bornée car jugée dangereuse ». Comme répondant à l'éducation philosophique de Platon, l'instruction publique devient le point incontournable de l'ordre de l'éducation dans l'organisation politique. Liant à son tour éducation et république, Condorcet, qui en conçoit les principes, fait du politique le lieu d'accomplissement de l'humain. Ces principes illustrent la présence des idées philosophiques dans le projet politique d'éducation : entre école et société, l'« autre » est d'abord citoyen.

Condorcet⁴⁹ donne à l'éducation le rôle d'« instituer » le citoyen, c'est-à-dire, d'une part, de l'éclairer sur ses droits (« un être jouit-il de ses droits, quand il les ignore ? ») et, d'autre part, de « cultiver les talents et les orienter vers l'utilité publique » en assurant la répartition du progrès des Lumières. Cette double disposition repose sur la « puissance publique » à qui revient le devoir de l'instituer. Cette « institution » (principe sous lequel s'est construite l'idée de l'école publique, du projet du Comité d'instruction publique de la Convention en 1792 à celui de l'école républicaine sous la Troisième République) fait de l'école le lien politique de ces deux libertés. Les « idées philosophiques » ont contribué à construire l'ordre politique et à le conduire. L'idée d'éducation s'en est enrichie, elle est devenue un point

de convergence que souligne le concept d'« instruction publique ». Celui-ci repose chez l'auteur des *Cinq mémoires sur l'instruction publique* sur une théorie politique (celle de la souveraineté républicaine), éducative (la famille reste le lieu privé de l'éducation, l'instruction relevant du civisme), et sur le rôle historique et social des lumières : « Le perfectionnement des lois des institutions publiques, suite du progrès des sciences, n'a-t-il pas pour effet de rapprocher, d'identifier l'intérêt commun de chaque homme avec l'intérêt commun de tous. » L'éducation est bien idée et réalisation : « Il n'a encore existé chez aucun peuple une éducation publique digne de ce nom, c'est-à-dire une éducation où tous les individus puissent se former, dans leurs premières années, des idées justes de leurs droits et de leur devoir... ; acquérir les connaissances élémentaires nécessaires pour la conduite de la vie commune. » L'instruction est donc au carrefour de ces liens entre l'ordre politique et l'ordre humain, la légalité et l'égalité, comme garant d'une liberté.

L'idée d'éducation devient celle du moteur du progrès de l'individu comme de celui de la société : « Nous ferons voir que par un choix heureux, et des connaissances elles-mêmes, et des méthodes de les enseigner, on peut instruire la masse entière d'un peuple de tout de ce que chaque homme a besoin de savoir [...] ; pour connaître ses droits, les défendre et les exercer, pour pouvoir les bien remplir ; pour juger ses actions et celles des autres, d'après ses propres lumières ; pour ne point dépendre aveuglément de ceux à qui il est obligé de confier le soin de ses affaires ; pour se défendre contre les préjugés avec les seules forces de la raison... »⁵⁰.

2.2 Citoyenneté et savoir

Instituer signifie donc fonder, instaurer, et également instruire les enfants (le maître devient l'instituteur), ces deux sens se rejoignant dans le projet d'institution sous forme d'instruction publique. A l'instruction correspond l'institution du citoyen : éclairer les hommes en en faisant des citoyens, tel est le projet d'éducation « civique » de Condorcet. C'est Rousseau, dans l'introduction du *Contrat social*, qui redonne au mot de citoyen son sens politique : « Né citoyen d'un État libre, et membre du souverain, quelque faible influence que puisse avoir ma voix dans les affaires publiques, le droit d'y voter suffit pour m'imposer le devoir de m'en instruire⁵¹. » La période révolutionnaire met à jour le fondement politique d'une éducation

sous la forme d'une instruction qui vise autant « les progrès de l'esprit » que l'instauration d'un ordre républicain.

Quel est ce fondement ? Il est, pour Condorcet, celui d'un ordre rationnel liant le « perfectionnement de l'espèce humaine et celui des sciences et des institutions, principe hérité des Lumières. Cette rationalité s'inscrit dans une universalité, par le progrès des connaissances qui concourt à la perfectibilité indéfinie de l'espèce humaine : Condorcet n'y voit pas de limites. Le développement des sociétés est également lié au partage des Lumières, autant que le développement des facultés naturelles de chacun. L'éducation trace un rapport au savoir essentiel, au sens philosophique du terme, de vérité permettant de disposer d'une liberté.

Le terme d'instruction souligne qu'être citoyen relève d'un savoir. En proposant l'instruction générale du genre humain, Condorcet dresse un projet autant politique que didactique. Car l'éducation est un projet politique : « Une constitution vraiment libre, où toutes les classes de la société jouissent des mêmes droits, ne peut subsister si l'ignorance d'une partie des citoyens ne leur permet pas d'en connaître la nature et les limites⁵². » L'éducation à la citoyenneté doit être rendue possible par une éducation citoyenne, qui sera confiée à l'institution scolaire, tel est le cercle de l'éducation « civique » formulé par Condorcet. L'instruction n'est pas une somme, elle est un agent permanent de la citoyenneté : « S'il faut d'abord apprendre aux enfants ce qui leur sera utile de savoir il ne suffit pas que l'instruction forme des hommes, il faut qu'elle conserve et perfectionne ceux qu'elle a formé, qu'elle les éclaire, les préserve de l'erreur, les empêche de tomber dans l'ignorance... »

Condorcet limite l'éducation publique à l'instruction. La distinction éducation-instruction donne sens au principe de laïcité, autant qu'elle donne au savoir sa fonction libératrice, double condition de liberté pour un sujet-citoyen : « Celui qui en entrant dans la société y porte des opinions que son éducation lui a données n'est pas un homme libre », mais l'esclave de son éducation. Il faut laisser à l'homme le choix de ses croyances, la morale devant être séparée de la religion : « L'instruction civique se borne à régler l'instruction, en laissant aux familles le reste de l'éducation. » La laïcité se comprend à la fois comme une exigence rationnelle et une exigence de distance entre le sujet et le savoir, distance de la critique : « La puissance publique ne peut même, sur aucun objet, avoir le droit de faire enseigner des opinions comme des vérités ; [...] son devoir est d'armer contre l'erreur

[...] mais elle n'a pas droit de décider où réside la vérité. » L'ordre du savoir a sa propre valeur : tout rapport au savoir relève en ce sens d'une politique et d'une éthique. Un contrat éducatif apparaît comme rapport à une liberté individuelle et collective et accès au principe du droit et des devoirs. Au centre de l'éducation, prend corps le concept moderne d'école, outil instituant, à la fois instrument décisif et ordre formel, celui de l'instruction publique. L'idée d'école est une idée philosophique. Il faut donner aux hommes autre chose que des idées pour assurer leur liberté et leur développement personnel autant que le progrès collectif.

3. L'ÉDUCATION COMME RAPPORT AU TEMPS

3.1 La table rase : construire ?

La construction de l'homme, selon son essence, sa nature ou son action, est inscrite dans un projet de transformation d'un processus générateur dont l'éducation est l'occasion ou le principe. La figure de la table rase, figure de l'origine du savoir humain et du commencement, est souvent associée à la figure éducative, comme réflexion nécessaire sur l'origine de tout savoir humain. Qu'est-ce que l'homme que l'on n'instruit point ? Les thèmes de développement, de construction, de production y trouvent leur origine. L'origine de la métaphore est chez Aristote : « Cette partie de l'âme qu'on appelle intellect [...] n'est en acte aucune réalité avant de penser⁵³. » L'intellect est en « puissance », il n'est pas une « matière » indépendante de la faculté de l'âme, de son exercice. Il n'existe pas en premier, et ce premier état peut être pensé comme commencement.

Mais selon quel moteur se réalise-t-il ? Le principe d'actualisation est repris par Locke : « Supposons qu'au commencement l'Âme est ce qu'on appelle une table rase, vide de tout caractère, sans aucune idée, quelle qu'elle soit. Comment vient-elle à recevoir ses idées⁵⁴ ? » Locke, selon le principe de l'empirisme, répond : par l'expérience, les deux sources des idées étant la *sensation* et la *réflexion* (qu'il dénomme sens intérieur). Condillac, élève de Locke, déclare « que nous n'avons point d'idées qui ne nous viennent des sens⁵⁵ ». Il conçoit une allégorie qui s'anime au fur et à mesure qu'elle développe ses facultés par l'expérience de ses sens : « Nous imaginâmes une statue organisée intérieurement comme nous et animée

d'un esprit privé de toutes idées. » C'est par les sensations (l'odorat, l'ouïe, la vue, le toucher qui « apprend aux autres sens ») que se forment les idées, de telle sorte que « l'homme n'est rien qu'autant qu'il a appris »⁵⁶. Une telle figure illustre une des premières propositions constructivistes appliquée à l'éducation.

Une réflexion sur le commencement de l'esprit humain est la recherche de la clé du processus par lequel l'esprit humain se construit et se comprend, se développe, embrasse le savoir. Les différentes propositions de la philosophie sur l'origine du savoir humain s'y retrouvent. Depuis Kant, cette construction interroge les formes propres au sujet humain, au-delà (en deçà) d'une origine ontologique et métaphysique. Kant sépare également élaboration de la connaissance et de la pensée. Nous rencontrons, au sein de la pensée éducative, les articulations de ce principe de construction de l'idée éducative. Le temps est ici celui de l'origine, de la construction, du commencement⁵⁷. Qu'est-ce que le savoir humain ? Comment se construit-il ? Telle est la clé de l'éducation, répondant d'une théorie de la connaissance, entendue comme réflexion sur la constitution des différents savoirs humains (du dialogue socratique à la généalogie nietzschéenne ou à l'archéologie des savoirs de Michel Foucault). La question est autant celle de la construction de ce savoir que celle de sa part dans l'existence humaine.

3.2 Entre l'ancien et le nouveau : innover ou conserver ?

Ancien ou nouveau, autour de ce débat s'est constitué le scénario de l'éducation, comme moteur souhaité d'humanité. Ce thème n'est pas uniquement historique. L'éducation s'y constitue comme temps spécifique et gestion de la temporalité. Il faut, nous dit Hannah Arendt, distinguer le *naissant*⁵⁸, par rapport auquel l'éducation assume le soin, « la responsabilité de la vie et du développement de l'enfant », et le *devenir*, qui est le caractère de la nouvelle génération pour assurer la continuité d'un monde, comme œuvre.

Arendt donne à l'éducation deux objets : l'enfant et le monde, et deux fonctions : socialiser, c'est-à-dire assurer la vie, le développement et l'intégration dans une société, et conserver, assurer la continuité du monde, transmettre la tradition, le patrimoine culturel. L'éducation a une responsabilité dans l'histoire, celle de la continuité du monde. Son sens

s'exprime dans l'histoire de nos sociétés, dans la représentation construite de ce lien conservatoire pour sauvegarder le « monde commun » : le conservatisme, pris au sens de conservation, est, pour Arendt, « l'essence même de l'éducation, qui a toujours pour tâche d'entourer et de protéger quelque chose - l'enfant contre le monde, le monde contre l'enfant, le nouveau contre l'ancien, l'ancien contre le nouveau ».

L'éducation est au carrefour paradoxal de la relation au monde et de la relation à la vie... Car, pour qu'il y ait du nouveau comme de l'ancien, il faut qu'il y ait **mémoire**, constituer la ligne reconnue du passé au présent et au futur. Pour assurer cette responsabilité, « le fait d'apprendre est inévitablement tourné vers le passé », l'éducation doit être une « brèche entre le passé et l'avenir »⁵⁹. L'ambiguïté tient à la nouveauté : comment échapper à l'aliénation du nouveau et de l'ancien, pour conserver ce qu'il y a d'essentiel dans le nouveau ? « Le problème est tout simplement d'éduquer de façon telle qu'une remise en cause demeure effectivement possible, même si elle ne peut jamais être définitivement assurée [...]. C'est justement pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire que l'éducation doit être conservatrice ; elle doit protéger cette nouveauté et l'introduire dans un monde déjà vieux⁶⁰. » Le temps de l'éducation serait un temps suspendu, artificiellement maintenu, comme gage de continuité et de pensée. Le rapport ancien-nouveau s'inscrit aussi comme paradoxe d'une pratique éducative : « Dans le monde moderne, le problème de l'éducation tient au fait que par sa nature même l'éducation ne peut faire fi de l'autorité, ni de la tradition, et qu'elle doit cependant s'exercer dans un monde qui n'est pas structuré par l'autorité ni retenu par la tradition⁶¹. »

Cette mémoire n'est pas passive : comme exigence éthique, elle est liée à une éducation à la pensée. L'objet de l'activité du sujet n'est pas ici une *praxis*, mais une conscience, une vigilance éthique : la réalisation sociale (règles, normes, lois, etc.) naît de l'esprit mais ne s'y résout pas. La conscience, nous dit Hannah Arendt, est le lieu qui peut donner un sens à la connaissance de la justice. L'œuvre éducative est d'apprendre à penser et non d'apprendre les doctrines, les règles, le conventionnalisme. Arendt dessine l'espace de mémoire politique et éthique qui permet d'échapper à « l'homme nouveau » privé de mémoire des totalitarismes, qui fait de l'éducation du devenir le lieu et le temps qui préservent l'ancien comme le nouveau dans le devenir de l'humanité.

Pour Jonas aussi, la mémoire est la dimension d'une responsabilité de l'esprit humain, d'une éducation à l'« éthique du futur ». Cette éducation à la responsabilité repose sur « deux angles d'attaque ou deux tâches préliminaires : 1) maximaliser la connaissance des conséquences de notre agir, dans la mesure où elles peuvent déterminer et mettre en péril, la future destinée de l'homme ; et 2) élaborer à la lumière de ce savoir, c'est-à-dire de la nouveauté sans précédent qui pourrait advenir, une connaissance elle-même nouvelle de ce qui convient et de ce qui ne convient pas »⁶²...

Le savoir, qui est ici un double savoir, à la fois intellectuel et éthique, devient la matière du lien éducatif, celui du temps, de l'ancien, du nouveau et aussi du futur.

4. LES MOMENTS D'UNE RAISON ÉDUCATIVE

Comment pense-t-on l'éducation ? Les modes de penser sont liés à l'image que l'homme se fait de lui-même, de son rapport au monde et aux autres, à la raison qu'il se donne. Éduquer suppose de s'engager dans une conception de l'homme dans son existence comme dans son mode de penser. Ce lien donne sens à l'entreprise éducative elle-même. Penser l'éducation, cela suppose alors de se référer aux contours des modes de penser que s'est donnés l'homme pour construire son existence et sa propre réflexion. Nous sommes revenus au cœur de l'analogie problématique de la pensée de l'homme et de son éducation. Comme construction ou reconstruction, quel « plan » se donne-t-on pour éduquer l'homme ? Les idées éducatives, de l'Antiquité à aujourd'hui, sont bâties dans la conscience d'une pensée comme lien représenté du sujet et du monde. Du « monde clos » des anciens au « monde ouvert » des modernes et au « monde morcelé » (Castoriadis) qui s'ouvre à nous se redéfinissent le rapport de l'homme à sa propre action et l'œuvre de l'éducation comme double conquête, de soi et du monde ; les moments de la pensée sont des modes de penser :

— le **mode « ancien »** n'est pas le monde d'avant, mais celui de l'ancienneté du monde. Les Grecs, ainsi que l'illustre Platon (*Timée*), croyaient non au temps historique mais à l'éternel retour (monde clos). Le savoir suivait le chemin de la réminiscence, apprendre était se souvenir (*Ménon*) : l'œuvre éducative était l'entreprise humaine par laquelle l'homme devait retrouver sa place⁶³. Pour concevoir l'action humaine, il

suffisait de savoir lire l'ordre de l'univers et déchiffrer la place de l'homme. Épictète⁶⁴ marquait la part humaine entre « ce qui ne dépend pas de nous » et « ce qui en dépend », délimitant l'exercice d'une volonté et d'une éducation dont l'objet était d'apprendre (l'« apprendre à vivre » des stoïciens), ce qui relève seulement de notre volonté. L'idéal d'une « sagesse », ses différentes expressions, les modes de connaissance s'incrinaient dans ce rapport d'assentiment de l'ordre humain à l'ordre du monde, ordre clos dans un monde clos, dans lequel l'exercice de la pensée était compréhension de l'Être sous toutes ses formes ;

— la **modernité** serait la conscience de l'historicité du monde (monde ouvert) dans lequel on vit, en unissant conscience du temps et rationalité de l'action humaine. Se rendre « maître et possesseur du monde » (Descartes), tel est le lien nouveau que l'homme entretient avec le monde. Le monde est le domaine réel dans lequel peut s'exercer la raison humaine, qui relève d'un absolu. Pour Castoriadis, la période moderne peut être « le mieux définie par la lutte, mais aussi la contamination mutuelle et l'enchevêtrement de ces deux significations imaginaires : autonomie d'un côté, expansion illimitée de la maîtrise rationnelle » qui coexistent « sous le toit commun de la Raison »⁶⁵... L'autonomisation puis l'ouverture progressive de cette raison à l'historicité permettent une réflexion nouvelle sur la liberté comme enjeu du devenir. Le *Fay ce que voudras* de Rabelais, devise d'un lieu éducatif, l'abbaye de Thélème, donne le ton : piloter le futur par le présent, s'intéresser au présent pour gouverner le futur, s'inscrire dans le possible, s'adresser à la liberté humaine. La raison depuis Descartes se pose comme attitude de recherche, rapport à l'inconnu. L'éducation devient éducation *de* l'humanité, dans des expressions différentes, selon le principe des Lumières (Kant), de la création d'un citoyen (Rousseau), de l'instruction publique (Condorcet), ou instauration de l'esprit positif, scientifique et social (Comte) selon le même principe de modernité ;

— la « **postmodernité** » est une désignation conventionnelle, indicatrice d'un autre rapport pensée-homme-monde. La postmodernité n'est pas la négation de la modernité, mais elle propose historiquement, à partir du XIX^e siècle (cf. la critique nietzschéenne), et dans le courant du XX^e siècle, au fil de l'évolution des sciences notamment⁶⁶, une phase de déconstruction (« monde morcelé »), qui rejette la vue globale de l'histoire comme progrès ou libération. Habermas affirme que la modernité est un projet inachevé :

mais le projet subsiste. Castoriadis, lui, suppose une redéfinition du projet d'autonomie au sein d'un principe d'autoréférence, d'autotranscendance⁶⁷ : l'homme devient l'îlot à partir duquel se dessinent les continents, et non un monde à découvrir selon une carte universelle, idéal de la modernité. L'action humaine est à la fois faire et instituer. De nouvelles organisations des savoirs et des valeurs s'y construisent. Une reconstruction de notre pratique est devenue l'objet à penser d'une philosophie et à faire d'une éducation, les deux s'interrogeant. Les philosophies de la reconstruction (ou de la construction), au sens où Habermas parle de critique constructiviste⁶⁸, partant de l'expérience, reconstruisent une pratique : « L'idée de fondation est remplacée par celle de la mise œuvre critique. » Le scepticisme de la fondation conduit à un pragmatisme critique ou/et constructiviste. L'éducation trouve ainsi sa place au sein de l'action humaine, dans l'éducation « politique » et pour l'ensemble des savoirs, celle de la réalisation d'une autonomie et du projet immanent à l'action humaine. L'éducation est elle aussi référée à l'existence de l'homme et à son interprétation existentielle.

Modes d'existence, modes de pensée et activité éducative

L'ancien	Référence : l'Être Autonomie politique et philosophique L'existence trouve son sens par rapport à un absolu transcendant qu'il s'agit de recouvrer Monde clos, référence à une ontologie Philosophie : dialogue, cité et <i>logos</i>
Le monde clos	Éducation : dialogue chez Platon, autorité, authenticité
Le moderne	Référence : nature et raison, leur réalisation dans l'histoire, l'existence Autonomie historique et sociale, individuelle et collective L'absolu est celui du propre progrès de l'homme, régi par un ordre (et un droit) naturel

	Monde ouvert, qui devient le bien de l'homme, à conquérir et à « réaliser » selon les fins d'une nature ou d'une raison Philosophie : critique, Lumières
Le monde ouvert	Éducation : Lumières, instruction, sujet autonome
Le postmoderne	Référence : être qui se donne à soi-même, réflexivement, ses lois d'être (constructivisme) Autotranscendance, autoéducation de l'homme L'absolu disparaît comme extériorité et s'accompagne de la « perte des certitudes » (Prigogine). L'existence devient l'absolu, la vocation de l'homme étant de vivre dans la vérité de son action propre Philosophie : pragmatisme, néocriticisme, constructivisme
Le monde morcelé	Éducation : valeurs, citoyenneté, construction des savoirs

DEUXIÈME PARTIE

LE MOUVEMENT DES IDÉES ÉDUCATIVES

L'ÉDUCATION ET LA QUESTION DE L'ÊTRE

La référence au mode ancien est pour l'éducation double :

— référence historique à la constitution de la philosophie comme entreprise rationnelle qui se détache progressivement, au sein de la pensée grecque du IV^e au VI^e siècle avant J.-C., de la poésie et de la religion. Le problème de l'éducation y tient une place exceptionnelle, place qu'il ne retrouvera que rarement dans l'histoire des idées. Les préoccupations d'aujourd'hui figurent dans les questions posées à ce passé ;

— référence au principe d'un monde à découvrir et à gouverner selon un *logos* qui agit dans le monde, à la fois Être et raison, lien ordonnateur de la conduite dans l'idéal de la « sagesse », nom ancien de la philosophie.

Comment penser et organiser la place de l'homme ? La naissance de la philosophie est liée à une disposition d'esprit, à la recherche d'une formation de l'esprit et d'une union possible avec la nature. Cette naissance ne peut laisser indifférent car elle retrace les origines de nos modes de penser et d'organiser l'éducation. Depuis que Platon a créé dans un gymnase d'Athènes, sur le lieu de l'Académie, la principale école de philosophie de son temps, est devenue « académique » toute entreprise se donnant le projet de mener systématiquement l'éducation. Il ne s'agira pas tant ici d'exposer des théories philosophiques que de donner les points d'émergence d'une réflexion. L'approche ne sera donc que partielle, limitée au caractère interrogateur d'une rencontre avec la philosophie.

1. L'ÉDUCATION PHILOSOPHIQUE DANS LA PENSÉE GRECQUE

La philosophie occidentale trouve ses origines avec les présocratiques aux VI^e et V^e siècles avant J.-C. Le *Poème* de Parménide (auquel Platon se réfère dans son dialogue intitulé *Parménide* ou *Des idées*) marque le mouvement de rationalisation qui dégage le discours philosophique du

mythologique et du religieux. La recherche de la vérité suppose alors que l'on s'éloigne du monde des habitudes, des illusions engendrées par les sens, de la croyance, donnant ici au philosophe sa fonction critique ainsi que la voie d'un apprentissage philosophique. Cette recherche s'inscrit dans l'ordre de l'être, un être logique, le *logos*, homogène à la raison (qui en procède) : « Ce qui peut être dit et pensée se doit d'être, car l'être est en effet, mais le néant n'est pas. [...] Écarte ta pensée de cette fausse voie qui s'ouvre à ta recherche. [...] Plutôt, juge avec ta raison⁶⁹. » L'union de l'être et de la pensée donnée par le *Poème* de Parménide, « car même chose sont et l'être et la pensée », est un des traits les plus marquants de l'Antiquité. La philosophie, fondant sa confiance en la force de l'intellect, se constitue comme une école pour la pensée. Platon (427-347 av. J.-C.) instaure le monde des « idées », fondateur de l'ordre intellectuel, moral et politique de *La République*. L'éducation est liée à la constitution du savoir philosophique, les philosophes s'entendant à définir une éducation de la cité comme de la personne par la philosophie. Au fondement est la question : sur quel ordre se conçoit l'éducation ?

1.1 Les sophistes et le débat sur l'éducation

Du temps de la jeunesse de Platon, le débat sur l'éducation se lie à l'évolution de la cité, son évolution politique et culturelle. Un mouvement de prise de conscience inscrit la pensée éducative dans la culture et dans l'ordre de la cité. L'éducation, son objet, son métier, se développent comme activités spécifiques. La *paideia* se transforme en un véritable projet collectif, un lien original, dans la société grecque, entre vie personnelle et vie collective. De technique propre à équiper l'enfant (*païs*), la *paideia* devient l'effort éducatif et la réalisation attendue d'une culture, c'est-à-dire d'un esprit développé qui réalise ses potentialités en osmose avec la cité. La *paideia* est à la fois le processus et le résultat recherché, le terme original pouvant être traduit soit par « éducation » soit par « culture », se donne comme l'ensemble ou l'union des deux. Dans *Des lois* Platon rappelle que la culture personnelle, qui unit l'éducation donnée par un État et la conduite de chacun, échoit aux hommes les meilleurs « comme le premier des privilèges⁷⁰ ». Chez Aristote, *paideia* et *politeia* sont indissociables. La *paideia* est plus qu'une forme d'organisation sociale : un idéal commun qui doit se réaliser dans la cité. Selon Jeager, l'idée de culture universelle

« résume toute l'histoire de l'éducation grecque, l'éthique et la politique réunies [étant] un des caractères principaux de la vraie *paideia*⁷¹ ». Ce « modèle » de *paideia* deviendra celui de l'éducation classique (des « humanités »).

Dans la jeunesse de Platon, apparaissent alors des hommes dont le métier déclaré est d'enseigner, les « sophistes », ceux qui font œuvre de *sophia*, c'est-à-dire de compétence. Le terme de sophiste n'est pas à l'origine péjoratif, mais exprime une activité sociale d'enseignement. Socrate, dans les dialogues de Platon, s'oppose à eux tout en participant du même mouvement éducatif ; pour certains (Aristophane, Xénophon), Socrate en était proche, tant par la forme discutée que par ses apories. On n'a retenu des sophistes, à travers les dialogues de Platon et de sa postérité, que leur caractère intéressé, plus préoccupé des techniques d'expression et de mémorisation (*Gorgias*), des aspects encyclopédiques (*Hippias*) d'une spécialisation technique, que d'une véritable recherche philosophique. En fait ils sont dans la société athénienne les supports de l'exigence d'un savoir théorique érigeant le travail intellectuel et l'éducation comme conditions de la vie politique. Dans le mouvement de rationalisation, ils posent la question du fondement des institutions et des savoirs de l'homme, de sa place dans la nature et dans la cité. C'est à ces questions que répondront Socrate et Platon selon la voie « philosophique ». La sophistique était un « art », celui de réfléchir sur des problèmes, et surtout une rencontre, celle de l'éducation et de la vie rationnelle et publique.

