



HAL
open science

La question des postulats de l'éducation

Saloua Adli

► **To cite this version:**

Saloua Adli. La question des postulats de l'éducation. Philosophie. Université Grenoble Alpes, 2015. Français. NNT: . tel-01943646

HAL Id: tel-01943646

<https://hal.science/tel-01943646>

Submitted on 4 Dec 2018

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.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

Spécialité : **Philosophie : Histoire, Créations, Représentations**

Arrêté ministériel : 7 août 2006

Présentée par

Saloua ADLI

Thèse dirigée par **Sophie ROUX**

préparée au sein du **Laboratoire Philosophie, Pratiques et Langages**
dans l'**École Doctorale de philosophie de Lyon : histoire, création, représentation.**

La question des postulats de l'éducation

Thèse soutenue publiquement le **28 novembre 2015**
devant le jury composé de :

Madame, Sophie, ROUX

Professeur, École Normale Supérieure de Paris, Directrice de thèse.

Monsieur, Philippe, FORAY

Professeur, Université Jean Monnet Saint-Étienne, Rapporteur.

Monsieur, Denis, KAMBOUCHNER

Professeur, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Rapporteur,
Président.

Madame, Isabelle, HOUOT-CHERQUI

MCF, Université de Lorraine, Membre.

Monsieur, Jean-Yves, GOFFI

Professeur, Université de Grenoble-Alpes, Membre.

Monsieur, Nicolas, PIQUÉ

MCF-HDR, ESPE de Grenoble, Membre.



Sommaire

Introduction générale	p. 2
Première partie : De l'ontologie de l'éducation aux postulats de l'éducation	p. 15
Chapitre 1 : La place de l'ontologie dans la réflexion éducationnelle	p. 19
Chapitre 2 : De l'ontologie de l'éducation à la question des postulats	p. 90
Chapitre 3 : La rééducation, question première	p. 152
Deuxième partie : À la recherche des postulats de l'éducation	p. 213
Chapitre 1 : Des postulats de l'éducation tout au long de la vie	p. 216
Chapitre 2 : De l'éducabilité à l'éducabilité de l'intelligence	p. 251
Chapitre 3 : De la malléabilité de l'enfant et de l'adulte	p. 333
Conclusion générale	p. 438
Index	p. 447
Bibliographie restreinte	p. 452
Table des matières	p. 467

Introduction générale

De quoi l'homme est-il capable ? On dit de l'homme qu'il dispose d'un réservoir de potentialités. Celles-ci se donnent à voir lorsqu'elles sont actualisées, lorsqu'elles s'incarnent dans la réalité. Que l'on conçoive cette actualisation comme la révélation d'une essence ou comme le fait de son existence, un écart demeurerait entre ce que l'homme peut et ce qu'il fait, c'est-à-dire entre ses puissances et ses actes. Si bien qu'il paraît difficile de déterminer clairement le pouvoir de l'homme, soit l'ensemble de ses potentialités. Pourtant, il semble important d'avoir au moins une idée de ce pouvoir, simplement dans le but d'engager des actions, de les motiver en supposant qu'elles sont réalisables. Dans toute tentative, il y a une croyance en un possible. On se dit qu'on peut le faire, voilà pourquoi on le tente. Sans croire que quelque chose est possible, on ne projetterait rien et on ne s'engagerait pas effectivement. En un sens, on ne peut se passer d'une conception des possibilités humaines quand bien même celles-ci paraissent fuyantes tant elles sont indéfinies, peut-être même indéfinissables. Nous avons décidé de nous demander comment appréhender ses possibilités, afin d'une part d'en dessiner des limites – s'il y en a – et d'autre part de suggérer ce que l'homme peut espérer, voire ce qu'il peut exiger de lui-même. Sa puissance naturelle lui offre-t-elle véritablement des possibilités infinies ? Comment concevoir ce réservoir de potentialités ?

Pour penser les possibilités humaines, on peut partir de moyennes et de statistiques afin de dresser le portrait-robot de l'homme dit moyen, qui figurerait alors l'homme normal. À l'aide de courbes de Gauss, on établirait une liste de compétences que la majorité des hommes possèdent. Omettant volontairement de douter de l'existence de cet homme moyen, on serait en droit de dire que chaque homme est capable de faire ceci ou cela. Pour compléter cette description générale, on prendrait en compte les cas qui s'approchent des limites et ceux qui se trouvent aux extrémités de ces courbes. On ajouterait alors des possibilités que seuls certains individus manifestent. La majorité et les minorités seraient ainsi représentées et nous considérerions que nous disposons là d'une palette représentative des possibilités humaines. Bien évidemment, il faudrait procéder à l'appréciation de ces possibilités. On pourrait leur attribuer une valeur – à l'aune d'un étalon à définir – et considérer, par exemple, que passer sa nuit à jouer à des jeux en ligne est soit la preuve d'une grande capacité de concentration et

d'endurance, soit le signe d'un dysfonctionnement global de la personnalité. Pouvoir faire quelque chose ne garantit pas que ce pouvoir soit positif. Mais prenons ces possibilités comme elles viennent. Il s'agit moins de faire le procès de l'homme que d'entrevoir ce qu'il pourrait révéler comme capacités aussi intellectuelles que physiques.

Considérant donc simplement la palette dans ce qu'elle présente, nous pourrions approcher le réservoir de potentialités en question, en accordant une priorité aux capacités partagées par la majorité des hommes. Ce sont elles qui témoigneraient le plus fidèlement des possibilités humaines, et c'est donc grâce à elles qu'on pourrait dire : tout homme peut faire ceci ou cela, et même tout homme devrait faire ceci ou cela. De ce qui est possible, on passerait à ce qu'on doit faire, dans la mesure où si l'on peut attendre quelque chose de l'homme et l'exiger de lui, c'est parce qu'on suppose qu'il en est capable. Reste que la priorité donnée aux moyennes et aux limites qu'elles dessinent peut s'avérer réductrice, voire dangereuse. N'est-ce pas forger une représentation erronée des potentialités de l'homme, étriquant ainsi espérances et exigences ? Il importe de bien comprendre quelle place donner aux possibilités révélées par tous les hommes et non par la majorité. Si la vérité ne se décide pas en assemblée générale, ce réservoir de potentialités peut avoir pour porte-paroles les hommes qui sortent des cadres communs et ordinaires.

Si on peut ne s'intéresser aux marginaux qu'accessoirement, il faut comprendre en quoi ceux-ci, en l'occurrence, permettent de saisir plus finement les possibilités humaines dans la mesure où ils nous incitent à déplacer les limites des pouvoirs humains. Parmi les marginaux, il y a bien évidemment tous les génies, c'est-à-dire tous les êtres dotés de facultés extraordinaires. Ils fascinent par leurs pouvoirs hors norme, mais dans le même temps, ils paraissent inatteignables. S'ils offrent une perspective nouvelle sur ce que peut l'homme, l'identification à ce type de modèles n'est pas aisée. C'est comme s'ils n'étaient pas humains. On doit donc les prendre en compte, mais au-delà de l'admiration qu'ils suscitent, ils ne peuvent servir ni de norme, ni d'exemple paradigmatique. Cependant, il y a d'autres cas qui parlent d'une tout autre façon au commun des mortels. Si un déficient intellectuel peut acquérir des habitudes de bienséance et développer des aptitudes mnésiques, alors tout homme le peut. Ce qu'on découvre d'un cas particulier peut s'appliquer à tous. Ici, ce sont des possibilités partagées, en droit, par tous les hommes qui apparaissent. En prenant en compte ces cas, le réservoir de potentialités se définit plus précisément qu'avec des moyennes.

Mais la considération des cas limites a un autre intérêt qui réside dans leur valeur factuelle. Pour le comprendre, il faut dépasser l'idée que ces êtres d'exception sont ce qu'ils sont en vertu d'une singularité unique, pour s'en tenir à ce qu'ils font. Autrement dit, il faut s'en tenir aux faits. Quel que soit le statut que l'on veut donner à leurs réalisations, elles ont ceci d'incontestable qu'elles ont eu lieu. Elles ont pris forme dans la réalité, elles ont incarné des possibles qui semblaient impossibles. À cet égard, l'homme d'exception – l'homme hors-norme, quel qu'il soit – fait parler le potentiel humain, il le fait voir concrètement. Les potentialités se dévoilent en même temps que l'humanité prend conscience d'elle-même à travers des figures singulières ou particulières. Si bien qu'on en arrive à douter du pouvoir de l'homme conçu uniquement sur le mode du commun. Car, si c'est par les faits que les potentialités se révèlent, alors tant que quelque chose n'est pas fait, on ne peut dire si c'est possible ou impossible. Par conséquent, ce quelque chose ne doit pas être relégué au rang d'impossible. Tout pourrait être possible en droit, en attendant que les faits viennent transformer la supposition en connaissance. Dès lors ce qu'on peut attendre d'un homme devrait, en toute rigueur, être ouvert au maximum, c'est-à-dire à tous les possibles. Autrement dit, on devrait refuser les compréhensions réduites de l'être humain, pour supposer un réservoir de potentialités immense.

Sauf qu'il paraît irréaliste de dire que tout homme peut tout. De surcroît, nous avons besoin de comprendre ces potentialités par rapport à nous-mêmes, ne serait-ce que pour nous projeter et tenter certaines choses, mais aussi par rapport aux autres pour exiger d'eux certaines actions, certaines conduites, et ce de façon raisonnable. En d'autres termes, ouvrir ce réservoir à tous les possibles semble vertigineux en ce qu'on perd toutes limites, et maladroit en ce qu'on ne dispose plus d'aucun repère. Peut-on penser ce réservoir de potentialités autrement qu'en choisissant entre une conception limitée aux moyennes et une conception ouverte à tous les possibles ?

La solution que nous avons entrevue est d'examiner la façon dont on conçoit le réservoir. Qu'est-ce à dire ? Il s'agirait de chercher à savoir non ce que contient le réservoir mais ce qu'il est. C'est dire qu'on pourrait se représenter les possibilités humaines, en s'intéressant globalement au pouvoir de l'homme. Ce qu'est ce réservoir peut s'interpréter de plusieurs façons. Il pourrait n'être qu'un contenant présentant une certaine capacité, comme un verre qui peut contenir une certaine quantité d'eau, qu'il soit ou non possible de le remplir une fois vidé. Il pourrait aussi s'agir d'une batterie de voiture qui peut se recharger à chaque démarrage. Pour approcher le plus possible du

réservoir humain, il faudrait prendre en compte les caractéristiques du vivant qui croît et se renouvelle tout en augmentant ses capacités. Le vivant prendrait une forme qu'il pourrait faire varier au fil de son vécu. Faut-il y voir un pouvoir de transformation ? Il s'agirait de savoir en quoi le réservoir de potentialités permet des variations globales de l'homme. Autrement dit, on cherche moins à identifier le pouvoir de l'homme en focalisant son attention sur ses actions qu'en appréciant les mouvements de son être, c'est-à-dire les changements dont il est susceptible. Il faudrait alors disposer de conceptions globales du pouvoir de l'homme, conceptions qui donnent à saisir la nature du réservoir en question.

Pour ce faire, nous avons choisi de confronter deux conceptions particulières du pouvoir de l'homme à savoir la perfectibilité selon Rousseau et la force plastique selon Nietzsche. Nous voulions comprendre comment ces deux conceptions déterminent différemment les potentialités humaines, dans la mesure où elles présentent les changements dont l'homme peut être l'objet et le sujet. Il s'agissait de lire dans chacune d'elles les marges de manœuvre qu'elle laissait à l'homme afin de déterminer, en retour, ce que l'homme peut ou ne peut pas faire. Pour expliciter la chose, intéressons-nous un instant à ce que disent ces conceptions de l'homme.

La perfectibilité est la faculté de se perfectionner, faculté qui à l'aide des circonstances permet de développer successivement toutes les autres¹. Cette faculté occasionne un perfectionnement illimité. De surcroît, Rousseau l'affirme clairement : cette faculté permet le meilleur comme le pire, les vertus comme les vices. En d'autres termes, l'homme dispose d'un pouvoir qu'il peut utiliser adroitement ou maladroitement. Cette ambivalence suggère une très grande amplitude du pouvoir humain et offre un maximum de possibilités. Ce serait pourtant se méprendre sur la manière dont Rousseau a conçu la perfectibilité : dans la pensée rousseauiste, la perfectibilité marque les limites des pouvoirs de l'homme.

Une étude du rapport entre la perfectibilité et l'authenticité nous a en effet permis de montrer que la conception rousseauiste n'envisage pas de réformation de l'homme². Autrement dit, le pouvoir de se perfectionner ne correspond pas à un pouvoir illimité permettant de prendre une forme et d'en changer. La perfectibilité place, en fait,

¹ J.-J. Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1755), *Œuvres complètes* III, Paris, Gallimard, 1959-1969, p. 142.

² S. Adli, « Perfectibilité et authenticité. L'exigence naturelle du devenir », in J.-F. Perrin et Y. Citton dir., *Jean-Jacques Rousseau et l'exigence d'authenticité. Une question pour notre temps*, Paris, Garnier, 2014, pp. 221-234.

l'homme sur une corde raide de sorte qu'il doive suivre, avec toute la prudence qui sied, le chemin balisé, sans quoi il risque une chute irréversible. La perfectibilité est un pouvoir unidirectionnel que l'homme perd définitivement s'il n'en use pas correctement. La position rousseauiste, particulièrement pessimiste, s'articule autour de l'idée de perte et d'irréversibilité. Lorsque quelque chose est perdu, on ne peut chercher qu'à le compenser, à lui trouver un substitut. Ce qui se perd dans le temps, ne se retrouve plus jamais tel quel. Autrement dit, les possibilités illimitées en principe contenues dans la perfectibilité s'avèrent relativement réduites puisque le moindre écart est catastrophique. Une idée semble manquer à la perfectibilité, c'est celle de la transformation possible de l'homme. C'est précisément cette idée que nous pensions avoir trouvée dans la force plastique selon Nietzsche.

Chez Nietzsche, le pouvoir de l'homme semble démesuré. Avec la force plastique, il reconnaît à l'homme la possibilité « de se développer de manière originale et indépendante, de transformer et d'assimiler les choses passées ou étrangères, de guérir ses blessures, de réparer ses pertes, de reconstituer sur son propre fonds les formes brisées »³. Autrement dit, l'homme disposerait du pouvoir de se réformer, de se reformer. Il pourrait même choisir de passer d'une forme à l'autre. En un mot, tous les changements seraient permis. On pourrait, à bon droit, douter de cette capacité de se transformer. L'homme dispose-t-il vraiment des ressources naturelles et suffisantes pour changer de fond et de forme. Serait-il à même de se métamorphoser littéralement ? Ou n'est-ce là qu'une métaphore ?

Au début, nous percevions les exhortations nietzschéennes comme des figures de style, des images symboliques pouvant servir d'illusion vitale. Le premier chant du Zarathoustra met en scène trois métamorphoses. Le passage du chameau au lion qui atteint le stade de l'enfant après avoir combattu le dragon de la morale semble être une fable amusante. Était-il possible de dépasser le symbolique pour y voir un véritable parcours existentiel ? L'idée même de métamorphose bloquait nos représentations. C'est une belle idée. Mais sa valeur esthétique masque à peine son défaut de réalisme. L'homme ne se métamorphose pas. Il n'est pas chenille, il ne deviendra pas papillon. S'agissait-il seulement d'une métaphore de la digestion ? Le fait est que la force plastique avait d'autres caractéristiques qui nous paraissaient réelles et indispensables pour penser le devenir humain sans sombrer dans un pessimisme tragique, à savoir : la

³ F. Nietzsche, *Considérations inactuelles II* (1874), traduit de l'allemand par P. Rush, Paris, Gallimard, 1990, p. 97.

guérison, la réparation, la reconstitution. Nous voulions savoir si l'idée de force plastique pouvait ouvrir les possibles que la perfectibilité nous semblait avoir fermés. Deux conceptions diamétralement opposées de ce réservoir de potentialités se dessinaient. Et par leur comparaison, nous pensions pouvoir appréhender plus précisément la nature des possibilités humaines.

Afin d'effectuer cette comparaison entre Nietzsche et Rousseau, nous comptions nous appuyer sur l'histoire de la philosophie et, pour rendre la chose concrète, nous voulions confronter ces perspectives sur le terrain de l'éducation, car c'est là que l'homme prend forme et que ses potentialités commencent à se révéler. Nous pensions que la compréhension de la formation pouvait nous aider à saisir la variété des possibles. À notre propre étonnement, nous avons manqué d'éléments pour entrer directement dans le vif du sujet : nous n'avons croisé que trop rarement, dans les discours sur l'éducation, des références à cette représentation du pouvoir de l'homme. Aussi avons-nous eu à interpréter ce silence apparent et à chercher quelles conceptions des potentialités humaines permettent de soutenir le processus éducatif. Car il ne s'agissait plus seulement d'envisager ce dont l'homme est capable, mais de prendre les théories de l'éducation comme une pierre de touche pour évaluer ces capacités en général. La détermination du réservoir de potentialités est cruciale en éducation puisque c'est elle qui fonde théoriquement toute démarche éducative. C'est parce qu'on suppose des capacités aux individus qu'on les forme pour qu'ils manifestent effectivement celles-ci. Ce réservoir de potentialités apparaissait, pour cette raison, comme le postulat de l'éducation.

Envisager l'éducation comme champ d'observation a été décisif. Il nous a fallu mettre de côté l'étude systématique de la force plastique et de la perfectibilité, afin de comprendre ce champ. Avons-nous pour autant abandonné la perfectibilité et la force plastique ? Nous avons, en fait, recroisé l'idée de perfectibilité, puisque celle-ci est présentée comme un postulat de l'éducation. La force plastique peut elle aussi être retrouvée dans l'idée générale de plasticité, elle aussi comprise comme un postulat de l'éducation. Ceci nous laissait pressentir que les tentatives de parler de réformation et de transformation de l'homme devaient être défendues sérieusement.

Reste que l'éducation a forgé son propre postulat – à savoir, l'éducabilité – et c'est en lui qu'il fallait tenter de lire les possibilités humaines, soit ce qui apparaissait du réservoir de potentialités que nous cherchions à définir initialement. En fin de compte, les tensions décelées dans la perfectibilité et la force plastique allaient nous donner de

bonnes raisons d'examiner très attentivement les conceptions évolutives à l'œuvre dans l'éducation. Et il apparaîtra qu'elles n'échappent pas aux difficultés déjà évoquées. Mais l'éducation se doit d'être réaliste, ses responsabilités sont trop importantes pour se permettre de confectionner une vision maladroite des potentialités humaines. En définitive, l'enjeu étant l'avènement de l'homme, l'éducation juge des choses à l'aune d'un principe de réalité. Il s'agira de concevoir le plus justement possible la nature de ce réservoir de potentialités que l'éducation se donne pour tâche d'exploiter.

À la question de savoir ce que peut l'homme, nous avons donc substitué celle de l'appréciation des possibilités éducatives. L'application de la question à l'éducation ne corrompt pas notre intention première, elle réduit seulement son extension. Toutefois, en nous intéressant aux postulats éducatifs, nous avons été amenée à engager une étude ontologique de l'éducation. Car les conceptions évolutives que nous cherchons à définir, en tant qu'elles supportent les théories en défendant l'aptitude de l'homme à changer, se trouvent être aux prémisses de l'éducation. On s'intéresse à la nature du sujet en tant que celui-ci se trouve être susceptible d'éducation. Si, à première vue, la tâche nous paraissait facile étant donné la valeur principielle de ces conceptions évolutives en éducation, nous ne pensions pas avoir à légitimer aussi fortement notre démarche. En fait, engager une étude philosophique sur l'éducation, qui plus est une étude ontologique sur l'éducation, requiert une certaine justification, étant donné l'état actuel de la philosophie de l'éducation. Cela a occupé une grande partie de notre travail. Si nous devons expliciter un tant soit peu la situation, c'est parce que des exigences méthodologiques en ont découlé.

Notre questionnement sur l'éducation étant philosophique, il fallait situer la philosophie dans ce champ de réflexion et passer en revue les discours exemplaires sur la philosophie de l'éducation que tiennent aussi bien les philosophes que les spécialistes des sciences de l'éducation. Reste qu'il semblait difficile de justifier simplement l'enquête ontologique sur l'éducation. Pourquoi ces résistances face aux démarches strictement conceptuelles ? Il importait de comprendre ce qui se passait entre la philosophie et l'objet « éducation », afin de nommer notre démarche et de la faire valoir. Réduisant alors notre corpus aux écrits des spécialistes de l'éducation, il est apparu que ces derniers s'accordent pour assigner certaines limites à la philosophie lorsqu'elle traite d'éducation. Il y aurait donc des limites à ne pas franchir. Il se trouve qu'elles concernent notre enquête à plusieurs égards.

