



HAL
open science

Entre la théorie et la pratique, la place du Tact: notes pour une formation de soi-même

Elena Théodoropoulou

► **To cite this version:**

Elena Théodoropoulou. Entre la théorie et la pratique, la place du Tact: notes pour une formation de soi-même. Le Télémaque. Philosophie, Education, Société, 2016, L'éducation diffuse, 49, pp.99-110. 10.3917/tele.049.0099 . hal-02908423

HAL Id: hal-02908423

<https://hal.science/hal-02908423>

Submitted on 8 Aug 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le Télémaque

Philosophie - Éducation - Société

49

L'ÉDUCATION DIFFUSE



Presses
universitaires
de Caen

LE TÉLÉMAQUE

Philosophie, Éducation, Société

49

L'éducation diffuse



2016

UNIVERSITÉ DE CAEN BASSE-NORMANDIE
CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHE EN SCIENCES
DE L'ÉDUCATION (CERSE EA 965)

DOSSIER : L'ÉDUCATION DIFFUSE

Entre théorie et pratique, la place du *tact* : notes pour une formation de soi-même

Résumé : *Au fur et à mesure que le sujet entre dans le monde de sa propre formation, il crée un milieu praxique dans lequel il prend la responsabilité de soi-même à travers les actes de (sa) formation. Une fois assumée par le sujet, la formation devient un exercice réflexif intense renvoyant d'une part à la « métamorphose de soi par soi » et d'autre part à la relation entre l'activité du sujet et la réalité pratique. Le texte met en relief certains aspects des enjeux que le processus d'une formation de soi implique, surtout en ce qui concerne la tension entre théorie et pratique. Dans ce cadre, le Tact peut être considéré comme une capacité pratique à la fois de jonction et de distinction des fils innés qui traversent l'intention et les actes de formation de soi. Le travail de la philosophie de l'éducation serait plutôt d'introduire et de défendre systématiquement l'impetus de la pensée, au sein même des prétentions contradictoires relatives à l'hégémonie de la théorie ou de la pratique. À contre-courant d'une promotion de la praxis volontariste qui semble en général correspondre, à travers l'histoire de l'éducation, à une métaphysique de la présence, la philosophie de l'éducation pourrait être invoquée pour explorer l'alternative du « Je préférerais ne pas... » agir.*

Mots clés : tact, philosophie de l'éducation, éducation diffuse, théorie-pratique.

Introduction

Le concept d'éducation diffuse participe de l'idée d'un sujet en formation tout au long de la vie supposé pouvoir progressivement assumer le trajet complexe et les aspects multiples de la formation de soi dans un effort laborieux de vigilance soutenant sa volonté d'*autopoïesis*. Mais tout cela ne lui évite pas la prise de conscience de sa précarité, à travers la contingence de ce processus qui peine à réaliser son but émancipateur. Nous allons mettre en relief certains aspects des enjeux que ce trajet implique, surtout en ce qui concerne la tension entre théorie et pratique. Nous considérons que, dans ce cadre, le "tact" désigne une capacité pratique de jonction et de distinction à la fois des fils spontanés qui traversent l'intention et des actes de formation de soi vue à travers l'engrenage de cette tension.

Si la pratique philosophique métamorphose « les idéologies sous lesquelles les différentes pratiques sociales produisent leurs effets propres », au fur et à mesure que les propositions philosophiques sont actives et produisent, telle « une sorte d'armée théorique en marche », un certain effet d'existence¹, la philosophie

1. L. Althusser, *Initiation à la philosophie pour les non-philosophes* [1975], Paris, PUF, 2014, p. 168.

parvient à renforcer la réalisation personnelle² à travers les labyrinthes praxiques. Ainsi, la philosophie de l'éducation s'intéresse aux modes de gestion de soi tout en prenant conscience du poids irréductible de l'intervention éducative qui exige ainsi l'exercice d'une responsabilité intellectuelle. Cette responsabilité lui interdit toute spécialisation³. Cette praxis à laquelle la philosophie de l'éducation aspire serait victime de la décadence de la raison [*Logos*] comme déchéance du discours pratique se réduisant à une raison utilitaire, selon la dichotomie idéaliste entre théorie et pratique, dans un excès rationaliste. Dans ce sens,

la raison est aussi indispensable dans la technique moderne de la guerre qu'elle l'a toujours été dans le domaine des affaires. Ses traits peuvent se résumer à l'adaptation optimale des moyens à la fin et à sa considération comme une entreprise de conservation d'énergie. C'est un instrument pragmatique, froid et sobre, orienté vers l'opportunité⁴.

Il est à remarquer par ailleurs que si l'implication de la philosophie dans la vie quotidienne devient désormais impérative, au fur et à mesure que la reconnaissance de la communauté communicationnelle comme entité indépassable (*Das Letzte, Nichtthintergehbare*⁵) poursuit le tournant de la « transformation de la philosophie »⁶, l'usage philosophique du langage ne cesse pas d'être à l'opposé de son usage quotidien. Si donc la philosophie de l'éducation forme pour rendre apte à ce regard spécifique qui cesse de voir les choses comme elles sont, si elle peut à tout instant « sortir du cadre » et prendre ses distances, cet hétérotopisme et hétérochronisme constitutifs risquent à la fois de lui ôter sa force pratique et critique.