Dans le *Protagoras* de Platon, le programme de l'éducation sophistique est ainsi décrit : instruction morale dès le plus jeune âge, apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école, puis connaissance du rythme et de l'harmonie par la poésie et les instruments, gymnastique et enfin enseignement de la moralité publique qui prolonge l'éducation (*Protagoras*, 326a-326e). Ce qui est en débat, c'est le fondement de cette éducation, non sa nécessaire organisation. C'est l'éducation qui oriente, par les savoirs et les valeurs qu'elle véhicule, le lien collectif. La « vertu » devient l'habileté dans l'exercice de la vie commune, morale et politique.

1.2 La conception socratique de l'éducabilité

Le problème central dont Socrate débat est celui proposé par les sophistes : « La vertu peut-elle s'enseigner ? » De la conception de cette *paideia*

dépend l'organisation générale de l'éducation, mais aussi celle de la cité et de ses élites. Ce débat sur l'objet de l'éducation, son évolution dans la société grecque, Socrate et Platon le prolongent pour conduire une recherche sur le véritable objet d'une éducation philosophique.

Protagoras, s'appuyant sur la tradition des sages et des poètes, se veut un éducateur du sens moral de ses contemporains, un guide de la conscience collective plutôt qu'un théoricien : « L'objet de mon enseignement, c'est le bon conseil touchant les choses le concernant proprement : savoir comment administrer au mieux les affaires de sa maison, et, pour ce qui est des affaires de l'État, savoir comment y avoir le plus de puissance, et par l'action, et par la parole⁷². » Cet art de la politique (on dirait aujourd'hui cette éducation civile ou civique) s'enseigne. Protagoras s'inscrit dans une perspective relativiste. Nos représentations, nos opinions sont la mesure humaine de la vérité : « L'homme est la mesure de toutes choses, pour celles qui sont de leur existence ; pour celles qui ne sont pas de leur non-existence⁷³ », dimension humaniste qui confère à l'homme sa propre entreprise d'éducation, l'éducation figurant comme mise en ordre de l'humain.

Socrate observe, au début du dialogue, que, pour délibérer sur les affaires qui intéressent l'administration de l'État, « alors se lèvent [...] aussi bien un charpentier, un forgeron, un cordonnier, un négociant, un armateur... et il n'y a personne pour taper les doigts de ces gens-là... C'est que manifestement on n'estime pas que cela s'enseigne ». À cela Protagoras répond que la moralité n'est certes pas une activité technique, mais « le fruit d'une éducation ». Mais c'est sur le fondement d'un savoir, et non d'un programme culturel et social, que Socrate conçoit la vertu et l'éducation. Il se distingue du sophiste (le connaisseur) en considérant la sagesse non comme une compétence extérieure transmissible (on dirait un savoir-faire), mais comme un état de l'âme, qui devra, après la mise à l'épreuve du dialogue, opérer sa propre conversion. Ainsi le *Protagoras* marque l'opposition entre un enseignement sophistique qui vise l'acquisition, par apprentissage extérieur, d'un comportement social convenable, et un enseignement philosophique proposé par Socrate, tourné vers l'âme et l'exercice de ses propres facultés, vers une conversion individuelle étayée par la dialectique et le dialogue. Cette articulation devient celle de tout débat sur l'éducation. Socrate propose une autre voie, une tout autre conception de l'éducabilité de l'homme et de la vérité.

2. PHILOSOPHER, APPRENDRE : SOCRATE ET PLATON

2.1 Le dialogue comme mode d'enseignement philosophique

Sur le plan philosophique, mais aussi sur un plan culturel plus large, Socrate, dans les premiers dialogues de Platon, trace les contours d'une raison éducative, d'un lien qui unit une pratique et un principe philosophiques. Socrate a été condamné à boire la ciguë sous le chef d'accusation que son éducation corrompait la jeunesse⁷⁴ : mais qu'enseignait donc Socrate ?

La philosophie n'est pas une vérité révélée : elle procède par la parole et la médiation de l'autre. C'est ce que réalise le dialogue. Si Socrate n'a pas créé la forme dialoguée, il lui a donné son contour définitif d'enseignement philosophique. Par cette forme s'exprime le refus de systématiser une doctrine et le choix d'une démarche vivante, qui forme plus qu'elle n'informe, qui se fonde sur l'altérité et l'action sous forme d'oralité. Le dialogue est un cheminement, un contact interrogateur avec l'objet du savoir. Le savoir ne procède pas d'un traité mais d'un échange réussi : sans l'adhésion personnelle de l'interlocuteur, il ne peut aboutir. Certains dialogues, dits « aporétiques » (relevant du doute), ne se terminent pas sur un accord (*Protagoras*, *Ménon* sont de ce type), mais sur le constat de deux opinions inconciliables à ce moment. Le dialogue n'est pas pour autant mineur : il dévoile des modes de penser qui trouveront dans d'autres dialogues, avec d'autres interlocuteurs, un nouvel examen. Chaque dialogue prendra pour objet un thème : le beau (*Grand Hippias*), la vertu (*Ménon*), la rhétorique (*Gorgias*), l'amour (*Le Banquet*), l'Être (*Parménide*)... sans plan d'ensemble : c'est le dialogue qui conduit la réflexion. Socrate s'appuie ainsi sur une fonction intellectuelle, sur une capacité de pensée argumentée qui ne peut être réalisée que par le dialogue. Le dialogue a un double caractère, méthodologique et éthique : qu'est-ce que penser ? telle est la leçon de chaque dialogue.

La dialectique, comme art d'interroger et de répondre, permet de conduire méthodiquement le débat, en mettant à l'épreuve les opinions fausses pour atteindre, par paliers de réfutation, par l'assentiment, la conversion, une vérité. Ainsi Ménon compare-t-il Socrate à une torpille marine qui plonge dans la torpeur l'autre par les doutes qu'il provoque. Ce qu'il faut dégager, ce sont les faux savoirs, l'ignorance de ceux qui croient

savoir en les plongeant dans le doute. Tout savoir commence par un non-savoir qu'il s'agit de reconnaître. Dans *La République*, le dialogue devient le moyen d'accéder à l'intelligible, par opposition aux apparences : « Par la pratique du dialogue, on s'efforce, au moyen de la pensée, de prendre son élan jusqu'à ce qu'est chaque chose dans son essence propre⁷⁵. » Cet élan est une rencontre entre une vérité qui ne peut venir que de soi, par intuition personnelle, et un interlocuteur. Le savoir doit être actualisé par le témoignage d'une autre pensée, miroir et répondant de sa propre recherche. Dans le *Phèdre*, Platon explique la nécessité de la parole : « Ce qu'il y a de terrible dans l'écriture c'est, Phèdre, sa ressemblance avec la peinture : les rejets de celle-ci ne se présentent-ils pas comme des êtres vivants, mais ne se taisent-ils pas majestueusement quand on les interroge ? [...] - Les idées doivent être défendues, assenties, validées (parfois symboliquement) par un interlocuteur pour que l'argumentation progresse. » Ainsi, poursuit Socrate, « chaque discours s'en va rouler de tous côtés [...] il a toujours besoin du secours de son père, car il est incapable, tout seul, et de se défendre et de se porter secours à lui-même »⁷⁶. Philosopher est ce travail même de conduite et de découverte, dans l'oralité de l'art dialectique.

Le dialogue est le contraire d'une instruction et repose sur ses propres fondements philosophiques. Dans le *Théétète*, Platon fait dire à Socrate que son art est celui des sages-femmes, l'art de l'accouchement, la maïeutique : « Mon art d'accoucher à moi [...] c'est sur l'enfantement de leurs âmes que porte mon examen. » Lui-même se dit stérile, ignorant : « Chez moi il n'y a point d'enfantement de savoir, et le reproche que précisément m'ont fait bien des gens, de poser des questions aux autres et de ne rien produire moi-même sur aucun sujet faute de ne posséder aucun savoir est un reproche bien fondé [...] ; je ne suis donc savant en rien⁷⁷. » Le savoir issu du dialogue est le « rejeton » de l'autre, nous dit Socrate, pourvu que l'âme soit grosse.

Dans le *Ménon*, Socrate expose l'argument de la réminiscence en réponse à un problème sophistique soulignant un des paradoxes de la pensée éducative : si on ne peut chercher ce qu'on ignore, comment apprend-on ? On y trouve les principes gnoséologiques de l'enseignement socratique. « En tant que l'âme est immortelle et qu'elle a plusieurs naissances, en tant qu'elle a vu toute chose... elle est capable de ressouvenir de ce dont elle avait auparavant la connaissance⁷⁸. » Le mythe de la migration des âmes, d'origine pythagoricienne, est développé à plusieurs reprises chez Platon

(cf., dans *La République*, le mythe d'Er). La démarche procède d'un savoir déjà donné (cf. le « monde ancien »), fondement d'une pédagogie de reconnaissance, opération que sous-tend le mythe. L'intériorité du savoir, son caractère *a priori* sont affirmés, à l'opposé de la théorie des sophistes.

Socrate procède à une illustration de son principe en interrogeant l'esclave de Ménon : non instruit, celui-ci va pourtant, à travers les questions de Socrate, retrouver que le carré double d'un carré est le carré construit en prenant pour côté la diagonale du carré, propriété dite de Pythagore. À la lecture de ce passage, on peut considérer qu'en fait c'est Socrate qui suggère le savoir à l'esclave. Mais c'est le modèle d'un enseignement qu'il construit, l'élève n'ayant pas l'impression de recevoir quelque chose du dehors, mais de prendre (repandre) conscience de ce qu'il savait : « Je ne lui enseigne rien, mais tout ce que je fais, c'est l'interroger. » Il a en lui des pensées vraies qui, une fois réveillées par l'interrogation, deviennent des connaissances. Il suffit d'apprendre à l'âme à regarder en elle-même. La « leçon » de Socrate, leçon de confiance et de conscience, n'est pas celle donnée à l'esclave de Ménon mais celle donnée à la philosophie elle-même : philosopher, c'est enseigner mais d'un enseignement qui n'instruit pas. Le « Connais toi toi-même » inscrit sur le fronton du temple d'Apollon à Delphes constitue une sagesse conjointement intellectuelle et morale.

2.2 L'éducation et la cité : la République

Nous avons déjà souligné, à propos du *Protagoras*, le lien étroit qui existe entre l'éducation et le politique. Dans *La République*, l'organisation de la cité et celle de l'éducation sont définitivement liées. À la différence des premiers dialogues socratiques, *La République* bâtit une cité idéale, une cité modèle, que le philosophe éduque et dirige. L'allégorie de la caverne (livre VII) représente le chemin du philosophe qui doit passer de l'ombre à la lumière. La caverne est la « condition de notre propre naturel sous le rapport de la culture et de l'inculture ». « Suppose enfin - Platon s'adresse à Glaucon - un pareil homme redescendu dans la caverne, venant s'asseoir à son même siège, il entrerait en contestation avec les prisonniers, il prêterait à rire. Ne dira-t-on pas que d'ébloui il est devenu aveugle ? Celui qui entendrait de les délier, de leur faire gravir la pente, ne crois-tu pas que s'ils pouvaient le tenir en leurs mains ils le mettraient à mort. » Par là, Platon

suggère que le philosophe, celui qui a vu la lumière, a un devoir pédagogique et que ceux qui ont condamné Socrate, dont le seul délit était le courage de la vérité, sont les « habitants de la caverne ».

L'allégorie permet aussi à Platon d'exprimer l'analogie entre la cité et l'Être. Le soleil (le Bien) apparaît comme cause universelle, lumière génératrice du monde autant que de l'intelligibilité. La relation du sensible à l'intelligible est instaurée : partant des simulacres, des réalités multiples et dissemblables, les « idées », principes d'intelligibilité et de réalité, sont les essences des choses. La caverne représente les liens mimétiques qui rapportent les simulacres aux idées. Elle symbolise les degrés de la connaissance et du chemin qui permet d'accéder au monde des idées. Platon distingue l'opinion (*doxa*), jugement conjectural, et la connaissance certaine (*episteme*). L'opinion s'attache aux apparences, au non-être, principe de l'ignorance ; la science, à ce qui est véritablement. La différence entre opinion et savoir est celle de l'image à l'objet. L'opinion vraie n'est qu'une image, vraie ou fausse ; le philosophe recherche et connaît l'être dont procède le savoir sûr. L'ascension de la caverne, de la fiction à la réalité, des degrés de l'être comme de ceux du savoir, figure le problème de la connaissance.

L'allégorie de la caverne débouche sur la mise en œuvre d'une éducation, d'une conversion : « Au-dedans de son âme chacun possède la puissance du savoir, ainsi que l'organe au moyen duquel chacun acquiert l'instruction. » La connaissance n'est que la reconnaissance de l'intelligibilité de l'Être. L'éducation est l'art qui se propose ce but. Les gens sans éducation, ceux qui n'ont pas d'expérience de la vérité, ne peuvent diriger un État, et c'est le rôle de l'État de former des hommes capables établir l'harmonie entre les citoyens. La cité est une analogie du monde et de l'âme, organisée selon cette union (ou homologie) fondatrice : seul le philosophe la connaît. À chaque partie de l'âme correspond une vertu : la tête pour la pensée, le tronc pour le courage, le bas du corps pour les passions. À l'image de l'âme, l'État aura des gardiens, des guerriers et des travailleurs. Une cité juste - comme un corps sain - se reconnaît dans l'équilibre entre ses parties. Sous l'autorité de la pensée des philosophes (la tête), qui ont seul besoin de penser la cité, s'établit la justice à laquelle les autres membres devront se conformer.

La cité de Platon peut nous sembler bien peu idéale. Dans *Des lois*, il distribuera plus équitablement les rôles de citoyenneté. Mais on peut retenir

l'acte fondateur par lequel l'éducation et la citoyenneté se fondent dans le principe de la recherche, par la pensée, d'une rationalité politique et éducative. Il existe un lien entre « programme » d'éducation, conception de l'homme et de la cité. Cette pensée est un acte philosophique : par là, le philosophe est bien l'éducateur de la cité.

3. SAGESSE ET PRUDENCE : CONTOURS D'UNE ÉDUCATION

3.1 L'idéal de sagesse des stoïciens : l'éducation de l'esprit

Le lecteur reconnaîtra que nous ne suivons pas ici un ordre chronologique, en rapprochant les premiers stoïciens et ceux de la période latine, Aristote figurant, par l'originalité de sa pensée, un âge nouveau.

Les stoïciens (le mot grec original rappelle le « portique » sous lequel ils avaient l'habitude de se réunir, à Athènes, autour de Zénon) ont peut-être donné l'expression la plus accomplie d'idéal de sagesse comme union rationnelle entre l'homme et le monde. Pour Zénon (vers 336-264 av. J.-C.) et ses disciples, c'est sous la forme de représentation que le monde apparaît à la conscience. Cette représentation doit se dégager de la sensation et tendre à correspondre à l'ordre naturel qui n'est, en soi, ni bon ni mauvais : la « vertu » - l'éducation stoïcienne - est alors recherche de l'union de la pensée avec l'ordre du monde, qui permette de vivre d'une façon accordée avec la nature, de connaître la nature pour la suivre. Pour Épictète, dans la seconde période romaine du stoïcisme (I^{er} siècle ap. J.-C.), « de toutes les choses du monde, les unes dépendent de nous, les autres n'en dépendent pas⁷⁹ » ; on ne doit désirer que ce qui dépend de soi. Sénèque (I^{er} siècle ap. J.-C.) définit l'âme stoïcienne comme une âme qui, « familière à la vérité, sait ce qu'il faut fuir et rechercher ; qui apprécie les choses d'après leur nature et non d'après l'opinion ; qui est comme mêlée à l'univers et qui en suit tous les mouvements ; qui n'en surveille pas moins ses pensées et ses actions... ; qui ne cède pas plus au plaisir qu'à la douleur ; une âme imperturbable, intrépide, qu'aucune force ne peut abattre, que le sort ne peut enorgueillir ni humilier, une telle âme est la vertu même⁸⁰ ». L'action de l'esprit n'est que la compréhension de l'ordre du monde. Le sage sait ce qu'il faut fuir et ce qu'il faut rechercher. Les stoïciens pensent que l'existant

étant la perfection, le souverain bien est l'accord avec l'existant. À cet immuable s'opposent les « choses mortelles » : pour Sénèque, selon le principe du monde ancien, « la perfectibilité est signe d'imperfection » ; l'homme ne doit pas transformer le monde mais transformer sa pensée. « Ne demande point que les choses arrivent comme tu les désires, mais désire qu'elles arrivent comme elle arrivent, et tu prospéreras toujours⁸¹. »

L'éducation stoïcienne repose d'une part sur la liaison entre la logique, la physique et la morale, liées par l'unité rationnelle du monde, et d'autre part sur la « réforme de soi » (Épictète) que le sage doit accomplir, instruction et apprentissage de la maîtrise de soi. L'« ataraxie » est la tranquillité d'âme qui résulte de leur accord. Cette éducation « morale » est également communautaire : « Les hommes sont fait les uns pour les autres⁸² » ; « l'homme, dit Sénèque, ne laisse pas d'avoir un ami », l'homme est sacré pour l'homme⁸³.

Le stoïcisme a joué un rôle majeur dans la période impériale romaine (essentiellement I^{er} siècle après J.-C.), à la fois dans la conscience sociale et politique. L'idéal stoïcien d'une éducation philosophique accomplie de l'homme, mouvement de la pensée selon l'être, est celle d'une éducation par le sens. Il place l'individu, sa représentation, et donc sa conscience, au centre. En cela les stoïciens sont fondateurs d'un humanisme liant savoir et conscience. Il ne s'agit pas seulement d'une éducation morale, mais d'un rapport au monde comme conscience. Tout savoir est porteur d'un lien avec le monde qui permet à l'homme de le comprendre et d'y régler sa propre existence.

3.2 Aristote et l'éducation

Aristote (384-322 av. J.-C.), est, depuis le Moyen Âge, tenu pour « le maître de ceux qui savent⁸⁴ », le logicien de l'éducation. Son influence ne porte pas sur l'idéal de la *paideia* qu'il reprend dans ses grandes lignes, mais sur la création de la syllogistique et de la rhétorique, un des fondements de la culture éducative et scientifique jusqu'au XVII^e siècle, ainsi que sur une œuvre considérable (une somme encyclopédique des savoirs de l'Antiquité) intéressant tout le domaine de la pensée et de la science.

Aristote imaginait, ce qui a pesé lourd dans l'histoire des sciences, qu'il existe plusieurs types de causes dans la nature : matérielle, efficiente, formelle et, la plus haute, donnant la finalité (il pleut parce que les plantes

ont besoin d'eau). Il est le créateur de la logique formelle, qui traite des règles du raisonnement indépendamment de leur contenu, « dans lequel, certaines choses étant posées, une autre en résulte nécessairement par le seul fait que cela est posé⁸⁵ ». Sa logique l'amène à réfléchir sur les modes d'attribution d'un attribut à un sujet et les différentes propositions universelles, particulières (affirmatives ou négatives) qui déterminent si un attribut appartient au tout ou à une partie de ce sujet. De quel ordre enfin est l'attribut : genre, espèce, différence, propre ou accident⁸⁶ ? Cette analyse du langage le conduit à une véritable science, la **sylogistique**, ou science de la démonstration. La rhétorique, qui est à la fois art du langage et logique, devient un mode de penser. Elle organise tout le savoir humain, devenant une véritable didactique générale, le moyen de distinguer les choses et de donner les étapes de la pensée. L'encyclopédiste qu'est Aristote, en maître formateur, dresse un plan d'étude, plan du savoir humain car « d'une manière générale, ce qui prouve que l'on sait réellement quelque chose c'est d'être capable de l'enseigner à autrui⁸⁷ ».

L'œuvre éducative, au sein de l'immensité de l'œuvre d'Aristote, peut être très sommairement rappelée. Elle s'inscrit dans un ordre politique et un ordre éthique. *La Politique* donne la mesure des projets d'enseignement du maître du Lycée (gymnase du sud-est d'Athènes⁸⁸), précepteur d'Alexandre : « La cité est au nombre des réalités qui existent naturellement et l'homme est par nature un animal politique. Et celui qui est sans cité, naturellement et non par suite de circonstances, est un être dégradé ou au-dessus de l'humanité : l'individu pris isolément est incapable de se suffire à soi-même, il sera par rapport à la cité [...] comme les partis sont par rapport au tout⁸⁹. » La pédagogie devient elle-même une « sorte de politique » appliquée à l'enfant comme à l'adulte ; donnée par l'État, elle doit traiter tout ce qui relève de la cité, ce que décrit Aristote dans le livre VII : « Puisqu'il y a une fin unique pour l'État tout entier, il est manifeste également que l'éducation doit nécessairement être une et identique pour tous et que le soin de l'assurer relève de la communauté. » Il conçoit l'éducation comme une éducation progressive, selon l'âge et l'ordre naturel du développement de l'homme : la vie physique, l'instinct, la raison. Sur ce programme repose l'unité de l'État : à chaque type d'État correspond un type d'éducation. Aristote décrit ainsi, selon un principe de climat qui anticipe la théorie de Montesquieu, ce qui convient à l'État grec. Le

principe est de mettre en accord *paideia* et *politeia*. Il existe une nature politique de l'homme, mais elle se construit dans l'unité de la cité et selon son organisation politique, la pédagogie étant liée dans son objet comme dans son « programme » à cette politique. Aristote nous apprend encore qu'il n'existe pas de pédagogie indépendante de la politique, à quelque degré que ce soit, quelle que soit la liberté qui peut convenir à chacun.

La deuxième convergence de l'éducation et de la philosophie est celle de l'éthique, inscrite dans le geste politique. Une cité vertueuse dépendant de ses citoyens, l'éducation doit avoir pour but de rendre bon et vertueux chacun d'entre eux. L'éthique a pour objet chez Aristote une description concrète de la manière dont la raison peut pénétrer et diriger l'activité humaine. La vertu est une disposition acquise de la volonté : « Celui qui garde la juste mesure est en quelque sorte un homme vrai⁹⁰. » L'éthique, qui est une recherche, doit enseigner comment agir non dans le général mais dans les cas particuliers de la vie humaine. L'acte humain est un acte par choix réfléchi, une délibération et une décision. La sagesse pour Aristote n'est pas tant *sophia* que *phronésis*, intelligence pratique que les Latins ont traduite par *prudentia*. L'éthique est une mise en pratique qui est capable de saisir une situation, d'interpréter l'action : c'est une connaissance pratique d'origine intellectuelle, *praxis* et non contemplation. Pour Aristote, « la vertu intellectuelle dépend dans une large mesure de l'enseignement reçu... elle a besoin de l'expérience et du temps. La vertu morale, au contraire est le produit de l'habitude [...] ; aucune de nos vertus morales n'est engendrée chez nous naturellement⁹¹ ». Si la vertu est une disposition de l'homme, elle doit se réaliser (passage de la puissance à l'acte). Ce schéma décrit l'éducabilité de l'homme : l'éducation s'ajoute à la nature.

Dans son souci de comprendre le fonctionnement de l'intelligence, Aristote développe, le premier peut-être en cette matière, une psychologie de l'âme (*De l'âme*) liée à l'éducation. En aucun cas la conduite ne se passe de l'éducation ni de l'expérience ; au confluent des modes d'apprentissages est la prudence. L'éducation aristotélicienne est une éducation par la connaissance, dont l'homme est le pôle constitutif. Elle est liée à la cité autant qu'à l'exercice intellectuel de chacun. « L'homme a naturellement la passion de connaître⁹² » ; son éducation politique et éthique s'y appuie.

DE L'HUMANISME AU RATIONALISME

La préoccupation prédominante de l'humanisme (de *humanus* : instruit, cultivé), c'est l'œuvre de l'homme. L'accès à l'humanité ne procède pas de sa nature mais de la « nourriture de l'éducation⁹³ ». L'œuvre de la nature doit être achevée par l'œuvre de l'éducation, conçue comme une préparation rationnelle à la vie active : « On ne naît pas homme on le devient », proclame Érasme. La Renaissance, naissance et renouement, s'inscrit dans le principe d'une modernité : celle de l'anthropogenèse éducative, de l'être à venir. Du XVI^e au XVII^e siècle la règle de l'esprit devient la règle de toute entreprise de savoir et d'éducation.

On dit de Descartes qu'il fut le premier philosophe moderne, remaniant l'objet de la philosophie autant que ses principes logiques, autour de la découverte de sa propre pensée. On ne parlera pas tant ici de sa philosophie que de la leçon de Descartes, dans la conception que l'on se fera du fonctionnement intellectuel, une « mathématisation » de tous les objets du savoir. Mais c'est peut-être également l'évolution des premières sciences expérimentales (Descartes n'est pas un expérimentaliste, mais Bacon, Galilée, Harvey apportent une science nouvelle) qui donne au XVII^e siècle une place essentielle à l'orientation rationnelle. Ce changement du mode de philosopher a produit d'autres efforts, tel celui de Comenius, pour situer l'œuvre éducative.

1. LA DIMENSION DE L'HUMAIN ET L'ÉDUCATION

1.1 L'éducation rabelaisienne

La Renaissance porte une attention nouvelle aux modes d'éducation. Le terme désigne dans son acception la plus générale le mouvement des idées qui a conduit à la redécouverte des auteurs anciens, principalement grecs, mais également à l'évolution des arts (on connaît le rôle privilégié des arts,

moteur et mémoire de la Renaissance), vers une expression plus libre et plus vivante. Ce foisonnement d'idées et de création correspond à l'affirmation de la conscience individuelle, de la liberté, à l'opposé des entraves de la discipline et des règles rigoureuses de la société chrétienne du Moyen Âge, véritable élan de sécularisation de l'esprit moderne. Il est difficile de tracer les limites spatiales et temporelles de la Renaissance : lieu et moment culminants, l'Italie et le XVI^e siècle. Les arts plastiques en ont été parfois le moteur, mais nous ne parlerons ici de renaissance (minuscule) que comme principe et lien de l'idée d'éducation.