Il serait notamment maladroit de se contenter de faire de l'histoire de la philosophie pour historiens de la philosophie, car il importe de s'adresser adéquatement aux éventuels destinataires. Si l'éducation peut intéresser un large public, nous avons considéré que les plus concernés par la question des postulats étaient les théoriciens et praticiens de l'éducation. Nous avons donc pensé au moyen de leurs outils et dans leurs cadres théoriques. Une autre contrainte peut, elle, remettre en question toute notre démarche. Il s'agit de la prévention répandue contre tous les discours spéculatifs en éducation. Les sciences de l'éducation rejettent la métaphysique et ce qui s'en approche, et la philosophie de l'éducation s'est laissée entendre qu'elle ne devait plus délirer, sortir des sillons de la rationalité. En somme, il faudrait s'abstenir en particulier de toute démarche spéculative.

Étant donné la nature de notre enquête, il nous était impossible de respecter cette interdiction. En éducation, comme dans d'autres champs de la connaissance, le spectre de la métaphysique hante encore les esprits malgré sa disparition instiguée par les positivistes. Comment aborder la question des postulats sans dépasser les phénomènes, c'est-à-dire sans conceptualiser ce qui, certes, apparaît dans l'expérience, mais qui n'est pas lui-même objet d'expérience ? Les postulats de l'éducation supportent les phénomènes éducatifs, théoriquement et ontologiquement, mais ils ne sont pas eux-mêmes des phénomènes. Comment faire pour concilier une telle exigence méthodologique et l'impossibilité de rester dans l'empirie la plus factuelle ? Le risque devait être pris, si ce n'est que pour avoir une idée de ce qui se joue dans la question des postulats. Donc nous n'allions pas respecter l'injonction de rester dans les sphères du conditionné. Nous avons choisi d'enfreindre cette règle mais de tâcher de respecter la plus importante, à savoir : l'exigence de clarté. Peut-être n'est-ce pas suffisant. Peut-être que nous avons pris un risque inutile. Nous avons pourtant tenté la chose, et ce, parce que le jeu en vaut la chandelle.

Il s'agissait de rendre intelligible le problème posé par la question des postulats de la façon la plus simple. Nous avons essayé de ne pas spéculer plus que de raison. Nous avons limité les références et exploité les idées déjà-là. En un mot, nous n'avons créé aucun support de réflexion – exception faite des analyses sur la rééducation. Qu'est-ce à dire ? Nous avons toujours utilisé des idées déjà présentes dans le corpus des sciences de l'éducation, ne recourant au corpus philosophique que sporadiquement. À certains égards, nous ne convoquons que des idées répandues, c'est-à-dire des données élémentaires relatives à l'éducation. Nous avons fait le pari qu'en examinant

simplement ce qui se disait, cela suffirait. Nous avons seulement voulu donner un aperçu de l'usage qui est fait des postulats de l'éducation. C'est une position d'observateur. Les postulats de l'éducation que nous nous donnons pour tâche de questionner ne sont pas inventés pour l'occasion, ils sont dans les discours sur l'éducation.

Toutes ces précautions ont conduit à restreindre la portée de notre analyse. Considérant la place de la philosophie de l'éducation en France, nous avons concentré notre étude sur ce qui appartenait à la réflexion éducative française. S'agit-il d'une restriction linguistique ou d'une particularité nationale ? Faut-il comprendre que nous avons interrogé les postulats de l'éducation en français ou les postulats de l'éducation française ? La deuxième branche de l'alternative résonne comme un non-sens. Il faudrait d'abord supposer qu'il existe une éducation française spécifique. Il y a, certes, un système scolaire français, mais de là à dire qu'il y a une et une seule éducation à la française, le glissement est impossible. Un postulat de l'éducation doit parler de l'aptitude de l'homme à l'éducation. Il ne peut pas, en toute rigueur, dépendre d'une nationalité mais d'une conception de l'homme. La première branche de l'alternative est donc plus plausible. Il s'agit d'une attention aux mots : les postulats français signifient les postulats formulés en langue française. L'ontologie peut assurément entretenir des liens étroits avec la terminologie. Pour notre enquête, il importe d'examiner très sérieusement ce qui est désigné par ces mots afin d'en définir les caractéristiques essentielles. Nous avons besoin de disposer des descriptions et des significations les plus précises ; l'ontologie l'exige dans la mesure où elle cherche à saisir le propre des objets étudiés. Sauf qu'en éducation, le sens des mots n'est pas fixé, il est souvent flottant. Nous devons donc faire un effort de clarification définitionnelle à chaque fois que cela sera nécessaire, sans toutefois espérer réformer la terminologie en vigueur.

Quels sont donc ces mots ? Il y a, par exemple, l'éducabilité qui n'est pas automatiquement traduite par *educability* ou *Educabilität*. L'anglais et l'allemand disposent d'autres mots pour signifier cette aptitude à l'éducation. Il s'agit notamment de *plasticity* et de *Bildsamkeit*. Dans le champ de l'éducation, ces mots désignent tous l'aptitude de l'homme à être objet et sujet de formation, sans toutefois se confondre avec l'éducabilité, qu'elle soit prise en extension ou en compréhension. Il fallait chercher à savoir ce que chaque terme signifie spécifiquement. C'est pourquoi notre enquête a dû prendre en compte les formes revêtues par les postulats de l'éducation dans différentes langues, différentes cultures, différentes époques. Reste que, malgré cette

ouverture, notre questionnement se focalisera principalement sur les compréhensions françaises de ces postulats. Toutefois, l'interprétation reste ouverte puisque penser l'homme de façon ontologique implique de dépasser les particularités des cadres culturels et historiques. Comment cela est-il possible ? En présentant plus précisément le contenu de notre démarche, nous pourrions mieux justifier sa forme.

Le postulat de l'éducation – si on se fie aux mots – devrait être l'éducabilité car, par sa forme, ce mot signifie l'aptitude à l'éducation. Aucune pratique ni aucune théorie éducative ne peut s'en passer. L'éducabilité, en tant que telle, existe et paraît avoir fait l'objet d'une certaine attention. On s'est effectivement intéressé à l'éducabilité en cherchant à préciser en quoi elle consiste et pourquoi son affirmation et sa défense seraient si importantes. L'éducabilité pourrait cependant n'être qu'un mot. Elle ne serait rien en elle-même. Elle re-présenterait, désignerait seulement un potentiel supposé en l'homme. Pourtant, personne n'a remis en question l'existence de l'éducabilité de cette façon. La vertu dormitive de l'opium a reçu plus de critiques que l'éducabilité de l'homme. L'absence de critique semble signifier le consensus environnant l'idée d'éducabilité. Si bien qu'il paraissait intéressant de comprendre ce qui se trouve dans ce mot afin de savoir ce qu'il est et ce qu'il dit des possibilités éducatives. En quelque sorte, il s'agissait de qualifier, à défaut de quantifier, le potentiel attribué à l'homme. L'idée première était de parvenir à dessiner les contours de ces possibles, d'en percevoir les termes. Or, l'éducabilité ne semble admettre aucune limite ; elle refuse la négation. Elle est ainsi faite qu'elle fait dériver de la possibilité de l'éducation, l'idée que tout est possible. Certes, il y a des trésors dans l'éducation, mais l'absoluité revendiquée par l'éducabilité s'oppose au bon sens qui reconnaît que tout n'est pas possible. Comment dès lors définir une idée qui ne veut souffrir aucune détermination ?

Un postulat de l'éducation, bien qu'indémontrable, ne devrait-il pas contenir, dans ses propriétés, des indications relatives aux possibilités et aux impossibilités humaines ? L'homme peut changer, la vie en témoigne. Nul besoin d'un postulat pour cela. Néanmoins, ne pas expliciter le postulat en question, n'est-ce pas courir le risque de répandre des croyances inutiles clamant la toute-puissance et de l'éducation et de l'homme ? N'est-ce pas admettre, par là, notre incapacité à dire ce qui serait faisable en matière d'éducation, si ce n'est par la seule mention des obstacles à l'éducation ? Certains paraissent se satisfaire d'un postulat vide, nourrissant toutes les espérances, certainement pour contrecarrer une réalité éducative désespérante. L'humanité de

l'homme en dépendrait, dans la mesure où l'éducabilité est dite le « pari de l'humain ». Refuser ce pari, ce serait refuser à certains individus l'accès à l'humanité. D'autres, au contraire, prennent le risque d'assigner des limites à l'éducation, ce qui conduit à réduire les prétentions éducatives et donc les prétentions humaines. Mais est-ce pour autant une mésestimation de l'homme, synonyme de déshumanisation ? En un sens, on aurait à choisir entre sacrifier l'humanité sur l'autel de la rigueur conceptuelle, ou arracher ses ailes à l'homme devenu mouche en lui révélant les bornes infranchissables de son pouvoir. Peut-être que l'homme n'a pas besoin de croire que tout est possible pour éduquer et s'éduquer dignement. Notre étude se donne en tout cas pour objectif de déterminer si, oui ou non, il est possible de faire confiance à ce postulat en mesurant sa fiabilité relativement à ce qu'il suppose à propos de l'homme. Si elle parvient, en outre, à établir la nécessité pour toute théorie éducative d'explicitier les présupposés sur lesquels elle repose, alors la question des postulats de l'éducation recevra, en dernière instance, une légitimité incontestable.

Pour ce faire, il nous faudra préparer sérieusement le terrain à la question des postulats de l'éducation. C'est l'objet de toute notre première partie. Cette question étant ontologique, il faudra commencer par situer notre démarche dans le champ de réflexion sur l'éducation, ce qui exige, en amont, de définir le statut de la philosophie de l'éducation dans ce champ. Sont-ce les vestiges des différends entre la philosophie et les sciences de l'éducation qui empêchent la reconnaissance de la philosophie de l'éducation ? Les sciences de l'éducation ne sont-elles pas, à y regarder de près, celles qui ont donné naissance à la philosophie de l'éducation quand la philosophie avait manifesté un désintérêt, à peine dissimulé, à l'égard de l'éducation ? Cette institutionnalisation de la philosophie de l'éducation sous condition paraît avoir favorisé la mise entre parenthèses des enquêtes ontologiques. Pourtant, l'ontologie pourrait bien être le socle sur lequel repose la philosophie de l'éducation. Est-il possible de réaménager une place pour cette démarche spéculative au sein des réflexions sur l'éducation ? Pour le faire, il faut réussir à démêler certains nœuds terminologiques afin de montrer que derrière eux, c'est bien l'ontologie qui se cache. L'ontologie pourrait alors prendre en charge l'analyse des présupposés fondamentaux de l'éducation. Notre tentative de comprendre comment justifier les possibilités de changement qui sont supposées en l'homme pour qu'il soit susceptible d'éducation, appartient pleinement à cette démarche. Reste que nous avons conscience de nous aventurer sur un terrain

glissant. C'est la raison pour laquelle nous prendrons le temps de faire émerger doucement mais sûrement les difficultés et les enjeux de cette réflexion. Le chemin de traverse emprunté est celui de la rééducation. Nous avons pris appui sur les données précieuses fournies par la rééducation pour montrer l'importance d'une juste conception évolutive de l'individu. En fait, ce qui nous gênait beaucoup dans l'éducation, c'est l'absence de limites, l'indétermination des impossibilités. Lorsque nous avons cherché à comprendre les difficultés éducatives, c'est sur le terrain de la rééducation que nous avons atterri. La rééducation travaille avec les cas limites et notamment avec les échecs de l'éducation. Par là, la rééducation donne directement à voir les limites du pouvoir humain dans le même temps où elle manifeste les marges de manœuvre dont l'homme dispose pour se conformer, non à sa nature, mais aux exigences sociales et humaines.

L'enquête sur les postulats de l'éducation pourra alors s'ouvrir, elle occupera toute la deuxième partie. La présentation directe des éventuels postulats de l'éducation passera le relais à une analyse concrète d'un projet éducatif actuel, à savoir l'éducation tout au long de la vie. Les présupposés théoriques mobilisés par l'éducation tout au long de la vie sont particulièrement puissants. Voilà pourquoi ils invitent naturellement à s'interroger sur l'aptitude supposée à l'homme de pouvoir s'éduquer toute sa vie. Ceci devrait nous éviter de perdre le contact avec l'effectivité. En outre, l'ancrage dans la réalité éducative impose l'analyse de ce postulat érigé en pari qu'est l'éducabilité. En quoi consiste-t-elle ? Que nous dit-elle de l'homme et de l'éducation ? Sur quoi repose-t-elle ? L'examen des différentes variations de ce postulat permet-il d'établir sa valeur opératoire ? Vouloir donner une épaisseur conceptuelle à l'éducabilité peut s'entendre soit comme une tentative vouée à l'échec soit comme la preuve de notre naïveté. Pourquoi l'éducabilité risquerait-elle de ruiner son absoluité en se déterminant ? La question ne pourra avoir de pertinence que si nous parvenons à montrer que d'autres postulats, en perdant leur innocence conceptuelle, gagnent en crédibilité. La malléabilité, autre version de l'éducabilité, paraît avoir assumé les limites de sa portée, dans la mesure où elle présente ses propres défaillances. Elle pourrait, en effet, disparaître et serait impuissante face à des données irréductibles, comme le caractère de l'individu. Il conviendra d'examiner en quoi consistent ces déterminations. Et pour ce faire, on ne peut se passer du traitement accordé par Dewey à cette notion. Toutefois, cette conception du changement, dont l'homme est le sujet et l'objet, peut recevoir une autre signification et c'est pourquoi il importera de se demander jusqu'à quel point l'homme peut changer. D'autres versions de la malléabilité seront envisagées afin de

savoir si des changements sont réversibles ou définitifs, ce qui conduit inévitablement à envisager ce qui, chez l'adulte, laisse lieu de penser que la malléabilité originelle persiste toute la vie. L'évaluation des possibilités de changement permet de donner une idée de ce que devraient être les postulats de l'éducation tout au long de la vie. Ainsi aurons-nous une idée de ce que l'homme peut devenir étant donné les modalités de formation qu'on lui reconnaît.

Première partie

De l'ontologie de l'éducation aux postulats de l'éducation

Introduction première partie

On a pu soutenir que l'ontologie de l'éducation est une nécessité pour la réflexion éducationnelle⁴. Par son regard analytique portant sur l'être même du processus éducationnel, elle permettrait de mettre en évidence les conditions de possibilité et d'effectuation de toute entreprise en matière d'éducation. Notre recherche tend à questionner les postulats de l'éducation, à ce titre elle s'insère dans ce cadre conceptuel. Expliciter cette quête en précisant sa pertinence et sa faisabilité en passe nécessairement par une justification de la possibilité d'interroger ontologiquement l'éducation. Le fait est que l'ontologie de l'éducation n'apparaît pas, au premier abord, comme un mode d'investigation courant dans les recherches éducationnelles. Initialement, la rareté du questionnement nous a naturellement engagée à répertorier les études effectuées, à réaliser un état des lieux simplement pour avoir une idée de ce qui avait été fait et de ce qui aurait pu être fait. Progressivement, une question nous est apparue comme incontournable. Comment l'ontologie de l'éducation peut-elle être présentée comme une condition de possibilité de la philosophie de l'éducation en particulier, et comme une condition primordiale de la réflexion éducationnelle, alors qu'elle est si timidement abordée ? Cette rareté n'était-elle qu'une illusion d'optique ? Nous ne parvenons pas à comprendre comment faire tenir ensemble l'importance de la

⁴ Nous voudrions signaler la distinction entre éducationnel et éducatif. Tous deux se rapportent à l'éducation, et l'on peut considérer qu'ils signifient : « relatif à l'éducation ». Mais « éducatif » possède un sens plus précis, dans la mesure où il porte en lui une valeur. Ainsi, dans le *Petit Robert*, pouvons-nous lire pour éducationnel « relatif à l'éducation » et pour éducatif « qui a l'éducation pour but ; qui éduque, forme efficacement » (J. Rey-Debove et A. Rey dir., *Le Petit Robert* (1967), Paris, Le Robert, 2013, p. 822b). Cette différence s'apparente à celle qui existe entre nutritionnel et nutritif, puisque nutritif signifie, « relatif à la nutrition », mais aussi « nourrissant ». Aussi le mot « éducatif » signifierait-il « éduquant ». Il y a donc une valeur qui est appréciée. « Éducationnel » reste, lui, neutre.

question et le peu d'attention qui lui était prêtée. Aussi nous a-t-il fallu engager une enquête quant au questionnement ontologique de l'éducation.

Dans un premier temps, il convenait de questionner la philosophie de l'éducation, d'examiner les traitements accordés à l'ontologie de l'éducation dans le champ philosophique. Or, il est très rapidement apparu que la philosophie de l'éducation, elle-même, tend à manier l'idée d'ontologie de l'éducation avec précaution. D'où provenait cette tendance à indiquer cette démarche sans pour autant la nommer directement, un peu comme si elle n'était pas assumée, voire crainte ? En fait, il s'est avéré que le manque de traitements ontologiques s'explique par la répulsion qu'engendre un tel type de démarche conceptuelle. Répulsion est un terme fort, et si nous le maintenons c'est parce qu'il a été effectivement question d'un rejet systématique des études ontologiques. En regardant l'histoire de la réflexion éducationnelle depuis les prémices des sciences de l'éducation jusqu'à nos jours, il apparaît clairement que l'ontologie, par son aspect métaphysique, spéculatif et aprioriste, rebute à ce point les esprits que la philosophie de l'éducation elle-même l'écarte à certains égards. C'est comme si la philosophie avait dû se défaire d'une partie d'elle-même pour espérer être acceptée au sein des sciences de l'éducation. Et pourtant, elle ne peut s'empêcher de souligner son importance. S'ensuit dès lors la nécessité de comprendre les reproches formulés à l'égard d'une entreprise ontologique, afin d'espérer en légitimer la démarche. Bien évidemment, cette mauvaise réputation de l'ontologie participe de la considération que la philosophie ne peut s'attacher à la réalité. Comment pourrait-elle, à ce titre, saisir le phénomène éducationnel dans ce qu'il est de part en part, à savoir une expérience vécue au quotidien par tous les éduqués et tous les éducateurs ? Les critiques à l'égard de la métaphysique ne sont pas seulement opiniâtres, elles sont à ce point ancrées que le questionnement conceptuel que nous voulons engager nécessite une véritable mise au point. Si notre démarche déplaît au point de ne recevoir aucune audience, à quoi bon la réaliser ? Le cheminement conceptuel que nous entreprenons est assez escarpé, s'il n'est d'aucune utilité pratique, ni même théorique, pourquoi se donner cette peine insensée ? C'est que le jeu en vaut la chandelle. Cette enquête ontologique peut contribuer à la constitution d'une philosophie de l'éducation ; l'enjeu qui apparaîtra encore plus vivement est celui de comprendre pourquoi, avec les nouvelles dimensions prises par l'éducation et la formation, la conception précise que l'on se fait de l'homme doit être aux prémisses de toute théorie éducative.

Pour ce faire, nous allons prendre le temps de poser des questions qui n'ont presque jamais été posées. Parfois, nous aurons l'air de nous appesantir sur des détails, de tergiverser sans raison apparente. Nous le ferons pour examiner tout ce qui est nécessaire afin d'établir la légitimité de notre questionnement. C'est pas à pas que nous tenterons de préparer la question des postulats de l'éducation. Cette première partie s'efforcera de montrer son importance, ses difficultés, et tentera de lever les obstacles à l'établissement d'une ontologie de l'éducation. Aussi la première question consiste-t-elle simplement à demander : pourquoi l'ontologie de l'éducation ? C'est à Denis Kambouchner que nous la devons, c'est à lui que nous nous référerons pour y répondre et suggérer la suite du programme. En quelque sorte, Kambouchner nous aiguillera en montrant à la fois la nécessité de constituer une « philosophie de l'éducation » à part entière, et surtout en laissant entendre que l'ontologie peut avoir un rôle important à y jouer, en même temps qu'elle peut receler quelques difficultés. Il constate, notamment, la modeste place occupée par la philosophie de l'éducation au sein du champ de réflexion éducationnelle. Il s'agit, en fait, de comprendre pourquoi la philosophie peine tant à se faire entendre. Cette interrogation ne recevra de réponse qu'à la suite d'une analyse des différends qui opposent philosophie et sciences de l'éducation, différends tenaces plongeant leur racine dans une histoire commune et, pour le moins, dissensuelle. L'ontologie ne sera jamais très loin des raisons de cette opposition ; elle semblerait même en être une des causes principales. Les sciences de l'éducation ont été, et sont encore, très suspicieuses à l'égard des démarches à tendance spéculative. La philosophie devra, en quelque sorte, faire état d'une capacité à penser sans être constamment dans les sphères de l'inconditionné. Ces obstacles surmontés, la question se posera de savoir précisément en quoi consiste la philosophie de l'éducation et quelles sont ses fonctions, ce qui devrait nous permettre de cerner les marges de manœuvre laissées aux questionnements ontologiques.