La performance

Dans ce sens, la dimension praxique de la philosophie de l'éducation⁷ relève de l'analytique du concept de performance (*épi-telesis / ἐπιτέλεισις*) sur deux niveaux : celui du corps en représentation et celui de la langue en tant qu'agent performatif. Du constat de Gorgias dans son *Éloge d'Hélène*, qui déclare que « le discours est un grand souverain qui, avec le plus petit et le plus inapparent des corps, achève [*apotelei / ἀποτελεῖ*] les actes les plus divins » à l'anatomie austinienne des énergèmes

-
2. C.W. Bingham, « Who are the philosophers of education ? », *Studies in Philosophy and Education*, 24, 2005, p. 1-18.
 3. D. Kambouchner, « L'éducation, question première », *Revue de métaphysique et de morale*, n° 4, 2007, p. 415-429.
 4. M. Horkheimer, « The End of Reason », *Studies in Philosophy and Social Sciences*, t. IX, 1941, p. 366-388.
 5. R. van Woudenberg, 1991, cité dans G.J.J. Biesta, G.J.J.M. Stams, « Critical Thinking and the Question of Critique. Some Lessons from Deconstruction », *Studies in Philosophy and Education*, 20, 1, 2001, p. 57-74.
 6. K.O. Apel, *Transformation der Philosophie*, Francfort-sur-le-Main, Suhrkamp, 1973, 2 vol.
 7. W. Carr, *For education : towards critical educational inquiry*, Buckingham, Open University Press, 1995, p. 41.

linguistiques⁸, le concept de performance se sépare du concept de perlocution. Selon Cassin, la perlocution fonctionne au moyen de la parole, alors que la performance se situe «à l'intérieur» du parler (*legein / λέγειν*) lui-même; dans la performance, l'achèvement est énoncé jusqu'à son terme⁹. Si le penser est un agir et la théorie une forme de *praxis*, les limites entre le sujet et l'objet pendant l'acte de penser s'effacent. Le penseur devient ainsi chez Adorno un "*thinking actionist*" et la théorie peut devenir une force pratique transformatrice productive, c'est-à-dire une performance¹⁰. Mais si l'on admet que «la seule vie de la performance est le présent» et si l'on pense que «la performance ne peut être sauvée, ni inscrite, ni enregistrée ou, autrement, ne peut participer à la circulation des représentations» car, «du moment où elle le fera, elle devient quelque chose d'autre: l'économie de la reproduction trahit la performance – ontologiquement, elle devient son propre soi à travers la disparition»¹¹, alors son usage devient problématique en éducation.

Le Penser cru

En réalité, la tâche de la philosophie de l'éducation consisterait plutôt à introduire et à défendre systématiquement l'*impetus* de la pensée, au sein même des prétentions divergentes qui s'appuient sur une hégémonie, soit de la pratique, soit de la théorie. L'émergence du "penser cru" (*das plumpe Denken*) mis au jour par W. Benjamin (ce que Hannah Arendt avait bien remarqué) dans le discours brechtien révèle un aspect intéressant de la circulation continue de la théorie à l'action. Si on pense donc que le dialecticien est un amant des subtilités, note Benjamin, en revanche, «les pensées crues devraient faire partie intégrante du penser dialectique, parce que ces pensées ne sont rien d'autre que la référence de la théorie à la pratique. [...] Une pensée doit être crue, afin de s'activer toute seule»¹². C'est une activation justement qui ouvre une voie de formation de soi tout à fait compatible avec une philosophie de l'éducation sensible aux liens de la pratique et de la théorie. Or, la philosophie de l'éducation peut ressembler à «une fonction pensante [...] à la jointure de la recherche et de la formation», à «un *tact* à l'œuvre»¹³. Ni effet, ni corps, ni instrument, sa plus haute vertu est de témoigner de l'impérative interminable du continuer. C'est cette continuité que nous distinguons aussi dans la définition

8. J.L. Austin, *How to do Things with Words*, Oxford, Clarendon Press, 1962.

9. B. Cassin, «Sophistique, performance, performatif», *Anais de Filosofia Clássica*, vol. III, n° 6, 2009, p. 1-29.

10. T.W. Adorno, *Critical Models: interventions and catchwords* [1969], New York – Columbia, University Press, 2005.

11. P. Phelan, *Unmarked. The politics of performance*, Londres – New York, Routledge, 1993, p. 146.

12. W. Benjamin, in the review of the *Dreigroschen roman*, 1966. Cf. *Versuche über Brecht*, Francfort, p. 90, cité par H. Arendt, «Introduction», in W. Benjamin, *Illuminations. Essays & Reflections*, New York, Schockenbooks, 1968, p. 15.