La réflexion sur l'éducation prend, chez Rabelais (1494-1533), la forme d'un roman oral, dans lequel il s'adresse au lecteur comme à un public, donnant à voir. On ne trouve pas chez lui un exposé rationnel ou l'expression d'une pensée organisée. Mais la lettre de Gargantua à Pantagruel⁹⁴ donne sens à l'éducation rabelaisienne, conçue comme itinéraire individuel, passage d'un temps d'obscurantisme à un temps nouveau : « Le temps était encore ténébreux, [...] qui avait mis à sac toute bonne littérature ; mais, par bonté divine, le prestige et la dignité ont été rendus aux lettres [...]. Maintenant toutes les disciplines sont rétablies. » La condamnation des méthodes scolastiques, fondées sur la glose et le commentaire des auteurs anciens, apparaît dans l'inventaire parodique de la bibliothèque Saint-Victor « fort magnifique, surtout à cause de certains qui s'y trouva : - Marmotret : À propos des Babouins et des Singes - Sur le décret de l'université de Paris concernant les décolletés des Cocottes - Comme prendre des brouillons et chopiner avec art, par Sylvestre de Piero, Jacobin », liste caricaturale et interminable à l'excès (mode critique souvent utilisé par Rabelais). C'est le rapport au savoir de l'ordre ancien que Rabelais fustige, ainsi dans l'événement de la cloche d'Orléans : « On l'avertit [Pantagruel] qu'une grosse et énorme cloche... s'était enfoncée dans la terre, depuis deux cent quatorze ans : car elle était si grosse que, par aucun procédé, on ne parvenait à la décoller de terre, bien qu'on y eût appliqué tous les moyens exposés par Vitruve dans le *De l'architecture*, par Alberti dans *De l'édification*, par Euclide, par Théon, par Archimède et par Héron dans des *Des procédés...* ». Le temps nouveau est celui d'une rupture non avec les anciens, mais avec l'obscurantisme contemporain. Cet ordre nouveau du savoir est celui du contact direct avec les anciens dans un ordre intellectuel formateur, celui de l'« atelier de Minerve », déesse du savoir représentant l'école des humanistes, atelier dans lequel Pantagruel devra

s'être bien « affiné », c'est-à-dire exercé à la conversation parmi les gens « cultivés et polis ».

La lettre à Pantagruel dessine les contours d'une culture encyclopédique, outil d'un retour à l'objet véritable du savoir : langues (grec, latin, hébreu), arts libéraux (géométrie, arithmétique et musique), droit civil, connaissance de la nature, médecine et textes religieux. Pour chaque élément sont donnés le moyen et l'assurance de savoirs qui permettent une libre prise de conscience, notamment les langues et l'accès direct aux textes, souci de liberté autant que de pureté littéraire. Ce n'est pas un retour mais un départ. Car, si Pantagruel doit devenir un « abîme de science », c'est bien pour « polir » son esprit, faire l'effort de trouver. Ce « tout savoir » reflète le souhait d'approfondissement individuel (meubler l'esprit mais d'abord le former, retrouver l'intelligence de ce que l'on lit, de l'étude et non respecter aveuglement l'autorité des commentateurs), mais aussi de l'élargissement du public cultivé (on peut rappeler le rôle de l'imprimerie récemment développée). L'équation de la culture de l'homme de la Renaissance, fondée sur la confiance en la nature humaine, inclut la religion car « science sans conscience n'est que ruine de l'âme », écrit Gargantua à son fils : « Tu dois servir, aimer et craindre Dieu, et mettre en lui toutes les pensées et tout ton espoir... »

La confiance rabelaisienne en la capacité de l'homme, son optimisme sont mis en scène dans le mythe de l'abbaye de Thélème⁹⁵, lieu idéal de l'éducation rabelaisienne. L'abbaye est construite par Gargantua après les « guerres picrocholines » selon le projet de Frère Jean des Entommeures : « Toute leur vie était régie non par des lois, des statuts ou des règles, mais selon leur volonté et leur libre arbitre... Et leur règlement se limitait à cette clause : *Fay ce que voudras*, parce que les gens libres, bien nés, bien instruits, conversant en compagnie honnête, ont naturellement un instinct, un aiguillon qu'ils appellent honneur et qui les pousse toujours à agir vertueusement et les éloigne du vice. Quand ils sont affaiblis et asservis par une vile sujétion ou une contrainte, ils utilisaient ce noble penchant, par lequel ils aspiraient librement à la vertu, pour se défaire du joug de la servitude... » La formation des hommes et femmes de Thélème est conçue comme une réalisation humaine, une cité terrestre, une éducation nouvelle inscrite dans une temporalité. L'expérience et le voyage signifient l'ouverture à un avenir, et d'abord une délivrance de l'ignorance. Éduquer, pour retrouver l'objet premier du savoir, c'est rompre avec les glossateurs

médiévaux représentés encore par le procès de Baysecul et Humevesne : « À quoi diable vous sert tout ce fatras de papiers et de copie... ; car je suis sûr que vous y avez ajouté tous les arguments que vous avez trouvé Pour et Contre, vous l'avez obscurcie par de sottises et déraisonnables raisons et par les ineptes opinions d'Accurse, Balde, Bartole... ; comment feront-ils ces fous qui ont moins étudié la philosophie que ma mule ? » La vérité (du savoir ou de la foi) est cachée par la dispute, le commentaire, ce qu'était la controverse, travers et détournement de l'art de l'éloquence.

L'attitude humaniste propose un ordre intellectuel nouveau, à la fois pour l'étude, mais aussi comme garant d'une liberté, celle de la réalisation d'une nature humaine et de la force de l'intelligence. Elle trouve comme support le lien de la mémoire, lien direct des anciens aux modernes, mais aussi lien humain, immortalité littéraire et philosophique. En renouant par la mémoire filiation et renaissance, l'attitude humaniste propose un double rapport de l'éducation à la liberté : formation au libre exercice intellectuel et fondement d'une liberté de conscience et d'action.

1.2 Montaigne : l'éducation par et pour le jugement

L'esprit de la Renaissance, après Érasme et Rabelais, est incarné par Montaigne (1533-1592). Une réflexion sur l'éducation, lieu et place d'une liberté, est au centre du débat que l'auteur entretient avec son temps : « J'accuse toute violence en l'éducation d'une âme tendre, qu'on dresse pour l'honneur et la liberté. Il n'y a je ne sais quoi de servile en la rigueur et en la contrainte ; et tiens que ce qui ne peut se faire que par la raison, et par la prudence et adresse, ne se fait jamais par la force. » Ce qui « peut se faire » est l'office du jugement. « S'appliquer par jugement et liberté » est à la fois l'enjeu de l'éducation et son principe, point critique du mouvement intellectuel. La jeunesse devient pour Montaigne valeur et figure : à l'autorité du père il préfère le commerce, l'amitié, la bienveillance, « ce qu'on gagne aisément en une nature bien née ». Ce mouvement est également celui qui doit instruire les idées, le rapport aux textes anciens, soumis à « l'essai de facultés naturelles et nullement acquises... ; qu'on voie en ce que j'emprunte, si j'ai su choisir mon propos ».

Cette philosophie de la confiance en les facultés naturelles de l'homme est celle d'une émancipation et d'une universalité. Liberté et jugement vont de pair : Montaigne engage un combat contre l'autorité, conçoit une

nouvelle filiation avec les anciens comme avec le père : « La vérité ne se juge point par autorité et témoignage d'autrui. » Une nouvelle mémoire, comme chez Rabelais, est proposée. Car, si « vider et diminuer la mémoire est le vrai et propre chemin de l'ignorance », celle-ci peut être aussi impuissance, renvoi à l'ignorance, à la stupidité et au « non-sentir », aboutissant au pédantisme. « Nous travaillons à remplir la mémoire [...] laissant l'entendement et la conscience vide. » La mémoire de perroquet laisse place à une mémoire qui ne s'encombre pas⁹⁶.

Le sujet de Montaigne est donc celui qui « s'éduque », se transforme dans une action partagée entre mémoire culturelle et réalisation personnelle. Le portrait suivant est celui du précepteur : « Tant plutôt envie d'en tirer [de l'enfant] un habile homme qu'un homme savant, je voudrais aussi qu'on fût soigneux de lui choisir un conducteur qui eût plutôt la tête bien faite que bien pleine, et qu'on y requît tous les deux, mais plus les mœurs et l'entendement que la science ; et qu'il se conduisît en sa charge de nouvelle manière. » Le précepteur ne peut réussir que s'il a lui-même les qualités qu'il veut développer : l'éducation est un miroir, un mouvement humain qui transforme l'enfant en ce qui deviendra l'« honnête homme ». L'artifice du précepteur permet à Montaigne d'exposer ses idées sur l'enjeu, l'objet et le rôle de l'éducation : « La plus grande difficulté de l'humaine science semble d'être en cet endroit où il traite de la nourriture et instruction des enfants. » Il se situe en contrepoint de la lettre de Gargantua à Pantagruel : le rapport au savoir se déplace de l'encyclopédisme initiatique à la constitution critique d'un savoir à partir des auteurs anciens soumis eux-mêmes à la critique. Son dédain pour certaines connaissances (les sciences en particulier) et les « lourdes têtes » est célèbre. Il correspond à un idéal de sagesse : « À la mode à quoi nous sommes instruits, il n'est pas merveille si ni les écoliers, ni les maîtres n'en deviennent pas plus habiles, quoiqu'ils s'y fassent plus doctes. » Cet idéal est celui de prudence de l'auteur des *Essais* qui recommande de choisir parmi les connaissances celles qui font les esprits droits et sains⁹⁷.

L'éducation pour Montaigne est celle du jugement, car moralité et jugement vont pour lui de pair. Il n'y pas, chez lui, de doctrine proprement dite, sa pensée, comme il l'affirme lui-même, procédant « par sauts et par gambades ». Rapporter le jugement et la nature humaine à l'instruction des enfants lie le concept d'éducation à celui de culture, comme lieu de construction humaine, au double sens d'entreprise et de mise en œuvre des

facultés humaines dans un projet de liberté : liberté dans l'éducation et éducation à la liberté vont de pair.

2. L'ÉDUCATION À L'ÂGE CLASSIQUE (XVII^e) : MÉTHODE ET ÉDUCATION

2.1 L'éducation de la raison par la raison

Il n'y a pas lieu de tenir Descartes (1595-1650) pour un philosophe de l'éducation. Mais les éléments de la « méthode » cartésienne, la rupture qu'elle propose avec les voies intellectuelles traditionnelles, donnent un fondement nouveau au raisonnement et la direction des esprits et, par là même, à l'éducation : l'école *élémentaire* n'a-t-elle pas été nommée selon les principes du Discours de la « méthode ». Si la méthode n'est pas éducation, toute entreprise éducative, et tout rapport de l'esprit à l'enfance des idées, s'en trouve engagée dans un nouveau combat contre l'ignorance. C'est ce rapport entre la philosophie cartésienne et l'éducation que nous pouvons observer : avec la méthode, l'éducation devient rationnelle, l'étude devient raison, et l'entreprise éducative spéculative. Si la méthode devient figure éducative, l'entreprise éducative tout entière devient au XVII^e siècle l'objet d'une prise de conscience rationnelle et systématique, telle que la conçoit Comenius. Pour le rationalisme, l'essence de l'homme et la certitude de la pensée ne font qu'un : « La vraie méthode, écrit Spinoza, est la voie par laquelle la vérité elle-même, ou les essences objectives des choses ou leur idées sont cherchées dans l'ordre dû... La bonne méthode est donc celle qui montre comme l'esprit doit être dirigée selon la norme de l'idée vraie donnée⁹⁸. » Mais faire des mathématiques le prototype de toute méthode, est-ce rationnel ? philosophique ?

2.2 Descartes et l'idée de méthode

Descartes inaugure (ou renoue avec) un nouveau mode de pensée qui se constitue à l'opposé d'une construction de l'esprit au contact des humanités et d'un déjà-pensé auquel, selon Montaigne, on polit sa propre pensée. Il est constitué comme retour sur lui-même, autoréférence rationnelle représentée par le bon sens : « J'ai été nourri aux lettres dès mon enfance, écrit-il dans

le *Discours de la Méthode*, et pour ce qu'on me persuadait que, par leur moyen, on pouvait acquérir une connaissance claire et assurée de tout ce qui est utile à la vie [...] ; mais sitôt que j'eus achevé tout ce cours d'étude [...] je changeai d'opinion. Car je me trouvai embarrassé de tant de doute et d'erreurs qu'il me semble en avoir fait autre profit [...] ; je quittai l'étude des lettres [...] me résolvant de ne chercher plus d'autre science que celle qui se pourrait trouver en moi-même. » Cette « science » nouvelle est action de la pensée sur elle-même, mais d'abord affirmation de la capacité de la pensée rationnelle d'être le fondement nouveau de toute connaissance : « La puissance de bien juger et distinguer le vrai d'avec le faux, qui est proprement le bon sens ou raison, est naturellement égale en tous les hommes ; et ainsi, que la diversité des opinions ne vient pas de ce que les uns sont plus raisonnables que les autres, mais seulement de ce que nous conduisons nos pensées par diverses voies et ne considérons pas les mêmes choses »⁹⁹.

Mais l'exercice de l'esprit n'est pas qu'entendement, puissance de connaître, il est aussi volonté, et liberté qui nous permet de « poursuivre ou fuir les choses que l'entendement nous propose¹⁰⁰ » : les erreurs de l'homme, nous dit Descartes, viennent de ce que l'entendement est fini et la volonté le dépasse, comme infinie. Sa volonté est aussi la dimension de son existence.

La raison éducative se construit dans le projet de « réforme de l'entendement ». Cette inflexion vers la pensée spéculative s'oppose à la sagesse et à la pensée lettrée des humanistes. Humanisme et rationalisme s'accordent pour refuser l'enseignement scolastique des universités, le cartésianisme inscrivant l'œuvre éducative dans l'éducation de la raison comme Raison. Ce rationalisme est éducation : « car ce n'est pas assez d'avoir l'esprit bon, mais le principal est l'éduquer bien¹⁰¹ »... Cela suppose d'abord de se délivrer des erreurs de son « éducation », de son enfance. On connaît la position célèbre de Descartes : « Je pensai que, pour ce que nous avons été enfants avant que d'être hommes, et qu'il nous a fallu longtemps être gouvernés par nos appétits et nos précepteurs, qui étaient souvent contraires les uns aux autres, [...] il est presque impossible que nos jugements soient si purs ni si solides qu'ils auraient été si nous avions eu l'usage entier de notre raison dès le point de notre naissance. » Se défaire des opinions et des créances suppose une reconstruction, selon la métaphore de l'architecture proposée dans la deuxième partie du *Discours* : « tâcher à

réformer mes propres pensées, de bâtir un fonds qui est tout à moi », tel est le principe et le fondement du rationalisme spéculatif.

On connaît le chemin (méthode) proposé par Descartes. La raison est l'instrument universel, la principale faculté humaine. Le paradigme de la méthode devient celui de toute logique intellectuelle. Le modèle mathématique est appelé comme nouvelle logique : « Ces longues chaînes de raisons, toutes simples et faciles, dont les géomètres ont coutume de se servir pour parvenir à leur plus difficiles démonstrations, m'avaient donné occasion de m'imaginer que toutes les choses qui peuvent tomber sous la connaissance des hommes s'entresuivent de la même façon... » Quatre préceptes (ce ne sont pas à proprement parler des règles) sont alors donnés : « ne recevoir jamais aucune chose que je connusse évidemment être telle (clarté et distinction opposées à la précipitation et à la prévention) ; diviser chacune des difficultés que j'examinerais ; conduire par ordre mes pensées (du simple au composé par ordre) ; faire partout des dénombrements des revues si générales, que je fusse assuré de ne rien omettre ».

La méthode n'est pas la raison : ce qui est affirmé c'est l'intellection possible de toutes les choses. La méthode est associée aux figures du **doute hyperbolique**, table rase de toutes les opinions. Vérité et raison sont ainsi unies par la méthode, dans le domaine métaphysique comme dans tous les domaines où elle s'exerce. La méthode, comme mode de conduction de ses pensées est en fait une métaphore, une pédagogie de la rationalité, instituant un nouveau moteur de la connaissance, en tout domaine. Conduite du raisonnement et raison sont unies dans la cognition intellectuelle et spéculative du *cogito* : « Pendant que je pensais que tout était faux, il fallait nécessairement que moi, qui le pensais, fusse quelque chose. » La raison devient le point fixe, éternel, autour duquel toute construction de savoir devient possible, sous condition de méthode et de maîtrise. Le sujet connaissant est instauré dans un acte volontaire de réflexion, de retour sur son propre fonctionnement, comme support principal. Mais la volonté n'est pas la raison. Le projet d'éducation va se reconstruire autour de cette idée de conduction par la raison, au-delà de la réalité de la pensée de Descartes : cette boucle rationaliste de la méthode - apprendre à raisonner comme entreprise rationnelle - participera désormais à toute représentation éducative.

2.3 L'éducation comme « atelier de l'humanité » : Comenius

Si Jan Amos Komensky dit Comenius (1592-1670) n'est pas considéré comme appartenant à la philosophie classique, le dialogue qu'il entretient avec elle dans sa réflexion éducative est fondateur. Pour Comenius, la part de l'œuvre éducative, à la fois enjeu et projet systématisé, apparaît comme exercice de réforme de l'entendement : « L'homme a besoin d'être formé pour devenir homme¹⁰². » Il considère, à la différence de Descartes, que la volonté humaine dépend du degré d'éducation qui doit permettre d'échapper à l'illusion et à l'errance : « Les créatures raisonnables doivent être guidées », et, ajoute-t-il, « non à grand renfort de cris, de cachots et de coups de bâton, mais avec des moyens raisonnables ». Comenius croit au pouvoir réformateur de l'homme, non seulement dans le domaine de la connaissance mais dans celui de la société civile (projet d'harmonie universelle), des mœurs et de la religion. Une éducation complète et universelle, lien actif et volontaire entre la nature et Dieu, doit le conduire à progresser.

La réforme coménienne se déploie en trois étapes : celle de l'enseignement, précédant celle du savoir et celle de la société. Un idéal pansophique d'harmonie générale de l'univers, de la raison, de la foi et de la nature en est le fondement. Il faut réformer l'homme grâce à un nouvel art d'enseigner : « L'école est l'atelier de l'humanité », la didactique étant l'art universel de tout enseigner à tous, « sûr, rapide, solide, c'est-à-dire certain quant au résultat, assez plaisant pour éviter l'ennui des élèves et des maîtres, durable quant à l'acquisition des vraies lettres, des bonnes mœurs et de la piété sincère ». Au contraire de la méthode cartésienne, avec laquelle elle partage le fondement *a priori* constitué par l'universelle certitude de la raison, la méthode coménienne fait de l'éducation un principe de réalisation de cette universalité. Les écoles sont les outils intellectuels de l'harmonie universelle, conçue sous le modèle de la communauté savante qui dépasse les frontières et les conflits religieux de l'époque. La particularité humaine serait donc liée à son éducatibilité universelle, à sa perfectibilité. L'éducation est indispensable à la réalisation de la condition humaine. Elle représente chez Comenius un synthèse originale entre humanisme et cartésianisme : l'être raisonnable doit « apprendre en spectateur mais aussi en acteur, ce qui advient, les fondements, les causes et les effets de tout ce vaste monde ». L'art d'enseigner à tous repose sur la réalité rationnelle d'une science universelle, support de l'harmonie universelle ; le savoir doit permettre de dégager les

fins humaines, l'union dans le savoir (mais aussi pour Comenius dans la foi et la langue) devenant le support de l'égalité entre les hommes.

Affirmant comme Descartes le caractère universel de la raison, Comenius recherche les fondements d'une éducation systématique. Sa *Grande Didactique (Didacta Magna)*, sorte de discours de la méthode pédagogique, propose un point de vue global sur le savoir, une rationalisation du phénomène éducation lui-même, du sujet à la méthode. Le sujet coménien et sa nature « éducative » sont ainsi décrits : « L'homme tend de manière innée à devenir 1) le connaisseur de toute chose ; 2) le maître des autres êtres et de lui-même, 3) le témoin qui rapporte toute chose à Dieu, source de tout ce qui est. » Comenius croit, comme Descartes, qu'il n'existe aucune différence entre les hommes dans leur capacité et que celle-ci est un abîme : il n'est rien que l'homme ne puisse comprendre par les sens ou la raison. Le désir de savoir est inné chez l'homme, avec l'acceptation de la souffrance et du labeur qui l'accompagne. Cette éducatibilité est nature. De même, « l'ordre qui doit fournir la règle universelle et parfaite pour tout enseigner à tous n'est autre que celui de la nature ».

La méthode coménienne se présente comme un « savoir » dont l'objet propre est l'éducation : « Je démontre de manière *a priori*, c'est-à-dire en le tirant de la nature immuable des choses. Comme d'une source vive partent sans cesse des ruisseaux qui se fondent finalement en un seul fleuve, j'établis un art universel. » Le mode éducatif s'établit à partir du rapport originel que l'esprit humain entretient avec le monde, à la différence du *cogito* cartésien. Le savoir est l'actualisation de l'harmonie universelle.

Cette unité se retrouve dans l'analyse du problème éducatif et de la méthode. Il s'agit bien, chez Comenius, de construction, d'unité d'un monde historique qui se crée en renouant avec son créateur à travers l'œuvre éducative. La raison éducative s'exprime dans une mondanité, représentée par l'œuvre pédagogique elle-même, et une finalité, celle du projet d'une société juste. L'homme n'est pas ainsi une substance isolée (Descartes), mais un être en interaction avec un environnement naturel et social.

Cette voie nouvelle, entre humanisme et cartésianisme, nous paraît, malgré le poids des convictions religieuses et pansophiques, originale et annonciatrice : Leibniz dira de Comenius qu'il fut le « premier citoyen du monde », soulignant que l'entreprise éducative participe aux fondements philosophiques d'un rapport universel de l'homme au monde.

ÉDUCATION ET MODERNITÉ : NATURE, CULTURE ET SOCIÉTÉ

Le XVIII^e siècle est celui des « Lumières », terme attaché par d'Alembert à l'idée non d'un seul progrès technique et scientifique, mais du progrès intellectuel de l'humanité. Il se fonde sur l'intelligibilité de la nature et une foi dans la raison pour résoudre les problèmes de l'humanité. Cette conception du progrès, et les débats auxquels le siècle se consacre, sont liés à celui de l'éducabilité et de son sens. Éducation et progrès vont de pair.

L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Il n'est que ce que l'éducation fait de lui¹⁰³. » Ce propos de Kant sur l'enjeu de l'éducation est l'écho fidèle de *l'Émile* : « On façonne les plantes par la culture, et les hommes par l'éducation. » Il témoigne du souci du XVIII^e siècle de concevoir l'humanité de la raison et la raison de l'humanité, nouant l'individuel et l'historique dans la même conquête.

Mais cet écho est aussi une distance, une tout autre résolution de la question éducative. Pour Rousseau, qui introduit au nouveau débat philosophique sur l'éducation, la « nature » fondatrice devient le principe critique de la société. Pour Kant, au contraire, malgré une disposition primitive au bien, « l'homme est mauvais par nature », l'état de nature étant pour lui synonyme de sauvagerie et « la nature humaine se révèle mieux dans l'état de civilisation »¹⁰⁴. Le processus éducatif et sa réalisation dépendront de cette orientation : celle des conditions du progrès de l'humanité par la civilisation. Le problème de l'éducation, avec lequel le XVIII^e siècle renoue, devient celui de la genèse individuelle et historique de la construction humaine.

1. ROUSSEAU : ÉDUCATION ET NATURE

1.1 Rousseau et la question éducative

L'Émile (ou de l'Éducation) de Rousseau constitue le livre de référence de toute réflexion philosophique sur l'éducation, par son ampleur, le rôle et le projet humain et social qui s'y attachent. Il y situe la raison philosophique comme fondement de « l'art d'élever les hommes ». Car, pour agir sur l'humanité, il faut s'occuper de l'enfant ; pour transformer la société, il faut transformer l'éducation : tels sont les moteurs nouveaux de la réflexion. Rousseau élève la question éducative d'une simple morale et d'une technologie pédagogique à une réflexion philosophique sur l'élaboration de la nature humaine, entre individu et société. Il ne parle pas tant d'une « bonne éducation », que d'un projet plus fondateur, sans commune mesure avec l'éducation de son temps, considérant l'ordre naturel avant l'ordre social.

La formulation de la question éducative s'y trouve : ce qui vaut, ce n'est pas tant ce que pense Rousseau que la manière dont on va, à partir du XVIII^e siècle, en partie grâce à lui, « penser » l'éducation, comme raison et synthèse entre nature, société et liberté. Cette « épistémologie » nouvelle de la question éducative prend corps dans sa pensée et réunit trois de ses principaux ouvrages : *Discours sur l'origine et les fondements des inégalités* (1755), *Du contrat social* (1762), *l'Émile* (1762).

1.2 L'éducation entre nature et société

Dans la préface du *Discours sur l'origine de l'inégalité*¹⁰⁵ Rousseau nous livre son regard sur la nature, sorte de nature naturante¹⁰⁶, principe d'humanité étranger à la raison classique : « Laissant donc tous les livres scientifiques qui ne nous apprennent qu'à voir les hommes tels qu'ils sont, et méditant sur les premières et les plus simples opérations de l'âme humaine, j'y crois apercevoir deux principes antérieurs à la raison dont l'un nous intéresse ardemment à notre bien et à la conservation de nous-mêmes, et l'autre nous inspire une répugnance naturelle à voir périr ou souffrir tout être sensible et principalement nos semblables. C'est du concours et de la combinaison que notre esprit est en état de faire de ses deux principes [...] que me paraissent découler toutes les règles du droit naturel. » Les ressorts d'une « connaissance nouvelle » de l'homme sont ainsi mis en place. C'est ce qu'exprime la métaphore de l'état de nature, comme mise en scène des rapports entre l'homme et la société : « L'homme naturel au départ est isolé de ses semblables, livré au seul instinct, sans besoins, sans passion, sans

raison, sans imagination [...] il se porte tout entier avec soi. » Cette évaluation morale conduit Rousseau à remarquer : « Il y a dans une raison cultivée que ce qu'il faut pour vivre en société. » La culture n'est pas pour Rousseau, comme cela l'était pour les humanistes, le garant ou le moteur d'une liberté. Le savoir n'est pas vertu. Là est l'origine d'un refus : dans le *Discours*, la progression de la culture correspond à la négation de la nature, et n'est donc pas un progrès.