Le chemin qui conduit jusqu'à une éventuelle légitimation de l'ontologie de l'éducation n'est pas sans conséquence quant à la compréhension de cette démarche. Les confusions avec l'anthropologie et l'assimilation directe avec la métaphysique exigeront de se pencher sérieusement sur le propre même du questionnement ontologique. Il faudra alors faire un état des lieux du traitement ontologique de l'éducation. Parmi les possibles études ontologiques, il y a un versant de l'éducation qui apparaît comme évident malgré les réserves émises par certains auteurs. C'est celui des conditions de départ du processus éducationnel, c'est-à-dire des postulats mêmes de

l'éducation. Un des postulats consiste simplement à reconnaître chez l'homme la possibilité d'être éduqué. Certains raisonnements tendent à montrer qu'il y a là une affaire à traiter, sans que celle-ci soit pour autant engagée sérieusement. C'est notre projet. Cela dit, il faut le souligner, si cette enquête n'a pas été conduite au préalable, c'est certainement parce qu'elle peut paraître évidente. Cela s'entend. Qui remettrait en question la possibilité d'une éducation ? Ce n'est pas non plus ce que nous souhaitons faire. Nous souhaitons plutôt montrer qu'au départ de toute théorie éducative, il y a des conceptions sur la nature même de l'éduqué qui ne sont ni équivalentes ni interchangeables. S'ensuivent alors des présupposés théoriques qui conditionnent différemment l'ensemble du processus éducatif. Afin de le mettre en évidence, une lecture rapide de certaines conceptions éducationnelles sera engagée en soulignant les présupposés et leurs conséquences éventuelles. Cette dernière enquête du deuxième moment sera ontologique, et elle apparaîtra comme l'illustration même de ce qui est rebutant dans l'ontologie, de ce qui expédierait les analyses ontologiques directement dans la benne à spéculation. Cette enquête passera pour trop conceptuelle. Comment faire comprendre les enjeux de la question des postulats si la lecture répugne à suivre les analyses proposées ? C'est le troisième temps de cette première partie qui se chargera de le faire valoir.

Dans le troisième chapitre, nous proposons une réflexion sur les postulats de la rééducation. Partir de la rééducation pour penser l'éducation, l'entreprise peut paraître incohérente et parfaitement insensée. C'est pourtant une suggestion féconde par la profusion des perspectives impliquées et surtout par l'ancrage pratique qu'elle permet. Étant donné la nature conceptuelle de notre démarche, la rééducation laisse espérer une approche des postulats fondée sur des faits, des expériences et des impossibilités. Alors que l'analyse des conditions de possibilité de l'éducation est difficile tant le champ est ouvert, la rééducation circonscrit les domaines d'application tout en élargissant les modes d'action. Autrement dit, la rééducation apporte des éclairages sur l'éducation ordinaire dans la mesure où elle intervient en réponse à une impossibilité de celle-ci. La rééducation, comme question première, pourrait servir à rendre visibles les postulats qui se cachent derrière nos conceptions éducatives, et ainsi nous faire comprendre la nécessité de les considérer en eux-mêmes, tant ils sont décisifs. L'entreprise ne sera pas aisée ; à certains égards, elle est inaugurale. Elle aura atteint son objectif si elle parvient à faire saisir l'importance d'une analyse ontologique des postulats de l'éducation sans s'attirer les foudres des positivistes en éducation.

Chapitre 1 : La place de l'ontologie dans la réflexion éducationnelle

Le premier moment de notre travail consiste essentiellement en une investigation portant sur l'idée d'ontologie de l'éducation, et plus précisément sur la perception et la réception des réflexions éducationnelles aux accents spéculatifs. Il s'agirait d'interroger la philosophie de l'éducation en priorité. Sauf que celle-ci est loin d'être sûre d'elle, de constituer un terrain stable et à l'abri de tout embarras. Pour le dire autrement, la philosophie de l'éducation s'évertue, tant bien que mal, à se configurer une place dans le champ de réflexion sur l'éducation. Ceci conduit, finalement, à devoir comprendre ce qui fait obstacle à l'établissement d'une philosophie de l'éducation et du point de vue de la philosophie et du point de vue des sciences de l'éducation. C'est ainsi que l'ontologie de l'éducation apparaîtra comme une des causes de cette difficile reconnaissance. Et pourtant, dans le même temps, cette ontologie est déterminante dans la constitution de la philosophie de l'éducation. Afin de mettre en évidence cette double détermination de l'ontologie de l'éducation, il est possible de partir d'une perspective philosophique, celle de Denis Kambouchner, avant de s'aventurer sur le terrain des sciences de l'éducation. La considération des rapports très ambigus que la philosophie entretient avec les sciences de l'éducation permet de saisir des difficultés sans toutefois parvenir à une idée claire des raisons de ces tensions. Il s'agira de chercher à comprendre cette situation et de prendre au sérieux les discours classiques des sciences de l'éducation, notamment celui de Jean Houssaye sur la naissance des philosophes de l'éducation en France. Parviendrons-nous alors à clarifier les choses ? Probablement que non. Toujours est-il qu'il importe de savoir si une enquête ontologique peut ou non être entreprise. Aussi le dernier temps de cette investigation conduira-t-il à interroger directement « la philosophie de l'éducation » en suivant, en particulier, les analyses de Michel Fabre. En définitive, il s'agit, dans ce premier moment, de faire état à la fois d'une difficulté et à la fois d'une nécessité du traitement ontologique de l'éducation, en essayant de comprendre et l'une et l'autre. La pertinence de notre démarche ultérieure en dépend entièrement.

I- L'ontologie de l'éducation, une question pour la philosophie de l'éducation

Notre réflexion sur l'ontologie de l'éducation a été motivée par la lecture d'un article paru en 2007, « L'éducation, question première »⁵, dans lequel Kambouchner soutient que la philosophie de l'éducation dépendrait d'une « forme de métaphysique » de l'éducation. Il nous faut d'emblée signaler qu'il y a eu une légère variation dans les propos de Kambouchner quant à la formulation de ce qui apparaîtra comme une condition de possibilité de la philosophie de l'éducation. En effet, dans l'ouvrage *L'école, question philosophique*⁶, paru en 2013, le premier chapitre est une reprise de l'article cité, mais avec quelques modifications. Le passage dans lequel l'auteur signale que « *l'ontologie de l'éducation et de la culture* [...] reste ce à quoi il est indispensable de travailler », est retouché de telle sorte que l'expression citée disparaît. Reste, toutefois, l'idée générale consistant à supposer que d'une certaine métaphysique dépend la constitution d'une philosophie de l'éducation. Les raisons de cette inflexion peuvent ne pas être anodines. Au lieu de considérer qu'il s'agit d'un simple raccourci dans le texte ou, au contraire, d'une complète révision théorique, nous avons pris le parti de chercher à savoir pourquoi les idées de métaphysique et d'ontologie de l'éducation doivent être maniées avec précaution. Le fait est qu'à bien regarder les prétentions philosophiques dans le champ de réflexion sur l'éducation, il semble que la philosophie ne soit bienvenue qu'à condition de laisser derrière elle tout ce qui peut avoir une connotation spéculative. L'ontologie et la métaphysique sont des disciplines formelles. Très naturellement, elles sont considérées comme des discours spéculatifs. À ce titre, elles n'auraient rien d'empirique et ce défaut leur sera fortement reproché dans le cadre des sciences de l'éducation. Pourtant, cette démarche strictement conceptuelle apparaît soit comme une condition de possibilité d'un discours pertinent sur l'éducation, soit comme une condition d'impossibilité de prise de parole sur l'éducation. Il importe de démêler cette situation et tenter de clarifier les termes de l'opposition. Pour ce faire, il nous faut revenir sur la position de Kambouchner et préciser la nature de l'appel lancé aux philosophes pour la constitution d'une pensée philosophique conséquente sur l'éducation. Après quoi, il conviendra de comprendre la place qu'occupe la philosophie

⁵ D. Kambouchner, « L'éducation, question première », *Revue de métaphysique et de morale*, 4/2007, (n°56), pp. 415-427.

⁶ D. Kambouchner, *L'école, question philosophique*, Paris, Fayard, 2013.

dans le champ de réflexion sur l'éducation, et notamment cette exigence qui lui est faite de se débarrasser de toutes ses tendances spéculatives et aprioristes. En définitive, l'article de Kambouchner, point de départ chronologique de notre enquête, se transforme en point de départ logique en tant qu'occasion pour nous d'expliquer notre intention et de mesurer sa pertinence dans le cadre actuel des réflexions sur l'éducation.

A- Le paradoxe de la philosophie de l'éducation en France

La lecture conjointe de deux articles rédigés par Kambouchner portant sur la philosophie de l'éducation nous permet de mettre en place le cadre théorique dans lequel nos recherches sur l'ontologie de l'éducation vont être entreprises. Il s'agit de l'article cité plus haut paru dans la *Revue de métaphysique et de morale*, ainsi que l'article « Les nouvelles tâches d'une philosophie de l'éducation », paru en novembre 2006 dans *Le Télémaque*⁷. Dans l'article « L'éducation, question première », Kambouchner réalise un état des lieux de la philosophie de l'éducation en France. Il constate que l'éducation est, en 2007, une question délaissée par les philosophes alors même que la relation entre éducation et philosophie serait d'ordre constitutif. La philosophie de l'éducation, selon lui, « émerge aujourd'hui avec difficulté d'une sorte de néant institutionnel »⁸. Confinée dans les IUFM, elle est quasiment absente de l'Université. Sur le plan bibliographique, la contribution des philosophes aux problèmes de l'éducation est presque nulle. Seuls quelques ouvrages et articles sont relevés, ainsi que la création de la société francophone de philosophie de l'éducation par Anne-Marie Drouin-Hans. De façon isolée, certaines questions liées à l'actualité ont tout de même sollicité l'intervention des philosophes, par exemple celle de la laïcité. Néanmoins les problèmes cruciaux de l'éducation n'ont pas fait l'objet d'études philosophiques sérieuses. Kambouchner précise, en effet, que « sur la place de l'éducation scolaire dans la société d'aujourd'hui et le problème de l'"école juste", sur les questions fondamentales de la pédagogie et du "rapport au savoir", sur la définition de la culture littéraire, scientifique, technique à offrir aux élèves des différents cycles, notre production [...] confine à l'inexistant »⁹.

⁷ D. Kambouchner, « Les nouvelles tâches d'une philosophie de l'éducation », *Le Télémaque*, 2/2006 (n°30), pp. 45-64.

⁸ D. Kambouchner, « L'éducation, question première », p. 415.

⁹ *Ibidem*, p. 416.

La position de l'auteur peut en premier lieu surprendre par sa radicalité ; elle peut sembler, en second lieu, irréaliste et donc irrecevable. Le fait qu'il s'en explique par la suite pourrait ne pas suffire à justifier des propos aussi forts. Aussi, par précaution, voulons-nous signaler deux choses importantes que nous reprendrons par ailleurs. La première tient au fait que cette appréciation de l'investissement des philosophes est un jugement de valeur, et non une quantification des études étiquetées : « philosophie » sur l'éducation¹⁰. C'est là le signe d'une insatisfaction philosophique, insatisfaction découlant directement de l'importance de l'objet en question. Sans vouloir prendre la défense de l'auteur, nous voudrions simplement éviter qu'à ce niveau de l'analyse, la lecture se ferme comme lorsqu'on estime en avoir – déjà – trop entendu. Ceci nous amène à la deuxième chose, à savoir que nous entendons revenir sur la « naissance des philosophes de l'éducation »¹¹, en France et dans l'histoire de la pensée. Cette naissance étant relativement tardive, on devrait admettre que la philosophie de l'éducation existe depuis quelques décennies seulement, comme si la philosophie ne s'était jamais occupée d'éducation. Or, s'il est bien une position qui peut choquer les sensibilités philosophiques, c'est l'idée selon laquelle la philosophie n'aurait jamais prêté attention à l'éducation. En d'autres termes, c'est à partir d'une évaluation des productions philosophiques sur l'éducation qu'on peut soutenir une « inexistence » de la philosophie de l'éducation, inexistence sur le plan bibliographique et sur le plan personnel. Il n'y a ni philosophie de l'éducation, ni philosophe de l'éducation. Dans quelle mesure les deux sont-ils liés ? Il s'agira de se poser la question.

Kambouchner explique ce délaissement, notamment, par l'émergence des sciences de l'éducation et l'influence de la psychanalyse freudienne. Un transfert de compétences se serait opéré, et la philosophie aurait été reléguée au second plan. Le transfert de compétences qui aurait fait de l'éducation une affaire à « partager entre pédiatres, psychologues, didacticiens, "formateurs de formateurs" et experts en questions institutionnelles »¹² expliquerait le désengagement des philosophes sur le terrain de l'éducation. Reste que si le transfert d'autorité « est sur le plan pratique tout à

¹⁰ Kambouchner dresse une liste des ouvrages sur la question. Cette liste est pour le moins extrêmement réduite. Elle s'allongerait indéfiniment si on tentait de faire un inventaire exhaustif en prenant en compte ce qui touche de près ou de loin à l'idée d'éducation, et ce de façon plus ou moins philosophique.

¹¹ Il s'agit d'une référence directe à la conférence donnée par Jean Houssaye sur la naissance des philosophes de l'éducation. Nous étudierons cette idée plus bas. Cf. « Les philosophes de l'éducation », une naissance compliquée.

¹² *Ibidem*, p. 417.

fait attesté [...], il n'est pas, sur le plan théorique un fait simple et indiscutable »¹³. Pour comprendre comment les philosophes ont pu disparaître derrière ces spécialistes, Kambouchner présente d'abord la « constitution et la diffusion de la psychanalyse freudienne » comme l'évènement majeur qui a « rendu fort malaisé le genre des *instructions philosophiques pour l'éducation des enfants* »¹⁴. Ensuite, il indique que « quelques théories relevant des sciences sociales ont su constituer une sorte d'empire les plaçant un temps presque hors d'atteinte de la critique »,¹⁵ – par exemple – la théorie des stades de l'intelligence de Piaget. Outre cela, « l'éducation paraît surtout avoir donné matière – dans les disciplines regroupées sous le nom de *sciences de l'éducation* – à une masse de littérature "grise" dont la première propriété aux yeux du philosophe semble être de ne toucher que très peu à l'essentiel, ou bien alors d'y toucher de travers »¹⁶. Aussi les philosophes auraient-ils pu, ou dû, au moins examiner les productions théoriques élaborées au sujet de l'éducation, soit assurer une sorte de veille critique. La question se pose de savoir pour quelles raisons les philosophes se sont abstenus « d'exercer un droit de critique, et *a fortiori* un droit d'inventaire, sur des productions dont ils estiment pourtant à la limite qu'elles nuisent à l'intelligence de leur objet »¹⁷. Quels que soient les motifs du manque d'examen philosophique – « désinvestissement antérieur » ou « difficulté plus profonde » que la simple maîtrise de cette masse de littérature grise évoquée plus haut – il semble à présent nécessaire de pallier ce défaut.

En définitive, le transfert de compétences explique mais ne légitime en rien l'abandon de la question éducationnelle par la philosophie. Le fait est que, selon Kambouchner, « *philosopher* signifie [...] *enseigner*, ou, sinon directement enseigner, du moins *statuer sur un enseignement possible* »¹⁸. L'activité philosophique, en effet, manifeste une prétention éducative qui ne peut que supposer une certaine conception de l'éducation. Et Kambouchner de rappeler, dans l'article « Les nouvelles tâches d'une philosophie de l'éducation », qu'il « y eut des siècles entiers durant lesquels se présenter comme philosophe voulait dire en particulier se tenir pour capable de répondre à la question de savoir de quelle manière on peut ou doit former son esprit »¹⁹. Former son

¹³ *Idem.*

¹⁴ *Idem.*

¹⁵ *Idem.*

¹⁶ *Ibidem*, p. 418.

¹⁷ *Idem.*

¹⁸ *Ibidem*, p. 416.

¹⁹ D. Kambouchner, « Les nouvelles tâches d'une philosophie de l'éducation », p. 50.

esprit, bien construire ses idées, maîtriser ses représentations, signifieraient une seule et même chose : s'éduquer²⁰. Éducation et philosophie sont à ce point liées que Kambouchner demande : « Comment [...] ne pas appréhender dans la question de savoir ce qui peut et doit être enseigné la plus générale, sous un certain rapport, de toutes les questions philosophiques »²¹?

Le mutisme philosophique au sujet de l'éducation pose donc problème et Kambouchner exprime une sorte d'indignation en précisant qu'il ne suffit pas d'avoir participé à l'élaboration de programmes, manuels, ouvrages didactiques, pour ne pas se sentir concerné par la critique suivante : « notre désintérêt collectif pour les questions d'enseignement [...] [est] directement fonction de notre incertitude sur ce que nous faisons, ou du moins sur le cadre dans lequel ce que nous faisons peut s'inscrire »²². En d'autres termes, les philosophes doivent se réapproprier cet objet qu'est l'éducation, non seulement pour se positionner sur les problèmes éducatifs, mais encore et surtout pour expliciter leur propre démarche dans la mesure où les modalités de transmission du discours sont constitutives de la pensée. Par conséquent, la dimension formatrice de la philosophie rend inadmissible la marginalisation de l'objet « éducation » en philosophie. Afin de remédier à ce problème, Kambouchner détermine trois chantiers sur lesquels les philosophes doivent s'engager : celui des problématiques de l'apprentissage, où il s'agit de s'intéresser aux modes d'acquisition du savoir ; celui de la détermination des contenus d'enseignement, notamment par l'appréciation de l'histoire et de l'avenir de la culture intellectuelle ; et celui de la consistance des savoirs enseignés, soit de l'organisation globale des contenus d'enseignement. Ainsi – on peut l'espérer – les philosophes pourront-ils se réapproprier cet objet et travailleront-ils à la constitution d'une philosophie de l'éducation qui peine à voir le jour. Mais une question demeure, c'est celle de la nature de cette philosophie de l'éducation. En quoi consiste-t-elle ?

À la fin de l'article « L'éducation, question première », Kambouchner pose la question de l'identité de la philosophie de l'éducation, donc de sa place dans le champ

²⁰ Ici, nous voulons simplement signaler qu'il devrait être possible et souhaitable de faire une distinction entre éduquer et s'éduquer. Peut-être est-ce là une distinction importante, car la philosophie s'adressant directement à un sujet, attend de lui qu'il s'éduque, sans qu'il soit question d'éducation, comme action d'un éducateur sur un éduqué. La différence entre éduquer et s'éduquer est simplement questionnée plus bas (cf. Analyse ontologique de la définition de l'éducation). Elle est toutefois assez énigmatique et nous proposerons une approche explicative dans la deuxième partie de la thèse, cf. Des postulats de l'éducation.

²¹ *Ibidem*, p. 47.

²² *Ibidem*, p. 49.

philosophique. Lorsqu'il essaie de statuer sur la place effective de cette philosophie de l'éducation, il ne peut qu'envisager ce qu'elle devra être, à savoir : « toute autre chose qu'une spécialité : une tâche plutôt, une dimension ou même un nom de la philosophie tout court »²³. Si elle ne peut pas être une simple spécialité, il n'en demeure pas moins qu'elle ne peut s'envisager comme une discipline totalement indépendante des autres branches de la philosophie. « [À] la question de savoir si une philosophie de l'éducation est constituable à titre organique, la réponse ne pourra être que négative »²⁴. Il ne s'agit donc pas de réaliser une « doctrine ». La philosophie de l'éducation doit s'envisager davantage comme promise à un statut architectonique. La question de l'éducation fait partie des questions « les plus complexes et les plus englobantes qui soient »²⁵, elle est amenée à devoir jouer un rôle d'*archè* en tant que question ultime et question première. Reste que si l'on peut prévoir le rôle qu'elle devrait jouer, on ignore tout de ce qu'elle est.

²³ D. Kambouchner, « L'éducation, question première », p. 427.

²⁴ *Idem.*

²⁵ *Idem.*

B- La probable contribution de l'ontologie de l'éducation

À la question de savoir ce que doit être la philosophie de l'éducation, Kambouchner paraît avoir fourni quelques éléments de réponse plus haut dans cet article. C'est au moment où il s'interroge sur le statut de la philosophie qu'il en vient à examiner la question de savoir si la philosophie de l'éducation peut être rattachée ou non à une des régions déjà constituées de la philosophie. Et Kambouchner de supposer que « la philosophie de l'éducation n'est pas une simple branche de la philosophie morale ou de la philosophie politique : mieux vaudrait admettre qu'elle dépend d'une forme de métaphysique, et que *l'ontologie de l'éducation et de la culture*, [...] reste ce à quoi il est indispensable de travailler »²⁶. Il précise, de surcroît, que c'est à John Dewey que nous devons la dernière tentative d'élaboration d'une théorie éducative reposant sur une certaine ontologie. Si donc les trois chantiers présentés doivent servir au réinvestissement des philosophes dans le champ de l'éducation, l'ontologie de l'éducation permettrait, quant à elle, la constitution d'une philosophie de l'éducation. La priorité semble porter sur l'ontologie de l'éducation et de la culture. La philosophie de l'éducation aurait un rapport avec la métaphysique, mais l'urgence appartient à l'ontologie.