13. D. Hameline, «Penser la pédagogie est un luxe sans aucun désespoir de cause», *Revue française de pédagogie*, n° 120, juillet-août-septembre 1997, p. 7-15.

foucauldienne de la philosophie : nous sommes traversés par des processus, forces et des mouvements que nous ne connaissons pas et le rôle du philosophe est de les diagnostiquer, afin de diagnostiquer la vie actuelle.

Une instance formative théorico-pratique : le "tact"

Le "tact" serait bien le nom d'un tel lien, un geste entre l'hésitation et l'accomplissement de l'acte à la fois comme une acrobatie hésitante et comme une décision. Le "tact", et son rapport fondamental avec la limite, désigne plutôt une culmination de l'effort d'agir, qui en dévoile l'intensité, la profondeur, la précision mais aussi le risque d'un effondrement dans l'apraxie. Suspendu entre l'accomplissement et la disparition, ce geste se présente comme un *desideratum* au sein d'une formation de soi, qui avoue l'« insoutenable légèreté de l'être » dans le sens pédagogique et philosophique, une légèreté pourtant qui n'est pas exempte de gravité.

La référence inaugurale au "tact" pédagogique¹⁵ voudrait justement réconcilier à la fois une tendance théorique qui maintient (ou est maintenue par) la distance prétendue entre la théorie et la pratique et la tendance inverse de suppression de cette distance. Néanmoins, la bipolarité entre théorie et praxis insiste sur l'effort de synthèse par la multiplication des bipolarités : « La théorie, c'est ce qui appartient à l'ordre de l'universel, de l'abstrait, des "hautes terres", du déductible, transposable dans la pratique. À l'inverse, la pratique, c'est ce qui appartient à l'ordre du contingent, du local, de l'éphémère, du complexe, de l'incertain, des "basses terres", de l'inductif qui nourrit la théorie »¹⁶. Pourtant, cela n'empêche que la pratique « est un terme sans contraire qui désigne la totalité des activités humaines »,

les lieux, les corps, les groupes, les outillages, les dispositifs, les laboratoires, les procédures, les textes, les documents, mes instruments, les hiérarchies permettant à toute activité quelconque de se dérouler [...] Nous avons toujours affaire à des pratiques incarnées, des corps habiles, des lieux équipés, des documents inscrits, des hiérarchisations établies [et le terme de théorie] ne désigne aucunement un procès mais seulement un produit.

C'est tout en hésitant donc entre une compétence professionnelle et un charisme que la notion de "tact", dans son souci d'exacritude, telle une oscillation entre les universaux et les particuliers, la généralité et l'expérience, acquiert sa plénitude théorique et pratique, réflexive et émotionnelle, épistémologique, morale et logique. Cette acquisition s'effectue dans un instant émergeant, qui, itérativement

-
14. Pour le sens de la légèreté pédagogique, voir P. Meirieu, « La pédagogie différenciée : enferme-t-elle ou ouverture ? », *Entretiens Nathan*, 1996.
 15. Voir J. Muth, *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1967.
 16. J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1998, p. 6.
 17. B. Latour, *Sur la pratique des théoriciens*, cité dans J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques...*, p. 131.

constitue et reconstitue le flux du temps, en accueillant « un *momentum* qui tient tout en mouvement »¹⁸, qui correspond à la manière par laquelle est construite la personne humaine, dans l'union de la théorie et de la pratique¹⁹. La substance spatio-temporelle du "tact" peut par ailleurs être clarifiée à travers l'opposition entre la philosophie de l'instant chez Roupnel²⁰ et la philosophie de la durée chez Bergson. C'est Bachelard²¹ qui pose la question du réexamen de la critique bergsonienne et met en relation la « pédagogie du non continu » avec l'association sentimentale des contraires qui est l'instant vécu. Ainsi, le "tact" ne s'épuise pas à désigner l'achèvement de l'action, mais il devient un mode de conception de l'acte lui-même et de la temporalité, à travers une analytique intensive du "bon moment", qui condense dans l'efficace du geste l'exigence éthique et esthétique de l'acte.

La conceptualisation du "tact" (*tangere / tactus*) passe par l'analytique du toucher en commençant par la sensation commune aristotélicienne, la racine de la sensorialité²². Dans le cadre de l'anthropologie kantienne, le toucher, comme la seule sensation immédiate de la perception extérieure, tout en étant la plus brute et imparfaite, enseigne avec la certitude la plus grande. Selon M. Serres, « le pur toucher ouvre à l'information, corrélât doux de ce qu'on appelait jadis l'intellect »²³. L'association entre le mouvement de la main, le toucher et les acquisitions de conscience et de perception sur un niveau soit d'auto-perception soit de perception de l'autre transmet cette double texture de sensation-pensée (parallèlement à la dualité active « près-de-et-à-distance ») sur le "tact". Dans la reprise de la tradition aristotélicienne, la main est un instrument spirituel, tandis que, selon Gadamer, la culture des sensations est liée au développement de la fonction humaine de jugement²⁴. C'est dans ce cadre que le "tact", en tant qu'habileté pédagogique, est lié à la capacité du jugement, en référence à la disposition pratique aristotélicienne de *phronêsis-prudence*, ce qui lui octroie ainsi le caractère d'un esprit pratique réflexif. Dans la mesure où le "tact" n'est pas entravé par les distinctions entre théorie et pratique, il se développe pendant l'acte (comme réflexion de « ce-qu'on-fait-pendant-qu'on-le-fait »²⁵), en lui donnant son rythme par la sensation délicate des normes, des limites et des équilibres, l'intuitivité morale, la sensibilité pratique