L'Émile s'efforce de chercher un équilibre nouveau entre nature et culture : « Notre véritable étude est celle de la condition humaine¹⁰⁷. » Nature et état de nature y deviennent des outils de pensée. Rousseau pense l'homme par l'origine. Ce sont la genèse, l'historicité « philosophique » qui sont le moteur, le principe critique du rapport homme-société, ainsi que du processus éducatif. Ils sont reconnus dans *l'Émile* dans une double dimension : vers l'état de nature (origine et principe) et vers l'état de société, car « l'homme ne peut se passer de ses semblables ». L'état de nature est amoral, et le principe de l'éthique rousseauiste ne s'appuie pas sur des valeurs, mais sur cette amoralité même : « Ses devoirs envers autrui ne lui sont pas dictés par les tardives leçons de la sagesse. » L'idée d'un ordre naturel précédant l'ordre social ou coexistant avec lui, référence à une humanité juste, ainsi que l'ensemble de la « rationalité » rousseauiste suppose une éthique de la nature. L'éthique s'oppose à la morale : il y a refondement par la politique et l'éducation. C'est la « réalisation » de cette nature qui est le motif du *Contrat* et de *l'Émile*.

Le nom de Rousseau est associé au thème de corruption de l'homme par la société : « L'homme est né libre, et partout il est dans les fers¹⁰⁸. » Deux arguments sont ici indispensables à la réflexion :

— la société n'est pas civilisatrice, la perfectibilité de l'homme, si elle n'est pas conduite, l'entraîne à l'aliénation ;

— le « développement », cette histoire de raison, est un lieu d'action, un lieu agi par l'homme.

Dans le *Discours* est exprimée cependant une idée fondatrice sur le progrès (plutôt la progression humaine) et la nature : « La nature humaine ne rétrograde pas et jamais on ne retourne vers les temps d'innocence quand une fois on s'en est écarté. » Si l'idée de nature est une sorte de Genèse à l'envers, qui disculpe l'homme de toute faute originelle, elle ne relève pas du primitivisme (mythe du bon sauvage) que l'on prête à Rousseau. L'entreprise éducative repose sur la qualité d'agent libre (ce qui est différent

de la perfectibilité) de l'homme entre société et nature. L'homme peut à nouveau choisir la liberté dans un contexte moral. La nature humaine permet le passage. L'unité de la pensée rousseauiste est constituée par ce passage, résolution dans une dimension critique de l'« insociable sociabilité » de l'homme.

Rousseau se propose donc de rechercher un nouvel équilibre entre l'état social et la liberté. Son *Contrat* est plus une philosophie de la société qu'un programme politique. Il lui permet de concevoir un état paradoxal, « une forme d'association qui défende et protège de toute la force commune la personne et les biens de chaque associé, et par laquelle chacun s'unissant à tous n'obéisse pourtant qu'à lui-même et reste aussi libre qu'auparavant [...] problème fondamental dont le contrat social donne la solution¹⁰⁹ ». Cette réflexion sur le droit naturel est au centre des préoccupations du siècle (Hobbes, Puddendorf, Grotius...) et situe l'équation éducative dans la figure nature-société. La recherche des fondements par les origines, qui reçoit plusieurs interprétations au XVIII^e siècle, est à la fois un problème philosophique et une modélisation intellectuelle de la question politique. Appliquée au domaine éducatif, elle va permettre à Rousseau de définir, dans *l'Émile*, la situation de toute enfance. La politique suppose une bonne éducation : lien étroit que Rousseau a trouvé chez Aristote et Platon. Une genèse psychologique et sociétale se dessine, de l'histoire des raisons qui ont conduit l'homme à l'inégalité vers la recherche d'une synthèse nouvelle, rendue possible par l'éducation.

1.3 La synthèse par l'éducation

Les principes fondateurs étant situés antérieurement à la raison (d'une autre raison, rappelons-le, que celle des rationalistes), les fondements éthique et politique de la raison éducative sont à considérer dans cette historicité. L'« origine », sorte de « table rase » rousseauiste, est constitutive d'une réflexion sur les principes, l'argument historique servant de généalogie des rapports entre l'homme et la société civile, de mode de pensée de l'articulation éducative. On peut aussi trouver dans l'argument de nature un sens nouveau pour un paradigme éducatif : l'homme étant premier, la valeur de « nature » précède, est source (mais non garantie) de l'excellence humaine et non la société : l'éducation devient donc un effort pour « humaniser ». Le souci de l'origine a un rôle central, de l'état primitif à

l'expérience enfantine de l'individu. Il marquera dorénavant toute pensée éducative.

Rousseau présente *l'Émile* non comme un traité mais plutôt comme les « rêveries d'un visionnaire de l'éducation¹¹⁰ ». Ce qu'il propose, c'est de considérer le problème éducatif non au nom de la société ou des techniques d'éducation, mais selon le fondement éthique de la vie politique et privée. Éduquer Émile « parfaitement homme », en relation avec l'ordre naturel, lui apprendre à vivre en tenant compte de la liberté de droit, et en faisant en sorte que cette éducation ne le détruise pas, tel est l'objectif de l'ouvrage. Le problème éducatif n'est pas tant de lui donner une éducation que de mettre en scène l'ordre naturel, en éloignant les valeurs préétablies de l'ordre social, en respectant les étapes de son développement et le libre exercice de ses facultés. Cette éducation développe le principe du *Contrat* : le passage de « l'impulsion du seul appétit est esclavage et l'obéissance à la loi qu'on s'est proposée liberté ». L'éducation d'Émile a pour but la formation d'un homme libre : pour cela il faudra le traiter en homme libre et donc respecter la liberté de l'enfant qu'il est. L'effort d'éducation s'inscrit dans la réalisation d'une union entre nature et liberté. À la fois commencement et processus, l'éducation est le lieu de la réalisation de l'homme, lieu « philosophique », car garant de liberté.

1.4 Enfance et éducation « inactive »

L'Émile consacre l'importance du projet éducatif dans le projet culturel par le biais de la reconnaissance de l'enfance : la nature de l'enfance n'est pas la nature de l'enfant, mais l'enfance selon la nature, l'enfance comme développement humain et fondement pur des « hommes libres ».

L'ouvrage constitue un plan systématique d'éducation selon un développement présenté comme « marche de la nature », selon les âges : l'âge de nature qui comprend la première enfance (le nourrisson, infans, livre I) ; l'enfance proprement dite (de 2 à 12 ans, livre II) ; l'âge de force (de 12 à 15 ans, livre III), et l'âge de raison et des passions (livre IV). La pensée de Rousseau n'anticipe pas la vision actuelle que nous en avons : elle la fonde. L'écriture est philosophique, même si la lecture peut être plus psychologique ou pédagogique. Sont définis un espace et un temps éducatifs, distinguant le développement des facultés (éducation selon la nature) et l'usage que l'on nous apprend à faire de ce développement. Entre

développement et société, l'éducation est une double histoire, celle de la perfectibilité et celle de la réalité du chemin à parcourir avec les autres hommes. Rousseau distingue « l'éducation des choses, acquis de notre propre expérience avec l'objet », de l'éducation des hommes, « celle dont nous sommes maîtres. C'est leur réunion possible qui est le principal enjeu de *l'Émile* : car elle est liberté pour la liberté. La constitution « originelle », l'état de nature, précédant l'état de société, régénère l'idée « enfance » : « L'enfance a ses propres manières de voir, de penser, de sentir, qui lui sont propres ; rien n'est moins sensé que de vouloir substituer les nôtres. » La figure de l'enfance apparaît, au contraire de la tradition et des usages éducatifs, comme positive, fondatrice dans son innocence, qui est aussi humanité en puissance, liberté : « Posons comme maxime incontestable que les premiers mouvements de la nature sont toujours droits : il n'y a point de perversité originelle dans le cœur humain. » Cette innocence-origine est aussi valeur d'enfance pour l'humanité : « On se plaint de l'état d'enfance ; on ne voit pas que la race humaine eût péri, si l'homme n'eût commencé par être enfant. » L'innocence devient ainsi valeur d'éducation et de construction de l'humanité, ce qu'exprime Rousseau par : « Laissez venir l'enfant. »

Rousseau généralise ses vues, considère dans son élève « l'homme abstrait, l'homme exposé à tous les accidents de la vie humaine », car « l'éducation naturelle doit rendre l'homme propre à toutes les conditions humaines ». Émile est un élève imaginaire, de la naissance à l'âge d'homme. Il est l'homme nouveau, qui pourra se réaliser dans la diversité des sociétés humaines. C'est le projet général de toute éducation humaine, but bien plus que forme, que Rousseau conçoit. Sa méthode, qu'il dénomme « inactive », conçue selon la marche de la nature, consiste à faire que l'enfant soit en état de se développer sans que des interventions négatives viennent freiner, gêner ou précipiter sa maturation. Ainsi, « pour former cet homme rare, qu'avons-nous à faire ? beaucoup sans doute : c'est d'empêcher que rien ne soit fait ; observez la nature et suivez la route qu'elle vous trace. Elle exerce continuellement les enfants [...] Voilà la règle de la nature. Pourquoi la contrariez-vous ? » Plus qu'un laisser-faire il s'agit d'un laisser-agir, d'un aménagement : savoir utiliser les instants de la vie d'Émile comme des expériences qui serviront positivement. « Maintenez l'enfant dans la seule dépendance des choses, vous aurez suivi l'ordre de la nature dans le progrès de son éducation » (livre II).

La première éducation doit donc être purement négative, on ne doit enseigner ni la vertu ni la vérité ; aucune leçon verbale ne doit être donnée, l'expérience ou l'« impuissance » devant être les seules lois, aucun châtiment : « La plus grande, la plus importante, la plus utile règle de l'éducation, ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre. [...] en commençant à ne rien faire, vous aurez fait un prodige d'éducation. » Négation d'une négation, position de protection contre l'effet corrupteur de la société, elle aboutit à une éducation positive : « Il n'y a qu'une science à enseigner aux enfants : c'est celle des devoirs de l'homme [...] il s'agit moins pour lui [le précepteur] d'instruire que de conduire. Il ne doit point donner de préceptes, il doit les faire trouver » (livre II). Toute une série de pratiques, en opposition systématique avec les pratiques éducatives de son temps, se trouvent engagées dans une telle réalisation : l'articulation de l'homme naturel et de l'homme civil, la réalisation d'une liberté individuelle et sociale, selon l'intention éthique et politique de Rousseau.

Comme le remarquera Kant, « Rousseau montre la contradiction inévitable entre la civilisation et la nature du genre humain en tant qu'espèce physique, où chaque individu doit réaliser pleinement sa destination ; mais dans son *Émile*, dans son *Contrat* [...] il cherche à résoudre un problème encore plus difficile : “ comment la civilisation doit-elle progresser pour développer les dispositions de l'humanité en tant qu'espèce morale, conformément à leur destination, de façon que l'une ne s'oppose plus à l'autre conçue comme espèce naturelle ” ?¹¹¹ » Il s'agit de concilier la nature et la société. La fonction ultime de l'éducation, en liaison avec le droit lui aussi fondé sur la liberté humaine, est de permettre l'union comme développement de la nature dans la culture. Cette « union » reste très polémique chez Rousseau. Le paradoxe veille, celui de toute entreprise éducative : « Forcé de combattre la nature ou les institutions sociales, il faut opter entre faire un homme ou un citoyen : car on ne peut faire à la fois l'un et l'autre¹¹² »... *L'Émile* est le lieu d'un débat : culture et société *versus* nature et liberté, leur mise en tension ayant une fonction réflexive et constructive. La synthèse n'est pas fusion mais unité problématique, passage antinomique de toute réflexion éducative.

Ce que Rousseau nous rappelle, c'est que le rôle de l'éducation n'est pas de faire coïncider les besoins de l'homme et ceux de la société, ni de corriger une faute ou un manque originel. L'homme a une vocation plus universelle que la conception sociale suivant laquelle des hommes

façonnent d'autres hommes à la condition à laquelle ils appartiennent. Plus qu'une opposition farouche aux relations sociales et éducatives de son temps, c'est cette dimension que Rousseau souligne, celle de la « vocation d'homme » d'Émile. L'œuvre de la nature n'est pas achevée, « l'homme reste à faire », nous propose-t-il. Cette voie de l'éducation, entre l'homme naturel et l'homme civil, mais les deux liés, est celle de la synthèse possible mais jamais réelle entre une société et une liberté.

2. KANT : LES LUMIÈRES ET L'ÉDUCATION

2.1 L'éducation dans la philosophie de Kant

La théorie de l'éducation semble occuper une place secondaire dans l'entreprise *critique* de Kant et dans les principes de la philosophie « transcendante » qui observe le fonctionnement de l'entendement et de la raison humaine à l'échelle d'un sujet connaissant (par opposition aux principes rationalistes et empiriques). Mais Kant conçoit également une raison pratique, définie comme « le mode dans lequel on peut donner aux lois de la raison pure pratique un accès dans l'esprit humain¹¹³ ». Ainsi s'étonne-t-il : « Je ne sais pourquoi les éducateurs de la jeunesse n'ont pas depuis longtemps fait usage de cette tendance qu'à la raison d'entrer avec plaisir dans l'examen des questions pratiques [...]. C'est une chose dans laquelle même la première jeunesse [...] y sent le progrès de son jugement. » Cette activité raisonnable sera le fil conducteur de toute éducation, et sa conduite. L'idée éducative, chez Kant, est celle d'« orientation de la pensée », de définition des conditions du progrès humain. « S'orienter dans la pensée », c'est déterminer sa propre faculté de juger, nous dit-il¹¹⁴.

S'orienter, comme on s'oriente avec les quatre points cardinaux, est l'exercice de la faculté de différenciation de l'esprit humain. Ce pouvoir de juger est marqué à la fois par un « besoin » et par l'ignorance due à la limite de notre savoir. Kant situe cette œuvre de la raison : « Penser par soi-même signifie : chercher la pierre de touche de la vérité en soi - c'est-à-dire de sa propre raison. Et la maxime de pensée par soi-même est l'*Aufklärung*. Elle consiste plutôt dans un usage négatif de la faculté de connaître et il arrive souvent que celui qui est abondamment pourvu de connaissances soit le

moins éclairé sur son usage. » Cette éducation est une œuvre : « Instaurer *l'Aufklärung* [les Lumières], au moyen de l'éducation » est, pour Kant, possible pour quelques sujets exercés de bonne heure, mais rencontre beaucoup d'obstacles. L'éducation relève de la capacité humaine à universaliser : « La conception d'un plan d'éducation doit concevoir une orientation cosmopolite¹¹⁵. »

Le progrès n'est pas une détermination mais une destination de l'humanité et s'inscrit dans des dimensions collectives, individuelles et éducatives. Kant lui donne le sens suivant : « J'admettrai que, comme l'espèce humaine est continuellement en progrès quant à la culture, qui est la fin naturelle de l'humanité, elle doit être aussi un progrès vers le bien quant à la fin morale de son existence, et que, si ce progrès peut être parfois *interrompu*, il ne peut être jamais *arrêté*¹¹⁶. » L'affirmation du progrès est à la fois celle du sens de l'histoire et l'affirmation du rôle possible de l'éducation dans l'histoire, l'histoire devenant le théâtre de l'éducation de l'homme, principe que l'on retrouve chez Hegel. Le progrès de l'humanité est le sens même de l'éducation et de son amélioration : « On ne doit pas, poursuit Kant, élever les enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine, mais d'après l'idée de l'humanité et son entière destination. » La perfectibilité humaine n'engendre pas nécessairement le progrès. L'homme en est éloigné par un état de « guerre perpétuelle », de volontés individuelles, de recherche de la part des « princes » de la seule puissance personnelle et de désir de gouverner : « Comment nous faudra-t-il chercher la perfection, et sur qui fonderons-nous nos espoirs ? Sur l'éducation, et sur rien d'autre. L'éducation doit être conforme à toutes les fins de la nature, celles de la société civile comme celles de la société domestique. Mais notre éducation, à la maison et à l'école, est encore très déficiente [...] Si l'éducation était organisée de façon à bien développer les talents et à former le caractère moral, ses effets se répandraient alors jusqu'aux trônes des princes [...] »¹¹⁷. C'est à l'éducation, une éducation meilleure, car elle-même intégrée dans le mouvement du progrès, qu'est confiée, comme chez Rousseau, mais selon une orientation opposée, la tâche d'assurer le progrès (qui n'est pas le Progrès) de la nature humaine.

2.2 L'éducation selon Kant entre dressage et liberté

Ce que souligne le projet de Kant, c'est qu'il ne s'agit pas de déterminer la condition d'une simple instruction mais d'une véritable formation de l'homme. L'éducation se substitue ou s'associe à la réalisation même de l'essence humaine. Les propositions concrètes de Kant ne sont pas originales mais représentatives de ce que le XVIII^e siècle conçoit : il s'inspire beaucoup de Rousseau, ou de Locke¹¹⁸, parmi bien d'autres. Mais ses propositions s'inscrivent dans le principe de l'activité éthique raisonnable, l'universalité de la raison et du devoir étant le lien entre les moments de contrainte et ceux d'autonomie, point de fuite de tout le système kantien d'instauration d'une liberté. Ce projet est représentatif d'une unité de l'homme trouvée (et non retrouvée comme chez Rousseau) par l'éducation.

Les *Réflexions sur l'éducation* ne constituent pas un traité, mais rappellent la démarche empirique de Kant¹¹⁹. La démarche éducative est fondatrice : « L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation », mais également aléatoire car « l'homme n'est éduqué que par des hommes ». Elle se conçoit comme un mouvement, un développement de la culture elle-même : « L'éducation est un art, dont la pratique doit être perfectionnée par beaucoup de générations. Chaque génération, instruite des connaissances des précédentes, est toujours plus à même d'établir une éducation qui développe d'une manière finale et proportionnée toutes les dispositions naturelles de l'homme [...]. » Le processus éducatif est donc renouvelé à chaque génération (il n'est pas *a priori*). Il est possible, selon la conception kantienne de la perfectibilité, que l'éducation devienne toujours meilleure et que chaque génération, à son tour, fasse un pas de plus vers le perfectionnement de l'humanité ; car « c'est au fond de l'éducation que gît le grand secret de la perfection de la nature humaine ». C'est elle qui doit développer les « germes de l'humanité », permettre l'accomplissement de l'homme : « Seul le défaut des éducateurs, le défaut d'éducation est la cause de celui des lumières et il est impossible de savoir jusqu'où vont les dispositions naturelles de l'homme. » L'éducation est un processus imparfait, perfectible, répondant de la perfectibilité de l'homme. Pour tendre vers la perfection, l'idée éducative de Kant s'inscrit comme une boucle : « Les Lumières dépendent de l'éducation et l'éducation dépend des Lumières. »

Pour cela l'art d'éduquer doit être raisonné. L'éducation n'est pas une activité naturelle : « La nature n'a mis en l'homme aucun instinct qui la

concerne [...] et le développement des dispositions naturelles en l'homme ne s'effectue pas spontanément ; toute éducation est un art » (une œuvre). Cette œuvre s'organise selon quatre dimensions :

- la discipline, qui « ne consiste qu'à dompter la sauvagerie », négative pour empêcher de commettre des fautes, et positive lorsqu'il s'agit de la conduite, de l'application de ce qui a été enseigné (« soumission positive ») ;

- la culture, qui comprend l'instruction, les divers enseignements, permettant de développer l'habileté ;

- la civilisation, qui permet à l'homme de s'adapter à la société humaine, de faire preuve de prudence, « qui fait que l'on peut user de tous les hommes pour ses fins essentielles » ;

- la moralisation par laquelle l'homme acquiert la « disposition à ne choisir que des fins bonnes », qui n'est pas encore d'actualité selon Kant.

L'aboutissement de l'éducation kantienne sera un être agissant librement, « qui peut se suffire à lui-même, être un membre dans la société, mais aussi posséder par soi-même une valeur interne ». L'éducation vise la personnalité. Elle est formation du caractère, propriété de la volonté par laquelle le sujet participe à l'activité raisonnable : « Le caractère consiste dans l'aptitude à agir selon des maximes. Ce sont d'abord les maximes de l'école, puis celles de l'humanité. »

La formation du caractère suppose des orientations :

- la première est celle de *l'obéissance*, d'abord obéissance absolue au guide (le pédagogue est pour Kant un guide), dont la volonté est reconnue comme raisonnable et bonne, puis obéissance volontaire préparant l'enfant à « obéir plus tard comme citoyen ». Les punitions (dont on ne doit pas trop user) sont nécessaires, ne serait-ce que pour que la loi ne cesse d'être universelle. Il s'agit progressivement de faire comprendre à l'enfant les raisons qui dictent l'action ;

- la deuxième est la *véracité*, condamnation du mensonge ;

- la troisième est la *sociabilité*, le dépassement de l'égoïsme, et également la tendance vers la généralisation de la maxime de l'action.

La formation à la liberté suppose pour Kant un détour. L'image employée est celle du bois courbe dont est fait l'homme ; « L'unique cause du mal, c'est que la nature n'est pas soumise à des règles », règles qui devront être données par l'éducation. Ce détour est donc celui du dressage. Cependant, « l'éducation n'est pas à son terme avec le dressage, en effet il importe

avant tout que les enfants apprennent à penser ». C'est à partir de l'avenir, et non d'un état originel, que se constitue l'unité éducative : l'éducation est visée du futur vers le présent. Cette double temporalité permet de résoudre ce paradoxe qui veut qu'on entrave les dispositions originelles pour viser l'usage réflexif de la raison et un accès vers la liberté : « Comment, interroge Kant, unir la soumission sous une contrainte légale avec la faculté de se servir de sa liberté ? Car la contrainte est nécessaire. Mais comment puis-je cultiver la liberté sous la contrainte ? Je dois habituer mon élève à tolérer une contrainte pesant sur sa liberté, et en même temps je dois le conduire lui-même à faire bon usage de sa liberté. » La liberté est différée, faisant du contresens apparent de l'éducation le véritable moteur de la construction : « L'élève s'avisera plus tard de sa grande utilité. »

On éduquera donc autant l'homme que l'humanité, tantôt pour préserver l'un (Rousseau) tantôt pour réaliser le progrès de l'autre (Kant) : mais les deux figures ne sont pas antagonistes. Rousseau témoignait du dilemme inscrit dans la raison éducative, le « au nom de la nature » constituant le fondement éthique de la filiation éducative. Kant situe l'articulation éducative entre dressage et liberté, non comme une simple morale, mais au centre de ce qu'il dénomme l'« anthropologie pragmatique ». Kant lit dans *l'Émile* la recherche d'une voie, « savoir comment la civilisation doit progresser pour développer les dispositions de l'humanité en tant qu'espèce morale, conformément à leur destination, de façon que l'une ne s'oppose plus à l'autre comme espèce naturelle¹²⁰ ». Pour tous les deux, l'éducation redevient une rencontre éthique, historique et politique avec l'humain. Retenons que pour Rousseau comme pour Kant, le progrès n'est ni linéaire ni nécessaire ; mais il indique, il oriente le sens de l'humanité et de son éducation.

TROISIÈME PARTIE *LA SITUATION*
ÉDUCATIVE

LA CONSTRUCTION DU SAVOIR HUMAIN

Dans cette troisième partie, seront proposés des points de rencontre entre la philosophie et l'éducation au sein de leurs objets. Trois dimensions des pratiques de l'éducation s'y prêtent : l'ordre du savoir humain et de la science, l'ordre de l'action et du faire, et l'ordre du sujet, conçu comme inter-(et intra-)subjectivité.

L'éducation, comme premier ordre, associe un sujet et un savoir. Cette union est également conçue comme construction et évolution du savoir humain en général : quel est le sens donné à ce rapport ? La réponse mobilise diverses conceptions du savoir, du rapport de la connaissance scientifique à l'ensemble des connaissances, du caractère positif du savoir humain en général (Comte), mais aussi des liens individuels et collectifs de la connaissance et l'éducation. L'intérêt émancipateur pour la connaissance a aussi constitué historiquement et constamment un des fondements de la réflexion sur la situation éducative (cf. Rabelais, Montaigne, etc.). Le « rapport au savoir » est donc à la fois une idée conductrice, lien entre l'histoire, l'individuel et le collectif, et un principe critique, celui du sens de la situation éducative au-delà de l'« esprit scientifique » proprement dit. Comte puis Bachelard sont les initiateurs d'un débat sur ce rapport au savoir dans la pensée éducative d'aujourd'hui.

1. ÉVOLUTION INTELLECTUELLE ET PHILOSOPHIE POSITIVE : AUGUSTE COMTE

L'entreprise d'Auguste Comte (1798-1857) partage avec celle de Condorcet le souci d'une synthèse des connaissances positives en un système d'explication global, liant les facteurs scientifiques et sociaux, et donnant à la philosophie la tâche d'organiser un système tendu vers la réalisation conjointe de la raison humaine et de l'évolution politique et sociale : « accélérer le progrès des hommes » tel n'est-il pas le rôle nouveau de

l'éducation, l'instruction (publique) ? Pour Condorcet, l'éducation était « le moyen de perfectionner l'espèce humaine¹²¹ ». À cette « philosophie modeste » succède chez Comte une mise en ordre systématique des connaissances humaines représentative d'une « éducation » de l'esprit humain.

1.1 L'esprit positif

Pour Comte, les sciences exactes ont irréversiblement modifié le rapport que l'humanité entretient avec la vérité. La connaissance que les hommes ont d'eux-mêmes devient un moteur de l'humanité. Cette évolution est le principe actif d'un changement social et politique, la société s'organisant « sans Dieu ni rois », dans un ordre relatif construit par l'homme. Comte affirme la fonction directrice de la science dans l'application de la raison humaine au fait de société. Il énonce ce que sont pour lui les conditions de l'éducation chargée de la diffuser. L'éducation de l'humanité est au centre de son système. Le *Cours de philosophie positive* (donné et rédigé de 1830 à 1842) montre son attachement à l'œuvre éducative. La notion de cours est liée à sa méthode : réaliser « la condition intellectuelle nécessaire à la réalisation et à la formation de la société positive ».