Nous nous trouvons là à un carrefour. Étant donné notre intention explicite de travailler sur l'ontologie de l'éducation, et puisque nous venons de suggérer l'importance d'une telle démarche, il serait possible de questionner l'idée d'ontologie de l'éducation, examiner la démarche de Dewey et juger de sa pertinence, pour envisager d'autres possibilités si besoin est. Mais une autre route se dessine quoiqu'elle ne soit pas aussi évidente. Elle est inspirée par Kambouchner ; elle prend corps dans le sillage d'apparentes hésitations. Nous avons signalé qu'il y avait une inflexion entre le texte de 2007 et celui de 2013. On peut supposer qu'il s'agit d'une « simplification » du propos étant donné la destination de l'ouvrage de 2013, le public visé étant plus large et donc moins spécialisé. En ce qui nous concerne, nous n'avons pas réussi à l'interpréter aussi simplement et ce pour plusieurs raisons. Disons que nous avons déjà quelque connaissance de la situation de la philosophie dans le champ de la réflexion éducationnelle. Nous aurions pu contourner l'obstacle ou feindre de ne pas le voir. Le

²⁶ *Ibidem*, p. 422.

fait est que nous avons tenté de dissoudre les difficultés, sans succès. Alors nous allons présenter les choses comme nous les avons perçues.

Cette inflexion terminologique porte précisément sur la condition de possibilité de la philosophie de l'éducation. Autant dire qu'il ne s'agit pas d'une remarque accessoire étant donné la nécessité de voir celle-ci sortir du néant. Parce que l'instant est crucial, il faut se répéter. En 2007, il est dit « mieux vaut admettre qu'elle [la philosophie de l'éducation] dépend d'une forme de métaphysique, et que l'*ontologie de l'éducation et de la culture*, par où il faut entendre tout à fait le contraire d'un spiritualisme romantique (elle aura beaucoup à faire avec un empirisme raisonnable dans le style illustré ici même par Laurent Jaffro), reste ce à quoi il est indispensable de travailler »²⁷. En 2013, il est dit : « mieux vaut admettre qu'elle dépend d'une forme de métaphysique, terme par quoi il ne faut entendre rien de tel qu'un spiritualisme romantique, mais une interrogation persévérante sur les manières dont on rend compte des processus d'éducation et de culture et sur les types d'objets qui leur correspondent »²⁸. (Une note est ajoutée pour renvoyer à l'article de Laurent Jaffro « Les objets de l'éducation : quelle ontologie ? ».) Qu'est-ce qui apparaît ? Qu'est-ce qui disparaît ? Disons que ce qui demeure c'est d'abord l'idée d'une forme de métaphysique ; ensuite la façon dont il ne faut surtout pas l'entendre, à savoir comme une forme de spiritualisme. Prises ensemble, ces deux caractéristiques tendent à situer l'analyse sur le plan de la spéculation intellectuelle, sans pour autant être une rêverie sans rapport avec la réalité effective. Il s'agit de s'arracher aux contingences matérielles, de regarder les choses d'en haut, tout en usant d'une pensée rigoureuse et disciplinée. L'exercice peut paraître risqué lorsque la raison ne parvient plus à se raisonner. C'est pourquoi il nous faut comprendre ce qui se joue, en allant un peu plus loin.

Ce qui disparaît, et qui mérite un temps d'analyse, c'est cette expression d'« *ontologie de l'éducation et de la culture* »²⁹, disparition pouvant être regrettée parce qu'elle permettait de préciser les choses en faisant écho à l'article « Culture » dans les *Notions philosophiques*. Parce qu'il faut bien le reconnaître, jusqu'à présent, nous n'avons aucunement précisé en quoi consiste cette ontologie de l'éducation. Or, dans

²⁷ *Idem.*

²⁸ D. Kambouchner, *L'école, question philosophique*, p. 32.

²⁹ Ici, il est possible de dire que Kambouchner évite le mot et non l'idée. Cela pourrait s'expliquer par le public visé. Il faudrait éviter le jargon philosophique. Pourtant, nous ne souscrivons pas à cette idée. Le fait est que, même dans cet article, l'importance de l'ontologie de l'éducation a beau être soulignée, elle n'est mentionnée qu'une seule fois. Elle n'apparaît même pas dans les chantiers dits de l'éducation.

l'article « Culture », Kambouchner présente les différents aspects du concept de culture, et en vient à expliciter l'idée d'« ontologie de la culture ». Il commence par analyser le concept de culture « dans un premier sens (A), qui est le plus large et le plus fondamental, et qu'on pourra dire *ontologique* »³⁰ ; il désigne par là « tout ce par quoi l'existence humaine apparaît comme s'élevant au-dessus de la pure animalité »³¹. Il distingue la conception ontologique des conceptions anthropologique et classique, celles-ci étant des spécifications de celle-là, dans la mesure où la culture comprise ontologiquement se rapporte à l'humanité entière, et non à une réalisation particulière dans un individu, un groupe ou un moment historique. Penser ontologiquement l'éducation signifierait, en un sens négatif, ne pas considérer des occurrences ou des manifestations particulières de l'éducation, mais bien plutôt essayer de comprendre le mouvement général, pour ne pas dire universel, de l'éducation comme phénomène humain. Toujours au sujet de la culture au sens ontologique, il précise plus bas que c'est « un *ordre*, ou une *condition*, ou une *processualité* essentiellement unitaire, dont il y a d'innombrables phénomènes, mais qu'aucun phénomène ou ensemble de phénomènes ne fait apparaître de manière immédiate. Elle n'est d'ailleurs en aucune manière [...] une réalité reconstituable à partir de l'observation, mais seulement un objet philosophique (spéculatif) »³². Interroger ontologiquement l'éducation consisterait donc à s'intéresser à l'existence même de ce phénomène, indépendamment des formes qu'il prend ou qu'il a prises dans l'histoire, afin d'en saisir les caractéristiques essentielles.

En définitive, il faut comprendre que cette ontologie de l'éducation va effectivement se situer sur un plan conceptuel, strictement formel et donc forcément spéculatif. Il ne s'agit pas pour autant de délirer, de sortir des sillons de la rationalité, mais il va falloir en tout état de cause se détacher d'une réalité qui enferme son objet et qui le réduit dans sa compréhension aussi bien que dans son extension. Que l'entreprise soit délicate, cela va sans dire. Toujours est-il que ce n'est pas pour présenter une liste de précautions à prendre que Kambouchner réalise ces ajustements dans le texte. L'hypothèse que nous défendons consiste à renvoyer à une ambiance générale qui se dégage du champ de réflexion sur l'éducation, ambiance particulièrement hostile à toute spéculation. Ce n'est qu'en effectuant un tour d'horizon de l'audience de la philosophie dans ce champ de réflexion qu'il est possible de prendre la mesure du rejet systématique

³⁰ D. Kambouchner, *Les notions de philosophie*, Paris, Gallimard, 1995, tome III, « Culture », p. 445.

³¹ *Idem.*

³² *Ibidem*, p. 451.

de tout discours à connotation spéculative. C'est comme si la philosophie avait dû faire vœu de chasteté à l'égard de la métaphysique pour être accueillie dans ce champ de réflexion. Alors que de l'autre côté, ce n'est que cette métaphysique qui peut faire d'elle une réflexion philosophique à proprement parler. Paradoxe tenace ou incompréhension temporaire ? L'alternative ne peut être levée qu'après un examen rigoureux du statut du questionnement ontologique dans le champ de réflexion sur l'éducation.

Néanmoins, avant d'engager cette enquête sur la légitimité d'une réflexion ontologique sur l'éducation, nous devons faire une dernière remarque de laquelle découleront des questions et quelques précautions particulièrement importantes pour la suite de notre recherche. Nous avons dit que les propos de Kambouchner avaient constitué le point de départ chronologique puis logique de ces recherches. Et si nous avons lu, peut-être trop rapidement, ses écrits pour nous lancer dans la compréhension de l'ontologie de l'éducation, nous avons dû revenir, à maintes reprises, sur les lignes qui ont inspiré, motivé et justifié la tournure de nos recherches. Car nous avons besoin d'un repère solide étant donné les difficultés que nous avons rencontrées. Le fait est que nous n'avons pas compris le nom à donner à nos recherches. Cela est très perturbant parce que nous ne pouvions pas formuler précisément ce que nous faisons. L'hésitation dont nous avons parlé semblait en être la cause, sauf qu'elle peut ne pas être une hésitation. Fallait-il choisir entre métaphysique et ontologie ? C'est ce que nous pensions. Notre hypothèse a une raison d'être et nous allons la développer progressivement jusqu'au moment où nous tenterons de comprendre s'il y a bien lieu de distinguer ces deux types de discours. Mais il y a cette dernière remarque – triviale au possible – que nous devons faire car elle est une précaution extrêmement importante à nos yeux. Elle consiste à se demander ce que signifie la virgule suivie du « et » dans l'expression citée, déjà plusieurs fois, à savoir « une forme de métaphysique, et [...] *l'ontologie de l'éducation et de la culture* ». Ce sont des détails ; ils paraissent futiles. Ils pourraient avoir quelque valeur. Lorsque nous avons remarqué l'absence de la dernière partie de la citation, nous avons focalisé notre attention sur la disparition. Mais nous n'avons pas supposé que ce qui restait pouvait suffire. Nous avons cru qu'il y avait une amputation du propos parce que des mots avaient disparu. Le temps aidant, nous pensons que cette réaction fut excessive, et surtout amplifiée par les problèmes que nous allons mettre en évidence quant au rejet explicite de la métaphysique par les sciences de l'éducation. Nous ne revenons pas sur notre hypothèse de départ, elle sera

justifiée comme de raison. Néanmoins, il nous semble que nous avons sur-interprété une disparition qui n'en est sans doute pas une.

Il serait possible, en effet, de considérer que l'ontologie de l'éducation et de la culture dont il est question est comprise dans l'expression « une forme de métaphysique ». Et cela peut s'entendre si nous reprenons les précisions ajoutées en 2013 et si nous les interprétons comme ceci. La forme de métaphysique porterait d'une part sur « les manières de rendre compte des processus d'éducation et de culture » et d'autre part « sur les types d'objets qui leur correspondent ». Pourquoi cette distinction peut-elle s'avérer importante ? Car, dans le deuxième temps, la réflexion sur les types d'objet semblent renvoyer directement à l'ontologie de l'éducation telle que Jaffro la présente. De surcroît, dans le premier temps, l'expression « les manières de rendre compte », parce qu'elle est floue, laisse ouvert le champ des possibles. Si bien qu'on peut comprendre que d'autres approches sont possibles. Il n'y aurait pas à examiner uniquement le statut ontologique des objets de l'éducation. Il faudrait, en plus, s'intéresser aux processus éducationnels en eux-mêmes – chose que nous ferons. Mais surtout, il est possible de lire ici une inclusion des démarches ontologiques de l'éducation dans l'expression de « métaphysique de l'éducation ». Pour le soutenir, il faudrait admettre que la métaphysique est plus englobante que l'ontologie, ce qui ne va pas forcément de soi.

Que faut-il donc retenir de cette dernière remarque ? En un sens, il apparaît que nous révisons nos perspectives et nos interprétations, maladroitement par endroit, des lignes de Kambouchner. Pourtant nous n'avons pas voulu effacer nos idées initiales. Est-ce pour conserver un cheminement discursif ou le signe d'une incapacité à renoncer à des représentations instituées une fois pour toutes ? Nous l'avons déjà dit, l'hypothèse de départ se maintient car la quête justifiera la prévention contre les discours spéculatifs qu'il s'agisse de métaphysique ou d'ontologie. Nous pouvons donc maintenir les raisonnements préalables. Toutefois, c'est en prévision des difficultés rencontrées lors de la distinction entre métaphysique et ontologie, que nous nous devons de revenir sur une disparition qui n'en est pas une, selon la dernière interprétation proposée. Il faut donc retenir de cette remarque que notre attention aux mots nous a quelque peu leurré tout en nous faisant comprendre que quelque chose d'important se joue lorsqu'un mot est préféré à un autre. Donc nous en tirons une précaution générale pour la suite de notre travail. Pour cette raison, il sera extrêmement important de prendre les mots comme ils viennent dans les écrits des auteurs cités. Nous parlerons donc de métaphysique ou

d'ontologie selon les auteurs. Une confusion générale pourrait ressortir de là, mais c'est la meilleure des choses à faire avant de confronter des termes si proches que l'histoire de la philosophie peine elle-même à distinguer. Cette façon de procéder peut paraître complaisante ; on n'affronterait pas les obstacles. En fait, il y a bien des questions qui ne trouveront aucune réponse toute faite dans nos recherches. Et si nous avons buté contre elles sans parvenir à les surmonter, nous n'avons pas abandonné pour autant. C'est que relativement à l'objet qui est le nôtre, à savoir le questionnement des postulats de l'éducation, nous pouvons espérer préparer un terrain conceptuel suffisamment clair pour mener à bien notre travail. Peut-être que notre démarche, absolument parlant, paraîtra imparfaite parce que lacunaire. Reste que relativement à nos prétentions, nous parviendrons à conduire, comme il se doit, notre raisonnement, malgré l'existence d'obstacles quasi aporétiques.

En définitive, cette attention portée aux mots nous a suggéré qu'il devait y avoir des raisons justifiant un choix préférentiel. La précaution mise en place permettra de poser le problème principal. Et si nous devons résumer celui-ci en quelques mots empruntés à Claudine Tiercelin dans sa leçon inaugurale pour la chaire de métaphysique au Collège de France, nous dirions : « Qui oserait aller au-delà des phénomènes »³³ ? Car, en définitive, c'est là l'objectif de l'ontologie comme de la métaphysique, et c'est cette prétention qui paraît, d'un côté, nécessaire pour la philosophie de l'éducation et, de l'autre côté, irrecevable en sciences de l'éducation. Ainsi nos intentions sont-elles clairement explicitées : nous souhaitons aller au-delà des phénomènes. L'impudence de notre démarche trouvera sa pertinence dans la seule présentation de son rejet. Celui-ci ne pourra être acté définitivement que si l'interdiction de la métaphysique en éducation parvient à se passer des apports de la métaphysique. On ne pourrait, en toute rigueur, abolir la métaphysique de l'éducation qu'en montrant son inutilité. Il ne suffira donc pas de rejeter solennellement la métaphysique s'il s'avère nécessaire de la convoquer pour mettre de l'ordre là où les discours ne parviennent que rarement à définir leurs objets.

³³ C. Tiercelin, *La connaissance métaphysique*, leçon inaugurale prononcée le 5 mai 2011, <http://books.openedition.org/cdf/449>, § 4.

II- La « philosophie de l'éducation » en question

Spécifier la place que l'ontologie occupe dans le champ de l'éducation exigerait de commencer par déterminer la place de la philosophie en générale dans ce champ de réflexion. C'est même très précisément en tentant d'explicitier les fonctions de la philosophie dans ce champ de réflexion que l'on peut avoir une idée de l'« attitude » dominante relativement aux enquêtes ontologiques. La philosophie aurait, en un sens, pâti de ses tendances spéculatives, si bien qu'elle risqua d'être bannie du champ de réflexion sur l'éducation. Il fallut que bon nombres de défenseurs de la philosophie s'élèvent contre cette décision quasi unanime des spécialistes en sciences de l'éducation pour qu'elle retrouve voix au chapitre. Reste que ce « réinvestissement » ne s'est pas fait sans concession. Or, c'est très précisément la nature spéculative de la philosophie qui a dû être mise entre parenthèses. Comment alors imaginer que la philosophie de l'éducation dépende d'une forme de métaphysique, quand cette métaphysique lui interdit l'accès à l'objet éducation ? Condition de possibilité pour certains, condition d'impossibilité pour d'autres, la philosophie doit-elle, et peut-elle, véritablement s'amputer d'une partie d'elle-même pour avoir le privilège de participer aux réflexions sur l'éducation ? Pour y voir plus clair, nous proposons de relever certains discours types quant au statut actuel de la philosophie de l'éducation. De sa disparition (ou son impossible apparition), à sa réhabilitation sous certaines conditions, la philosophie de l'éducation a dû s'aménager le droit d'exister.

A- La philosophie, cause de l'absence d'une philosophie de l'éducation

La philosophie fait pâle figure dans la recherche éducationnelle. L'idée semble faire l'unanimité. « À quoi, demande Alain Kerlan, faut-il attribuer cette situation singulière et regrettable, et le peu de place qu'occupe la réflexion éducative dans la philosophie contemporaine ? Peut-être à la sorte d'évidence philosophique dont l'éducation a longtemps été l'objet »³⁴. Une évidence remise en question par beaucoup ; une évidence teintée d'orgueil à certains égards. Son assurance, la philosophie a failli la payer fort cher, jusqu'à son effacement, sa disparition même, ajoute Kerlan. Cette situation est devenue telle qu'il faut en convenir : aujourd'hui, il n'est pas bon d'être philosophe quand on veut traiter d'éducation. La philosophie paraît à ce point stigmatisée, pour de bonnes ou de mauvaises raisons, que se dire philosophe c'est quasiment se voir exclu automatiquement du champ de réflexion sur l'éducation. Deux raisons différentes peuvent être invoquées pour expliquer cette situation. La première serait interne à la philosophie, dans le sens où elle aurait pris ses distances avec l'objet « éducation ». La deuxième, qui rejoint en un sens la première, consiste à voir dans l'institution des sciences de l'éducation la perte définitive de cet objet, ou en tout cas la perte d'une exclusivité. Les sciences de l'éducation revendiquent, aujourd'hui, une autorité souveraine quant aux discours sur l'éducation. Aussi est-ce principalement dans le rapport que ces sciences entretiennent avec la philosophie que peut s'appréhender la raison pour laquelle la philosophie peine à faire reconnaître ses compétences et sa légitimité. Il importe donc de savoir ce qui se passe, ou plus précisément, ce qui s'est passé pour qu'on en soit arrivé là. Cette enquête sur le rapport entre philosophie de l'éducation et sciences de l'éducation constituera notre préoccupation principale dans les pages qui suivent. Il convient toutefois de signaler que la première raison, celle qui tient à l'histoire même de la philosophie ne peut manquer, elle aussi, de nourrir certaines interrogations. Nous évoquerons donc d'abord celle-ci, avant de concentrer toute notre attention sur ces tensions entre la philosophie et les sciences de l'éducation.

Alain Vergnion, dans « Philosophie et Éducation », présente le statut et l'identité de la philosophie de l'éducation comme problématiques. Pourtant, l'histoire de la philosophie ne peut que témoigner de la nature intime de leurs rapports. « Que

³⁴ A. Kerlan, *Philosophie pour l'éducation : le compagnonnage philosophique en éducation et en formation*, Issy-Les-Moulineaux, ESF éditeur, 2003, p. 11.

l'éducation et la philosophie aient partie liée, cela s'impose dès l'Antiquité gréco-latine. L'apprentissage de la philosophie est une *paideia* – concept qui renvoie tout à la fois à une théorie de la connaissance (une théorie de la vérité), une théorie du sujet (une théorie de l'âme) et une théorie de l'action (une théorie du bien). L'histoire de la philosophie ne peut que confirmer cette orientation fondatrice : Augustin, Descartes, Malebranche, Locke, Kant, Hegel..., pour en indiquer quelques jalons »³⁵. Cette idée, de toute évidence, ne peut rencontrer de contestations. Avec Kambouchner, nous avons pu expliciter le lien constitutif entre philosopher et enseigner, et supposer l'oubli de ce dernier par le transfert de compétences opéré. Vergnioux évoque, quant à lui, une triple rupture entre la philosophie et l'éducation, rupture qui se joue au sein même de la philosophie. Le premier acte se réalise, selon Vergnioux, « quand la philosophie elle-même se distingue en divisions régionales : philosophie des sciences, philosophie du droit, philosophie politique et morale, philosophie de l'histoire... »³⁶. C'est dire que la subdivision de la philosophie en régions fait disparaître l'objet qu'est l'éducation, d'abord parce qu'elle ne lui donne pas de région qui lui soit propre, ensuite parce qu'aucune région ne le contient ni entièrement, ni exclusivement. L'éducation peut être saisie, isolément et temporairement, par l'épistémologie, la philosophie morale, la philosophie politique, ou s'intégrer timidement dans la philosophie générale. Le deuxième acte correspond au moment d'une naissance officielle de l'objet « éducation », « quand la question de l'éducation devient un objet en soi-même » – « avec l'*Émile* de Rousseau, la question de l'éducation est devenue un objet "détachable" susceptible d'une réflexion théorique spécifique »³⁷. Le dernier acte dépend d'une part de la philosophie, d'autre part d'une cause extérieure à la philosophie. C'est le moment où « la philosophie "saisie par l'État", se trouve avec Victor Cousin, adjointe à l'institution scolaire. Ce dernier moment, remarque Vergnioux, est paradoxal, l'institutionnalisation de la philosophie – ou la redéfinition scolaire de la philosophie comme matière d'enseignement – éloigne la philosophie des questions théoriques de l'éducation »³⁸.

Il peut, en effet, sembler curieux que la philosophie ait pris ses distances avec l'éducation au moment même où on lui assigne le droit et le devoir, officiellement

³⁵ A. Vergnioux, « Philosophie et Éducation », in J. Beillerot & N. Mosconi dir., *Traité des Sciences et des Pratiques de l'éducation*, Paris, Dunod, 2006, pp. 489-500, p. 489.