-
18. Voir le concept de mouvement, comme un concept *spatio-temporel* décrivant le travail de la philosophie de l'éducation (E. Théodoropoulou, « La Philosophie de l'Éducation : la "conscience malheureuse", le visage de Janus et les mouvements », *Itinerários de Filosofia da Educação*, n° 3, t. I, 2006, p. 181-199).
 19. G. Weigand, *Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule*, Wurtzbourg, Ergon, 2004.
 20. G. Roupnel, *Siloë*, Paris, Stock, 1927.
 21. G. Bachelard, *L'intuition de l'instant* [1931], Paris, Stock, 1992.
 22. Aristote, *De l'Âme*, Paris, Les Belles Lettres, 2004, 422a-424b.
 23. M. Serres, *Les cinq sens*, Paris, Hachette, 1985, p. 102.
 24. H.G. Gadamer, *La perte de la formation sensible comme cause de la perte des critères de valeur, in Herméneutique. Traduire, interpréter, agir*, Montréal, Fides, 1990, p. 35-49, cité dans T. De Koninck, *Philosophie de l'éducation. Essai sur le devenir humain*, Paris, PUF, 2004, p. 43.
 25. M. van Manen, *The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness* [1993], Londres, the Althouse Press, 2002.

et la sensibilité²⁶. Si la « philosophie n'a jamais rien touché, à la lettre », et si « on ne touche jamais qu'une limite »²⁷, le "tact", comme toucher de la limite, désigne l'instant de la décision dans l'acte.

Ainsi, le "tact" émerge à travers « la parole, le silence, les yeux, le geste, l'atmosphère, l'exemple », comme un déploiement d'improvisation, qui sauve ce qui est sensible, qui prévoit la lésion ou la plaie, qui guérit (restitue) ce qui est cassé, qui approfondit ce qui est unique²⁸. Par son caractère d'adresse pratique, de corporéité, d'intensité dans le moment plutôt que dans la durée (malgré la précision décisionnelle qu'il apporte à l'action), de sensibilité à l'égard des différences et nuances, de saisie de l'individualité et de tout ce qui la définit (*haecceitas*), de vitesse et d'efficacité (sans exclure l'erreur), dans son indifférence aussi à la recherche de la vérité et comme exercice d'une mémoire pratique, le "tact" se rapproche plus facilement du concept poétique et pratique d'intuition²⁹. Or il tend à se constituer comme une forme d'intelligence intuitive en acquérant un caractère fluide, qui le rend hétérogène à l'égard des procédures démonstratives. Il est intéressant de constater que sur l'arc tracé par la distinction pascalienne entre l'« esprit de géométrie » et l'« esprit de finesse », le "tact", semble correspondre plutôt à ce dernier. L'« esprit de finesse » s'oppose à la méthode syllogistique pour la conception des principes³⁰ en se liant avec le sens et l'usage commun, le bon jugement, la perspicacité et la subtilité, la capacité de conception trop rapide, synesthésique et immédiate des principes multiples, désordonnés, complexes (qu'il est justement en position de distinguer, par intuition, parmi la foule de détails). Paradoxalement, les esprits fins n'ont pas la patience de descendre jusqu'aux premiers principes, invisibles et hors de l'usage commun. Du fait même de sa constitution noétique, logique et méthodologique, le "tact" tend tout aussi bien à occuper plutôt un lieu commun, entre les deux esprits – de géométrie et de finesse –, soulignant ainsi leur complémentarité.

Herbart écrit :

Ce n'est que par l'action, par la pratique qu'on apprend l'art et qu'on acquiert le "tact", le talent, l'adresse, l'habileté ; mais dans la pratique même, celui-là seul apprend l'art qui a appris la science auparavant par le travail de la pensée, qui se l'est assimilée, et qui a déterminé à l'avance les impressions futures que l'expérience devrait faire sur lui³¹.

C'est ainsi que le "tact" devient pédagogique en étant par excellence réflexif, en dépassant en acte la distinction théorie-pratique. Herbart avait indiqué deux voies

26. M. van Manen, « On the Epistemology of Reflective Practice », in *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol. 1, n° 1, 1995, p. 33-50.

27. J. Derrida, *Le toucher*, Jean-Luc Nancy, Paris, Galilée, 2000, p. 121-122.

28. M. van Manen, *Researching Lived Experience. Human Science for an action sensitive pedagogy*, London (Canada), Althouse Press, 1997.