La philosophie positive tisse un lien fondateur entre les sciences, le savoir humain et l'éducation : « Le positivisme se compose essentiellement d'une philosophie et d'une politique, qui sont nécessairement inséparables, comme constituant l'une la base, l'autre le but d'un même système universel. » Au terme de *positif* est attachée une première signification globale de systématisation de toutes les pensées humaines, lien à la fois logique et scientifique qui rassemble un mouvement intellectuel et le nouvel établissement d'une science sociale : « Telle est la mission fondamentale du positivisme, généraliser la science réelle et systématiser l'art social. » Le positivisme est également conçu comme un système « qui érige le perfectionnement universel en but fondamental de toute notre existence, personnelle et sociale »¹²². Dans le *Discours sur l'esprit positif* (1844), Comte donne cinq significations au terme *positif*¹²³ : « Le motif *positif* désigne le réel, par opposition au chimérique, [...] constante consécration aux recherches vraiment accessibles à notre intelligence, à l'exclusion permanente des impénétrables mystères dont s'occupait surtout son enfance. [...] Il rappelle, en philosophie, la destination nécessaire de toutes

nos saines spéculations pour l'amélioration continue de notre vraie condition, individuelle et collective, au lieu de la vaine satisfaction d'une stérile curiosité. » *Positif* qualifie de même « l'opposition entre la certitude et l'indécision », l'état de société pouvant se régler sur ce nouveau régime mental ; il oppose « le précis et le vague » et, enfin, s'entend comme « le contraire de négatif », c'est-à-dire « destiné non à détruire mais à organiser ».

L'esprit positif est une tendance, faisant de l'homme collectif le sujet de la science dans un effort vers l'universel d'une connaissance. Cette connaissance unit la logique, la science et la méthode, dans un progrès graduel. Ce progrès n'est pas linéaire, il est souple, soumis à une « fluctuation intellectuelle, principale maladie de notre siècle », écrit Comte dans la 51^e leçon... Est marqué le lien entre les savoirs et « la marche de la civilisation », l'organisation politique : c'est l'organisation mentale qui détermine l'état politique d'une société.

La méthode positive a pour objet la recherche du fondement rationnel des phénomènes sociaux. La sociologie (Comte fonde le terme en 1839¹²⁴) comme physique sociale, et la politique comme une science d'observation, deviennent à la fois objets d'étude et garants de progrès de l'humanité. Elles seront les sciences dernières de son système des connaissances humaines.

1.2 La loi des trois états et le système des sciences

Pour Comte, l'état de rationalité positive constitue un état intellectuel et moral de la société, toute évolution intellectuelle, individuelle comme collective, fondatrice de l'esprit *positif*, étant entièrement liée à l'évolution politique, sociale et morale. La formulation célèbre de la loi des trois états, passages obligés de toutes les théories humaines selon Comte, est le lieu d'exercice de la philosophie positive qui construit son « système » en rendant compte de « l'entière évolution intellectuelle de l'humanité », de son unité et du sens du progrès vers l'état positif¹²⁵. Pour l'auteur, « suivant cette doctrine fondamentale, toutes nos spéculations quelconques sont inévitablement assujetties, soit chez l'individu, soit chez l'espèce, à passer successivement par trois états théoriques différents » ; chaque état est présenté à la fois sur les plans « mental » et « social », constituant un lien organique entre « les pensées, les sentiments et les actes » :

— *l'état théologique* (au sens plus large que celui de religion), mode spontané de l'investigation humaine, est un état provisoire et préparatoire : en deçà de l'esprit scientifique, l'esprit cherche les causes (et non les lois) premières ou finales selon un besoin primitif de connaissance absolue ; essentiellement anthropocentrique, elle transpose la conviction ultime de l'homme en explication radicale : recherche d'universel, synthèse fictive et explicatrice des événements physiques célestes, etc. ;

— *l'état métaphysique* « apporte une dimension dissolvante, ne comporte jamais qu'une simple destination préparatoire » : il consiste à expliquer la nature intime des choses non par des agents naturels proprement dits, mais par des entités, des êtres personnifiés, des abstractions personnifiées, dont le domaine est *l'ontologie* ;

— *l'état positif* enfin, dit « normal », constitue le régime définitif de la raison humaine, état de la positivité rationnelle. Renonçant aux « recherches absolues qui ne convenaient qu'à son enfance », l'esprit humain circonscrit ses efforts à la « véritable observation, seule base possible des connaissances vraiment accessibles, sagement adaptées à nos besoins réels ».

La pensée positive est donc une restriction, une limitation des volontés humaines à l'exercice possible et relatif de l'esprit : le tout-science est le contraire du tout-savoir : « Toute proposition qui n'est pas strictement réductible à la simple énonciation d'un fait, ou particulier ou général, ne peut offrir aucun sens réel et intelligible. » À la recherche des simples *lois*, relations constantes entre les phénomènes auxquelles on s'attache, on renonce à l'« inaccessible détermination des *causes* ». Le véritable travail intellectuel positif consiste à voir pour prévoir, selon les lois naturelles.

Mais la science n'est pas une fin en elle-même, elle est à la fois l'instrument et le moteur de l'unité intellectuelle devant présider à une réorganisation sociopolitique. C'est ce que réalise le « Système des sciences » (§ 20) : « Il n'existe qu'une seule science, la science humaine, ou plus exactement sociale, dont notre existence est à la fois le principe et le but, et dans laquelle vient naturellement se fondre l'étude rationnelle du monde extérieur, au double titre d'élément nécessaire et de préambule fondamental également nécessaire quant à la méthode et la doctrine. » Les connaissances positives forment un système complet, ordonné et définitif : « la mathématique, l'astronomie, la physique, la chimie, la biologie et la sociologie, dont la première constitue nécessairement le point de départ

exclusif et la dernière le seul but essentiel de toute la philosophie positive, envisagée comme formant un système vraiment indivisible ». Cette formule encyclopédique des sciences, plus par la forme que par la lettre, est représentative d'une mise en scène du rapport humain au savoir, rapport éducatif, assujetti paradoxalement, car voie obligatoire, à une évolution libératrice. Comte insiste sur « l'invariable hiérarchie, à la fois historique et dogmatique, scientifique et logique » qui est le cœur de la philosophie positive : la science sert de logique à l'humanité, son histoire sert de lien formateur et émancipateur, à la fois individuel et collectif. L'évolution intellectuelle devient la figure de tout progrès mental et sert à la fois de psychologie et de méthode. Comte compare donc l'histoire et l'éducation et intègre l'histoire par l'éducation.

Le rôle central de l'évolution intellectuelle, individuelle et collective devient le point de rencontre de l'éducation et du savoir. Au paradigme de l'homme lettré succède celui de la connaissance scientifique, figure d'unité idéale. « L'esprit positif », chez Comte, propose une théorie de l'homme relativisée mais également systématisée dans un projet politique social, technique et scientifique. La figure éducative se « positive », se confond avec un tel projet. Nous ne pensons plus cela de la science et de l'éducation : mais pour cela faut-il encore cesser de penser comme Comte ?

2. LA FORMATION DE L'ESPRIT SCIENTIFIQUE : GASTON BACHELARD

Pour Bachelard (1884-1992), l'unité de la science ne correspond jamais à un état stable et une épistémologie unitaire est un leurre. Si le savoir a une histoire, elle est d'une tout autre nature. L'histoire de la raison n'appartient pas à la raison ; cette construction est dynamique, ouverte.

2.1 Science et raison

La science devient le laboratoire de la raison, une raison au travail, une raison « polémique » qui se pose en s'opposant. Du développement historique à la pratique de l'éducation souvent associée, Bachelard trace, au carrefour de la pensée individuelle et de la science, de la raison et de la

formation à l'esprit scientifique, les contours de la dynamique de l'esprit dans l'acte de connaître¹²⁶.

À la différence de Comte, Bachelard ne considère pas une raison fixe ou fixée dans son développement, mais la définit comme « une activité autonome qui tend à se compléter¹²⁷ ». Le système du savoir connaît des crises de croissance¹²⁸ ; parfois « la tête bien faite doit être refaite »... C'est en réponse à Comte que Bachelard, dans *La Formation de l'esprit scientifique*, décrit les trois états (« plus précis et particuliers que les formes comtiennes ») par lesquels un esprit scientifique passerait dans sa formation individuelle :

— *l'état concret* où l'esprit s'amuse des premières images et s'appuie sur une littérature glorifiant la nature [...] ;

— *l'état concret-abstrait* où l'esprit adjoint à l'expérience physique une philosophie de la simplicité, état paradoxal où l'abstraction est « représentée par une intuition sensible » ;

— *l'état abstrait* où l'esprit entreprend et élabore des informations soustraites à l'intuition, « volontairement détachées de l'expérience immédiate et même en polémique ouverte avec la réalité première, toujours impure, toujours informe ».

L'état préscientifique est situé par Bachelard de l'Antiquité jusqu'aux XVII^e et XVIII^e siècles, l'état scientifique, en préparation au XVIII^e, s'étendrait sur le XIX^e et le XX^e siècle. Le nouvel esprit scientifique est daté de 1905, point de départ nouveau où la relativité einsteinienne remet en cause les concepts primordiaux de la physique.

Pour analyser et comprendre cette évolution, il faut caractériser la base affective d'une culture intellectuelle en proposant, comme condition d'exercice de la culture objective, de procéder à une « psychanalyse de la connaissance objective ». À la loi des trois états est adjointe une loi des trois *états d'âme* correspondant chacun à un *intérêt* différent :

— *âme puérile*, animée par la curiosité naïve, frappée d'étonnement devant le moindre phénomène instrumenté, prétexte à une attitude sérieuse, mais jouant ;

— *âme professorale* toute fière de son dogmatisme, immobile de sa première abstraction, tout à l'intérêt déductif, soutien si commode de l'autorité ;

— *âme en mal d'abstraire*, « conscience scientifique douloureuse, jouant le jeu périlleux de la pensée sans support expérimental stable ».

Sans qu'il existe un isomorphisme exact, l'histoire des sciences et la raison individuelle sont considérées et éclairées par la même psychologie et la même épistémologie.

La philosophie scientifique de Bachelard s'exprime comme une philosophie du non, une philosophie du « contre ». La pensée elle-même s'établit par ruptures : « On connaît contre [...] en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même, fait *obstacle* », en construisant à partir de la rupture essentielle entre l'observation et l'expérimentation. Le réel n'est jamais « ce qu'on pourrait croire », mais il est toujours « ce qu'on aurait dû penser ». La clarté de la pensée « empirique » est postérieure, « quand l'appareil des raisons a été mis au point ». L'intuition elle-même, si elle est indispensable (car sans « images », il n'y a pas d'idées), doit être toujours dépassée : « Dans la culture scientifique, les intuitions ne peuvent être utiles que si elles sont surveillées, discutées, mises en ordre. En particulier, elles ne peuvent donner une connaissance immédiate des phénomènes et il faut souvent parcourir un long trajet pour aller des images aux idées¹²⁹. » Enfin la science s'oppose « absolument » à l'opinion : « S'il lui arrive, sur un point particulier, de légitimer l'opinion, c'est pour d'autres raisons que celles qui fondent l'opinion ; de sorte que l'opinion pense mal ; elle ne pense pas : elle traduit des besoins en connaissances. En désignant les objets par leur utilité, elle s'interdit de les connaître¹³⁰. » Il faut détruire l'opinion, premier obstacle à surmonter.

Cette rupture entre la connaissance commune et la science devient pour Bachelard problème d'éducation.

2.2 Ruptures et obstacles

Ces ruptures participent à une philosophie de la découverte : Bachelard pense le progrès par l'obstacle, et son dépassement comme dynamique de la progression, polémique avec l'expérience et avec les autres : « Il ne suffit point à un homme d'avoir raison, il faut qu'il ait “ raison ” *contre* quelqu'un », il faut faire « l'exercice social de sa conviction personnelle ». Le « non » n'est pas négation mais construction. L'histoire de la science et son enseignement sont un champ d'exercice de la pensée scientifique, les

erreurs étant pour Bachelard des faits épistémologiques : le travail de l'épistémologue est d'établir pour chaque concept une échelle montrant comment il s'est lié à un autre. La pensée scientifique apparaîtra toujours comme un obstacle surmonté, sur l'axe expérience-raison et dans le sens de la rationalisation. Un *obstacle* est avant tout une « contre-pensée », et constitue à la fois un écueil et l'élément sur lequel s'inscrit la dynamique de la pensée du contre. Bachelard distingue dans *La Formation de l'esprit scientifique* plusieurs registres d'obstacles :

— l'expérience première : l'esprit scientifique doit se former contre la nature, ce que les premiers livres préscientifiques proposent en rationalisant les éléments de l'expérience subjective tels le tonnerre ou les phénomènes électriques, recherchant le pittoresque, les métaphores, la personnification. L'esprit scientifique doit lutter contre les images, les métaphores : dans l'enseignement « les expériences trop vives, trop imagées sont de faux centres d'intérêt. On ne saurait trop conseiller au professeur d'aller sans cesse de la table d'expériences au tableau noir pour extraire aussi vite que possible l'abstrait du concret ». La connaissance sensible ne conduit qu'à la satisfaction, aux valeurs attachées aux objets, non à l'évidence rationnelle. La résistance à l'expérience et au réalisme est nécessaire au contrôle rationnel des faits ;

— la connaissance générale, représentée par l'accord verbal des définitions, l'attrait de l'universel, la procédure par l'extension : par exemple lorsque l'on a étendu les faux concepts de coagulation et de fermentation à l'eau, aux plantes, aux minéraux, etc. Un concept, même correct, peut constituer un obstacle en offrant à la pensée une généralisation prématurée. Ainsi, si tout fermente, la fermentation devient sans intérêt. Une connaissance doit être donnée avec ses conditions de détermination ;

— l'obstacle verbal : les mots peuvent être des extensions abusives des images familières, tel celui d'éponge, substitut de substance, prolongement de l'empirisme naïf, qui devient une véritable catégorie. « La matière commune est une espèce d'éponge pour le fluide électrique, écrit Franklin. » L'image est alors développée métaphoriquement : le pore, le fluide, l'absorption, etc. ;

— l'obstacle substantialiste, tendance quasi naturelle de l'esprit préscientifique, « bloque sur un objet toutes les connaissances où cet objet a un rôle » et lui attribue de l'extérieur vers l'intérieur, substantiellement, des qualités, confirmées par les artifices du langage, ce dont témoigne la pensée

alchimiste. Cette pensée est présente aux débuts de l'électricité : on lui attribue des vertus, lui donnant encore une fausse objectivité ;

— l'obstacle animiste : il peut être forgé principalement par la distinction et l'analogie des trois règnes de la nature, végétal, animal et minéral. La fermentation encore, l'aimant, mais aussi des extensions de classifications de l'ordre du vivant au monde de la chimie, la notion de vie, de caractère affectif sont au centre des obstacles animistes : ainsi le fluide électrique est-il décrit comme matière vive.

Les obstacles de la science font partie de la science, souligne Bachelard : « Psychologiquement, pas de vérité sans erreur rectifiée. » L'erreur est normale, utile et la suite des erreurs accompagne la ligne de l'objectivité. La vérité n'est qu'une erreur corrigée : « Il n'y a pas de vérité première, il n'y a que des erreurs premières¹³¹... » La psychologie des erreurs se confond avec l'exercice d'une raison active et évolutive et la dynamique d'une dialectique de l'esprit scientifique.

2.3 Pédagogie de l'esprit scientifique

Bachelard a pour originalité de comprendre la pédagogie de l'esprit scientifique dans sa philosophie, de l'articuler sur son épistémologie historico-critique. Au carrefour de l'épistémologique et du cognitif, la pensée scientifique permet d'étudier le « problème psychologique de l'objectivation », dans sa mobilité illustrée par l'évolution des sciences, et suggère « une sorte de pédagogie de l'ambiguïté pour donner à l'esprit humain la souplesse nécessaire à la compréhension des nouvelles doctrines ». La pédagogie est une figure à la fois de l'éducation et de la formation de l'esprit scientifique. Les obstacles, qui sont autant la part de celui qui enseigne que de celui qui est enseigné, en constituent la dimension didactique, une pédagogie de l'attitude objective. Bachelard voit dans le mouvement pédagogique (« Qui est enseigné doit enseigner ») une construction sociale (liée à l'instauration polémique de la pensée), psychologique et épistémologique. Il lie la pédagogie et le savoir, car « l'acte d'enseigner ne se détache pas aussi facilement qu'on le croit de la conscience de savoir » et il faut « assurer l'objectivité du savoir par un appui dans la psychologie d'intersubjectivité ».

La pédagogie de l'esprit scientifique consiste également à expliciter les images, en donnant ce que Bachelard appelle une éducation de la

déformation¹³². Elle répond dans son projet à un des problèmes nouveaux de l'éducation : entrer dans le règne de la culture scientifique. Pour la réaliser, il faut pour faire violence au sens commun (Bachelard parle de « méchanceté de la raison »), apprendre un « comportement du difficile¹³³ »... Cette pédagogie repose sur une psychologie de la découverte : « Pour apprendre aux élèves à inventer, il est bon de leur donner le sentiment qu'ils auraient pu découvrir¹³⁴ », ancrée dans une épistémologie dialectique.

Bachelard parle d'un « rationalisme en position de culture » qui correspond à une éducation dans lequel le maître se présente comme un négateur des apparences, qui correspond à la dialectique même. L'école doit assurer la conversion des intérêts (les états d'âme), la formation de l'esprit scientifique supposant la réforme de la connaissance vulgaire. Pour cela, « la méthode est l'antithèse de l'habitude et c'est l'erreur gnoséologique du formalisme qui voudrait rendre la méthode machinale », représentée par les dénombrements des connaissances que conseillait Descartes.

Bachelard met aussi en perspective l'imagination et la création artistique à l'œuvre dans l'activité humaine. Il dresse la carte des quatre éléments de l'imagination humaine : du feu, de l'eau, de l'air et de la terre, car « la matière commande la forme¹³⁵ ». Parfois ils se rencontrent au sein de la pensée animiste. S'il faut décharger la connaissance objective d'impressions objectives, la « psychanalyser », c'est un privilège psychologique de pouvoir former des images qui sont à la fois un reflet, une conquête, et compensent l'activité rationnelle utilitaire : « Le savant lui-même, lorsqu'il quitte son métier, retourne aux revalorisations primitives¹³⁶. » Les deux dynamiques sont liées et, nous dit Bachelard, « il nous faut montrer la lumière réciproque qui va sans cesse des connaissances objectives et sociales aux connaissances subjectives et personnelles et vice versa ». Luttant contre le divorce de l'esprit scientifique et de la poésie, c'est une philosophie de la complétude de l'esprit humain qui est ainsi constituée, reconstituée.

PRAGMATISME ET ÉDUCATION

Les références à l'activité, à l'action et à l'expérience sont nombreuses en éducation. Les philosophes pragmatistes considèrent que c'est de l'action que procède la connaissance et que la vérité est un caractère de l'action. Cette position est à l'inverse du principe kantien selon lequel le savoir a des formes constituées marquant *a priori* l'échelle de tout savoir humain et préalables à son exercice. Plutôt que de référer le savoir à son objet, on le réfère au sujet pour savoir s'il lui sert. L'action devient à la fois forme et énergie du savoir à construire. Le sens même des actions engagées, au plan de l'intelligence humaine en général, ou à celui des sujets individuels, devient le principe critique de l'éducation. Il permet de donner son sens au fait d'intelligence par son principe d'agir et de savoir agir. Le caractère volontaire et expérientiel du savoir apparaît, ce que décrit la notion d'activité, que certains, depuis Dewey jusqu'aux tenants actuels de l'éducation « active », considéreront comme dimension éducatrice du savoir humain, faisant du « penser c'est agir » (Jean Piaget) une des références de la construction des structures de l'intelligence. Le pragmatisme donne au savoir une nouvelle dimension éducative, celle de l'expérimentation et de l'expérience, des situations concrètes de l'éducation. Williams James date le début du pragmatisme de 1878, date de la parution d'un article de Charles Peirce, « Comment définir nos idées claires ». Le « principe de Peirce » fait de l'habitude, dont le rôle est déjà souligné par Hume, la disposition à agir qui donne la signification réelle d'une pensée : « Considérez quels sont les effets pratiques que nous pensons pouvoir être produits par l'objet de notre conception. Alors notre conception de ces effets est la totalité de la conception de l'objet¹³⁷ »...

Les trois auteurs choisis, Bergson, James et Dewey, nous semblent liés, malgré leurs différences, dans la discussion de tels fondements de l'intelligence et les perspectives éducatives qui leur sont liées. Le principe d'action trouvera sa réalisation dans le principe d'activité intellectuelle (Bergson) ou d'expérience (Dewey). Ce sont des philosophies du dynamisme qui instruisent ici la situation éducative comme activité, remettant en cause la distinction de l'intelligence et du concret.

1. L'ÉDUCATION DE LA MAIN : HENRI BERGSON

Bergson fait de l'histoire du dynamisme fondateur de notre intelligence son principe critique et le point de départ d'une philosophie de l'intuition. L'esprit humain est à la fois intelligence et intuition, les deux ayant leur origine dans l'action, vitale pour Bergson. L'intelligence est resituée dans l'ordre de l'évolution. Le retour sur sa genèse éclaire le statut de nos modes de pensée.

1.1 L'intelligence et le vivant ; l'intuition

Le véritable principe de l'intelligence est celui de la vie elle-même, son mouvement participant d'une *Évolution créatrice*¹³⁸ : « Science, théorie de la connaissance et métaphysique vont se trouver portées sur le même terrain... » La conscience comme la vie est une perpétuelle création, marquée de l'imprévisible : « On a raison de dire que ce que nous faisons dépend de ce que nous sommes ; mais il faut ajouter que nous sommes, dans une certaine mesure, ce que nous faisons, et que nous nous créons continuellement nous-mêmes. » Or, fondamentalement, « l'intelligence n'est point faite pour penser l'évolution au sens propre du mot, c'est-à-dire la continuité d'un changement qui serait mobilité pure ». Cette origine lie l'intelligence et la matière dans sa spatialité : « Logique et géométrie s'engendrent », et le principe de la critique bergsonienne sera celui d'une intelligence pétrifiante dont la fonction naturelle est l'action, l'objet principal le solide inorganisé et l'espace. L'action est pensée ici comme limite de l'intelligence de son emploi. L'exemple du traitement numérique du temps montre l'inadéquation de penser dans l'intuition simple de l'instant, de la multiplicité, la réalité du mouvement. L'intelligence est organisée autour de la maîtrise spatiale des objets matériels et ne peut se régler sur le mouvant. Elle émiette, nous donne la vie en pointillés, illusion du mouvement réel, tel le cinéma qui en donne l'apparence. L'intelligence crée des immobilités, tisse ses filets, ceux du nombre, de la géométrie et de la logique formelle, qui ont pour fins l'utilité et l'action. Elle ne pense pas, elle agit, et fait de la transposition de l'action un mode de pensée.

Quand on replace l'intelligence dans le domaine de l'évolution de la vie, c'est la nature de notre savoir qui est décrite. Il est lié à notre première démarche de vivre, qui est de s'adapter à la matière. Intelligence et matière

se correspondent et nos concepts sont réglés sur la réalité : « L'intelligence a contracté des habitudes nécessaires à la vie pratique : ces habitudes, transposées dans le domaine de la spéculation, nous mettent en présence d'une réalité déformée, en tout cas arrangée¹³⁹. »

Pour Bergson, l'esprit dépasse l'intelligence. L'intelligence spéculative est asservie à l'action. Le langage, expression de concepts généraux, est appel à l'action, appel à la chose : « Les choses que le langage décrit ont été découpées dans le réel par la perception humaine, en fonction du travail humain. Les propriétés qu'ils signalent sont les appels de la chose à une activité humaine¹⁴⁰. »

À l'intelligence proprement dite répond l'intuition. Elle apparaît, comme chez Pascal, dans la conversation, la création, qui font jouer les concepts d'une façon non utilitaire, *esprit de finesse*, complément fondamental de *l'esprit de géométrie*¹⁴¹. L'intuition est ce tout que les données de la conscience saisissent¹⁴², une continuité qui ne se réduit pas à des objets à percevoir. Elle est immédiate, et donc ce qu'elle opère disqualifie la connaissance médiate. Bergson attribue deux fonctions à l'intuition, critique, catharsis des modes intellectuels de la pensée, et gnoséologique, extension, attention à la vie et à sa compréhension plus large que l'intelligence. Il présente le plus souvent l'intuition comme une *sympathie*, pénétration au-delà de l'écorce intellectuelle et unité active de nous-mêmes. L'instinct, le vivant procèdent parfois ainsi, sans rien devoir à la perception extérieure : le rapport de « connaissance » entre le prédateur et sa victime¹⁴³, dont il reconnaît les faiblesses et les points vitaux, montre qu'il y a bien deux voies, deux directions dans la conscience de la vie. Chez l'homme, c'est la faculté esthétique qui témoigne de cette intention : « C'est cette intention que l'artiste vise à ressaisir en se replaçant à l'intérieur de l'objet par une espèce de sympathie, en abaissant, par un effort d'intuition, la barrière que l'espace interpose entre lui et le modèle. » L'intuition peut saisir ce que les données de l'intelligence ont d'insuffisant. Même si on ne pourra jamais définir la connaissance intuitive aussi clairement que celle de l'intelligence, on doit en tenir compte dans toute théorie de la connaissance, toute conception de l'intelligence en acte, et toute éducation qui se doit de proposer une complémentarité des modes de connaître.

Ainsi la mémoire a-t-elle deux formes : l'une répète, enregistre sous forme d'images-souvenirs qui permettent la reconnaissance intellectuelle du

déjà-prouvé et du déjà-su ; l'autre imagine, expérience d'un tout autre ordre, action naissante et nouvelle, conscience. Le souvenir de la leçon apprise, nous dit Bergson, n'est que la répétition, en un temps donné, d'une lecture renouvelée, une simple « habitude éclairée par la mémoire et non la mémoire elle-même¹⁴⁴ », qui est intuition et représentation, action naissante, qui suppose de s'échapper (par l'effort) au mécanique. Comprendre n'est pas composer pièce par pièce, mais instantanément. Pour Bergson, le savoir ne se documente pas.