³⁶ *Idem.*

³⁷ *Idem.*

³⁸ *Idem.*

parlant, d'être la spécialiste de l'éducation. Ce moment de l'histoire est très intéressant quant aux interprétations que l'on en tire : certaines s'y réfèrent pour prononcer un divorce, d'autres pour déclarer une union. Étant donné la responsabilité de la philosophie dans cette opération engagée par l'État, d'aucuns reprocheront aux philosophes de ne pas avoir produit de « philosophie de l'éducation », alors même qu'ils jouissaient de cette légitimité institutionnelle. Toujours est-il que ce dernier acte de la rupture annoncée n'est pas le seul à sonner faux. Les deux premiers temps sont tout aussi contradictoires. Il faudrait d'une part souscrire à l'idée que le découpage de la philosophie en champs distinctifs aurait spontanément fait disparaître l'objet de réflexion qu'est l'éducation, alors même qu'a été établie l'omniprésence de l'éducation en philosophie. D'autre part, il faudrait admettre que le traitement rousseauiste de la question de l'éducation a conduit à une émancipation de celle-ci. De la spécialisation de la réflexion éducationnelle, on ne peut inférer son détachement de la philosophie. Ou alors il faudrait expliquer comment la réflexion éducationnelle a institué son autonomie disciplinaire et épistémologique. À la manière de l'anthropologie ou de la sociologie, les sciences de l'éducation se seraient définitivement séparées de la philosophie, prenant avec elles l'objet « éducation ». Le fait que la philosophie demeure, malgré tout, si importante pour la réflexion éducationnelle conduit à nourrir quelques doutes quant à cette émancipation proclamée en droit mais impossible en fait.

En somme, on peine à adhérer à cette triple rupture dans la mesure où les justifications qui en découlent ne sont pas suffisamment fortes. Les critiques sont réelles ; les accusations recevables ; les justifications timides. Si l'on rappelle les propositions de Kambouchner, propositions qui ne sont pas strictement équivalentes à celles de Vergnion, on peut se demander si la philosophie ne se chercherait pas des excuses. Pourquoi ne s'est-elle pas occupée d'éducation ? La philosophie a-t-elle vraiment été défaite d'un objet duquel elle s'occupait sérieusement ? On peut envisager les choses autrement pour justifier l'absence d'une philosophie de l'éducation.

Très généralement, il importe de savoir pourquoi il peut exister des réflexions philosophiques à propos de l'éducation sans que celles-ci soient dites des philosophies de l'éducation. À la suite de Kambouchner, nous avons émis l'idée selon laquelle la philosophie de l'éducation, en France, peinerait à voir le jour. Kambouchner avait proposé quelques pistes de compréhension. Il s'agissait notamment d'un transfert de compétences. Cela aurait pu signifier très simplement que la philosophie laissait sa place à d'autres types de discours. Mais cela ne justifie pas l'inexistence supposée de la

philosophie avant l'institutionnalisation des sciences de l'éducation. Autrement dit, nous avons laissé ouverte la question de savoir s'il y avait eu, au préalable, une philosophie de l'éducation qui avait dû, à juste titre ou non, passer le relais à des disciplines plus compétentes qu'elle. L'insatisfaction exprimée par Kambouchner devait se munir de solides arguments afin de défendre l'idée que la contribution des philosophes aux problèmes de l'éducation est presque nulle, dans le même temps où il supposait que les travaux des autres disciplines n'étaient pas suffisamment féconds. Le désengagement des philosophes sur la question de l'éducation ne doit pas être seulement constaté, il doit être explicité. Nous avons pris les propos de Kambouchner comme des points de départ. Il fallait ensuite chercher à apprécier leur véracité. Or, nous aurions pu, d'ores et déjà, manifester un désaccord. Nous ne l'avons pas fait parce que nous n'avions rien de conséquent à lui opposer, si ce n'est produire une liste de références bibliographiques attestant d'études liant philosophie et éducation. Car Kambouchner dit que « dans la bibliographie française des vingt ou vingt-cinq dernières années, la réflexion philosophique sur les problèmes de l'éducation ne sera représentée à titre significatif que par un très petit nombre de titres »³⁹. Pour que notre critique ait quelque pertinence, il eût fallu que les ouvrages en question traitent effectivement et spécifiquement de philosophie de l'éducation. Or, il faut reconnaître qu'on peut traiter d'éducation philosophiquement, sans qu'il s'agisse pour autant de « philosophie de l'éducation ».

Il faut comprendre que s'il y a des philosophies *sur* l'éducation, ou *autour* de l'éducation, c'est d'abord parce que certains esprits sont intellectuellement satisfaits de la démarche. Des titres d'ouvrages suffisent à le comprendre. Par exemple : *Philosophie pour l'éducation : le compagnonnage philosophique en éducation et en formation*⁴⁰, ou encore *Propos philosophiques sur l'éducation*⁴¹. Certains l'admettent ouvertement : ils ne cherchent pas à affronter les problèmes que l'idée d'une « philosophie de l'éducation » en tant que telle apporterait avec elle. C'est le cas, par exemple, des travaux présentés dans le collectif *L'éducation, approches philosophiques*⁴², dans l'avant-propos duquel, les directeurs de l'ouvrage précisent qu'il ne sera pas question de « philosophie de l'éducation ». Cette précision n'est pas accessoire, elle a tous les aspects d'une mise en garde contre la philosophie de l'éducation elle-même. « Il est

³⁹ D. Kambouchner, « L'éducation, question première », p. 415.

⁴⁰ A. Kerlan, *op. cit.*

⁴¹ H. Hannoun, *Propos philosophiques sur l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 2002.

⁴² P. Kahn, A. Ouzoulias, P. Thierry dir., *L'éducation, approches philosophiques*, Paris, PUF, 1990.

parfois un terme qui amène avec lui des conséquences qui ne s'aperçoivent pas immédiatement : on ne trouvera donc pas ici un ouvrage de philosophie de l'éducation mais un ouvrage de philosophie sur l'éducation. La première expression a pour fonction de distribuer les questions en extériorité : il y aurait des techniques, des sciences et une philosophie de l'éducation chargée pour sa part de gérer les questions de "finalité" et de "valeurs". Dans cet étalement, le philosophe est affecté aux rituels de légitimation d'un domaine qu'il faut prendre comme un fait, et la philosophie apparaît comme une sorte de discipline régionale justifiant la séparation entre contenu, moyens et fins. Cette philosophie digestible sans trouble est à qui veut la prendre mais n'intéresse pas ici. Et d'abord parce que ce jeu dispersif se heurte à l'unité de la philosophie qui peut se mettre à l'épreuve ici comme ailleurs »⁴³. Si la philosophie de l'éducation doit être perçue comme une « philosophie digestible », au sens d'une philosophie qui n'a besoin d'aucun travail de rumination conceptuelle, alors elle devrait être sans grande difficulté pour un philosophe averti. Il convient, principalement, de noter que faire de « la philosophie de l'éducation » n'est pas anodin ; ses conséquences portent sur la configuration de la philosophie telle que nous la connaissons. Nous pouvons ainsi prendre la mesure des propos de Kambouchner, lorsqu'il essaie d'imaginer la place qu'une philosophie de l'éducation pourrait prendre au sein des branches classiquement constituées. Par conséquent, il faut laisser une place à l'idée que s'il n'y a pas de philosophie de l'éducation proprement dite, c'est aussi parce qu'on ne veut pas en faire. La responsabilité des philosophes actuels n'est pas à mettre en doute, eux-mêmes confessent et rendent compte de leurs écarts de conduite. Faut-il en conclure trivialement, faute avouée à moitié pardonnée ? Si philosophie et éducation entretiennent le lien privilégié dont il a été fait mention, pardonner serait une décision injuste. L'instruction doit donc se poursuivre.

Il ne faut, toutefois, pas oublier que cette incapacité est éloquente. Les philosophes peinent à se manifester sur ce champ de réflexion. Si la suite permet d'entrevoir d'éventuelles causes, qui pourraient avoir l'air d'être des prétextes, il n'empêche que la philosophie ne serait jamais parvenue à s'imposer clairement dans ce domaine. La philosophie a toujours su se faire entendre ; là, ce n'est pas le cas. Pourquoi ? C'est en cherchant autrement et ailleurs les symptômes du trouble qui agite la philosophie de l'éducation que nous trouverons d'éventuelles raisons à présenter

⁴³ *Ibidem*, p. 7.

comme des motifs plus ou moins convaincants. Peut-être, en effet, est-ce dans les difficultés de la philosophie à dialoguer avec les sciences de l'éducation que se logent et le problème et la solution.

B- Les « sciences de l'éducation », comme explication.

Pourquoi les sciences de l'éducation sont-elles si méfiantes à l'égard de la philosophie ? Il apparaîtra, en première et en dernière analyse que c'est principalement à cause de ses fâcheuses tendances spéculatives. La philosophie ne peut pas, ou ne veut pas, respecter les critères de scientificité des discours sérieux. Une série de remarques peut faire saisir rapidement la teneur des reproches formulés par les spécialistes des sciences de l'éducation à l'égard de la philosophie, qui les conduisent à rejeter toute tentative spéculative hors de leur domaine. Avant de présenter les accusations contre la philosophie, il convient de noter qu'il est supposé qu'il existe ce qu'on appelle les « sciences de l'éducation ». Autrement dit, on met de côté les questions sur la pertinence de l'appellation. Si la remarque se doit d'être faite, c'est parce que par là on élimine la solution de facilité qui consiste à dénier au champ de réflexion sur l'éducation une scientificité établie. Les sciences de l'éducation sont récentes, pour ainsi dire. En 2008, à l'occasion des quarante ans d'existence institutionnelle des sciences de l'éducation, Patricia Champy-Remoussenard décrit l'état d'instabilité dans lequel se trouvent ces sciences. « Les Sciences de l'Éducation, affirme-t-elle, sont encore dans un état de jeunesse, marqué par un processus de disciplinarisation (Hofstetter, Schneuwly, 1998, 2002) et de professionnalisation en cours, ainsi que par une instabilité et des questionnements identitaires qu'elles partagent avec d'autres disciplines, parmi les plus jeunes dans les institutions scientifiques françaises »⁴⁴. L'état d'instabilité peut être, à ses yeux, perçu positivement, comme un terrain favorable au questionnement permanent ; ou négativement, s'il est le signe d'un défaut de cohésion et de fluctuations incessantes. C'est dire que ce qui caractérise en propre les sciences de l'éducation paraît quelque peu vacillant.

Or, si on remet en question, sous couvert d'une pluridisciplinarité qui n'a pas encore de sens fixé, le statut scientifique des « sciences de l'éducation », cela conduit à une ouverture des possibles de sorte que la philosophie puisse être admise en ces lieux comme n'importe quelle autre discipline. Guy Avanzini présente cette idée teintée d'inquiétude dans l'article « De l'avenir des sciences de l'éducation ». « Plus sérieusement, et plus fondamentalement, dit-il, la pluralité suscite la rencontre de critères incompatibles de légitimité et une distance polémique entre procédures

⁴⁴ Patricia Champy-Remoussenard, « Regards croisés depuis et sur les Sciences de l'Éducation », *Recherches & éducations*, 2008, 1-2, <http://rechercheseducations.revues.org/432>, § 2.

démonstratives, notamment expérimentales, et procédures argumentatives. C'est le problème sur lequel n'ont cessé d'achopper les classifications des "Sciences de l'Éducation", que leur dénomination (délibérément ?) ambiguë et équivoque condamne à se différencier notamment par la place accordée ou refusée à la philosophie et à la théologie, soit qu'elles les y intègrent en dépit de leur nature, soit qu'elles les en excluent en dépit de leur fonction »⁴⁵. Nous dégagerons deux idées de cet extrait. La première consiste à éclairer la conception que les sciences de l'éducation se font de la philosophie afin de comprendre le renoncement annoncé à la scientificité si celle-ci en faisait partie ; la deuxième est la considération de ce que pourraient être les sciences de l'éducation sans la philosophie. Car il n'est pas question uniquement du problème de la philosophie, il y a bien plus. Tout d'abord, le pluriel disciplinaire paraît rencontrer un problème évident, celui de l'intégration de la philosophie et/ou de la théologie. Ces deux dernières sont mises sur le même plan. Elles seraient de la même nature, et c'est sur ce point précis qu'il y aurait une solution de continuité entre elles et les autres disciplines qui forment les sciences de l'éducation. Contrairement à ces dernières, la philosophie et la théologie sont non démonstratives, non expérimentales. Elles seraient seulement argumentatives. Tout à fait logiquement, il faut dire : pour les sciences de l'éducation, intégrer ces discours signifie faire une croix sur le statut honorable de sciences. Néanmoins, cela ne veut pas dire que la rencontre de toutes les autres disciplines a été établie comme possiblement scientifique en elle-même.

En fait, la pluridisciplinarité peut apparaître comme un problème laissé en l'état. Si nous éliminons l'ingérence de la philosophie, rien ne garantit que les sciences de l'éducation sauraient se constituer en science, et ce notamment à cause de la place principale accordée à la pédagogie. La pédagogie est-elle une science ? Si l'on ne peut assurer une réponse affirmative, alors il faudra admettre que la question de l'intégration de la philosophie n'est aucunement le seul point d'achoppement à la constitution officielle des « Sciences de l'éducation ». Même si nous n'entrerons pas dans ce genre de discussions, il faut admettre que l'existence même des sciences de l'éducation est problématique, avec ou sans la philosophie. C'est donc sur un véritable chantier, pour ne pas dire sur un terrain vague, que nous nous aventurons lorsque nous tentons de chercher ce qui se dit et ce qui est fait de la philosophie dans ce domaine en voie de construction. Nous laisserons donc de côté les questions épistémologiques propres aux

⁴⁵ Guy Avanzini, « De l'avenir des sciences de l'éducation », *Recherches & éducations*, 2008, 1-2, <http://rechercheseducations.revues.org/454>, § 8.

sciences de l'éducation pour comprendre le problème spécifique qu'elles entretiennent avec la philosophie. Pour ce faire, nous assumerons l'idée que c'est la philosophie qui paraît faire barrage à l'institution officielle de ces sciences, cherchant à déterminer précisément ce qui lui est reproché.

La réticence à accorder une place à la philosophie est donc clairement liée au statut de science que revendique la recherche éducationnelle. Il faut parvenir à élaborer une science, aussi faut-il se débarrasser de tout ce qui pourrait entraver cette entreprise. Dans l'ouvrage *Une science spécifique pour l'éducation*, Adalberto Dias de Carvalho se penche sur l'approche philosophique et explicite les arguments contre la philosophie. Il explique, en premier lieu, que le fait d'attribuer un rôle à la philosophie dans la réflexion sur l'éducation, « cela signifiera pour beaucoup la négation, dès son début, de la possibilité de constitution de cette science »⁴⁶. L'explication est d'ordre général, elle consiste à rappeler la distinction entre science et philosophie. En effet, explique-t-il, « la science s'affirme contre la philosophie ou, au minimum, par la distance qu'elle prend avec la philosophie. Mais cela renvoie à des craintes d'introduction des préjugés normatifs et idéologiques dans le champ de l'activité scientifique. La philosophie est ainsi réduite et identifiée à une métaphysique par elle-même aprioriste, et qui aspirerait à préserver l'hégémonie qui avait été légitimée dans le contexte antérieur à la révolution scientifique du XIXe siècle »⁴⁷. La critique est classique ; il serait aisé de la prendre comme telle et d'envisager l'approche philosophique sous un autre mode. Toutefois, il nous faut relever deux choses différentes.

La première tient au fait qu'une partie de la critique consiste à s'arrimer à une opposition définitionnelle entre science et philosophie. Leur différence de nature s'exprime sémantiquement. L'une est descriptive et expérimentale ; l'autre prescriptive et spéculative. Dans *Introduction aux sciences de l'éducation*, Avanzini explique que l'inclusion de la philosophie parmi les sciences de l'éducation conduit à « commettre un non-sens sémantique »⁴⁸, donc à faire perdre aux sciences de l'éducation leur statut de science. Mais il paraît difficile de se passer de la philosophie, en particulier dans l'examen des valeurs de l'éducation. Tout se passe comme si, quoi qu'on fasse, la philosophie revenait dans le champ de réflexion sur l'éducation. Aussi la solution

⁴⁶ A. Dias de Carvalho, *L'approche philosophique*, in L. Not dir., *Une science spécifique pour l'éducation*, Toulouse, Université de Toulouse-Le Mirail, Service des publications, 1984, pp. 131-145, p. 131.

⁴⁷ *Idem.*

⁴⁸ G. Avanzini, *Introduction aux sciences de l'éducation* (1976), Toulouse, Privat, 1992, p. 25.

réside-t-elle peut-être dans la compréhension précise de ce que fait la philosophie et qui peut gêner quant à ses activités au sein des sciences de l'éducation. C'est là la deuxième chose à relever : un point est particulièrement saillant dans la critique générale adressée à la philosophie, c'est son versant métaphysique.

Lorsque Dias de Carvalho résume les difficultés de l'approche philosophique en éducation, son propos est particulièrement direct. « Si la philosophie s'identifie à la métaphysique, elle est un *corps de doctrines* par excellence, peut-être même un foyer de production et de transmission idéologique. Un dogmatisme philosophique traditionnel tiendra à imposer une normativité asphyxiante pour la démarche scientifique. On tombera dans la pédagogie philosophique »⁴⁹. Il s'agit d'une hypothèse. « Si » la philosophie s'identifie à la métaphysique. Elle n'est pas automatiquement métaphysique. C'est en ce sens qu'on peut, finalement, envisager un traitement philosophique des questions éducationnelles sans corrompre les théories scientifiques au moyen d'arguties, sans vouloir imposer à tous des valeurs idéologiques, bref sans devenir le pire cauchemar de l'esprit scientifique. Supposons que la philosophie fasse vœu de chasteté métaphysique et idéologique ; elle doit le faire, donc elle peut le faire. Les sciences de l'éducation pourraient reprendre leur souffle.

Cela étant, tout a-t-il été dit ? Les pseudo-dangers encourus par ceux qui s'approchent trop près de la philosophie ont-ils été dissipés ? Non, tout d'abord parce que c'est devenu un lieu commun, un préjugé ancré ; ensuite parce que le danger le plus pesant n'est pas tant celui de la spéculation dans les sciences de l'éducation mais celui de la possible direction par la philosophie de l'ensemble des sciences de l'éducation. La philosophie aspirerait à maintenir une hégémonie dans ce champ de pensée, et cela serait inacceptable. Sa domination souveraine n'aurait pas lieu d'être. Un esprit mal tourné pourrait interpréter le premier point – à savoir, le dogmatisme asphyxiant – comme une esquivance du second – à savoir, une prééminence abusive. Pour éclaircir ces deux aspects, il faut d'abord insister sur la réputation de la philosophie, ensuite comprendre l'ombre du tyran philosophique. Quant à l'idée de « pédagogie philosophique », nous l'expliquerons à l'occasion d'une clarification du rapport entre philosophie et sciences de l'éducation du point de vue de leur histoire pour le moins mouvementée⁵⁰.

⁴⁹ A. Dias de Carvalho, « L'approche philosophique », p. 142.

⁵⁰ Cf. « Les philosophes de l'éducation », une naissance compliquée.

Il peut s'agir, en effet, d'un *topos* : les pédagogues semblent reprocher unanimement à la philosophie son manque d'effectivité. Ici, nous changeons de plan d'analyse. Précédemment, c'était sur l'opposition entre science et philosophie que les critiques à l'égard de cette dernière étaient fondées. À présent, il est question du rapport entre philosophie et pédagogie. C'est dire que les reproches formulés à l'encontre de la philosophie ont différentes sources, mais restent sensiblement les mêmes. Toutefois, nous avons déjà signalé la possibilité de douter du statut scientifique de la pédagogie. L'opposition entre philosophie et pédagogie ne peut aucunement être réduite à l'opposition entre philosophie et science. Dans les idées suivantes, on doit quasiment faire comme si la pédagogie détenait une espèce de scientificité. Du reste, on pourrait se demander si la pédagogie ne se confectionne pas une honorabilité en martelant la philosophie. En prenant ses distances avec la philosophie, elle affirmerait négativement sa nature. Voici un triple exemple, parmi tant d'autres, qui nous permet de saisir de quoi il s'agit. Didier Moreau formule brièvement mais clairement le désaccord permanent entre philosophie et pédagogie, désaccord qu'il illustre en convoquant trois penseurs de l'éducation : Jean Houssaye, Michel Soëtard et Stanley Cavell. Il convient simplement d'entendre ce qui est dit, de prendre la mesure des critiques. « Jean Houssaye, explique Moreau, pense que l'origine de cette difficulté tient en ce que la philosophie – sous sa forme métaphysique – recherche le vrai, quand la pédagogie vise à réaliser le bien, en dehors de toute vision dogmatique et en prenant appui sur l'expérience »⁵¹. Une fois de plus, la philosophie est associée à une métaphysique insensée tant elle est oublieuse des phénomènes. La philosophie est à la recherche du vrai, donc elle est dogmatique. La pédagogie s'engage à produire quelque chose, à savoir le bien. Pour ce faire, elle s'attache à l'expérience. « Michel Soëtard montre que le pédagogue est celui qui refuse de substituer une idée théorique de l'homme à la richesse de l'être en éducation, et qu'il prend en considération le "fait éducatif" avant toute détermination abstraite »⁵². L'accent est mis sur l'opposition entre abstrait et concret, comprise autrement comme celle entre théorique et pratique, voire entre idéal et factuel. « Dans une autre perspective, Stanley Cavell oppose la philosophie de la "voix ordinaire", qui cherche "à comprendre ce que nous savons déjà à la "voix de la métaphysique", qui prétend

⁵¹ D. Moreau, « Philosophie et pédagogie. Dilthey au secours de Pestalozzi, ou l'effort herméneutique pour comprendre l'éducation », *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève, Septembre 2010, <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00644793>, pp. 1-7, p. 1

⁵² *Idem.*

délivrer un savoir sur ce qui nous est inaccessible et nous impose un modèle dogmatique de présence au monde. La voix de la métaphysique, écrit-il, provoque la "suffocation de la voix ordinaire" »⁵³. La philosophie aurait deux visages : le premier ne fait que dire ce que tout le monde sait, le deuxième est clairement à éviter puisque la philosophie est une production de dogmes. Autrement dit, la philosophie est au mieux inutile, au pire dangereuse. En un mot, la pédagogie se confronte au réel ordinaire et concret, quand la philosophie rêve à des idéaux par définition hors du réel. La philosophie – sous sa forme métaphysique – c'est la philosophie sous son plus mauvais jour. Elle est un dogmatisme se supposant capable d'accéder à la Vérité. La philosophie ne peut donc comprendre l'acte éducatif, elle ne peut rien saisir de ce phénomène étant donné qu'elle ne le voit pas, elle le fantasme. Penser métaphysiquement l'éducation serait une aberration pour la pédagogie en particulier et pour les sciences de l'éducation en général ; la philosophie, pour cette raison, ne peut appartenir à celles-ci. Ou alors, elle doit abandonner toute velléité métaphysique et, peut-être faut-il entendre par là toute prétention de domination du savoir.