29. C. Romano, « L'avenir d'une intuition », *Trans-paraitre*, 1, 2007, p. 1-35.

30. P. Force, « Géométrie, finesse et premiers principes chez Pascal », *Romance Quarterly*, 50 (2), 2003, p. 121-130.

31. J.F. Herbart, in J. Tilmant, *Tact, autorité, expérience et sympathie en pédagogie. Johan Friedrich Herbart*, Paris, Anthropos, 2007, p. 27.

pour la réflexion éducative : celle de la réflexion analytico-éducative qui mène de l'expérience à la pédagogie empirique (et par là, à la théorie philosophique de l'éducation) et celle de la synthèse d'une réflexion théorique qui mène de la théorie philosophique à une théorie générale de l'éducation. C'est ainsi qu'il « a pris le concept kantien du milieu, "l'acte du jugement" et l'a ancré conceptuellement comme "tact" »³², en faisant de lui une sorte de sentiment sensible, d'intelligence pratique et normative occupant la place que la théorie laissait libre. Or le concept de "tact", qui assume la binarité de la vision et du toucher, est thématiquement contre une distinction verticale entre la théorie et l'action, mais aussi contre une déduction précoce de la théorie à partir de l'expérience et réciproquement. C'est pourquoi, tout en conservant le conflit interne entre le savoir des principes généraux et l'authenticité de la situation à travers ses caractéristiques spécifiques, il récuse tout autant le dogmatisme que l'empirisme. Pour cette raison, il représente la nécessité de persister dans l'acte, malgré les dangers de la frustration dus soit à la difficulté de la situation, soit à l'expérience de l'ironie.

"Tact" et formation

A fortiori, le "tact" soutient la dialectique entre le savoir et la formation de la conscience (*Dialektik von wissen und Gewissen*³³). Selon l'approche gadamérienne, le "tact" est plutôt de l'ordre de la conscience, sans pour autant que cette dernière perde son accord avec les sensations : « Le tact fonctionnant dans les sciences de l'homme n'est pas simplement un sentiment et un inconscient, mais il constitue, à la fois, un mode de connaître et un mode d'être ». Plutôt que sentiment donc, le "tact" désigne une « conscience esthétique ou historique », définie comme la caractéristique générale de la *Bildung*, à savoir comme l'ouverture immédiate et la réceptivité à l'altérité³⁴. Si la *Bildung*, en liaison avec les concepts de *sensus communis*, de jugement (*Urteilkraft*) et de goût (*Geschmack*), forme la base sur laquelle sera construite la compréhension herméneutique des sciences de l'homme, le "tact" devient une sorte d'idée qui articule ensemble ces concepts humanistes fondamentaux et donne forme à la *Bildung* comme une « raisonnable herméneutique », pratique par sa nature, distincte de la connaissance méthodique des sciences naturelles³⁵.

Comme Derbolav l'a montré, le "tact" se développe comme un facteur équilibrant au cours de l'action, surtout à travers les collisions de principes éthiques.

32. B. Ofenbach, *Geschichte des pädagogischen Berufsethos*, Wurtzbourg, Königshausen & Neumann, 2006, p. 149-159.

33. J. Derbolav, « Versucheinerwissenschafts theoretischen Grundlegung der Didaktik », *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 1960, *Didaktik in der Lehrerbildung*, p. 17-45.

34. G. Gadamer, *Vérité et Méthode*, Paris, Seuil, 1996.

35. Voir H. Juuso, T. Laine, « Tact and Atmosphere in the Pedagogical Relationship », in *Encouraging Philosophical Thinking*, D.G. Camhy, R. Born (éd.), Sankt Augustin, Academia Verlag, 2006, p. 131-149.

C'est ainsi qu'en tant qu'art des adaptations (*Kunst des Angleichs*), le "tact" assure la gestion du concret à travers les démarches de la concrétisation, de la différenciation et de l'individualisation des principes généraux³⁶. Le "tact" signale le "quasi" de l'union et de la distinction impossibles des contraires³⁷, insérant une question de plasticité et de modération de la force de la pensée, afin qu'elle ne devienne ni destructrice ni autodestructrice. Si « la non-contradiction ne peut être le dernier mot pour une pensée conquérante »³⁸, la nécessité reste entière d'une pensée « qui sache traiter, interroger, éliminer, sauvegarder les contradictions », ce qui est justement « la tâche de la pensée complexe ». Cela veut dire que le risque de la contradiction demeure et demeurera : la pensée qui l'assume effectue un pari dangereux. La formule de Novalis peut ainsi être entendue à la fois comme une parole de folie et comme une proposition extralucide : « Détruire le principe de contradiction est peut-être la plus haute tâche de la plus haute logique »³⁹. Or, plutôt que de refermer ou dépasser les fissures multiples créées par les contradictions au sein de l'acte, le "tact" peut poser, à un niveau pédagogique, la question de la contradiction dans l'acte comme une « brèche irrefermable »⁴⁰. En opposition avec une pédagogie de la séparation irréversible des limites et des fonctions, qui oppose ainsi le licite et l'illicite, le possible et l'impossible, qui ne peut qu'insister sur la valeur fondatrice, normative et formative de ces démarcations, la proposition d'une pédagogie articulée autour de la notion de seuil trouverait dans le "tact" un concept fondamental.