Illustration de cette dualité, la morale procède selon deux sources contradictoires¹⁴⁵ : l'une obligation, règlement statique, nécessaire conformation pour assurer l'unité d'une vie sociale (morale close) ; l'autre aspiration et élan, qui est sentiment, morale ouverte, qui ne s'intellectualise pas, aspiration et dynamisme, par laquelle on est convaincu sans démonstration, par contagion. La morale ne se fonde pas sur la seule raison et l'obligation, comme le croyait Kant, sa « matière » restant impersonnelle. L'éducation morale ne peut donc se restreindre au dressage ou à un enseignement moral « raisonnable », car, pour Bergson, il n'y a de moralité complète que de la volonté, de l'intention non automatique, que l'on peut obtenir par l'imitation, l'« union spirituelle ».

1.2 La « pédagogie » de Bergson

Le souci de Bergson de resituer les cadres intellectuels de la science et de la connaissance en général, de les élucider par la genèse de l'évolution et de l'action est également souci d'éducation. Le rapport à l'intelligence et au savoir en général doit suivre ces lignes : « L'intelligence est essentiellement la faculté de manipuler la matière, elle commença du moins ainsi. [...] Comment alors l'intelligence ne profiterait-elle pas de l'éducation de la main ? Allons plus loin. La main de l'enfant s'essaie naturellement à construire. En l'y aidant, en lui fournissant au moins des occasions, on obtiendra plus tard de l'homme fait un rendement supérieur ; on accroîtrait singulièrement ce qu'il y a d'inventivité dans le monde. Un savoir tout de suite livresque comprime et supprime des activités qui ne demandaient qu'à prendre son essor. Exerçons donc l'enfant [...]. Adressons-nous à un vrai maître, pour qu'il perfectionne le toucher au point d'en faire un tact : l'intelligence remontera de la main à la tête. Nous voudrions surtout protester une fois de plus contre la substitution des concepts aux choses, et

contre ce que nous appellerions la socialisation de la vérité¹⁴⁶. » Des méthodes d'enseignement, Bergson retient les liens qu'elles doivent entretenir avec l'action. Le rôle du travail manuel, des choses concrètes relève du souci de ne pas aller à l'envers, mais des choses au concept, sans substituer les concepts aux choses. Une éducation des sens est nécessaire, qui permette, d'une part d'organiser la perception car « percevoir consciemment signifie choisir, et la conscience consiste avant tout dans ce discernement pratique¹⁴⁷ », et, d'autre part, de coordonner l'image de l'objet à partir des perceptions diverses. Le rôle du corps est celui de *l'agissant* : « *L'actualité* de notre perception est son *activité* [...], le passé est par essence ce qui n'agit plus. » Cette activité n'est pas matière, mais *image* que l'on ne peut saisir et construire que dans l'actualité. L'action dépasse l'opposition entre réalisme et idéalisme ; définie comme « la faculté que nous avons d'opérer des changements dans les choses », elle est intelligence, et le substrat en est le corps organisé : « La matière est le véhicule d'une action et non d'une connaissance », et l'action est le lieu de coïncidence de la matière et de la conscience. L'action n'est donc pas l'acte, mais la tension même, le « comme si » de nos pensées : « Conscience signifie action possible¹⁴⁸. »

La « pédagogie » de Bergson (entendons par là non un ensemble organisé, mais une influence, des directions données par l'auteur) relève donc que la connaissance scientifique et technique autant que la vision intuitive doivent être éduquées selon la direction qui unit action et intellection dans le sens d'une complémentarité. Bergson remarque que l'élève ne pourra assimiler que peu de la science toute faite : au savoir adulte, il oppose un savoir enfantin qu'il s'agit de cultiver. Avant Bachelard, il recommande « une certaine manière difficile de penser. Nous prisons avant tout l'effort ». L'effort est lié à l'intuition, à l'activité intellectuelle, une attention au mouvement, une attention et une concentration qui définissent une « méthode qui requiert l'esprit », de la compréhension avant le jugement et la mémoire. Concernant l'enseignement littéraire, Bergson souligne l'intérêt de la lecture orale qui permet, avant l'intellection, de saisir la structure et le mouvement, le schéma dynamique qui permet de mieux s'approprier l'inspiration de l'auteur. Il y a, nous dit-il, une certaine analogie entre la lecture, l'art et l'intuition, renouement avec le mouvement de l'évolution créatrice. Se trouve illustrée la fonction de l'effort intellectuel : « élastique dont l'esprit

se refuse à arrêter le contour, [...] travailler intellectuellement consiste à conduire une même représentation à travers des plans de conscience différents dans une direction qui va de l'abstrait au concret, du schéma à l'image »¹⁴⁹.

2. EXPÉRIENCE ET ÉDUCATION : WILLIAM JAMES ET JOHN DEWEY

Williams James (1842-1910) partage avec Bergson l'analyse d'un ordre pour la raison humaine qui relie vérité et réalité à travers l'exercice et l'adaptation à la réalité. La vérité ressemble au lien pratique qui unit au monde. Elle n'est ni le monde ni la raison préalable du sujet.

2.1 Vérité et action

Dans la continuité de l'empirisme, James parle de « perspectivisme », entendant par là une raison réduite à la relation qu'un énoncé entretient avec le point de vue qu'il énonce, principe d'interprétation du réel. L'essentiel de la théorie pragmatiste serait que « nous inventons la vérité pour utiliser la réalité [...] : tandis que pour les autres doctrines une vérité nouvelle est une découverte, pour le pragmatisme c'est une invention¹⁵⁰ ». Cette économie de l'intelligence (le « juste ce qu'il faut ») et la manière de penser le monde pour l'obtenir réduisent la vérité d'un ordre intellectuel à une réalité humaine et situent son fonctionnement et son éducation dans l'ordre de l'expérience.

L'expérience est l'ordre des vérités vécues avant d'être pensées, connues car vécues, l'ordre de la connaissance étant établi selon l'ordre de l'action, celui de l'éducation selon l'action pour connaître. Elle constitue le point de rencontre d'une logique, d'une épistémologie et d'une éducation, selon le principe d'une théorie génétique de la vérité. La raison repose sur l'articulation de l'efficace et du vrai. Les notions sont logiquement et psychologiquement des condensés de constructions par expérience. Chez John Dewey cette logique deviendra instrumentale, le problème de la connaissance pouvant se résoudre en termes d'activité, chemin d'expérience qui définit le développement conjoint des faits et des idées, conçus selon la même fin. L'éducation se conçoit comme une logique du moment partiel, de

la situation qui précède et suscite la logique de la pensée. James comme Dewey, selon des fins différentes, considèrent que l'éducation peut s'organiser selon une méthode objective, fonctionnelle, qui élimine l'introspection. Elle situe le rapport entre l'objet et le sujet dans l'acte de connaissance. Cette fonctionnalité n'est pas obstacle à la liberté ; elle en garantit, par son caractère local, l'exercice et, selon James, replace l'action humaine comme valeur, lui donnant une fonction humaniste.

2.2 L'action, source de l'éducation

Dans les *Conférences sur l'éducation*¹⁵¹, James propose à son public la mise en œuvre d'un art d'éduquer qui tienne compte des « éléments de l'organisme intellectuel de l'enfant qui peuvent être facilement appréhendés ». L'éducation et son art ne se soumettent pas à une psychologie : « Plusieurs systèmes divergents peuvent respecter les lois de la psychologie. »

James souligne dans le fonctionnement de l'esprit un courant dans lequel s'établissent des champs de conscience, toujours complexes. Ce courant a deux fonctions : « fournir des connaissances ; pousser à l'action ». Les principaux courants philosophiques, nous dit-il, considèrent les « affaires pratiques » comme secondaires, l'idéal théorique l'emportant sur l'idéal pratique, l'esprit se désengageant des affaires humaines. Au contraire, pour lui, l'action intellectuelle est conditionnée par l'activité cérébrale, et si les données que nous donne le monde ne sont qu'une faible partie de ce qu'il dénomme « notre environnement global », « cette portion du monde extérieur qui tombe sur nos sens est la condition *sine qua non* de tout le reste de la connaissance ». L'intelligence ne se limite pas à l'expérience sensible, au sens d'une limite d'exercice de la connaissance (ce sens d'un empirisme strict), mais toute intelligence (même l'expérience religieuse est concernée pour James) relève du paradigme de l'intellection selon l'action (action intellectuelle). Les activités dites inessentiels (éthique, esthétique, imaginaire, etc.) viennent dans un esprit déjà organisé selon une pratique du monde réel, et, comme activités (langage, écriture, débats, états émotionnels, croyances, etc.), relèvent d'une utilité dérivée : « Aucune vérité, fût-elle très abstraite, ne peut être perçue sans influencer à un moment ou à un autre nos actions concrètes. »

Ainsi, pour l'éducation, intellectuellement, l'enfant apparaît comme un « organisme tourné vers la pratique ». L'éducation « consiste dans l'organisation des ressources de l'être humain, c'est-à-dire des pouvoirs de conduite qui le rendront capable de subsister dans l'environnement social et physique » ; « elle consiste dans l'organisation des habitudes acquises et des tendances pratiques ». Elle est elle-même action, et organisatrice d'actions, de réactions : « Aucune réception sans réaction, aucune impression sans expression corrélatrice » est le précepte qui, selon James, doit conduire l'éducateur et l'enseignant.

Cette loi associationniste est liée à la nécessaire « sensation d'avoir agi », le lien fonctionnel, effet produit de l'action sur l'esprit. Notre éducation, nous dit James, s'appuie sur « un ensemble de possibilités de réactions » et l'art pédagogique consiste à permettre l'exercice de tendances à réagir, déjà innées. Comme Bergson, James accorde un rôle particulier à l'imitation : on ne peut penser sans modèles. L'attention de l'élève est d'abord « spontanément éveillée par tout problème où se présente un objet matériel ou un fait qui demande une quelconque participation active ». À cette tendance innée pour l'action de l'enfant, James attache son besoin de construire : les méthodes concrètes et expérimentales correspondront donc à la théorie de l'action. Le terme d'« association » ne relève pas seulement de la psychologie. D'abord, James entend par association l'imitation, l'analogie nécessaire qui permet de bâtir à travers un champ de conscience une ressemblance, une contiguïté « utiles dans l'esprit de l'élève », d'éveiller un « intérêt emprunté » à d'autres objets qui permet de rendre intéressants de nouveaux objets. L'association est donc déplacement, mais elle est aussi variété : « Il n'y a pas de limite aux associations variées dans lesquelles une idée intéressante peut entrer. » La situation éducative est corrélation des intérêts, genèse « naturelle » des intérêts innés de l'enfant, genèse culturelle par associations variées, organisées, imitations. La source originelle est celle de l'intérêt. L'éducation constitue les associations souhaitables, puisque la vie n'est que la mise en œuvre d'habitudes réglées sur l'économie d'une pratique. Mais cette fonctionnalité n'est pas une détermination, un conditionnement : elle est un contexte intellectuel instrumental préservant la liberté individuelle (de l'élève et du maître), nous permettant d'adapter nos facultés à notre environnement. L'éducation est rencontre et organisation de rencontres pour une liberté, interrogée d'un

point de vue pragmatique comme action efficace de l'homme sur son destin, finalité de l'intelligence.

2.3 Expérience et éducation

John Dewey (1859-1952) illustrera l'aspect instrumental de l'activité dans le couple expérience-éducation en faisant de la situation le point de rencontre de la pensée et de la réalité. L'expérience est pour lui à la fois objective puisqu'elle s'applique sur le donné et subjective car elle s'adresse au sujet dans sa finalité de modifier ce qui est : « Elle se caractérise par la projection dans l'inconnu, et son trait le plus saillant est dans sa relation avec l'avenir¹⁵²... » Mais, en modifiant ce qui est, le sujet se modifie lui-même, se développe. L'expérience réunit sous ces deux aspects les principes d'une expérimentation, « faire » et « éprouver ». Il existe un lien étroit, une continuité et une interaction au sein de l'activité entre les fins visées et l'intellection des moyens. Le « continuum expérimental », aspect intellectuel de l'expérience, est celui de l'attention de la conduite intelligente, conçue comme une épreuve, le dépassement d'un obstacle, la résolution d'un problème. La « méthode du problème » dessine à la fois un principe logique et un principe d'activité réunis au sein de l'expérience. Expérimenter, c'est pour Dewey concevoir dans le continuum expérimental selon l'unité de l'activité et de l'action. Le projet décrit l'organisation de cette continuité qui suppose la vision d'un but, lien entre l'observation, l'expérience déjà connue et le jugement de synthèse qui en dégage la dimension significative. Le projet est également le lien entre la pensée et la connaissance : il appartient à l'acte de penser.

L'interaction est le second aspect de l'expérience selon Dewey, « celui qui permet d'interpréter une expérience selon sa fonction et sa portée éducative ». Pour lui, la notion de « situation » permet de résoudre l'antinomie du développement : procède-t-il du dehors ou bien du dedans ? Les deux facteurs de l'expérience externe et interne « considérés ensemble ou dans leur interaction, forment ce que nous appelons une situation ». L'interaction permet de régler et de réguler instrumentalement les conditions objectives et subjectives de l'apprentissage.

La responsabilité de l'éducation est de sélectionner les conditions objectives en tenant compte des aptitudes et des buts des enseignés et de conduire l'activité « continuellement au niveau du présent ». L'éducation

devient un mode de construction par l'expérience. Le travail, conçu comme attitude mentale, « signifie alors activité dirigée par des fins que la pensée propose à quelqu'un comme quelque chose à réaliser [...] ; au sens d'action intelligente, [il] est par conséquent hautement éducatif, parce qu'il élabore continuellement des significations tout en les mettant à l'épreuve en les appliquant à des conditions concrètes »¹⁵³. L'interaction situe le travail, l'activité dans un environnement qui stimule, avec lequel nous sommes en échange constant. L'environnement prélude la conscience et la pensée. Il est donc nécessaire que l'enfant soit engagé dans un champ d'action social autant que matériel. L'expérience sociale le conduit à élargir le champ restreint de ses actions par les réactions que ses propres activités suscitent chez les autres. Il accède aussi à la signification sociale de l'action.

L'éducation, véritable direction de l'expérience, à la fois psychologique et sociale, a pour objet de proposer des activités actuelles, liées à un environnement humain et social. Elle devient un processus de découverte qui permet de construire des fins, principe d'une intelligence qui se construit en prévoyant. Ses fins ne sont pas fixées à l'avance, son exercice est aussi riche et varié et incomplet que celui de la vie elle-même. L'éducation, que Dewey dénomme *progressive*, est une entreprise autonome. L'adaptation de l'activité individuelle devient pour lui une garantie de reconstruction sociale : « La base première de l'éducation se trouve dans les capacités de l'enfant s'exerçant dans la même direction constructive que celles qui ont donné naissance à la civilisation¹⁵⁴. » Le faire de l'action est celui-là même de l'action éducative.

Pour les premiers pragmatistes (Peirce, James et Dewey), connaître c'est savoir comment agir sur une réalité d'après une idée. Il faut agir pour entreprendre et construire une idée. Le savoir n'est pas un bien en soi, ainsi que le proposait Aristote : il faut le placer dans un contexte, celui d'une fonction sociale de la connaissance, connaissance qui naît de la vie « pratique », au sens pragmatique. La référence à l'action n'est pas neutre : l'éducation, resituée dans un environnement et une action, devient à ce prix exercice et construction du savoir humain, autant que d'une liberté.

L'AUTRE ET LA COMPLEXITÉ DANS LA FIGURE ÉDUCATIVE

Éducation de l'autre, éducation à l'autre sont liées dans la même figure : l'éducation relève de la personne et d'une attention que Kant a construite autour de la notion de respect. Cette préoccupation concrète réunit pratique et réflexion, met l'éducation en situation de regard sur l'autre et sur sa propre action située dans l'altérité. La figure éducative est celle même de l'altérité. Éduquer, c'est bien sûr communiquer, c'est-à-dire entrer en relation avec l'autre pour construire un sens en commun. Mais l'altérité, c'est aussi la dimension de l'autre qu'est soi-même (Ricoeur). Se situer dans l'altérité, c'est peut-être aussi le futur (Jonas). Dans la « relation » de soi et de l'autre, se dessinent de multiples significations. Le sens de l'altérité, tel que le décrit la phénoménologie, est au-delà du caractère humain particulier, caractère constitutif de la conscience, dans un même geste qui donne conscience de soi et l'autre. Cette « existence » devient le lieu d'une autonomie nouvelle, dans un monde ouvert et irrésolu qu'il s'agit de repenser à travers la complexité.

1. L'AUTRE, L'EXISTENCE ET LA SITUATION PÉDAGOGIQUE

1.1 La présence de l'autre : la proposition phénoménologique

La marque de l'autre est donnée, depuis Husserl, par la phénoménologie, non comme une perception d'autrui, mais comme une présence, une expérience qui le constitue comme sens et valeur. La perception de l'autre ne s'inscrirait pas dans le monde objectif, ni dans les représentations ou les événements d'une psychologie, mais antérieurement, ou co-existentielle-ment. Autrui est un « objet intentionnel » (Husserl) identique quel que soit l'objet des représentations qui l'accompagnent. L'autre est une évidence, « l'expérience d'un être et de sa manière d'être ; c'est donc qu'en elle le

regard de notre esprit atteint la chose elle-même¹⁵⁵ ». L'ordre de l'humain s'inscrit dans celui de l'« expérience vécue » (*erlebniss*), non comme somme d'expériences mais comme donné du « monde des hommes », selon Husserl. Sartre a repris la figure de l'énigme husserlienne : comment du corps perçu, qui ne constitue ni un analogon ni un signe ou une image de l'autre, j'accède au « donné » d'autrui ? à cette accessibilité immédiate, à l'existence d'autrui comme autre conscience ? Cet « être-là » n'est pas de l'ordre des expériences mais bien de l'expérience première d'autrui qui lui donne un sens. L'« expérience de l'autre » (*einfulhung*) confère, pour Husserl, au monde de la culture et de l'éducation un sens spécifique et premier.

Un regard phénoménologique porté sur la situation éducative, comme expérience de l'autre, constitue le travail de l'intersubjectivité dans l'éducation. La situation éducative est dense, d'une densité qui ne se résout pas à sa psychologie ou sa sociologie. Elle est indéterminée mais vécue comme certitude de l'autre. Ce réel de l'éducation est pratique de sens, émergence et non technique. L'autre de la relation ne réduit pas à la relation à l'autre comme pôle de l'intersubjectivité : il n'est pas distance mais lien constitutif. L'expérience n'est pas une somme ou le vécu singulier, mais une conscience possible fondant la relation. La relation s'inscrit dans l'expérience de l'autre comme autre ; le comme, marquant l'unité de la différence, en dépasse le paradoxe apparent. Car l'autre et le même se construisent ensemble, comme la possibilité d'ouvrir une maison est aussi essentielle que ses portes et ses fenêtres (figure relevée chez Heidegger par Lévinas). Ce paradoxe de la différence dans la présence rend compte d'une expérience éducative qui n'est pas structurée comme savoir ou comme connaissance. Ce qui rend « pensable » philosophiquement la pratique éducative ou la pratique enseignante n'est pas inscrit ici dans la logique de cette pratique. D'où le malentendu entre philosophie et pédagogie instrumentale : décalage fondateur car le fondement est ailleurs. Mais ce décalage est aussi un espace critique : au-delà de la positivité des pratiques incluant la limite, l'échec, l'irreproductibilité, la « pédagogie » ne se limite pas à une technologie de l'éducation ou à la connaissance de son sujet. Il y a de l'inenseignable dans l'enseignable, qui n'est pas son contraire, mais son sens inclus. Si on retient le point de vue phénoménologique, la genèse temporelle de la relation repose sur un ordre établissant le principe des valeurs à travers le temps, la multiplicité des rencontres, et au-delà. Cet

ordre des valeurs est décrit par Husserl : « Avec la transformation constante du monde de la vie humaine, les hommes eux-mêmes, pris comme personnalités, se modifient manifestement aussi, dans la mesure où, corrélativement à la transformation du monde, ils doivent adopter des *habitus* propres toujours nouveaux [...] » ; mais au-delà de ces *habitus*, se manifestant selon l'éducation et le développement personnel de chacun, un style essentiel apparaît, lié à un ordre d'intersubjectivité que chacun découvre en soi.

Les conséquences irriguent le débat éducatif. Il n'a pas de sujétion à autrui, pas de simple réciprocité ou contrat, la modalité de la relation étant le sens d'une conscience fondatrice de l'autre. Les procédés pédagogiques ne sont que des instrumentalisations. La pratique pédagogique ne légitime pas l'acte éducatif et l'éducation ne se résout pas à une économie de la maîtrise. La méthode n'est que lieu métaphorique, l'intention, le modèle donnant les sens. La pédagogie, installée dans le positif, est soumise à l'énigme de l'autre, à l'intention éducative, choix de l'autre pour lui-même, altérité redoublée d'un « être deux ». La relation n'est pas seulement duelle, le rapport n'est pas dans le « et », le « et » n'est pas fondement ; l'architecture de la situation (enseignant-savoir-enseigné) ne donne pas l'intention éducative que Heidegger décrivait comme « intention du choix au choix ». Comme le soulignait Husserl, l'infini des *habitus* et des créations humaines, les réponses circonstanciées de la pédagogie, selon les cultures et les modèles engagés, donnent les conditions de possibilités culturelles et méthodologiques de l'exercice ; ils n'en donnent pas les conditions de possibilité essentielle, l'inscription dans « le monde des humains ». Comment enseigner et apprendre, ce n'est pas enseigner ou apprendre. La situation éducative n'est pas légitime, ordre des circonstances, elle est essentielle (au sens phénoménologique) car réelle, ordre de l'existence et de l'autre. Cette dimension est ouverture au champ éthique.

1.2 L'éducation et l'autre comme champ éthique

L'éducation suppose donc l'altérité, s'y fonde en la fondant ; elle procède de la « responsabilité d'autrui » (Lévinas). L'approche suivante essaie de rappeler ce rapport à l'autre dans l'éducation à travers un schéma existentiel et éthique, proposé par Lévinas et (différemment) par Ricœur. L'autre

apparaît comme dimension de l'existence, lien formateur et lieu constitutif de valeurs, valeurs de soi-même, « soi-même comme un autre », nous dit Ricœur. En ce sens l'éducation est un cheminement au centre duquel le rapport à l'autre se constitue. Quel sens donner à l'éducation sinon celui d'un être-avec, préoccupé d'autrui ? Le « comme » est position entre éducateur et éduqué. Il s'exprime dans le langage comme dans la vision, nous dit Lévinas. La transcendance est première, donation et « geste éthique » : « La relation avec autrui ne se produit pas en dehors du monde, mais met le monde possédé en question [...] ; la relation avec autrui, la transcendance, consiste à dire le monde à Autrui [...] ; le langage accomplit la mise en commun originelle [...] ; l'événement éthique situé à la base de la généralisation est l'intention profonde du langage. Le rapport à autrui [...] est cette généralisation même¹⁵⁶. » Ce dédoublement éthique situe le rapport à l'autre dans l'éducation comme exigence à la fois proche et lointaine de l'existence de l'autre, une présence et une destination. C'est ce rapport à l'autre qui se « discute » en éducation (en référence au « propos » d'Alain), que développe le discours dans et sur l'éducation. On ne peut éduquer que quelqu'un, et la rencontre avec cette personne, ce « chacun » à la fois universel et particulier, est éminemment éthique.

La « visée éthique » énoncée par Ricœur (« la visée de la « vie bonne », avec et pour autrui dans des institutions justes ») peut être ici interrogée comme figure éducative. La « vie bonne » est celle d'une action tendue comme recherche, comme direction, un choix sur les fins en cours d'action. C'est « dans un travail incessant d'interprétation de l'action et de soi-même que se poursuit la recherche d'adéquation entre ce qui nous paraît le meilleur pour l'ensemble de notre vie et les choix préférentiels qui gouvernent nos pratiques. [...] entre notre visée de la « vie bonne » et nos choix particuliers, se dessine une sorte de cercle herméneutique [...] comme d'un texte dans lequel le tout et la partie se comprennent l'un par l'autre¹⁵⁷ ». L'homme est celui qui s'auto-interprète : cette interprétation est « estime de soi », nous dit Ricœur. Ce « travail » est à la fois objet et principe de l'éducation. Il est relié à l'horizon d'autrui, à travers un échange et une « sollicitude ». L'échange est que « je ne peux m'estimer moi-même sans estimer autrui comme moi-même ».

La sollicitude est, pour Ricœur, entre rationalité et sentiment, une spontanéité bienveillante, une reconnaissance, un égard. Cette attitude « éthique » n'est-elle pas celle de toute initiative éducative ? Mais la

sollicitude ne suffit pas : « La justice présente des traits qui ne sont pas contenus dans la sollicitude, à savoir pour l'essentiel une exigence d'égalité. » Ricœur donne une limite à toute tentative de reconstruction du lien social sur la seule base de la relation dialogale : « la pluralité » inclut « des tiers qui ne seront jamais des visages » (cf. Lévinas). Les institutions, contrairement à ce que pensait Arendt, ne sont pas que des « espaces publics d'apparition », mais le champ d'application, de transition entre le niveau interpersonnel et le niveau sociétal. Il n'y a pas rupture mais partage, distribution qui tend à réaliser, par l'idée de l'égalité, une visée de justice. Ces éléments tracent un champ d'expérience éthique, sa dynamique et son objet pour l'éducation.

1.3 Éducation et sens

Dans cette éthique de la présence que nous prêtons à la dynamique éducative, le rapport à l'autre dessine des articulations : pas d'éducation sans dimension du sens de « l'autre comme soi-même » et des valeurs qui sont liées à cette visée « d'aller vers l'autre ». Une relation éducative ne constitue pas mais est constituée par l'autre et soi-même, selon le principe phénoménologique de l'existence. L'éducation n'est pas d'abord une médiation : c'est la médiation, fondée par cette similitude, qui conduit à éduquer. Cette même similitude donne l'écart dans lequel se bâtit l'exigence éthique, la visée à laquelle elle essaie de répondre tout en s'y construisant. À quoi servirait-il d'éduquer l'autre si soi-même n'était pas un autre et un autre soi-même ? Le moi de l'éducateur est le soi rencontré avec l'autre.