Si, à première vue, la crainte à l'égard de la philosophie peut être entendue comme celle du fruit pourri qui va faire pourrir tous les autres fruits du panier ; dans un second temps, après examen du panier et de ce qui s'y trouve, on peut adopter un autre regard. C'est qu'on a affaire à un champ indéterminé quant à sa diversité. La pluridisciplinarité des sciences de l'éducation conduit à faire de la philosophie un facteur anxiogène. Par son histoire, la philosophie aurait manifesté des prétentions hégémoniques mal venues. Dias de Carvalho nous éclaire sur ce point en expliquant que les chercheurs d'inspiration positiviste s'efforcent d'« empêcher la philosophie de jouer le rôle de garant de l'investigation et de la pratique scientifiques interdisciplinaires »⁵⁴. C'est dire que la philosophie pourrait remplir une fonction de premier plan dans un champ où la diversité est de rigueur, et donc où il faut bien qu'une discipline joue, selon l'expression d'Auguste Comte, le rôle de spécialiste des généralités. La philosophie aurait, entre autres, pour tâche d'articuler les différentes disciplines et d'unifier l'ensemble. Autrement dit, la philosophie pourrait retrouver une place de choix dans ce lieu de réflexion, celle d'arbitre, mais surtout de maîtresse de maison. De maillon faible, la philosophie deviendrait la reine des sciences de l'éducation. Autant dire qu'il s'agit là

⁵³ *Idem.*

⁵⁴ A. Dias de Carvalho, « L'approche philosophique », p. 143.

d'un repoussoir pour ceux qui craignent un retour des sciences de l'éducation à l'état de « pédagogie philosophique ».

La philosophie a des allures de fantôme que les sciences de l'éducation ont conjuré ces dernières décennies. Dias de Carvalho parle à ce propos d'un « autoritarisme philosophique »⁵⁵ dont les sciences de l'éducation ont dû se défaire. Il conviendrait presque de reprendre les temps forts de l'histoire de l'esprit humain pour rendre compte de cet état de fait général dans le rapport que la philosophie entretient avec bon nombre de sciences. À quoi cela pourrait-il bien servir ? S'il n'est pas utile de retracer les étapes phares du procès historique de la philosophie, il importe de comprendre une seule chose. On parle actuellement de la place à accorder à la philosophie dans le champ de réflexion sur l'éducation, or cette place à aménager n'est pas neuve. On ne part pas de rien. Il y a des traces, pour ne pas dire des cicatrices, du passage de la philosophie en ce lieu de réflexion. Toute une histoire pèse sur le rapport entre philosophie et sciences de l'éducation. Il faut, pour saisir la réticence à l'égard de la philosophie en général, à l'égard de la métaphysique en particulier, comprendre qu'un lourd passé affecte les sciences de l'éducation, et que c'est en grande partie contre la philosophie qu'elles ont dû s'affirmer pour voir le jour. S'il est intéressant d'évoquer quelques étapes importantes de cette histoire conjointe des sciences et de philosophie de l'éducation, ce n'est pas pour faire de l'histoire, mais uniquement pour comprendre comment on en est venu à refuser toute entreprise métaphysique. Notre regard veut se porter prioritairement sur la métaphysique. Cela conduit, certes, à réduire le champ d'observation et donc à occulter certains aspects peut-être importants du problème général. S'il fallait lever le voile sur tous les rapports existants entre philosophie et sciences de l'éducation, notre propos serait tronqué et même clairement contrefait. Le défaut d'exhaustivité devrait engager une humilité manifeste. Nous avons effectivement circonscrit notre objet, et ce afin de porter un éclairage ciblé et suffisant pour l'enquête quant aux postulats de l'éducation. C'est dire que nous ne voulons comprendre qu'une facette du problème et cela implique que nous supposons possible de passer sur des questions générales pour nous focaliser sur des détails limités, mais suffisamment pertinents, à nos yeux.

⁵⁵ *Idem.*

C- « Les philosophes de l'éducation », une naissance compliquée

Nous avons choisi de suivre les analyses de Jean Houssaye dans « De la naissance des philosophes de l'éducation en France » afin de comprendre ce qu'est un philosophe de l'éducation. Houssaye explique la naissance des véritables figures philosophiques de l'éducation, c'est-à-dire des penseurs qui traitent de l'éducation selon une démarche strictement philosophique. L'auteur entend apporter une contribution à la question générale de la spécificité épistémologique des sciences de l'éducation, en répondant à la question « d'où viennent les philosophes de l'éducation ? ». Il choisit de montrer l'avènement de ces derniers en présentant une approche historique. Dans son cheminement, plusieurs aspects de la question nous intéressent spécifiquement. Tout d'abord, nous devons avertir qu'il y a des désaccords importants avec les propos de l'auteur. Mais ceux-ci sont parfaitement inutiles et sans conséquence. Si, en effet, nous nous étonnerons de certaines idées et de certaines analyses, il s'agira seulement de les signaler au passage. Toutes ces remarques sont insignifiantes tout simplement parce que nous ne cherchons pas à réfuter ces représentations. L'impossibilité de contester les raisons de l'auteur tient dans le fait que la naissance des philosophes de l'éducation serait le produit d'une institution, autrement dit d'un acte spécifique qui se crée lui-même, c'est-à-dire qui fait être ce qu'il dit. Expliquons brièvement la situation.

En fait, selon Houssaye, ce sont les sciences de l'éducation qui instituent les philosophes de l'éducation. Pour que cette institution ait lieu, il faut que les sciences de l'éducation soient. Il faut donc attendre l'émergence officiellement reconnue comme telle des sciences de l'éducation pour que celles-ci puissent enfanter des philosophes dits de l'éducation. C'est là l'idée de l'auteur. Autrement dit, chercher la naissance des philosophes de l'éducation avant l'institutionnalisation en question, serait une fausse quête. Pour entrer dans les raisons de Houssaye, il faut nier l'existence de ces derniers avant l'apparition des sciences de l'éducation. Or, nous ne parvenons pas à souscrire, sans quelque réaction critique, aux arguments soutenant l'inexistence des philosophes de l'éducation. Il n'empêche que cela est vain puisque cette naissance dépend finalement d'une condition nécessaire, voire suffisante, à savoir l'existence des sciences de l'éducation. Par conséquent, retracer avec l'auteur l'histoire de la philosophie pour comprendre pourquoi il n'y a pas de philosophe de l'éducation, pourrait paraître parfaitement stérile. Mais ce n'est pas le cas.

Car cette quête nous permet d'abord de dresser le portrait négatif du philosophe de l'éducation. Ensuite, il sera possible de suivre, dans l'histoire des sciences de l'éducation, la place que la philosophie a pu occuper et quelles étaient ses fonctions. C'est un point très important. Il ne peut être, en effet, question de philosophe de l'éducation que parce que les sciences de l'éducation sont établies et qu'elles donnent lieu à la naissance attendue. Un terrain d'entente aurait donc été trouvé et la philosophie de l'éducation se verrait attribuée des missions spécifiques. Autrement dit, il nous sera possible de clarifier les obstacles de fait et de principe à la naissance des philosophes de l'éducation. En définitive, grâce à cette étude de Houssaye, se donne à voir l'histoire d'une définition, celle du philosophe de l'éducation. Si bien qu'il devient possible de répondre à des questions cruciales laissées en suspens explicitement ou implicitement dans nos réflexions antérieures, notamment celle de savoir comment on peut faire de la philosophie sur l'éducation sans que celle-ci soit dite une « philosophie de l'éducation ».

Pour expliquer d'où viennent les philosophes de l'éducation, Houssaye présente cinq propositions. Avant d'examiner ces propositions séparément, il faut savoir qu'il situe la naissance des philosophes de l'éducation après l'apparition des Pères Pèlerins des sciences de l'éducation, à savoir : Jean Château, Maurice Debesse et Gaston Mialaret à Caen, soit après 1967. Ces derniers vont instituer les sciences de l'éducation et constituer des équipes de chercheurs dans lesquelles se trouveront des philosophes qui seront chargés de faire de la « philosophie de l'éducation », à proprement parler. C'est là, la quatrième proposition sur les cinq annoncées.

Le premier geste de Houssaye consiste à nier qu'il existe des philosophes de l'éducation, parmi les philosophes. Il y a, effectivement, eu des philosophes qui ont parlé d'éducation, cela ne fait pas d'eux des philosophes de l'éducation. Et ce, parce qu'aucun d'eux, de l'Antiquité grecque à la fin des années 60, n'a accordé à l'éducation une place primordiale dans son œuvre. « Si, depuis des siècles, affirme Houssaye, il y a de la philosophie de l'éducation, il n'y a pas à proprement parler de philosophes de l'éducation. Certes des philosophes, depuis l'Antiquité, traitent de l'éducation, mais l'éducation n'est, au mieux, qu'un de leurs objets de réflexion. On peut même assurer que c'est un de leurs objets secondaires »⁵⁶. L'affirmation est claire, elle ne présente aucune hésitation : il n'y a jamais eu de philosophes de l'éducation car aucun d'eux n'a

⁵⁶ J. Houssaye, « De la naissance des philosophes de l'éducation en France », in A. Vergnioux dir., *40 ans des sciences de l'éducation*, Caen, PUC, 2009, pp. 167-178, p. 166.

fait de l'éducation, l'objet premier de toute sa philosophie. Pour asseoir son propos, il prend l'exemple d'un ouvrage de base de philosophie de l'éducation, celui d'Olivier Reboul⁵⁷, afin de relever les références faites aux philosophes classiques. Les noms cités sont : Platon, Aristote, Saint-Augustin, Locke, Rousseau, Kant, Fichte, Nietzsche, Comte, Alain et Dewey. Et Houssaye de poser une question : « Qui peut prétendre que, chez ces philosophes, l'éducation soit la question centrale et la plus développée de leur philosophie ? Certains pourraient peut-être être tentés de mettre Rousseau à part »⁵⁸. La critique à l'égard de Rousseau est exemplaire ; si Rousseau n'est pas un philosophe de l'éducation, qui peut y prétendre ? Houssaye s'explique en ces termes : « Certes il [Rousseau] a bien dit que *Émile ou De l'éducation* (1762) était son ouvrage le plus important. Faut-il le croire pour autant, et surtout, faut-il considérer que, sur l'ensemble de ses écrits, ce livre, essentiel et capital certes, notamment au regard de son influence immense dans le champ éducatif, représente dans son œuvre la part la plus volumineuse ? Je peux, au moins, en douter »⁵⁹. Le mérite se mesure donc en volume, et c'est à la hauteur des écrits produits qu'on juge si un penseur a, oui ou non, fait de l'éducation une question centrale. Est-il nécessaire de commenter l'argument présenté ? Est-il possible de récuser l'appréciation quantitative, quand l'appréciation qualitative ne manque pas de souligner la réception historique de l'œuvre ? Houssaye rejette jusqu'au jugement que porte Rousseau sur sa propre œuvre. L'auteur de l'*Émile* n'est pas un philosophe de l'éducation, conséquence directe : aucun philosophe ne l'est. Toujours est-il qu'il ne fonde pas toute son argumentation sur ce point ; il convient d'examiner la suite. Nous reviendrons sur son révisionnisme philosophique ; retenons pour le moment l'idée qu'un philosophe doit avoir consacré toute son œuvre à l'éducation, autant dire toute sa vie, philosophiquement parlant. Un philosophe de l'éducation serait un philosophe qui subordonne toutes ses activités philosophiques au questionnement éducationnel.

Le deuxième point est moins affirmé que le premier, mais aussi troublant que déroutant. Il consiste à dire qu'il n'y avait pas de philosophes de l'éducation, parce qu'ils étaient devenus professeurs. Ils auraient dû rester pédagogues pour être des philosophes de l'éducation. Autrement dit, professer signifie ne pas philosopher. Il revient sur les professeurs dans l'Antiquité et se réfère vaguement à Pierre Hadot pour

⁵⁷ O. Reboul, *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 1989.

⁵⁸ J. Houssaye, « De la naissance des philosophes de l'éducation en France », p. 166-167.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 167.

soutenir que « la profession de professeur se structure sur cette tension entre les tenants d'une philosophie conçue avant tout comme exercice dialectique et comme discours théorique et éloquent, et les tenants d'une philosophie conçue avant tout comme mode de vie. Cette tension est un combat. Et ce combat engendrera un vainqueur : l'institution. La profession de professeur va de plus en plus s'instituer et de moins en moins convaincre. Professeurs de l'enseignement fonctionnarisé, les professeurs de philosophie vont avoir comme fonction de professer "l'histoire" de la philosophie, de donner "des renseignements" sur la philosophie »⁶⁰. Autrement dit, les philosophes deviennent des professeurs et ne sont plus philosophes. S'il n'y a plus de philosophes, il ne peut pas non plus y avoir de philosophes de l'éducation. L'argument est lapidaire, mais cette fois Houssaye admet des exceptions. Quelques résistants vont survivre malgré tout, ce sont ceux qui vont intégrer des écoles privées où c'est la vie philosophique qui importe, c'est dire qu'ils vivent philosophiquement. Étant donné l'exception concédée, on pourrait supposer qu'il y avait donc des philosophes de l'éducation dans l'Antiquité grecque. Ces *professeurs de conviction* sont considérés, de surcroît, comme les ancêtres des pédagogues. Avec ses mots : « Les professeurs de conviction vont donc subsister, attachés à leurs idées dans la mesure où elles témoignent d'un mode de vie. Ce sont des éducateurs pour lesquels la question de l'éducation est bel et bien vitale. Et on va pouvoir les considérer comme à l'origine de la lignée des pédagogues qui, eux, vont faire de l'éducation l'objet central de leurs pratiques et de leurs idées »⁶¹. Cette concession ne fait pourtant pas dire à l'auteur qu'il y avait des philosophes de l'éducation, quoique les filiations généalogiques des pédagogues aient été reconnues. Houssaye nie en fait jusqu'à l'existence de philosophes, comment ne pas consentir à l'idée que sans philosophes, il ne peut y avoir de philosophes de l'éducation ? Bien évidemment, le problème se posera de savoir si les philosophes de l'éducation actuels pourront ou non être professeurs. Car, si l'on tient à cette idée, il faut reconnaître très simplement qu'un philosophe de l'éducation ne doit pas être un professeur. Et plus simplement encore, un philosophe ne doit pas être un professeur. Il ne doit être nullement fonctionnarisé.

En bref, la première proposition de ce dernier revient à balayer d'un revers de main toute l'histoire de la philosophie, en jugeant insuffisantes les productions sur l'éducation ; la deuxième idée fait disparaître tous les philosophes qui ont professé à un

⁶⁰ *Idem.*

⁶¹ *Idem.*

moment donné dans leur vie. Houssaye se résume ainsi : « tout au long de l'histoire de la philosophie, l'éducation est restée un objet mineur. Il en est de même au XXe siècle. Des philosophes continuent à s'intéresser aussi à l'éducation, sans en faire leur objet premier »⁶². Mais ce n'est pas là son dernier mot. Il surenchérit en invoquant l'absence de poste réservé à l'appellation « philosophe de l'éducation ». « Il n'y a donc pas, en philosophie, de philosophe de l'éducation, ne serait-ce que parce qu'il n'y a pas de poste défini ainsi »⁶³. L'argument est classique, et il est très souvent évoqué. Si la philosophie n'a jamais jugé nécessaire d'édifier un statut aux éventuels postulants à une spécialisation en philosophie de l'éducation, c'est parce que cette dernière ne s'est jamais imposée comme telle, soit qu'elle n'a jamais eu lieu d'être. Ici, c'est la philosophie universitaire qui se trouve co-responsable de la situation. Elle partage cette responsabilité avec les philosophes qui n'ont pas trouvé intéressant l'objet « éducation », et les philosophes qui sont, à leurs dépens, devenus professeurs.

Cette absence de poste pourrait faire oublier la nature des propositions antérieures et endiguer toute récusation. Il nous semble que la difficulté occultée est celle de la signification de l'éducation dans la formule « philosophie de l'éducation ». Car si on doit plier devant l'absence d'une telle enseigne, il convient au moins de savoir ce qu'elle indique. Or, Houssaye estime que les travaux des philosophes n'ont pas suffisamment pris au sérieux l'objet « éducation ». Et, très clairement, si par « éducation », il faut entendre « système scolaire », « enseignement disciplinaire » ou « entrée en sixième », soit des préoccupations relatives à nos établissements d'enseignement et à ce qui se rapporte à l'actualité de l'Éducation Nationale, alors il est presque logique que les philosophes ne se soient pas intéressés à ces questions, c'est-à-dire à nos questions. Si, en revanche, on entend par « éducation », la formation de l'homme ou la formation du jugement, des principes, des valeurs, il est impossible de tenir pour correcte une telle affirmation. Il faudrait même admettre que personne n'a jamais donné autant de valeur à l'éducation que la philosophie. Toujours est-il que nous n'allons pas défendre cette idée. Nous voulons uniquement signifier ce problème essentiel, à savoir l'extension du concept d'éducation, car c'est là que le bât blesse. Très logiquement, si le concept d'éducation reçoit une extension trop lâche, l'idée se dilue et disparaît. Elle serait à la fois partout et nulle part. Mais ce qui se passe très simplement, c'est qu'on pense à un type d'éducation, celui qui se réfère à l'école, aux établissements

⁶² *Idem.*

⁶³ *Ibidem*, p. 168.

qui relèvent d'un Ministère spécialisé. Cette réduction donne à la réflexion sur l'éducation un champ d'observation suffisamment large pour être intéressant, et suffisamment délimité pour ne pas se perdre à l'infini. En définitive, nous pouvons douter de l'absence de philosophes de l'éducation pour ces raisons, mais nous devons reconnaître qu'il serait souhaitable de préciser ce que doit être un philosophe de l'éducation. Nous disposons, à l'aune de cette première proposition, de trois critères de nature différente pour dessiner le portrait du philosophe de l'éducation. Il faut que ce philosophe fasse de l'éducation le fer de lance de toute sa pensée. C'est dire, entre autres choses, qu'il doit consacrer une partie significative de son œuvre à l'éducation pour ne pas dire toute son œuvre. Ensuite, il ne faut pas que ce philosophe devienne professeur au risque d'être déchu du statut de philosophe. Enfin, il faut que soit créé un poste de philosophe de l'éducation. Les propositions qui suivent vont aborder le problème différemment. Il ne s'agit plus tant de penser le rapport entre les philosophes et l'éducation directement, mais de comprendre comment les philosophes peuvent être des spécialistes de l'éducation sans être des philosophes de l'éducation. Il s'agit davantage du rapport entre la philosophie et les sciences de l'éducation, eu égard aux responsabilités institutionnelles octroyées aux philosophes dans la pratique éducative, ainsi qu'aux nombreuses contributions théoriques des philosophes dans la constitution des sciences de l'éducation.

La deuxième proposition de Houssaye consiste à dire que les philosophes sont devenus, avec l'école républicaine de Jules Ferry, des spécialistes de l'éducation parce qu'ils sont désormais chargés de donner les premiers cours de science de l'éducation dans les facultés. Ils sont philosophes d'une part, ils sont ceux qui enseignent la pédagogie dans les instances supérieures de l'enseignement, mais cela ne fait pas d'eux des philosophes de l'éducation. En d'autres termes, être reconnu comme spécialiste de l'éducation et dispenser des cours ne suffit pas pour recevoir le titre honorifique convoité. En quoi consistent ces cours ? Et qu'est-ce que cela change au statut de ces professeurs de philosophie ? Ces cours « pouvaient s'appeler pédagogie, science de l'éducation ou psychologie appliquée à la pédagogie (en écho, dans le dernier cas, aux nouveaux programmes des Écoles normales d'instituteurs de 1881). Voici donc les philosophes installés comme spécialistes de l'éducation au nom d'une science de l'éducation qui s'impose dans le cadre d'une formation professionnelle des

enseignants »⁶⁴. Autrement dit, c'est aux philosophes qu'on reconnaît la compétence de former les enseignants à la pédagogie. Houssaye les appelle des « philosophes *en* éducation »⁶⁵.