Fatigué mais non épuisé⁴¹

Le passage de l'individu à l'humanité auquel nous a initié la philosophie des Lumières s'effectue dans un projet éducatif qui se double d'une « articulation du particulier au général selon laquelle l'individu doit être éduqué pour que l'humanité elle-même s'éduque, mais où l'éducation de l'individu n'est possible que dans une humanité elle-même en marche vers l'éducation »⁴². Il s'agit d'un passage formateur investissant par excellence dans une expansion de la volonté d'agir. La philosophie, en ce sens, est une longue note placée au bas de la déclaration que l'on ne peut prononcer qu'avec crainte et tremblement : « Nous voici, nous les humains, nous

36. H.G. Gadamer, *Vérité et Méthode*.

37. J. Derrida, *Le toucher...*, p. 37 sq.

38. T.W. Adorno, K. Popper et al., *De Vienne à Francfort : la querelle allemande des sciences sociales*, Bruxelles, Complexe, 1979, p. 22, cité dans E. Morin, *La méthode II*, Paris, Seuil, 2008, p. 1792.

39. E. Morin, *La méthode II*, p. 1792.

40. *Ibid.*, p. 1768.

41. « Seul l'épuisé peut épuiser le possible, parce qu'il a renoncé à tout besoin, toute préférence, objectif ou signification » (G. Deleuze, « The Exhausted », *Substance*, vol. XXIV, n° 3, Issue 78, 1995, p. 3-28 / 15).

42. D. Moreau, « De la recherche en philosophie de l'éducation », in *40 ans des sciences de l'éducation*, A. Vergnion (dir.), Caen, Presses universitaires de Caen, 2009, p. 179-192.

les mortels!»⁴³. Selon Ricoeur, le système des conditions structurant les discours sur l'être humain peut se construire aussi bien dans la greffe de l'éthique sur le pratique et du pratique sur le linguistique qu'à travers la description de la personne en tant que singularité et de soi en tant que sujet du discours qui s'auto-définit.

Mais il faut remarquer que cette association entre l'individu et l'humanité figure étrangement dans les dernières paroles (« Ah ! Bartleby ! Ah ! Humanité ! ») du texte de Melville *Bartleby, l'écrivain*⁴⁴, en revanche pour souligner la volonté du non agir. Bartleby, cet « ange du possible »⁴⁵, est un individu d'un manque de motivation extrême, mystérieusement sans qualités, actes, activités, possessions et acquisitions, « une de ces créatures desquelles rien n'est vérifiable »⁴⁶, glissant progressivement dans le silence⁴⁷, jusque vers la perte de la motivation de sa propre survie. Il insère le doute à l'égard de la volonté d'agir en exprimant l'affaiblissement de son désir individuel par un refus sec, inexplicable, intransigeant et ambigu : « Je préférerais ne pas... ». La remarque de Deleuze que « Bartleby n'est pas une métaphore de l'écrivain, ni le symbole de quoi que ce soit. [...] » et qu'il « ne veut dire que ce qu'il dit littéralement »⁴⁸ souligne cette non-position de Bartleby, son existence en suspens qui ouvre un (le) lieu (de l') indéfinissable. Dans le cas de Bartleby, l'annulation progressive de tout acte – sauf le non-acte de sa propre mort – n'évite pas de constituer déjà un acte, un (et pas un) vouloir et une (et pas une) volonté, selon la distinction de Badiou entre vouloir et volonté, une volonté et un (et pas un) projet, selon la distinction sartrienne entre volonté et projet. Cet acte fonde étrangement mais définitivement son projet dans un vouloir de refus de volonté et dans une volonté de refus de vouloir, ce qui ressemble à une *praxis*. Selon la définition sartrienne, le projet consiste en « une double relation simultanée ; par rapport au donné, la *praxis* est négativité : mais il s'agit toujours de la négation d'une négation ; par rapport à l'objet visé, elle est positivité : mais cette positivité débouche sur le "non-existant", sur ce qui n'a pas encore été. Fuite et bond en avant, refus et réalisation tout ensemble, le projet retient et dévoile la réalité dépassée, refusée, par le mouvement même qui la dépasse ». Ainsi la connaissance « est un moment de la *praxis*, même de la plus rudimentaire », bien qu'elle n'ait rien d'un Savoir absolu : « Définie par la négation de la réalité refusée au nom de la réalité à

43. P. Ricoeur, *Anthropologie philosophique*, Paris, Seuil, 2013, p. 325.

44. H. Melville, « Bartleby, The Scrivener: A Story of Wall-Street », *Putnam's Magazine*, 1853.

45. G. Berkman, *L'effet Bartleby. Philosophes lecteurs*, Paris, Hermann, 2011, p. 162.

46. H. Hayford, A. Mac Dougall, G.T. Tanselle, *Herman Melville, The Piazza Tales and Other Prose Pieces, 1839-1860*, Evanston – Chicago, Northwestern University Press – The Newberry Library, 1987, cité dans F. Bigagli, « "And Who art Thou, Boy?" : Face-to-Face with Bartleby. Or Levinas and the Other », *Leviathan*, vol. XII, Issue 3, 2010, p. 37-53.