Un autre paradoxe est ici levé : celui de l'autonomie. À travers la démarche conduite de l'éducateur, l'éduqué participe à la même visée, à la même dimension existentielle du rapport à l'autre, l'autonomie n'est alors que la réciprocité de soi et de l'autre, elle est la visée elle-même, le « toi aussi », sa reconnaissance. L'autre n'est pas une réduplication de soi, mais son *alter ego*, autre véritable. Le modèle (le « comme ») inclut la différence, il est la référence, le « aussi » : ainsi, nous dit Ricœur, « comme moi-même signifie : toi aussi, tu es capable de commencer quelque chose dans le monde, d'agir pour des raisons, de hiérarchiser tes préférences, d'estimer les buts de ton action, et ce faisant de t'estimer toi-même comme je m'estime moi-même¹⁵⁸ ». L'autonomie est cette capacité d'estime partageable.

L'éducation devient ainsi éducation au sens, affirmation de la solidarité de la conscience et de la raison, de l'existentiel et de l'acquisition des savoirs humains. L'objet de l'éducation n'est-il pas de donner du sens à la rencontre avec l'autre dans des activités de « savoir » (le spéculatif), occasion d'un véritable savoir (la présence), celui de l'autre ? « On n'apprend que l'humanité », dit Nietzsche ; mais n'est-ce pas l'essentiel ?

2. COMPLEXITÉ ET ÉDUCATION

La recherche d'une nature à laquelle s'attacherait l'éducation concerne à la fois l'ordre de l'humain, l'ordre des choses et le savoir, ou encore l'ordre de la situation elle-même, comme le considèrent les pragmatiques. Doit-on les opposer ? En considérer la dynamique globale suppose de considérer que le « produit » de l'éducation échappe aux schémas linéaires de « production » sociale, psychologique ou à une pédagogie linéaire, et que l'éducation procède d'une réalité complexe. La complexité, qu'il s'agit de rendre intelligible, suppose un mode différent de pensée que nous présentons sous forme de seule proposition.

2.1 Aspects de la complexité : un « nouvel esprit scientifique »

Le prévisible est-il la norme de l'intelligible ? L'émergence, telle que la rupture épistémologique de Bachelard nous y invite, que la phénoménologie décrit, ouvre à une pensée de l'imprévisible, de ce que Karl Popper¹⁵⁹ attribuait à l'irrésolu et à l'indétermination. L'irrésolu, ce n'est pas l'absence de réponses, c'est la création de possibles (et donc, véritablement, de problèmes) ; mais c'est aussi comprendre que tout n'est pas de l'ordre du décidable, de la causalité linéaire. La certitude, nous dit Popper, coexiste parfois avec l'incertitude. La situation éducative est, dans l'ordre de l'irrésolu, émergence, introduite par ses dimensions de complexité, d'autonomie, de passage et d'existence au savoir. Du monde linéaire au monde de la complexité, le saut est celui d'une nouvelle rationalité où science et philosophie se rencontrent.

L'enseignabilité des connaissances repose, traditionnellement, sur le critère d'une vérité objective, d'un ordre des choses et de l'esprit humain : la pensée vraie du réel devenait le réel et le vrai de la pensée. La

philosophie s'est, dès l'origine, inscrite dans le dialogue avec la connaissance scientifique du monde et l'ordre de l'éducation (en liaison avec ses fins) qui relève d'une logique fondée sur un ordre de pensée. Mais cette ordonnance peut-elle être encore conçue selon un mode universel et global dont procéderait l'éducation elle-même ? Une pensée de l'ordre résout-elle, notamment dans le domaine de l'éducation, l'existence objective (dans le monde physique comme dans le monde humain) du désordre ? Bachelard a montré en partie qu'à un « nouvel esprit scientifique » (non cartésien) était associé un problème éducatif.

Ce « nouvel esprit scientifique » est celui de la complexité. La complexité n'est pas le nombre des phénomènes et des informations ou leur infinité (la complication), mais l'ordre des objets connus, qui n'est plus algorithmique. La complexité est d'abord l'impossibilité de simplifier : la pensée ne peut procéder pour comprendre le monde par dénombrement ou réduction. La complexité est donc d'abord désordre reconnu, incertitude. La pensée de « l'unité complexe¹⁶⁰ » unit le système observant et le système observé en une organisation qui est à la fois l'objet et ce dont procède la connaissance.

Sommairement, on pourrait décrire une « complexité de base » (Morin) qui consiste à ne pas se contenter d'une explication, par exemple des principes d'organisation du langage (combinaisons de phonèmes) : « Se contenter de ce type d'explication, c'est escamoter la complexité du départ (le jeu ordre/désordre/interactions) et la complexité d'arrivée : l'organisation complexe de telles combinaisons en systèmes de système¹⁶¹. » Le vivant, la langue, l'ensemble des qualités organisationnelles, émergentes et existentielles procèdent de cet ordre complexe. Un second aspect de la complexité de base est celui de la conjonction des contraires : l'un et le multiple, l'unité et la diversité, le « système » étant une unité qui vient de la diversité sur le modèle du vivant. « L'organisation systémique crée, produit, maintient, développe de la diversité intérieure en même temps qu'elle crée, maintient, développe de l'unité. » Dans cette organisation, l'un est aussi scission, à la fois complémentaire et l'antagoniste, ainsi que l'exprimait déjà Héraclite : « ce qui est complet et qui ne l'est pas, ce qui concorde et ce qui discorde, ce qui est en harmonie et ce qui est en désaccord », à l'opposé de la pensée disjonctive. Il n'y a plus de concepts simples à la base mais une interrelation, un système (terme qui est pour Morin un « guide » de lecture).

2.2 L'« organisation apprenante »

En fait la complexité ne naît pas tant du monde que du changement de paradigme de son intelligibilité. Pour décrire de nouvelles organisations apprenantes, on pourra parler de complexité connaissante, soulignant le lien qui existe, selon Morin, entre « le savoir sur l'organisation et l'organisation du savoir ». La connaissance se construit comme une discrimination entre le « vif de l'objet et le vif du sujet », discrimination, choix à caractère cognitif où le soi s'identifie comme tel dans la liaison avec le monde. Le sujet est le point de contact. Cette discrimination est en boucle avec l'environnement « éco et à la fois écho » (Morin). L'organisation apprenante est tout à la fois organisation interne (sujet) et externe (du monde) au sein d'une interaction fondatrice : connaissance de soi et connaissance pour soi se constituent dans le même mouvement, ce qui fait de l'auto-organisation du sujet le principe de la connaissance, organisée par et dans sa relation avec le monde. Le constructivisme, reconnaissance du rôle premier du sujet dans l'acte de construction de la connaissance, est ainsi défini, fondé sur une intelligibilité qui privilégie le divers (et non l'universel de la science et de la pensée classique), et permette de penser « l'un dans la diversité et la diversité dans l'un », lien entre le particulier et le général qui ne se résout pas au rapport entre la partie et le tout¹⁶², liant le local et le global, dans leurs interférences, dans la découverte par celui qui « s'éduque ».

On doit ainsi renoncer à la maîtrise rationnelle et absolue de la réalité, la croyance en un savoir externe ou linéaire qui vient de l'extérieur, préétabli, et qu'il s'agit d'intérioriser, l'ordre d'un univers ou d'une connaissance qui serait le fondement de tout l'itinéraire éducatif. L'éducation n'est pas une situation de commande, action externe sur un système conçu comme l'organisation externe des effets, que décrivait en partie Dewey. L'éducation ne serait pas un mouvement de production indépendant du sujet dans son organisation et dans sa finalité (comme chez Kant ou Rousseau), quel que soit le degré et l'ordre d'implication souhaité du sujet. À l'opposé de la commande, produire, construire ne sont plus des projections d'action sur le sujet éduicable, mais son fonctionnement propre et non comme simple répondant de la finalité externe de l'action éducative. L'hétéronomie du projet, du contrôle (l'« école du dehors ») reste le mouvement par lequel « on » pense paradoxalement construire, selon une économie de la production, selon des valeurs, une autonomie.

La pensée de la complexité a pour corrélat l'autonomie complexe, double autonomie du sujet en tant que pôle de construction de la connaissance, et autoréférence de la construction des savoirs. Le sujet de l'éducation se construit alors comme éducateur de lui-même. Il est l'élève d'une « école du dedans¹⁶³ », antithèse au dressage et à la simple instruction. L'ordre rationaliste avait depuis Descartes constitué l'ordre de la connaissance selon la distinction du sujet qui connaît et de l'objet connu. Si Kant a ramené ce rapport à la limite des structures de pensée du sujet connaissant, la pensée complexe nous amène à considérer la connaissance du sujet qui connaît et de l'objet connu, principe illustré en physique par le rapport déformateur de l'observation sur l'objet observé incluant l'incertitude (Heisenberg). Mais la connaissance est la déformation même. L'individu devient une unité, non un pré-sujet dissocié puis associé, une production de soi, construction d'une autonomie dépendante des autres et de son environnement, mais également auteur de soi et de sa connaissance. À l'objet connu et au sujet connaissant se substituent l'interrelation et la complémentarité, l'autonomie personnelle, diverse au sein de la complexité, comme autonomie apprenante, au sens où le sujet s'apprend (autocoorganisation de l'éducation), mais également autonomie comme unité-système d'une construction dynamique qui entreprend le monde.

CONCLUSION : L'ÉDUCATION POST-MODERNE

Comment lier notre pensée et notre savoir dans un monde qui ne peut se satisfaire de la modernité classique ? Revenons sur ce mouvement¹⁶⁴ pour mieux y retrouver la place de l'éducation. Le postulat d'un principe universel et source de tout (l'être chez Platon) et celui d'une pensée au contenu adéquat et qualifié (comme raison ou comme nature) ont été les principes sur lesquels se sont fondées la philosophie occidentale et l'autorité en éducation. Le monde ancien, puis le monde moderne qui en a attribué la tâche à l'homme et la réalisation au devenir (histoire et progrès), y ont trouvé leurs principes. Le monde de la postmodernité, qui leur succède, s'inscrit dans un double mouvement, celui, critique, de la perte des orientations et celui de la construction. Dans les deux cas, les dynamiques éducatives trouvent dans des passages et des ruptures de nouveaux repères.

Éducation et crise de la modernité

La perte des orientations¹⁶⁵ de l'être, de Dieu, de la nature et de la raison, liens de la modernité classique, constitue la part critique de la postmodernité. Cette perte est celle des évidences et des références. C'est le carrefour du *Gai Savoir* où Nietzsche proclame : « Dieu est mort, nous l'avons tué [...] : cet événement est encore en chemin, il marche et il n'est pas parvenu à l'oreille des hommes¹⁶⁶. » À la rupture nietzschéenne ont succédé des ruptures de conscience dans la pensée du monde contemporain. D'abord, entre les savoirs et leurs applications technologiques et culturelles. L'instruction, l'exercice de la raison scientifique ne suffisent plus à assurer le lien indispensable entre les valeurs et le jeu des techniques : d'Hiroshima à la manipulation génétique de l'homme, comment assurer ce rapport au monde à travers le savoir humain ? Cela n'appartient pas au savoir, qu'il

reste à éduquer. La science et la technique ne sont plus les serviteurs du progrès : elles sont aveugles. Comment leur redonner leurs « lumières » ? L'éducation n'est pas le placement de connaissances nouvelles : cela suppose d'éduquer autrement, avec le savoir d'une humanité qui n'est plus la carte de la nature ou du progrès (autre nature supposée de la raison technique et historique).

Un autre élément de la crise est le désordre d'une histoire contemporaine marquée par le scandale des totalitarismes et des camps de concentration qui relativise la capacité du politique à assurer l'ordre humain. Arendt souligne le risque de démission de l'esprit et en appelle à une éducation de la conscience pour affronter « la brèche », « étrange entre-deux qui s'insère parfois dans le temps historique »¹⁶⁷. La crise appelle, dans l'incertitude, au combat : entre le passé révolu et l'avenir infigurable il faut assurer la responsabilité du monde.

La perte de l'orientation est encore celle des limites du connu, toujours repoussées par la science et la technique, mais également par la conscience prise par l'homme de sa propre humanité. Bachelard a décrit au sein même de la raison scientifique cette ouverture du connaître vers de nouveaux modes de pensée et de réel : la science crée du réel et ainsi crée sa philosophie du nouveau. On renoncerait donc à une connaissance intégrale de l'homme et de sa situation dans le monde, au principe d'universalité, cœur de la modernité, schéma d'éducation. Le même schéma de déliaison sociale ou de « montée des individualismes » marquerait l'orientation citoyenne. La crise s'exprimerait, avec l'achèvement des modes de pensée identificatoires de l'ordre social et humain, et faute de fins unificatrices, dans une perte de conscience, une « montée de l'insignifiance » (Castoriadis), une « ère du vide » (Lipovetsky). Alors, à quel sens éduquer l'homme ?

« L'éducation de l'homme, nous dit Nietzsche, a été faite par ses erreurs ; et d'abord il ne s'est jamais vu qu'imparfaitement ; ensuite il s'est attribué des qualités imaginaires ; troisièmement, il s'est senti en faux rapport vis-à-vis de la nature et du règne animal ; quatrièmement il n'a cessé d'inventer des tables du bien [...]. Ignorer l'effet de ces quatre erreurs, c'est supprimer l'humanité, l'humanitarisme¹⁶⁸. » Nietzsche renvoie l'homme à sa propre éducation, en faisant un principe critique : mais il donne ainsi le lieu fondateur de tout ordre humain de vérité, l'« humanitarisme ». Ces erreurs, nous le savons depuis Bachelard, instaurent une vérité, d'un autre ordre. La

perte des orientations, cette rupture et cette crise, ne sont-elles pas *Gai savoir* ?

La construction d'un nouvel humanisme

Michel Foucault décrivait l'homme comme « doublet empirico-transcendantal ». Quelles transcendances, quels fondements concevoir pour l'homme dans la postmodernité pour une raison éducative ? À quel monde éduque-t-on ? Des orientations nouvelles émergent, pour lesquelles l'homme s'auto-éduque.

Depuis Bachelard, le domaine du savoir est marqué par un temps nouveau, celui des seuils épistémologiques, suspendant le cumul indéfini de connaissances du savoir maintenu. Une connaissance par dénombrement n'est plus la fonction fondatrice de la continuité rationnelle, celle-ci ne fonde plus l'esprit. Cette ouverture postmoderne suppose la construction des savoirs et non la découverte cartésienne d'un monde et d'un sujet déjà conçus. Elle implique l'homme dans leurs fondements renouvelés et dans une vérité liée à une épistémologie de la rupture comme changement pour une raison autonome. L'épistémologie bachelardienne nous donne la figure d'un savoir qui fabrique le monde en le connaissant et se construit dans le même mouvement. La rupture est celle, de Comte à Bachelard, de la compréhension de notre faculté de connaître, d'« une faculté qui s'éclaire en s'enrichissant¹⁶⁹ » et introduit dans l'éducation un ordre différent de l'ordre rationnel et positif, un rapport au savoir, celui d'une raison qui se construit, à la fois pour un sujet et pour une « transcendance » nouvelle¹⁷⁰. La « raison ouverte » décrit l'indéterminé (Popper) et le localisé (un « pourquoi pas » nous dit Bachelard) ainsi que le mouvement, l'échange dialectique entre la culture scientifique et les cadres de la pensée, un « rationalisme appliqué », tel celui de la complexité. Cet indéterminé est également celui des objets ou des mondes que les sciences et les techniques créent ainsi que leurs modes d'interrogation : monde de la physique, des nouvelles technologies, nouvel enracinement des savoirs à éduquer. Le fondement, c'est la construction : elle n'exclut pas le risque, qui devient objet d'éducation.

L'ouverture du rapport entre vérité et liberté (lien nietzschéen, mais aussi bachelardien) se réalise dans la dimension d'« existence » du sujet, nouvel

intellectus, que Heidegger décrivait comme dévoilement (*aletheia*). En tout domaine, l'homme réfère son savoir à sa propre existence. Il doit y trouver ses propres fondements. Sartre proclame que l'existence précède l'essence ; Heidegger, dans la *Lettre sur l'humanisme*¹⁷¹, souligne le « souci » de l'homme, comment il doit assumer le fait d'être-là et d'être-le-là (existence et essence), à la fois présence et instance dans la vérité de l'être, et donc la pensée de l'être. L'humanisme est cette pensée dans l'univers de l'immanence, « métaphysique » et non anthropologique, dans la mesure où elle crée une essence de l'homme, une pensée de l'être de l'étant. Cette liberté-vérité, cette autofondation de l'existence et de l'essence, est au sein de la pensée philosophique un point de départ pour penser l'humanité, et pour l'y éduquer. Pour Heidegger, l'essence (l'essentiel) de la vérité est la liberté, fondement de sa possibilité, non pas conformité de l'énoncé à la chose selon l'énoncé classique de la vérité, mais caractère de l'ouverture, « abandon au dévoilement de l'étant comme tel ».

Comme nouvelle orientation, l'« humanisme de l'autre homme »¹⁷² proposé par Lévinas ne prend pas le détour de la connaissance mais celui de la re-connaissance. « L'absurde consiste non pas dans l'isolement des significations innombrables mais dans l'absence d'un sens qui les oriente [...] la Rome où mènent tous les chemins. » C'est l'altérité qui devient le chemin et nous place devant une situation philosophique nouvelle, une universalité concrète, celle du face à face, de la place concrète de l'autre, philosophie de la Totalité (et non de l'universalité ou de la neutralité heideggerienne). Du même à l'autre, la Totalité est « mouvement allant hors de l'identique vers un Autre, vers un autre qui est absolument Autre ». Une philosophie de la libération plus qu'une philosophie de la liberté. Ce nouveau savoir humain, cette nouvelle finalité, lien humaniste (et non pas seulement humanitaire), accompagnerait un savoir de raison et serait l'objet d'une éducation de l'homme à l'humain. La postmodernité marque la perte des certitudes, non celle des valeurs : nous rejoignons ici une épistémologie de la construction. C'est dans l'éducation que l'altérité se dessine et se décide.

Une raison éducative ouverte

Les ruptures observées dessinent les contours des modes d'éducation et ceux du débat éducatif. Selon une expression de Michel Serres, « l'idéal de connaissance passe des lois générales au débat détaillé¹⁷³ ». Mais la fragmentation, la localité n'excluent pas un universel car « l'universel niche dans le particulier » : il est le « tiers instruit ». Cette pensée est opératoire à la fois dans les objets et dans les procédures de l'éducation.

Une ouverture de l'éducation telle celle de la raison bachelardienne se fait sur un monde représenté sommairement par les liens qui unissent dans une nouvelle culture l'individu-sujet et son environnement organisé comme « intelligence ». Le passage est celui d'un monde physique (la carte géographique) à un monde technico-culturel des échanges (à la fois réel et virtuel). La rupture est celle de la *physis*, que Popper¹⁷⁴ représente comme « monde 3 », monde des produits de l'esprit humain, environnement culturel et technique qui se superpose à celui, naturel, dans lequel nous avons conçu la connaissance. Ce monde propose, à l'instar du monde de la cité¹⁷⁵, pour les rapports humains et en liaison avec eux, des rapports au savoir de nature nouvelle ou renouvelée. Dans cette nouvelle cité, la métaphore du déplacement, du voyage, unit sujet et monde, le cybemaute étant celui qui gouverne l'usage qu'il veut faire de ses échanges avec l'environnement, périple largement lié à sa connaissance personnelle, autoformation liée à une nouvelle réminiscence et à un nouveau dialogue, déliaison et nouvelle liaison sociales. Comment y définir l'éducation ?

De nouveaux débats et nouvelles tâches éducatives sont attachés à l'évolution des sociétés humaines et des techniques¹⁷⁶. Ainsi de nouveaux contrats entre l'homme et le monde, tel le « contrat naturel » que Serres¹⁷⁷ propose entre l'homme et la nature, sont des enjeux de transcendance pour un nouvel homme citoyen. Ce contrat prend appui sur un savoir scientifique autant que politique - il est affaire de droit - et repose sur une éducation. Le contrat de l'« éthique du futur » d'Hans Jonas requiert également un double savoir, « objectivement, une connaissance des causes physiques ; subjectivement, une connaissance des fins humaines¹⁷⁸ ». Le contrat éducatif lui-même doit être examiné à la lumière de la crise de l'éducation (Arendt). Les contrats anciens, tels ceux de la socialité et du politique, sont également au cœur de cette ouverture de l'éducation, qui accompagne les rencontres que l'homme crée à travers le monde avec lui-même.

Définir l'objet de l'éducation, et nous arrivons ici au terme de cet ouvrage, c'est interroger l'homme et son existence, les valeurs et les rapports qu'il construit avec (et par) les autres et les savoirs. On n'élève ni on n'instruit sans éduquer, éduquer d'un lien, tel celui de la *paideia* qui unit l'individu à une culture, une communauté, lien social et politique, et des valeurs qui les représentent et leur servent d'attache. L'éducation n'est pas un contenu (le « à quoi éduquer ») mais une figure, celle du « maître humain », qui, le soulignait Kant, est un maître éduqué, celui qui exerce la pensée. Toute expérience, éducative, historique, éthique ou sociopolitique est vécue sous forme de présence, moment d'articulation de l'être-là entre essence et existence. Cette présence est exigence de compréhension (de sens), qui se traduit petit à petit comme connaissance. La connaissance fait partie de la vie de l'homme (Nietzsche) ; elle n'est que la conséquence de la présence, elle est sens et doit être rapportée au projet de sens. En tous les cas, éduquer, c'est partir de cette présence pour permettre de construire un lien entre un savoir et une pensée (ce qui les rend tous les deux indispensables). Le rôle critique et constructif de l'éducation est ainsi à la mesure d'un monde où l'homme s'autoéduque.

INDEX DES NOTIONS

(L'index renvoie aux pages où la notion indiquée est principalement définie ou convoquée.)

A

Acculturation

Action

Activité

Altérité ; autre

Âme

Analogie

Ancien

Antiquité

Archéologie

Association, associationniste

Autoéducation

Autonomie

B

Bildung

C

Choix

Cité

Citoyen, citoyenneté

Civilisation

Civisme, civil, civique

Cogito

Communauté

Complexité

Connaissance

Conscience
Construction
Constructivisme
Constructiviste
Contexte
Contrat
Contrat social
Critique
Culture

D
Devoirs
Dialectique
Dialogue
Didactique
Discipline
Dressage
Dresser
Droits
Droits de l'homme

E
École
Éducabilité
Éducateur
Éducation
Éduquer
Effort
Émergence
Empirisme
Enfance, enfant
Entendement
Environnement
Épistémologie
Esprit scientifique
Essence

Éthique
Étonnement
Être
Être-pour-l'éducation
Existence, existentiel
Expérience

F
Figuré
Fins
Formateur, Formation
Forme

G
Généalogie, généalogique

H
Habitus
Harmonie
Herméneutique
Histoire, historicité, historique
Humain
Humanisme, humaniste
Humanité

I
Idée
Image
Inenseignable
Institution
Instruction, instruire
Intelligence
Interaction
Interrogation
Intuition
Irrésolu

J

Jugement

L

Laïcité

Langage

Liberté

Logique

Logos

Lumières

M

Maïeutique

Mémoire

Métaphore

Méthode

Modèle

Moderne

Modernité

Morale

N

Nature

Nouveau, nouveauté

O

Obstacle

Opinion

Organisation

Origine

P

Paideia

Paradoxe

Pensée, penser

Personnalité

Perspectivisme, perspectiviste

Phénoménologie
Phronésis
Politique
Positif, positivisme
Postmodernité
Pragmatisme, pragmatiste, pragmatique
Pratique
Praxis
Progrès
Prudence, *prudentia*
Psychologie, psychologique
Puissance

R
Raison, rationnel
Raison pratique
Rapport au savoir
Réalité
Réel
Relation
Relativiste
Réminiscence
Renaissance
Représentations
Respect
Responsabilité
Révolte

S
Sagesse
Savoir
Scepticisme
Science
Sens
Situation
Socialisation, socialiser

Société
Sollicitude
Sophiste
Stoïcisme, stoïciens
Sujet
Syllogistique
Symbole
Système

T
Temps
Tradition
Transcendantale

U
Universalité, universel

V

Valeur
Vérité
Vertu
Volonté

INDEX DES AUTEURS

A

Alain

Alembert (d')

Arendt (H.)

Ariès (P.)

Aristophane

Aristote

Augustin (saint)

Averroès

B

Bachelard (G.)

Bacon (F.)

Bergson (H.)

Buisson (F.)

C

Castoriadis (C.)

Charbonnel (N.)

Comenius

Comte (A.)

Condillac

Condorcet

D

Derrida (J.)

Descartes (R.)

Dewey (J.)

Durkheim (E.)

E

Epictète

Érasme

F

Foucault (M.)

G

Galilée

Grotius

H

Habermas (J.)

Hameline (D.)

Harvey (W.)

Hegel (G.)

Heidegger (M.)

Heisenberg (W.)

Hobbes (T.)

Hume (D.)

Husserl (E.)

J

James (W.)

Jaspers (K.)

Jeager (W.)

Jonas (H.)

K

Kant (E.)

L

Laruelle (F.)

Leibniz (W.)

Lerbet (G.)

Lévinas (E.)

Lipovetsky

Locke (J.)

Lombard (J.)

M

Marc Aurèle

Mead (M.)

Merleau-Ponty (M.)

Montaigne (M. de)

Montesquieu

Morin (E.)

N

Nietzsche (F.)

P

Parménide

Pascal (B.)

Peirce (C.)

Platon

Plutarque

Popper (K.)

Protagoras

Puddendorf

R

Rabelais (F.)

Ricœur (P.)

Rosnay (J. de.)

Rousseau (J.-J.)

S

Sartre (J.-P.)

Secrétan (P.)

Sénèque

Serres (M.)

Spinoza (B.)

Stolerdijk

T

Thomas d'Aquin (saint)

W

Weil (É.)