Pour soutenir le déni annoncé, il développe deux idées. Premièrement, ces philosophes vont réduire la pédagogie à la psychologie de l'éducation. « Malgré les nuances, explique-t-il, la tentative dominante sera celle-ci : réduire la pédagogie à une science de l'éducation en tant que psychologie appliquée, au sein de la philosophie »⁶⁶. Que faut-il comprendre par là, si ce n'est que les philosophes alors reconnus comme spécialistes de l'éducation, ne font pas de la philosophie, mais de la psychologie appliquée ? Un philosophe de l'éducation doit s'occuper spécifiquement de philosophie et non de psychologie, ni même de pédagogie. Deuxièmement, ces philosophes ont beau être spécialistes de l'éducation, ils ne travaillent aucunement à la constitution d'une philosophie de l'éducation. Houssaye le note, au passage, « ces philosophes ne produisent pas de philosophie de l'éducation à proprement parler, ils ne sont pas des philosophes de l'éducation, mais des professeurs de pédagogie ou de science de l'éducation »⁶⁷. En d'autres termes, ce sont des philosophes qui professent la science de l'éducation ; ils n'en sont pas les auteurs, les créateurs. Un philosophe de l'éducation doit œuvrer matériellement, il doit fabriquer du contenu philosophique. Le titre de spécialiste ou de professeur de science de l'éducation ne peut masquer l'inactivité proprement philosophique de ces professeurs de pédagogie. Mais n'est-ce pas amoindrir injustement la portée de leurs activités ? Car ces professeurs vont agir considérablement sur la conception même de la science de l'éducation, ils vont travailler à sa constitution en tant que science. Qui sont-ils ? « Ils ont pour nom Compayré, Pécaut, Gréard, Marion, Buisson, Thamin, Dumesnil, Janet »⁶⁸. Noms auxquels il ajoute ceux de Binet, Claparède, Buysse et A. Fabre. Ces derniers vont, entre autres choses, parvenir à mettre en place la pédagogie expérimentale, et ce grâce aux efforts de la philosophie classique dans l'élaboration d'une psychologie expérimentale. « Grâce à la philosophie, la pédagogie meurt, la science puis les sciences de l'éducation naissent »⁶⁹.

⁶⁴ *Idem.*

⁶⁵ *Ibidem*, p. 169.

⁶⁶ *Idem.*

⁶⁷ *Idem.*

⁶⁸ *Idem.*

⁶⁹ *Idem.*

Ce moment est présenté comme « l'apogée de la philosophie de l'éducation par le truchement de la psychologie scientifique »⁷⁰ pour les philosophes *en* éducation de 1880. Mais ce sont des professeurs de science de l'éducation et de pédagogie. Ces philosophes « ont ainsi pu s'inscrire institutionnellement comme les spécialistes de la pédagogie, au nom de la psychologie, sans se vouloir pour autant philosophes de l'éducation à proprement parler »⁷¹. Que leur reproche-t-on concrètement ? De ne pas avoir rédigé des ouvrages ayant pour titre *La philosophie de l'éducation*, en insistant lourdement sur le « de » ? N'ont-ils pas contribué, à leur façon, à l'éducation, aux sciences de l'éducation, à la pédagogie, c'est-à-dire autant à la pratique qu'à la théorie éducationnelle ? Certes, former des enseignants en étant philosophe, ne signifie pas être philosophe de l'éducation, pas même philosophe de la formation des enseignants. Il convient donc d'entrer dans les raisons de l'auteur. En définitive, dans cette deuxième proposition, il apparaît qu'un philosophe *en* éducation n'est pas un philosophe *de* l'éducation. En d'autres termes, il ne suffit pas d'être spécialiste de l'éducation, ni même professeur de science de l'éducation et de pédagogie. Toujours est-il que l'explication donnée est par trop délicate pour y consentir sans froncer les sourcils. Et parce que la troisième proposition effectue un saut historique, nous réaliserons un léger écart par rapport aux thèses de Houssaye pour observer, d'un autre point de vue, ce moment solennel où les philosophes ont été appelés à former les futurs maîtres de la nation. Ce crochet nous permet, en outre, de comprendre ce qu'un philosophe de l'éducation ne doit surtout pas faire, à savoir entrer dans des discussions métaphysiques.

Dans « Configurations et figurations d'une "science de l'éducation" dans le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson », Patrick Dubois explique comment Gabriel Compayré a conçu la constitution d'une « pédagogie scientifique ». Cela se passe autour de l'année 1877, soit quelques années avant que Marion prenne en charge le premier cours de science de l'éducation à la Sorbonne. L'intention de Compayré est simple. Il s'afflige devant les défaillances autant théoriques que pratiques en matière d'éducation. Dubois l'explique en le citant : « La rhétorique qu'il mobilise pour proclamer l'urgence de sa constitution est significative : certes les philosophes "n'ont guère encore réussi à organiser la pédagogie, à la construire sur un plan rationnel", mais "la pratique de l'éducation est encore moins avancée que les conceptions des philosophes : on y obéit le plus souvent à une routine irréfléchie ou aux vagues

⁷⁰ *Idem.*

⁷¹ *Idem.*

inspirations de l'instinct"»⁷². Pour sortir de là, le programme est clair : il faut coordonner les méthodes, les faire converger, homogénéiser les pratiques pour simplifier l'ensemble. Dubois voit dans cette entreprise une « aspiration à une rationalité pédagogique "sans mélange", sans arrangement "composite", unifiée autour d'une finalité consciente d'elle-même »⁷³. Et il pose la question de savoir si cette intention exprime « autre chose que la revendication exprimée dans les termes les plus classiques, d'une prise en charge philosophique du devenir "scientifique" de la pédagogie »⁷⁴. Ce qu'il faut comprendre par là, c'est que la philosophie est appelée à jouer un rôle important dans l'avènement des sciences de l'éducation. C'est elle qui va engager la constitution d'une science pédagogique. Elle doit être perçue comme l'instigatrice et comme la directrice de la démarche. Ici, on pourrait commencer à prendre la mesure de la place privilégiée que la philosophie occupe dans les sciences de l'éducation. Mais très vite, des interprétations réductrices vont focaliser leur attention sur le versant métaphysique pour jeter le discrédit sur la philosophie.

C'est précisément ce que signale Dubois en relevant une remarque de James Guillaume, secrétaire de la rédaction du dictionnaire, à l'article *Froebel*. Il s'agit, selon lui, de l'intention explicite de délivrer la science de l'éducation de la métaphysique. « La science de l'éducation n'est pas faite : elle s'élabore lentement à mesure que nos connaissances en physiologie, en psychologie, en sociologie deviennent plus étendues et plus certaines. Mais on peut affirmer dès à présent que les matériaux que nous ont légués les divers inventeurs de systèmes n'entreront que pour une faible partie dans la construction de l'édifice définitif »⁷⁵. La métaphysique doit disparaître, son temps est passé sans retour, et le sort de la science de l'éducation dépend de la distance prise avec les inventeurs de systèmes. Seules les sciences entendues en un sens positiviste doivent désormais constituer les matériaux d'une science de l'éducation digne de ce nom. Ces lignes sont révélatrices d'une attitude assez commune dans le champ des réflexions sur l'éducation. La philosophie est un lieu de production d'arguties scolastiques. Pourtant, c'est elle qui engage les modifications nécessaires à la constitution d'une science de l'éducation. Mais c'est précisément cette fonction de directrice qu'on lui reproche. La

⁷² P. Dubois, « Configurations et figurations d'une "science de l'éducation" dans le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson », in *Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, Strasbourg, 2007, http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Patrick_DUBOIS_341.pdf, pp. 1-11, p. 4.

⁷³ *Idem.*

⁷⁴ *Idem.*

⁷⁵ J. Guillaume, « Froëbel », in Buisson, *Dictionnaire de pédagogie*, 1887, 1^{ère} partie, 1130B, cité par P. Dubois, « Configurations et figurations », p. 5.

philosophie n'a pas à être aux commandes de la science de l'éducation. Les autres disciplines accusent celle-ci de desservir la cause scientifique, pour ne pas dire scientifique. Les rapports que la philosophie entretiendra avec les autres disciplines ne s'apaiseront peut-être jamais, si ce n'est au moyen d'une humiliation de celle-là par celles-ci.

Lorsque Marion se voit attribuer la responsabilité d'enseigner la science de l'éducation, le statut de la philosophie n'est pas encore assis. Aussi cherche-t-il à solidifier la pédagogie théorique en visant une « philosophie pédagogique » ou, indifféremment, une « pédagogie philosophique ». Néanmoins, son projet est délicat. Dubois explique que Marion doit défendre la légitimité encore fragile « d'une position nouvellement acquise dans l'espace des disciplines universitaires : à la fois contre ceux – les praticiens – qui pourraient méconnaître le bien-fondé d'une pédagogie savante pour la préparation des futurs maîtres de l'enseignement primaire, en lieu et place d'un compagnonnage auprès d'ainés expérimentés ; et contre les philosophes positivistes qui, comme Ribot, loin de nier que soit possible une pédagogie rationnelle dépendante d'une psychologie expérimentale, souhaiteraient, pour assurer sa scientificité, rompre avec cet "essayisme à la française" (Hameline, 1999) que le spiritualisme philosophique leur paraît perpétuer, en dépit de ses prétentions académiques »⁷⁶. L'ombre de la métaphysique ne quitte pas la philosophie. C'est l'obstacle de taille qui se dresse devant les prétentions philosophiques, l'objectif étant de voir tous les penseurs de l'éducation adhérer à la pédagogie philosophique. Pour y parvenir, Marion cherche à dégager « un système de principes rationnels et de règles générales »⁷⁷, et fonder « la nécessité d'une "science pédagogique" épistémologiquement distincte de la pratique enseignante elle-même »⁷⁸. S'agit-il encore de philosophie ?

S'il a été question d'une réduction de la pédagogie à la psychologie, domaine qui appartient encore à la philosophie, Marion se méfie des intentions matérialistes tendant à absorber la psychologie dans la physiologie cérébrale. De plus, il ne pense pas possible de faire disparaître la morale sous couvert d'une attitude positiviste qui ne voit en elle qu'un effet de la nature sociale sur l'homme, ou d'un possible conditionnement rationnellement réglé. Par là, Marion garantit une dépendance de la science de l'éducation à l'égard de la philosophie. Dubois cite Marion : « on n'imagine point qu'en

⁷⁶ P. Dubois, « Configurations et figurations », p. 7.

⁷⁷ Marion, in Buisson, *Dictionnaire de pédagogie*, 1887, 1^{ère} partie, 2239A, cité par P. Dubois, « Configurations et figurations », p. 7.

⁷⁸ P. Dubois, « Configurations et figurations », p. 7.

devenant une science indépendante, elle puisse cesser d'être une science philosophique »⁷⁹. Il devient, de plus en plus clair, que la philosophie avait atteint à cette époque une dignité universitaire telle qu'elle régnait en maîtresse sur la science de l'éducation. La situation, telle quelle, ne va pas durer, et c'est le successeur de Marion à la chaire de science de l'éducation à la Sorbonne qui va donner son congé à la « philosophie pédagogique ».

En 1911, Émile Durkheim, dans l'article « Pédagogie », « fait s'effondrer en quelques lignes l'échafaudage de la science de l'éducation spiritualiste des années 1880 »⁸⁰. Il place au premier plan la sociologie et l'histoire, ainsi que la psychologie infantile. La philosophie doit laisser la place à une méthodologie expérimentale seule apte à faire oublier « la "science" des "facultés de l'âme", d'obédience métaphysique »⁸¹. On l'aura compris, ce qui est inadmissible dans les conceptions philosophiques, c'est cette tendance irrésistible à dépasser le donné, à l'interpréter, à le fantasmer. Ces facultés de l'âme qu'elle voit en l'individu doivent tout simplement disparaître. Pour cette raison, la philosophie doit cesser ces rêveries. Disparaît-elle pour autant des sciences de l'éducation ? Il se trouve que non, puisque les philosophes conservent leur statut de professeurs de sciences de l'éducation, et gagnent encore en responsabilité institutionnelle, comme l'explique Houssaye dans sa troisième proposition, à laquelle nous en venons maintenant.

Notre écart aura servi à comprendre les principales fonctions qui ont été attribuées à la philosophie dans le champ de l'éducation, au niveau pratique comme au niveau théorique. La philosophie dirige, pour ainsi dire, la science de l'éducation. Elle a œuvré théoriquement à sa constitution. Mais ce rôle semble ne pas avoir satisfait les autres disciplines. C'est toujours sur fond de querelles internes que la philosophie a agi dans le champ de la science de l'éducation. Les idées de Houssaye ne permettaient pas de saisir l'émergence des tensions qui existent depuis et persistent encore entre la philosophie et les autres disciplines. C'est pourquoi ce détour était nécessaire. Ce dernier nous a permis, de surcroît, de bien souligner la nature du reproche qui est fait à la philosophie. Outre son statut de directrice, ce sont vraisemblablement ses positions métaphysiques et son esprit de système sur lesquels se braquent implacablement les autres sciences. Si la philosophie doit éviter les radotages verbeux d'esprits et cesser ses

⁷⁹ Marion, in Buisson, *Dictionnaire de pédagogie*, 1887, 1^{ère} partie, 2397A, cité par P. Dubois, « Configurations et figurations », p 8.

⁸⁰ P. Dubois, « Configurations et figurations », p. 10.

⁸¹ *Idem.*

délires spéculatifs, il convient de dire du philosophe de l'éducation qu'il doit être tout autre chose qu'un métaphysicien de l'éducation.

Troisièmement, Houssaye estime que Joseph Leif a fortement contribué à la reconnaissance institutionnelle des philosophes en éducation. Ce dernier aurait, en 1969, engagé une réforme importante en confiant aux philosophes la responsabilité de la formation des maîtres d'école primaire. Il faut savoir que les philosophes sont déjà, en 1947, chargés d'enseigner « dans les Écoles normales à la fois la pédagogie générale, la philosophie de l'éducation, la psychologie de l'enfant et l'anthropologie sociale », et ce, en tant que professeurs de psychopédagogie. Houssaye juge de cet état de choses comme « tout à fait légitime [...] (c'est-à-dire en cultivant ces ambiguïtés) »⁸². La dignité institutionnelle est loin de suffire ; elle n'assure pas aux philosophes une légitimité intellectuelle et disciplinaire. Un philosophe, spécialiste de la formation des maîtres, ne verra donc pas son nom complété par « de l'éducation ». Mandatés par Leif, les philosophes « s'installent comme les spécialistes de la formation des maîtres du primaire autour de la psychopédagogie »⁸³. Parallèlement, la philosophie de l'éducation en tant que « spécialiste des généralités » doit alors réviser ses contenus quand les généralités vont se spécifier. Conséquences de l'avancement des sciences psychologiques, sociologiques, historiques, économiques, etc., « la philosophie de l'éducation (en tant que contenu) se repliera sur un noyau dur, qu'elle nommera le plus souvent étude des buts et des fins de ces moyens qui constituent la pédagogie »⁸⁴. Faut-il comprendre alors que l'aspirant philosophe de l'éducation sera un philosophe attaché à l'étude des buts et fins de l'éducation ? Nous ne pouvons pas l'attester, mais cela semble devoir être le cas.

Cela, on l'aura compris, ne permet pas de voir apparaître des philosophes de l'éducation. « Ce qui est d'ailleurs très frappant, précise Houssaye, c'est que, pendant longtemps, alors que les philosophes sont nombreux sur ces postes dans les Écoles normales, ils ne produiront pratiquement rien en philosophie de l'éducation »⁸⁵. Le « pratiquement rien » pourrait alimenter quelques espoirs ; on voudrait savoir pourquoi cette hésitation. Mais Houssaye ne laisse pas le doute plané très longtemps. Non, il n'y a toujours pas ce qu'on pourrait appeler des philosophes de l'éducation. Il poursuit ainsi :

⁸²J. Houssaye, « De la naissance des philosophes de l'éducation en France », p. 170.

⁸³ *Idem.*

⁸⁴ *Idem.*

⁸⁵ *Idem.*

« En fait, on ne sait pas grand-chose sur cette période et concernant ces philosophes »⁸⁶. Et parce que cela peut encore paraître aberrant, Houssaye, après avoir dressé un portrait dithyrambique de Leif, n'hésite pas à lui poser indirectement la question sensible : « Comment conçoit-il ces philosophes ? Comme des professeurs de pédagogie »⁸⁷. Ce ne sont, définitivement, pas des philosophes de l'éducation, ce sont des professeurs. Et si cela vient de la part d'un homme qui a été philosophe, Inspecteur de philosophie dans une Académie avant d'être Inspecteur général de l'Instruction publique, cela doit avoir quelque consistance intellectuelle. Il faut simplement reconnaître que, par ses travaux d'aménagement, Leif a préparé le terrain. « Il ne suscite pas à proprement parler de philosophes de l'éducation, mais il maintient le réservoir de ceux qui devront ensuite le devenir, quand les véritables philosophes de l'éducation seront effectivement apparus »⁸⁸. Et ils vont apparaître, très rapidement, dans la quatrième affirmation que voici. Selon cette troisième affirmation, l'exigence requise pour prétendre au titre de philosophe de l'éducation est donc, une nouvelle fois, la production spécifique de philosophie de l'éducation.

C'est l'institutionnalisation des « sciences de l'éducation » qui provoque la naissance des « philosophes de l'éducation ». L'idée est simple : la philosophie n'est plus la maîtresse de la pédagogie, elle ne dirige plus un champ de pensées, elle appartient à ce champ au même titre que les autres discours, et c'est en vertu de cette destitution hiérarchique qu'elle est alors invitée à être ce qu'elle est, à faire ce qu'elle sait faire : de la philosophie. Houssaye avait précisé dans la troisième affirmation que la réforme de Leif en 1969 intervenait deux ans après l'institution des sciences de l'éducation dans les universités. Autrement dit, ce qui se passe dans les Écoles normales ne doit pas être pris en compte ici. On change de point de perspective. On regarde désormais ce que les pères fondateurs, Jean Château, Maurice Debesse et Gaston Mialaret, vont induire comme changement, en 1967, chez les philosophes au sein des sciences de l'éducation. Pour saisir rapidement le nouveau statut de la philosophie, Houssaye pose indirectement des questions aux pères fondateurs. « Que pensent-ils de la philosophie ? Sans doute qu'il est nécessaire de la dépasser pour parvenir à une connaissance rationnelle, scientifique et fondée. Que pensent-ils de la pédagogie ? Sans doute que le temps est venu de l'arracher aux généralités philosophiques pour l'arrimer

⁸⁶ *Idem.*

⁸⁷ *Ibidem*, p. 171.

⁸⁸ *Ibidem*, p. 172.

aux connaissances démontrées de la recherche en psychologie »⁸⁹. Autrement dit, les philosophes n'ont pas à être des spécialistes des généralités, ils ne doivent plus opérer des synthèses nocives au sein du regroupement des sciences de l'éducation. On pourrait reprendre ici la remarque de Dias de Carvalho sur la crainte d'une gouvernance philosophique au sein d'un champ pluridisciplinaire. Elle est fondée car elle l'a déjà été dans les faits.

Toujours est-il que Houssaye voit la naissance des philosophes de l'éducation dans le fait que ceux-ci sont alors convoqués par les nouveaux dirigeants des sciences de l'éducation – en l'occurrence, des psychologues – pour faire de la philosophie. Ce sont des « philosophes qui vont devoir faire de la philosophie de l'éducation. Des spécialistes en sciences de l'éducation dont l'objet central est bien l'éducation, mais à partir d'une démarche philosophique »⁹⁰. Pour livrer quelques noms, il présente le quatuor des premiers philosophes de l'éducation en titre : il s'agit « de Georges Snyders à la Sorbonne, d'Olivier Reboul à Strasbourg, de Guy Avanzini à Lyon et de Daniel Hameline à l'Institut supérieur de pédagogie de Paris »⁹¹. Ils seront suivis d'une deuxième vague, à laquelle appartiennent Yveline Fumat, Hubert Hannoun, Madeleine Natanson, Michel Soëtard, Jacques Ardoino. Qu'ont-ils fait dès lors, qu'aucun philosophe avant eux n'avait fait ? Est-ce seulement leur appartenance aux sciences de l'éducation universitarisées, qui fait d'eux des philosophes *de* l'éducation ? Il y a un peu de cela. Certains œuvrent à la création des sciences de l'éducation dans leur université. Mais leur identité vient d'abord de l'usage qu'ils font de la philosophie. Voici comment Houssaye le caractérise : « Ils se réclament de la philosophie et de ses références historiques ; autrement dit, ils ont à cœur de montrer qu'ils connaissent leurs classiques. Pour autant, s'ils donnent des gages à la philosophie classique de l'éducation, ils se comportent comme des modernes, des contemporains, et non des historiens de la philosophie ou de la philosophie de l'éducation ou des doctrines pédagogiques »⁹². Autrement dit, pour être un philosophe de l'éducation, il faut : être convoqué par les sciences de l'éducation pour faire de la philosophie ; se réclamer de la philosophie, de ses références historiques ; ne faire ni de l'histoire de la philosophie, ni de l'histoire de la philosophie de l'éducation, ni de l'histoire des doctrines pédagogiques. En un mot, il

⁸⁹ *Idem.*

⁹⁰ *Ibidem*, p. 173.