47. V.A. Lebowitz, *Progress into Silence: A Study of Melville's Heroes*, Bloomington, Indiana University Press, 1970, cité dans A. De Boever, « Overhearing Bartleby: Agamben, Melville, and Inoperative Power », *Parrhesia*, n° 1, 2006, p. 142-162.

48. G. Deleuze, « Bartleby ou la formule », in *Critique et Clinique*, Paris, Minuit, 1993, p. 89 ; *Id.*, « Postface », in H. Melville, *Bartleby*, Paris, Flammarion, 1989.

produire, elle reste captive de l'action qu'elle éclaire et disparaît avec elle »⁴⁹ dans l'éclat d'une performance.

Pourtant, l'alternative de l'apraxie, le refus, le retrait du désir, la négation d'agir, le non-acte, l'anéantissement du mouvement, l'absence d'intérêt, le nihilisme tragique, cette plénitude qui recule (« Je préférerais rien plutôt que quelque chose : non pas de volonté de néant, mais la croissance d'un néant de volonté »⁵⁰); tout cela ne constitue pour l'entreprise pédagogique qu'un indésirable. C'est un lieu fondamentalement inintelligible comme *contradictio in terminis*. Au même moment, cet indésirable ne cesse pas de se manifester comme un lieu de liberté. Arendt rappelle avec insistance que, comme c'est le cas avec toute naissance, il s'agit là d'un début, d'une possibilité de commencement liée justement à la liberté: le monde y est inauguré d'une autre manière⁵¹.

La formation de soi

Or, la formation de soi ne saurait prendre son sens véritable qu'en approfondissant son contenu existentiel et ontologique, et en se développant intensément dans la spatio-temporalité d'un projet de vie : conscience, volonté, perspicacité, distinction soutenues pourtant par une décision, qui se renouvelle, de tenir sa personne, dans un mouvement discontinu mais persistant d'appropriation d'une certaine durée. Comme le pense Wittgenstein,

le but de la philosophie [...] est bien de redéfinir et déplacer notre idée de l'importance, de ce qui compte. [...] Ce qui est réellement important nous est caché, non parce que ce serait dissimulé, privé ou introuvable, mais parce que c'est là, précisément, sous nos yeux. Il nous faut apprendre à voir, être attentifs ou attentionnés. C'est cette volonté à voir qui définit la perception morale⁵².

Au sein de cette durée ainsi construite, on peut désormais se reconnaître en état de formation permanente, encore davantage si la congruence entre théorie et pratique s'avère être une fin par excellence associée aux actes et aux exercices de formation dans le sens d'une réconciliation entre l'analytique kantienne de l'intellect et le vécu épicurien de la sagesse, à travers l'idée compréhensive de la philosophie comme un mode de vie réunissant le savoir pur et l'application pratique⁵³.

Dans une intention donc de praxis dominatrice qui semble en général correspondre, à travers l'histoire de l'éducation, à une métaphysique de la présence, une présence déjà et toujours omniprésente, « dans la plénitude du *Logos* ou de la Raison », la philosophie de l'éducation pourrait être invoquée à explorer l'alternative du « Je

49. J.-P. Sartre, *Questions de méthode* [1960], Paris, Gallimard, 1986, p. 128-129.

50. G. Deleuze, « Bartleby ou la formule », p. 92.

51. H. Arendt, « Qu'est-ce que la liberté? », in *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1989.

52. S. Laugier, *Wittgenstein. Le mythe de l'inexpressivité*, Paris, Vrin, 2010, p. 193.

53. P. Hadot, *Exercices spirituels et philosophie antique*, Paris, Albin Michel, 2002.

préférerais ne pas... » agir. En effet, « ce que la métaphysique ne peut pas penser, c'est le processus d'inscription dans la présence, ce qui, dans l'éducation, fait apparaître un sujet éduicable, qui ne préexiste pas à ce qui l'éduque »⁵⁴. Telle une revendication d'émancipation au sein de l'intention éducative qui ne peut supporter le refus d'agir, la formulation et la mise en œuvre de ce choix qui s'oppose à la forme pédagogique resitue étrangement la maîtrise de soi au plan du silence et de la vie, comme un désir d'arrêt au sein du mouvement même de l'éducation. C'est une suspension qui caractérise la *persona* philosophique selon Arendt⁵⁵ et fait partie du paradoxe vital de « l'appartenance et du retrait »⁵⁶, sans pour autant condamner la personne à l'esseulement⁵⁷. Le détachement du monde est inscrit dans le rythme qui unit la pensée à l'événement et à l'acte, la *vita contemplativa* à la *vita activa*, dans une tension interne qui redéfinit la philosophie en la resituant au sein du monde, sur le sol du concret. C'est ainsi qu'on peut concevoir le sérieux comme essence du philosophique constituant à la fois engagement et désengagement, souci de présence et d'inclusion et peur d'immobilisation sur des positions acquises⁵⁸. L'attitude pédagogique et philosophique pourrait être composée à la fois d'engagement radical et de retrait.