X

Xénophon

Z

Zénon

BIBLIOGRAPHIE DES AUTEURS CITÉS

- ALAIN, *Propos sur l'éducation* [1932], Paris, PUF, 1995.
- ARENDT Hannah, *La Crise de la culture* [1954], Paris, Gallimard, 1972.
- ARIÈS Philippe, *L'Enfant et la Vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Le Seuil, coll. « Points », 1992.
- ARISTOTE, *De l'âme ; Éthique à Nicomaque ; Métaphysique ; Politique ; Premières analytiques ; Topiques*.
- BACHELARD Gaston, *L'Activité rationaliste de la physique contemporaine* [1951], Paris, PUF, 1965 ; *L'Eau et les Rêves : essai sur l'imagination de la matière*, Paris, José Corti, 1942 ; *La Formation de l'esprit scientifique* [1938], Paris, PUF, 1971 ; *La Philosophie du non* [1949], Paris, PUF, 1982 ; *La Psychanalyse du feu*, Paris, Gallimard, 1938 ; *Le Matérialisme rationnel* [1953], Paris, PUF, 1963 ; *Le Rationalisme appliqué* [1949], Paris, PUF, 1970.
- BERGSON Henri, *Essai sur les données immédiates de la conscience* [1889] ; *L'Énergie spirituelle* [1902] ; *L'Évolution créatrice* [1907] ; *La Pensée et le Mouvant* [1934] ; *Les Deux Sources de la morale et de la religion* [1932] ; *Matière et mémoire* [1896], in : *Œuvres*, Paris, PUF, 1970.
- BUISSON Ferdinand, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction publique*, Paris, Hachette, 1911.
- CASTORIADIS Cornelius, *Le Monde morcelé, III, Les Carrefours du labyrinthe*, Paris, Le Seuil, 1990.
- CHARBONNEL Nadine, *Pour une critique de la raison éducative*, Peter Lang, 1998.

COMENIUS Jan, *La Grande Didactique* [1627], Genève, Klincksieck, 1992.

COMTE Auguste, *Cours de philosophie positive*, in : *Leçons sur la sociologie*, Paris, Garnier-Flammarion, 1995 ; *Discours sur l'ensemble du positivisme* [1848], Paris, Flammarion, 1998 ; *Discours sur l'esprit positif* [1844], Paris, Vrin, 1995.

CONDILLAC Étienne de, *Essai sur l'origine des connaissances humaines* [1746] ; *Traité des sensations* [1754], in : *œuvres philosophiques de Condillac*, Paris, PUF, 1947.

CONDORCET Antoine-Nicolas de, *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* [1793], Paris, Éditions sociales, 1971 ; *Mémoires sur l'instruction publique* [1791], Paris, Flammarion, 1994 ; *Cinq mémoires sur l'instruction publique* [1790], Paris, Garnier-Flammarion, 1994.

DELEDALLE G., *John Dewey*, Paris, PUF, 1996.

DERRIDA Jacques, *Positions*, éd. de Minuit, 1972.

DESCARTES René, *Discours de la méthode* [1637] ; *Méditations*, in : *Œuvres et Lettres*, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 1953.

DEWEY John, *Expérience et éducation* [1938], Paris, A. Colin, 1968.

ÉPICTÈTE, *Manuel*, in : *Les Stoïciens*, Paris, PUF, 1996.

ÉRASME, *De Pueris*, « De l'éducation des enfants » [1537], Paris, Klincksieck, 1990.

FOUCAULT Michel, *L'Archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1997 ; *Les Mots et les Choses*, Paris, Gallimard, 1966.

HABERMAS Jürgen, *Morale et communication*, Paris, Flammarion, 1983.

HAMELINE Daniel, *L'Éducation, ses images et son propos*, Paris, ESF, 1986.

HEGEL Georg, *Phénoménologie de l'esprit*, trad. Hyppolite, Paris, Aubier-Montaigne.

HEIDEGGER Martin, *Lettre sur l'humanisme* [1946], Paris, Aubier, 1964 ; *Questions II*, Paris, Gallimard, 1972.

HUSSERL Edmund, *Méditations cartésiennes, Introduction à la phénoménologie* (conférences de 1929), Paris, Vrin, 1953.

JAMES William, *Conférences sur l'éducation (Psychologie et éducation)* [1899], Paris, L'Harmattan, 1996 ; *Le Pragmatisme*, Paris, Flammarion, 1911.

JASPERS Karl, *Essais philosophiques*, Paris, Payot, 1970.

JEAGER Werner, *Paideia. La formation de l'homme grec*, Paris, Gallimard, 1964.

JONAS Hans, *Pour une éthique du futur*, Paris, Le Seuil, 1993.

KANT Emmanuel, *Conjectures sur le commencement de l'histoire de l'humanité* [1786], Paris, Vrin, 1965 ; *Critique de la raison pratique* [1788], Paris, PUF, 1966 ; *Critique de la raison pure* [1781], Paris, PUF, 1966 ; *La Religion dans les limites de la simple raison* [1793], Paris, Vrin, 1972 ; *Leçons d'éthique* [1780], Paris, Le Livre de poche, 1997 ; *Opuscules sur l'histoire* [1777], Paris, Garnier-Flammarion, 1996 ; *Prolégomènes à toute métaphysique future* [1783], Paris, Vrin, 1968 ; *Qu'est-ce que s'orienter dans la pensée* [1786], Paris, Vrin, 1972 ; *Réflexions sur l'éducation* [1803], Paris, Vrin, 1966 ; *Sur le lieu commun* [1793], Paris, Vrin, 1966.

LARUELLE F., *La Grève des philosophes*, Paris, éd. Osiris, 1986.

LERBET Georges, *L'École du dedans*, Paris, Hachette, 1995.

Les Présocratiques, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 1988.

LÉVINAS Emmanuel, *Totalité et infini, Essai sur l'extériorité* [1971], Paris, Le Livre de poche, 1996.

LOCKE John, *Essai philosophique concernant l'entendement humain* [1690], Paris, Vrin, 1972 ; *Quelques pensées sur l'éducation* [1693], Paris, Vrin, 1966.

LOMBARD Jean, *Aristote et l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 1994.

MARC AURÈLE, *Pensées*, in : *Les Stoïciens*, Paris, PUF, 1996.

MEAD Margaret, *Mœurs et sexualité en Océanie*, Paris, Plon, 1963.

MERLEAU-PONTY Maurice, *Éloge de la philosophie*, Paris, Gallimard, coll. « Idées », 1953.

MONTAIGNE, *Essais* [1580], Paris, Le Livre de poche, 1968.

MONTESQUIEU Charles-Louis de, *L'Esprit des Lois*, 1748.

MORIN Edgard, *La Méthode*, Paris, Le Seuil, 1977.

NIETZSCHE Friedrich, *Ainsi parlait Zarathoustra* [1884], Paris, Gallimard, 1947 ; *Généalogie de la morale* [1887], Paris, Gallimard, coll. « Idées », 1969 ; *Le Gai savoir* [1887], Paris, Gallimard, 1950 ; *Par-delà le bien et le mal* [1886], Paris,

UGE, coll. « 10/18 », 1967.

PASCAL (1162-1662), *Pensées* [1670], in : *Œuvres complètes*, Paris, Ed. L. Lafuma, 1963.

PEIRCE Charles S., *Collected Papers*, Cambridge, Massachussets, The Bellknap Press, 1978.

PLATON, *Apologie de Socrate ; Des lois ; La République ; Ménon ; Phèdre ; Protagoras ; Théétète*.

POPPER Karl, *L'Univers irrésolu. Plaidoyer pour l'indétermination*, Paris, Hermann, 1984 ; *Toute vie est résolution de problèmes* (conférences), Actes sud, 1997.

PRIGOGINE Ilya, *La Fin des certitudes*, Paris, éd. Odile Jacob, 1995.

RABELAIS François, *La Vie très inestimable du grand Gargantua [...] jadis composée par l'abstracteur de quinte essence ; Pantagruel, Roy des Dipsodes, restitué a son naturel avec ses faictz et prouesses espoventable : composez par feu M. Acofribas, abstracteur de quinte essence* [1542], Paris, Garnier-Flammarion, 1969.

RICŒUR Paul, *De l'interprétation*, Paris, Le Seuil, 1975 ; *La Métaphore vive*, Paris, Le Seuil, 1975 ; *Soi-même comme un autre*, Paris, Le Seuil, coll. « Points », 1996.

ROSNEY Joël de, *L'Homme symbiotique*, Paris, Le Seuil, 1998.

ROUSSEAU Jean-Jacques, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité* [1755], Paris, UGE, coll. « 10/18 », 1963 ; *Du contrat social* [1762], Paris, Garnier Flammarion, 1980 ; *Émile ou De l'éducation* [1762], Paris, Garnier-Flammarion, 1969.

SECRÉTAN Philibert, *L'Analogie*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 1984.

SÉNÈQUE, *Lettres à Lucilius*, in : *Œuvres complètes*, Paris, CLF Panckouke, 1834.

SERRES Michel, *Le Contrat naturel*, Paris, Éd. François Bourin, 1990 ; *Le Tiers-Instruit*, Paris, Gallimard, 1991.

SPINOZA Baruch, *Traité de la réforme de l'entendement* [1661], in : *Œuvres*, t. I, Paris, Garnier-Flammarion, 1953.

THOMAS D'AQUIN, *De magistro*, Paris, Vrin.

WEIL Éric, *Philosophie politique*, Paris, Vrin, 1966.

Notes

1

L'Archéologie du savoir, Paris, Gallimard, 1997, p. 179.

2

« ...la vraie marque d'un philosophe est l'étonnement qu'il éprouve. La philosophie en effet n'a pas d'autres origines... » (PLATON, *Théétète*, 155d).

3

Emmanuel KANT, *Qu'est-ce que s'orienter dans la pensée* [1786], Paris, Vrin, 1972, p. 88.

4

Critique de la raison pure [1781], Paris, PUF, 1966, p. 561.

5

Éloge de la philosophie, Paris, Gallimard, coll. « Idées », 1953, p. 73.

6

M. FOUCAULT, *op. cit.*, p. 180.

7

Ainsi dans le dictionnaire français-latin de Robert Estienne, 1549, lié à « nourriture » ; cf *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert, 1992, t. 1, p. 128.

8

Cf. *infra*, Deuxième partie, chapitre 3.

9

Martin HEIDEGGER, *Questions II*, Paris, Gallimard, 1972.

10

Essais, I [1580], XXVI, Paris, Le Livre de poche, 1968.

11

L'Enfant et la Vie familiale sous l'ancien régime, Palis, Le Seuil, coll. « Points », 1992.

12

Margaret MEAD, *Mœurs et sexualité en Océanie*, Paris, Plon, 1963, p. 25.

13

Émile DURKHEIM, in article « Éducation » du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction publique*, de Ferdinand BUISSON, Paris, Hachette, 1911.

14

Ibid.

15

Karl JASPERS, *Essais philosophiques*, Paris, Payot, 1970, p. 125.

16

Éric WEIL, *Philosophie politique*, Paris, Vrin, 1966, § 15, p. 45.

17

Prolégomènes à toute métaphysique future [1783], Paris, Vrin, 1968, p. 171.

18

Phénoménologie de l'esprit, trad. Hyppolite, Paris, Aubier-Montaigne, t. 1, p. 69-70.

19

É. WEIL, *op. cit.*, § 17, p. 47.

20

Ibid.

21

Ibid., § 18, p. 55.

22

Ibid., § 17, p. 49.

23

Ibid., § 18, p. 54.

24

Le terme de *Bi/dung* traduit mieux cette réalité que le terme d'éducation.

25

Par-delà le bien et le mal [1886], § 62, Paris, UGE, coll. « 10/18 », 1967, p. 87.

26

Généalogie de la morale [1887], II, 2, Paris, Gallimard, coll. « Idées », 1969, p. 78.

27

Le Gai savoir [1887], § 110, Paris, Gallimard, 1950, p. 156.

28

Généalogie de la morale, II, *op. cit.*, p. 120.

29

Ibid., p. 138.

30

Ainsi parlait Zarathoustra [1884], « Les trois métamorphoses », Paris, Gallimard, 1947, p. 35-37.

31

Jacques DERRIDA, *Positions*, éd. de Minuit, 1972, p. 133.

32

François LARUELLE, « Pour introduire à l'inenseignable », *in* : *La Grève des philosophes*, Paris, éd. Osiris, 1986, p. 108.

33

En référence au *Discours de la méthode* de DESCARTES.

34

Propos sur l'éducation [1932], Paris, PUF, 1995.

35

Daniel HAMELINE, *L'Éducation, ses images et son propos*, Paris, ESF, 1986.

36

MONTAIGNE, « Du pédantisme », « De l'institution des enfants », *Essais*, 1, XXV, XXVI, éd. cit.

37

La Grande Didactique [1627], Genève, Klincksieck, 1992.

38

Discours de la méthode [1637], I^{re} partie, in : *Œuvres et lettres*, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 1953, p. 131.

39

Op. cit., II, IV.

40

Paul RICŒUR, *La Métaphore vive*, Paris, Le Seuil, 1975.

41

De magistro, Paris, Vrin, p. 44.

42

Cf. Aristote, *De l'âme*, III, 4.

43

Nadine CHARBONNEL, *Pour une critique de la raison éducative*, Peter Lang, 1998, p. 175-176.

44

Les Mots et les Choses, Paris, Gallimard, 1966, p. 33.

45

Critique de la raison pure, op. cit., p. 453.

46

Philibert SECRÉTAN, *L'Analogie*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 1984.

47

De l'interprétation, Paris, Le Seuil, 1975, p. 26-27.

48

L'Esprit des Lois, IV, III et v.

49

Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain [1793], Paris, Éditions sociales, 1971.

50

Op. cit., p. 263 et sqq.

51

Du contrat social [1762], introduction au livre I, Paris, Garnier-Flammarion, 1980.

52

Mémoires sur l'instruction publique [1791], Paris, Flammarion, 1994, p. 80 et sqq.

53

De l'âme, III, 4.

54

Essai philosophique concernant l'entendement humain [1690], livre II, chapitre I, § 2, Paris, Vrin, 1972, p. 61.

55

Essai sur l'origine des connaissances humaines [1746], in : *Œuvres philosophiques de Condillac*, tome 1, Paris, PUF, 1947, p. 7.

56

Traité des sensations [1754], *ibid.*, p. 222.

57

Cf. *infra*, Troisième partie, chapitre 6.

58

La Crise de la culture [1954], Paris, Gallimard, 1972, p. 238-239.

59

Ibid., p. 250.

60

Ibid., p. 247.

61

Ibid., p. 250.

62

Hans JONAS, « Le Principe responsabilité - Sur le fondement d'une éthique du futur », in : *Pour une éthique du futur*, Paris, Le Seuil, 1993.

63

Cf. *infra*, Deuxième partie, chapitre 3.

64

ÉPICTÈTE (50 ap. J.-C.), *Manuel*, I, in *Les Stoïciens*, Paris, PUF, 1996, p. 111.

65

Le Monde morcelé, III, *Les Carrefours du labyrinthe*, Paris, Le Seuil, 1990, p. 17.

66

On peut se rapporter à *La Fin des certitudes*, d'Ilya PRIGOGINE, Paris, éd. Odile Jacob, 1995, qui resitue le lien entre philosophie et sciences.

67

Cf. également Emmanuel LÉVINAS, *Totalité et infini* [1971], Paris, Le Livre de poche, 1996.

68

Morale et communication, Paris, Flammarion, 1983, p. 28 et 29.

69

PARMÉNIDE, Fragments B VI et VII, in : *Les Présocratiques*, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 1988, p. 258 et 260.

70

Des lois, I, 662 b.

71

Werner JEAGER, *Paideia. La formation de l'homme grec*, Paris, Gallimard, 1964, p. 336.

72

PLATON, *Protagoras*, 318e-319a.

73

PROTAGORAS, Fragments B I, in : *Les Présocratiques*, op. cit., p. 998.

74

Apologie de Socrate, 24 b-c.

75

La République, 531a.

76

Phèdre, 275d.

77

Théétète, 150c.

78

Ménon, 81c et 82e.

79

Manuel, éd. cit.

80

Lettres à Lucilius, LXVI, in : *Œuvres complètes*, Paris, CLF Panckouke, 1834, tome VI, p. 87.

81

ÉPICTÈTE, *Manuel*, VIII, éd. cit., p. 117.

82

MARC AURÈLE, *Pensées*, LVIII, LIX, in : *Les Stoïciens*, op. cit., p. 163.

83

Lettres, op. cit., tome V, IX, p. 43.

84

On pourra se rapporter à Jean LOMBARD, *Aristote et l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 1994.

85

Premières analytiques, I, 1, 24 b 18.

86

Topiques, I et II.

87

Métaphysique, 981 b.

88

Aristote avait l'habitude d'enseigner en marchant, d'où le nom de péripatéticiens, « promeneurs », donné à ses disciples.

89

Politique, I, 2, 1253a et 1337a.

90

Éthique à Nicomaque, II, 7, 1108a.

91

Ibid., II, 1, 1103a.

92

Métaphysique, 980a.

93

ÉRASME, *L'Accouchée*, annexe au *De Pueris*, « De l'éducation des enfants » [1537], Paris, Klincksieck, 1990.

94

Pantagruel, Roy des Dipsodes, restitué a son naturel avec ses faictz et prouesses espoventable : composez par feu M. Acofribas, abstracteur de quinte essence [1542], livre II, chapitre 8, Paris, Garnier-Flammarion, 1969, p. 61 et sqq.

95

La Vie très inestimable du grand Gargantua [...] jadis composée par l'abstracteur de quinte essence, livre I, chapitre 57, éd. cit.

96

MONTAIGNE, *Essais*, éd. cit. : livre II, chapitre VIII, « De l'affection des pères aux enfants », p. 15 et 19 ; chapitre x, « Des livres », p. 35. ; chapitre XII, « Apologie de Raimond Sebond », p. 65 ; livre I, chapitre XXV, « Du pédantisme », p. 173.

97

Livre I, chapitre XXVI, « De l'institution des enfants », éd. cit., p. 187-188 ; chapitre XXV, « Du pédantisme », p. 173.

98

Traité de la réforme de l'entendement [1661], in : *Œuvres*, I, 27, Paris, Garnier-Flammarion, 1953, p. 191.

99

DESCARTES, *Discours de la méthode*, éd. cit., p. 126 à 131.

100

Méditations, IV, *ibid.*, p. 306.

101

Discours de la méthode, éd. cit., p. 130 à 138.

102

La Grande Didactique, op. cit.

103

Emmanuel KANT, *Réflexions sur l'éducation* [1803], rassemblant le contenu des cours de pédagogie donnés par Kant de 1777 à 1787, Paris, Vrin, 1966, p. 73.

104

La Religion dans les limites de la simple raison [1793], Paris, Vrin, 1972, p. 52 et 53.

105

Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité [1755], Paris, UGE, coll. « 10/18 », 1963, p. 37 sq.

106

Expression issue d'Averroès et utilisée par Spinoza dans l'*Éthique*, distinguant le principe créateur du créé, nature naturée.

107

Émile ou De l'éducation [1762], Paris, Garnier-Flammarion, 1969, p. 42.

108

Du contrat social, op. cit., p. 41.

109

Ibid., p. 51.

110

Émile, éd. cit., p. 32.

111

Emmanuel KANT, *Opuscules sur l'histoire* [1777], Paris, Garnier-Flammarion, 1996, p. 154-155.

112

Émile, éd. cit., p. 38.

113

Critique de la raison pratique [1788], Paris, PUF, 1966, p. 161 et 164.

114

Qu'est-ce que s'orienter dans la pensée, *op. cit.*, p. 86 à 89.

115

Réflexions sur l'éducation [1803], Paris, Vrin, 1966, p. 80.

116

Sur le lieu commun : « *Ceci est bon en théorie mais ne vaut rien pour la pratique* » [1793], Paris, Vrin, 1966.

117

Leçons d'éthique [1780], Paris, Le Livre de poche, 1997, p. 409-410.

118

John LOCKE, *Quelques pensées sur l'éducation* [1693], Paris, Vrin, 1966.

119

Réflexions sur l'éducation, *op. cit.*, p. 73 et sqq.

120

Conjectures sur le commencement de l'histoire de l'humanité [1786], Paris, Vrin, 1965, p. 47.

121

Cinq mémoires sur l'instruction publique [1790], Paris, Garnier-Flammarion, 1994, premier mémoire, p. 67.

122

Discours sur l'ensemble du positivisme [1848], Paris, Flammarion, 1998, p. 44 à 47.

123

Discours sur l'esprit positif [1844], Paris, Vrin, 1995, p. 120 et sqq.

124

Cours de philosophie positive [1842], 47^e leçon, in : *Leçons sur la sociologie*, Paris, Garnier-Flammarion, 1995.

125

Discours sur l'esprit positif, *op. cit.*, p. 41 et sqq.

126

Bachelard enseigne de 1919 à 1930 comme professeur de physique et de chimie en collège, mettant en rapport ses conceptions épistémologiques et pédagogiques : « La classe est attentive aux événements, écrit-il, elle omet seulement les phénomènes essentiels », *La Formation de l'esprit scientifique* [1938]. Paris, PUF, 1971.

127

La Philosophie du non [1949], Paris, PUF, 1982, p. 33.

128

La Formation de l'esprit scientifique, *op. cit.*, p. 8 à 16.

129

L'Activité rationaliste de la physique contemporaine [1951], Paris, PUF, 1965, p. 183.

130

La Formation de l'esprit scientifique, *op. cit.*

131

Le Rationalisme appliqué [1949], Paris, PUF, 1970, p. 13 à 15.

132

La Philosophie du non, *op. cit.*, p. 129.

133

Le Matérialisme rationnel [1953], Paris, PUF, 1963, p. 213.

134

La Formation de l'esprit scientifique, *op. cit.*, p. 247.

135

L'Eau et les Rêves : essai sur l'imagination de la matière, Paris, José Corti, 1942, p. 161.

136

La Psychanalyse du feu, Paris, Gallimard, 1938, p. 139.

137

Charles PEIRCE S., *Collected Papers*, I, 5-402, Cambridge, Massachussetts, The Bellknap Press, 1978.

138

L'Évolution créatrice [1907], in : *Œuvres*, Paris, PUF, 1970, p. 423.

139

La Pensée et le Mouvant [1934], in : *Œuvres*, *op. cit.*, p. 22.

140

Ibid,

141

PASCAL (1623-1662), *Pensées* [1670], in : *Œuvres complètes*, Paris, Ed. L. Lafuma, 1963, p. 576.

142

Essai sur les données immédiates de la conscience [1889] in *Œuvres*, *op. cit.*

143

L'Évolution créatrice, *op. cit.*, p. 174 et sqq.

144

Matière et mémoire [1896], in : *Œuvres*, *op. cit.*, p. 89.

145

Les Deux Sources de la morale et de la religion [1932], in : *Œuvres*, *op. cit.*

146

La Pensée et le Mouvant, *op. cit.*, p. 132.

147

Essai sur les données immédiates de la conscience, op. cit.

148

Ibid., p. 71 sq.

149

L'Énergie spirituelle [1902], in : *Œuvres, op. cit.*, p. 176-177.

150

Henri BERGSON, préface à l'ouvrage de Williams JAMES, *Le Pragmatisme*, Paris, Flammarion, 1911.

151

William JAMES, *Conférences sur l'éducation (Psychologie et éducation)* [1899], Paris, L'Harmattan, 1996.

152

Expérience et éducation [1938], Paris, A. Colin, 1968, p. 11.

153

How We Think [1910], in : *John Dewey*, par G. DELEDALLE, Paris, PUF, 1996, p. 71.

154

Mon credo pédagogique, in : *ibid.*, p. 118.

155

Méditations cartésiennes, Introduction à la phénoménologie (conférences de 1929), Paris, Vrin, 1953.

156

E. LÉVINAS, *Totalité et infini, op. cit.*, p. 202 et sqq.

157

Paul RICŒUR, *Soi-même comme un autre*, Paris, Le Seuil, coll. « Points », 1996, p. 202 à 227.

158

Ibid.

159

L'Univers irrésolu. Plaidoyer pour l'indétermination, Paris, Hermann, 1984.

160

Edgard MORIN, *La Méthode*, Paris, Seuil, 1977, tome I, pp. 144 à 155.

161

Ibid, p. 379.

162

Joël de ROSNAY propose l'idée d'éducation fractale : *L'Homme symbiotique*, Paris, Le Seuil, 1998.

163

Georges LERBET, *L'École du dedans*, Paris, Hachette, 1995.

164

Cf. Première partie, chapitre 2.

165

En référence au *Qu'est-ce que s'orienter dans la pensée ?* de Kant, qui lie éducation et orientation (cf. Deuxième partie, chapitre 3).

166

Op. cit, § 125.

167

La Crise de la culture, *op. cit.*, p. 19.

168

Le Gai savoir, *op. cit.*, § 115.

169

La Philosophie du non, *op. cit.*

170

Depuis l'énoncé du principe d'incertitude d'Heisenberg c'est la relation sujet-objet, en tant que relation, qui devient la référence, prenant le pas sur l'objet et le sujet, sur la dualité et l'extériorité du sujet connu et du sujet connaissant.

171

Paris, Aubier, 1964 ; première édition 1946.

172

On pourrait également évoquer la « petite éthique » de Ricœur.

173

Le Tiers-Instruit, Paris, Gallimard, 1991.

174

Karl POPPER, *Toute vie est résolution de problèmes* (conférences), Actes sud, 1997.

175

On pourrait, par analogie, comparer ce moment avec celui qui, du temps de Socrate, a conduit à l'émergence d'une conscience éducative nouvelle.

176

« Règles pour le parc humain », *Le Monde des Débats*, octobre 1999.

177

Michel SERRES, *Le Contrat naturel*, Paris, éd. François Bourin, 1990.

178

L'exemple du débat entre Stolerdijk et Habermas montre à la fois la nouveauté des objets débattus (le futur biotechnologique et biopolitique de l'homme) et l'interrogation sur les fondements de la pensée philosophique : comment penser le sens post-humaniste de « bio-pouvoir » ; quelle citoyenneté et quelle éducation leur adjoindre ? *Pour une éthique du futur*, op. cit., p. 70.

© Nathan/HER 2000
21 rue du Montparnasse
75006 Paris
Internet : <http://www.nathan-u.com>
ISBN : 209190936-X

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 initialement fabriquée par la société FeniXX au format ePub (ISBN 9782099069137) le 26 octobre 2018.

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.





Your gateway to knowledge and culture. Accessible for everyone.



z-library.se

singlelogin.re

go-to-zlibrary.se

single-login.ru



[Official Telegram channel](#)



[Z-Access](#)



<https://wikipedia.org/wiki/Z-Library>