Épilogue

Or il serait possible que la philosophie de l'éducation résiste à l'éducation formelle dans ses pratiques instituées, ou même qu'elle existe également comme exploration de cette possibilité de survie, dans le sens de l'exploration de l'utopie et de sa possibilité, c'est-à-dire dans le sens d'une recherche continue de « ce qui manque », ce dépassement de ce plan factuel que les sciences positives s'emploient à théoriser. La philosophie de l'éducation se développera ainsi en se nourrissant de l'excédent qui fonde l'horizon de l'éducation concrète. Elle acceptera cet excédent comme une possibilité d'innovation dans le sens arendtien du terme.

Au fur et à mesure que le sujet entre dans le monde de sa propre formation, il crée – et il est créé et recréé par – un complexe spatio-temporel praxique dans lequel il est conduit à prendre la responsabilité de soi-même à travers les actes de (sa) formation. Selon Bergson, l'homme crée incessamment son propre soi et cette création prend son sens le plus complet à travers l'effort constant d'organisation d'un raisonnement relativement à ses actes⁵⁹. Une formation de soi, forte et cohérente,

54. « Le penseur qui à la fois s'attaque aux couples de la métaphysique et remet au premier plan la question éducative comme question philosophique, c'est Jacques Derrida » (D. Moreau, « De la recherche en philosophie de l'éducation », p. 184).

55. H. Arendt, *Qu'est-ce que la politique?*, Paris, Seuil, 1995; *Id.*, *The Human Condition* [1958], Chicago, University of Chicago Press, 1998.

56. J. Taminioux, « Le paradoxe de l'appartenance et du retrait », in *Politique et Pensée* (colloque Hannah Arendt, Paris, 14-16 avril 1988), Paris, Payot, 2004, p. 93-110.

57. H. Arendt, *La vie de l'esprit*, Paris, PUF, 2005.

58. E. Mounier, *Introduction aux existentialismes*, Paris, Gallimard, 1962.

59. H. Bergson, *L'évolution créatrice*, Paris, PUF, 1959.

doit être orientée sur l'effort de reconstituer plus ou moins intensément une certaine totalité et durée de la *praxis* dans le sens d'un tissage serré et cohérent de tous ses paramètres. Une fois assumée par le sujet, la formation devient un exercice réflexif intense et décisif, renvoyant d'une part à la « métamorphose de soi par soi » (Althusser), et d'autre part à la relation entre l'activité du sujet et la réalité pratique. Faire de la philosophie, pour le sujet qui s'y adonne, introduit alors une intensité praxique qui inclut aussi bien la suggestion autopoïétique que le besoin hétérologique, et qui suscite la réapparition de la dimension pratique en tant que catégorie éthique. Dans ce sens, la pensée devient une activité réalisée comme un exercice (*askesis*), un mode de vie que la philosophie de l'éducation assume comme un cheminement dans la pensée emporté par le souffle de la pensée même. La personne humaine reste indéfectiblement irréductible à ses manifestations, inassimilable à toute objectivation, identification et naturalisation, au-delà de toute appropriation, familiarisation et distanciation : « Tout ce que je suis se réduit à ceci : la chair, le souffle (*pneuma*), le guide intérieur »⁶⁰.

Si le philosophe se doit de se situer dans le moment de la fatigue et découvrir l'événement en elle, en évitant le piège de l'acédie pour s'ouvrir vers l'horizon du souci de soi (*κήδος*), pour lui-même et pour l'humanité, nous pensons que l'acte de la marche ghandien privilégiant « les énergies lentes de l'endurance », bien éloigné « de l'action d'éclat, du haut fait, de l'exploit », en tant que décision rituellement répétée, relève de l'éducation diffuse en tant que cadre pour la formation de soi-même. L'exemple de la marche comme « rappel de notre gravité, de notre faiblesse »⁶¹ renvoie à un processus autopoïétique que plusieurs champs analysent, comme la biothéorie, la cosmothéorie, l'anthropologie et l'anthropologie culturelle, la philosophie de l'existence et celle du corps, la philosophie politique, l'épistémologie et l'éthique. Ici, la corporalité rencontre la spiritualité et l'humanité dans un acte complet de formation assumé par un sujet capable désormais de concevoir son émancipation à travers ce geste corporel de réflexion intense et de haute attention au sens de la vie, geste que le sujet lui-même accomplit comme un vécu qui lui appartient.

Elena K. THÉODOROPOULOU

Université d'Égée (Grèce)

60. Marc-Aurèle, *Pensées pour moi-même*, Paris, Librairie Garnier Frères, 1960, 2-7.

61. F. Gros, *Marche, une philosophie*, Paris, Flammarion, 2009, p. 257-275.