⁹¹ *Idem.*

⁹² *Idem.*

faut être un spécialiste des sciences de l'éducation qui opère selon une démarche philosophique particulièrement balisée.

L'idée principale reste – il faut le souligner – la reconnaissance par les sciences de l'éducation de ce statut. Car, si on ne se trompe pas, il y a déjà eu de la philosophie de l'éducation, cette dernière avait bien été élaborée par des philosophes, mais ceux-ci ne sont pas des philosophes de l'éducation. *A contrario*, il y a maintenant des philosophes qui font de la philosophie de l'éducation et qui sont, pour cette raison, des philosophes de l'éducation. Autrement dit, c'est aux sciences de l'éducation qu'il faut demander ce qu'est un philosophe de l'éducation. Est-ce bien logique ? Ici encore, il faut se rattacher prioritairement au statut institutionnel. Si ce sont les sciences de l'éducation, en tant qu'elles ont été institutionnalisées, qui font exister le statut de « philosophe de l'éducation », on en revient à l'idée de la première affirmation selon laquelle c'est l'absence de poste de philosophe de l'éducation à l'université qui décide de l'existence de ce dernier. On frôle la pétition de principe, ou alors on doit s'accorder sur l'idée qu'il s'agissait dès le départ d'un problème terminologique, et qu'en dernière analyse, c'est dans le langage que le problème a été résolu. Si c'est le cas, on ne peut qu'en convenir et s'en réjouir : les philosophes de l'éducation sont nés grâce aux sciences de l'éducation. Et Houssaye d'en conclure : « Ce sont avant tout des philosophes qui se veulent professeurs de sciences de l'éducation. Voilà, les philosophes de l'éducation sont nés et installés en sciences de l'éducation »⁹³. Il faut rappeler une remarque formulée dans la première affirmation de Houssaye, celle concernant le rapport entre professeur et philosophe. En un mot, des philosophes qui sont professeurs de philosophie perdent leur statut de philosophe, mais des philosophes qui sont professeurs de sciences de l'éducation, conservent leur statut de philosophe et peuvent compléter ce titre par « de l'éducation ». La logique peut sembler tortueuse. En réalité, il n'y a pas de logique à proprement parler, il y a simplement l'énonciation d'une règle générale à savoir : les sciences de l'éducation créent les philosophes de l'éducation, selon les critères qu'elles auront établis comme tels. Nous pourrions nous arrêter là. Nous avons dessiné le portrait-robot du philosophe de l'éducation. Mais la dernière affirmation mérite d'être présentée brièvement.

La cinquième affirmation tend à décrire la situation actuelle des philosophes de l'éducation, comme on ferait un bilan de santé. Ceci nous donne une idée de l'actualité

⁹³ *Idem.*

philosophique en éducation, ce qui peut éclairer l'idée selon laquelle la philosophie de l'éducation en France est souffrante. La métaphore médicale est volontaire, elle sied à la situation critique de ce nouveau-né qu'est le philosophe de l'éducation. Il est bien connu que la période néonatale est celle où le risque de décès est le plus élevé. Le philosophe de l'éducation ne semble pas échapper à la règle. La philosophie de l'éducation serait actuellement parcourue de tensions. Elle rencontrerait des difficultés plus ou moins importantes dans l'exercice de ses fonctions. Houssaye relève sept points pouvant justifier l'instabilité intellectuelle dans laquelle se trouvent les philosophes, et donc la philosophie de l'éducation tout court.

De manière générale, on peut relever une pression liée à l'histoire même de cette spécialité, à la fois intrinsèquement et extrinsèquement. Les trois premiers points font état d'une incapacité à localiser précisément la philosophie de l'éducation. Se trouve-t-elle naturellement sur le terrain des sciences de l'éducation ou sur celui la philosophie ? Ensuite, au sein même des sciences de l'éducation, il faut savoir quel rapport elle entretient avec la pédagogie, étant donné qu'elle n'est plus la spécialiste de celle-ci. Enfin, et cela rejoint le premier point, en ce qui concerne les objets qu'elle doit étudier, ces derniers se trouvent effectivement et du côté de la philosophie et du côté des sciences de l'éducation. Les trois points suivants peuvent être considérés comme des conséquences de la cohabitation avec les autres disciplines. D'un côté, elle doit s'accorder avec les autres sciences qui, elles, sont des sciences et peuvent le revendiquer avec force. En particulier, elle doit au mieux partager l'histoire des conceptions pédagogiques – qui font partie de l'histoire de la philosophie – avec l'histoire, ou simplement lui céder le terrain. De la même manière, la philosophie de l'éducation doit faire face aux attaques des positivistes pour subsister. Car la philosophie demeure le maillon faible dans la constitution de ces sciences. Le mieux, pour tout le monde, serait qu'elle disparaisse tout simplement. Le dernier point présente le philosophe de l'éducation comme un penseur biface, parce qu'il a souvent une double étiquette : psychologue, historien, etc. Il n'est pas purement philosophe. Toutes ces difficultés, en définitive, appartiennent à l'actualité de la philosophie de l'éducation et paraissent assez sérieuses. Au vu de ces éléments, la philosophie de l'éducation serait malade, et même assez proche de la crise. Pour savoir si un traitement doit être prescrit, il faut comprendre les défaillances visibles. Or, à bien regarder, il est fort probable qu'il s'agisse là d'une tare congénitale. C'est dans la formation même de la philosophie de

l'éducation que se trouveraient les causes de cette maladie, semblable à une espèce d'asphyxie à la naissance.

Partons de la remarque introductive de cette cinquième affirmation. « Actuellement, le nombre de ceux qui se réclament de la philosophie de l'éducation est impressionnant. [...] Pour autant, si l'on regarde ceux qui se revendiquent de la philosophie de l'éducation et leurs publications, il faut bien dire que la définition est large, sinon lâche »⁹⁴. Autrement dit, après des siècles d'absence ou de mutisme, voilà que le recensement s'avère difficile, et le tri impossible. La forte natalité en philosophie de l'éducation n'est pas la seule cause, il y a aussi une illusion d'optique. On ne parvient pas à compter, parce qu'il y aurait des imposteurs. « L'épuration, selon Houssaye, est certes impossible à concevoir ». Et de toute façon, il « est bien entendu difficile d'avancer des éléments fiables sur les philosophes de l'éducation aujourd'hui »⁹⁵. C'est la définition même des « philosophes de l'éducation » qui pose problème. C'était pourtant la base de l'enquête généalogique. Et si ce sont les sciences de l'éducation qui ont enfanté des philosophes de l'éducation, elles seraient les plus à même de les localiser. Pourtant, cela semble compliqué.

De cette remarque introductive, passons directement à la remarque conclusive. Elle nous renseigne sur la nature de cette difficulté. « Faut-il s'alarmer outre mesure de ces tensions ? Non, puisqu'elles sont constitutives de la philosophie de l'éducation et de la philosophie de l'éducation en sciences de l'éducation »⁹⁶. Il est question ici : de la philosophie de l'éducation et de la philosophie de l'éducation en sciences de l'éducation. Autrement dit, il y a deux modes d'existence de la philosophie de l'éducation : l'un qui appartient en propre aux sciences de l'éducation ; l'autre – on doit le supposer – à la philosophie. C'est sans doute cette distinction qui conduit à autant d'ambiguïté. Créer des distinctions pour séparer les objets d'étude, les champs, les territoires, voire les ressources, afin d'y voir plus clair, paraît correct. Mais si les lignes artificielles qu'on dessine s'effacent dans nos raisonnements au fur et à mesure que l'on avance, cela ne peut qu'introduire un désordre, peut-être lui aussi artificiel. Autrement dit, il serait fort utile de se demander si cette instabilité ne viendrait pas tout simplement d'un dysfonctionnement radical dans l'institutionnalisation de la philosophie de l'éducation. La philosophie de l'éducation peut-elle espérer survivre et à quelles

⁹⁴ *Ibidem*, p. 174.

⁹⁵ *Idem*.

⁹⁶ *Ibidem*, p. 175.

conditions ? Quels dispositifs intellectuels et institutionnels faut-il mettre en place pour sortir de cette situation critique ? Si nous ne le savons pas encore, nous pouvons au moins faire le point sur les problèmes rencontrés et les solutions déjà proposées par l'auteur lui-même.

Pour résumer, nous dirons que la philosophie de l'éducation a une histoire à deux vitesses. Elle est mandatée par les hautes instances pour gérer les affaires de l'éducation, car une légitimité de principe lui est reconnue. Cette légitimité n'a pas été créée *ex nihilo*. Elle provient directement des racines et de l'histoire de la philosophie. C'est la reconnaissance d'une attention portée par la philosophie à l'objet « éducation », quoiqu'il n'y ait pas d'ouvrage suffisamment volumineux pour l'attester. Tandis que de l'autre côté, on réfute cette autorité et on attend avec impatience sa destitution pour enfin lui concéder une certaine valeur pratique. En d'autres termes, les sciences de l'éducation entretiennent avec la philosophie des rapports si paradoxaux qu'on serait tenté d'user d'interprétations psychanalytiques pour décrire une forme de complexe, et rejouer l'Œdipe façon mère-filles. Il s'agirait simplement de se rendre compte que si l'institutionnalisation des sciences de l'éducation a donné naissance à la philosophie de l'éducation, comme elle s'est elle-même attribuée une souveraineté absolue, c'est encore elle qui possède la légitimité de reconnaître qui est qui, et qui fait quoi.

Nous ne voulons pas minimiser la question. Mais à ce stade de notre étude, nous ne comprenons pas ce qui fait que la philosophie a résisté aux assauts des positivistes et des scientifiques. En définitive, la situation est soit ridicule soit pathologique. La philosophie est première et maîtresse, mais elle doit s'en aller. Plus précisément, elle doit quitter le terrain sérieux et grave des scientifiques quand elle s'amuse à inventer des êtres, à magnifier le réel, à projeter des normes sur l'expérience concrète et matérielle du fait éducatif. C'est, en définitive, la critique du versant métaphysique qui motive la disparition de la philosophie du champ de l'éducation. Tout convergerait pour établir que la philosophie n'est aucunement habilitée à traiter d'éducation. Pourquoi, alors, est-elle là ? Que fait-elle pour ne pas avoir été exclue depuis tout ce temps ? C'est pour le moment une question sans réponse. Car dans toute son analyse, Houssaye décrit la naissance des philosophes de l'éducation en niant leur possible existence antérieure.

Qu'est donc un philosophe de l'éducation, sinon quelqu'un qu'une institution a légitimement – c'est-à-dire en cultivant ses ambiguïtés – reconnu comme tel ? Cette reconnaissance institutionnelle semble être la première condition à remplir pour qu'un

penseur soit considéré comme un philosophe de l'éducation. Prenant les représentations de l'auteur à la lettre, il est possible de décrire plus précisément le philosophe de l'éducation. C'est un spécialiste des sciences de l'éducation qui opère selon une démarche philosophique, celle-ci étant particulièrement codifiée. Le philosophe de l'éducation n'est pas un philosophe qui entrerait tel quel dans le champ des sciences de l'éducation. Il doit adopter une attitude spécifique doublement relative dans la mesure où il emprunte à la philosophie quelques procédés qui lui sont propres, tout en respectant les exigences méthodologiques des sciences de l'éducation. Il doit donc connaître ses classiques, c'est-à-dire être averti philosophiquement parlant. S'il maîtrise en un sens les outils philosophiques, il doit exploiter ceux-ci de sorte à ne faire ni de l'histoire de la philosophie, ni de l'histoire de la philosophie de l'éducation, ni de l'histoire des doctrines pédagogiques. Le philosophe de l'éducation ne sera, en somme, pas un historien. À cela s'ajoutent quelques contraintes difficiles à concilier avec les conditions matérielles d'existence de cet homme destiné à la philosophie de l'éducation.

La première contrainte consiste à dénier au professeur de philosophie le statut de philosophe. La deuxième contrainte est celle qui refuse de faire d'un spécialiste de l'éducation, de la formation et de la pédagogie, un philosophe de l'éducation. Il ne suffit donc pas d'avoir des responsabilités relatives à la pratique éducative, qu'il s'agisse d'un enseignement ou de la mise en place de cet enseignement. Un philosophe qui remplirait des devoirs institutionnels touchant à l'éducation et à la formation n'agit pas comme philosophe. Le philosophe de l'éducation doit produire de la philosophie de l'éducation. C'est la troisième et dernière contrainte à savoir que le philosophe de l'éducation doit constituer une œuvre philosophique centrée sur l'éducation, et plus spécifiquement encore, il doit faire de l'éducation l'objet principal de toute son œuvre, c'est-à-dire de toute sa vie philosophique. On ne peut être un philosophe de l'éducation qu'exclusivement ou ne pas l'être absolument.

Tout ceci est bien évidemment tributaire de l'existence d'un poste de philosophe de l'éducation, ce que nous devons aux sciences de l'éducation. Est-ce parce que les départements de philosophie n'ont pas été intéressés les premiers par la mise en place d'un tel poste ? Est-ce parce que la philosophie, selon sa configuration en régions distinctes, ne peut constituer une philosophie de l'éducation à part entière au risque d'avoir à réviser sa structure ? La question reste en suspens pour des raisons différentes, mais d'abord parce que la philosophie ne s'exprime que trop peu sur ce sujet. Il n'est pas anodin que ce soit au sein des sciences de l'éducation que le statut des philosophes

de l'éducation ait été questionné. Ce sont elles qui semblent avoir décidé d'affronter des difficultés, parce qu'elles font appel à la philosophie malgré ce passé ou à cause de ce passé. Toujours est-il que ce sont elles qui ont assumé la question. Quand bien même les réponses fournies peuvent être critiquées et considérées comme insuffisantes ou inconvenantes, il s'agit là d'un discours qui a le mérite de regarder les problèmes et de proposer une solution.

L'intérêt de cette lecture réside en grande partie dans les caractéristiques reconnues comme celles du philosophe de l'éducation, mais aussi et surtout dans la compréhension des statuts ambigus du philosophe-professeur de pédagogie ou d'éducation, responsable de formation, etc. De plus, dans l'histoire de cette naissance, il a été possible de cibler un point qui nous intéresse particulièrement, à savoir l'attitude dominante à l'égard de la métaphysique. Au portrait du philosophe de l'éducation brossé par Houssaye, nous avons ajouté un trait de caractère invisible au premier abord, mais évident lorsqu'on analyse plus en avant les origines des querelles tenaces entre la philosophie et les autres disciplines des sciences de l'éducation. La philosophie est attaquée particulièrement pour ses tendances spéculatives. Il faudrait donc admettre qu'un philosophe de l'éducation ne peut pas être un métaphysicien. Il ne peut pas errer dans les sphères de l'inconditionné ; il ne le doit pas. Comment alors poser la question des postulats de l'éducation ?

L'impossibilité pour un philosophe de l'éducation de spéculer n'est pas explicitée telle quelle dans le discours de Houssaye. Nous l'avons induite des reproches formulés à l'égard de la philosophie quand elle avait entre autres pour tâche d'administrer et d'organiser la formation des maîtres, et qu'elle était reconnue comme la spécialiste de l'éducation et de la pédagogie. Nous avons, en effet, cru lire entre les lignes de ces querelles que la métaphysique ne doit pas s'aventurer sur le terrain des sciences de l'éducation. Mais peut-être avons-nous tort. Le fait est que dans toutes les caractérisations proposées par Houssaye, nous n'avons pu ni confirmer ni infirmer cette idée. Et pour cause, en ce qui concerne les objets des philosophes de l'éducation, mise à part une référence à la question des fins et des buts, nous n'avons pu spécifier aucun contenu précis. Donc, si nous savons ce que ne doit pas faire un philosophe, nous ne savons pas ce sur quoi porte le faire. Le philosophe de l'éducation pense l'éducation, certes, mais qu'est-ce que cela signifie techniquement ? Nous devons compléter cette étude en demandant directement sur quoi porte la philosophie de l'éducation. Qu'est-ce que la philosophie de l'éducation ? Formulée autrement, il s'agit de savoir ce qu'elle

fait. Nous souhaitons savoir si dans les missions de la philosophie de l'éducation, il y a de la place pour un questionnement aux accents spéculatifs qui, certes, n'est pas de la métaphysique proprement dite, mais qui à certains égards s'en approche. En d'autres termes, peut-on légitimer au vu de cette histoire et des critiques formulées, notamment, à l'égard de la métaphysique des facultés, une enquête ontologique sur l'éducation ?

III- L'ontologie dans la philosophie de l'éducation

Pour savoir si une enquête ontologique sur l'éducation est faisable, nous nous appuyerons principalement sur la réponse que Michel Fabre donne à la question « Qu'est-ce que la philosophie de l'éducation ? ». Il s'agit d'un article présenté comme la conclusion du collectif dirigé par Houssaye, *Éducation et philosophie. Approches contemporaines*. Il peut être considéré comme un modèle dans la mesure où de nombreux penseurs s'y réfèrent directement lorsqu'il s'agit de clarifier les fonctions de la philosophie de l'éducation. De plus, Fabre prend appui sur les traitements de la question élaborés avant lui. On pourrait dire qu'il se situe à un carrefour : d'un côté, il se nourrit des écrits déjà constitués par les philosophes de l'éducation ; et de l'autre côté, il nourrit les penseurs actuels. Ce qui nous intéresse en particulier dans cet article, c'est la formulation des fonctions cardinales de la philosophie de l'éducation. En quoi consistent-elles ? Leur légitimité est-elle approuvée ou à prouver ? En d'autres termes, nous cherchons à savoir ce que fait aujourd'hui la philosophie de l'éducation, quelles sont ses missions, les tâches théoriques qui lui sont confiées. En arrière-plan, notre enquête s'intéresse à la place du questionnement ontologique dans la philosophie de l'éducation. Nous souhaitons savoir, étant donné ce qui a déjà été dit de la métaphysique, si la philosophie accorde ou non une place au traitement purement conceptuel de l'éducation, que ce traitement soit dit ontologique ou métaphysique. Ceci devrait être facile à déterminer, si la philosophie a des positions claires sur son traitement de l'éducation. Toutefois, il y a un malaise qu'on ne peut ignorer. Ce malaise semble provenir de l'idée même d'avoir à justifier ce que fait la philosophie de l'éducation. Il y a de la confusion, des doutes. La philosophie de l'éducation paraît fébrile ; elle tâtonne, voire titube. Peut-être n'est-ce que l'écho de l'instabilité dont parlait Houssaye. Ou peut-être est-ce le signe d'une défaillance de la philosophie de l'éducation. Il s'avère pour le moins intéressant de suivre le cheminement de l'auteur dans son intention de clarifier le statut et les fonctions de la philosophie de l'éducation.

A- Faut-il justifier la philosophie (de l'éducation) ?

« Faut-il justifier la philosophie de l'éducation ? »⁹⁷. La question initiale est éloquente. Ouvrir une réflexion sur la philosophie de l'éducation en ces termes indique au moins que la philosophie a à faire ses preuves. Reste à savoir lesquelles. Aussi cette question peut-elle recevoir plusieurs interprétations. Le « faut-il » est-il l'indice d'un devoir ? La philosophie de l'éducation doit-elle – encore et toujours – expliciter sa raison d'être ? Ou aurait-elle des comptes à rendre, c'est-à-dire à donner des arguments la disculpant d'une accusation avec ou sans fondement ? Doit-elle prouver son innocence et le bien-fondé de sa conduite pour prouver sa justesse ? Faut-il, autrement, la justifier comme on justifie un texte en imprimerie, c'est-à-dire lui donner la régularité qui convient ? Il faudrait alors veiller à bien mesurer les idées, les raisonnements comme on formate marges, caractères, lignes, afin de se conformer à des modèles. Quels sont alors ces modèles ? Aussi, auprès de qui faut-il la justifier ? Les juges semblent être les sciences de l'éducation, à moins qu'elles ne soient les accusatrices. Ou alors, c'est devant la philosophie elle-même que la philosophie de l'éducation doit présenter ses démarches et donner du sens à son existence. Les interprétations peuvent sembler exagérées, elles doivent tout de même être prises à la lettre. Car s'il est un point commun dans les démarches des philosophes qui traitent de l'éducation, c'est cette question. S'ils s'aventurent sur le terrain de l'éducation, ils doivent justifier la pertinence et la nécessité de leur démarche, sans quoi ils risquent un blâme. C'est pour ainsi dire un passage obligé. Penser philosophiquement l'éducation, c'est soit jouer à un jeu dangereux pour lequel la vigilance est de mise ; soit jouer à un jeu inutile, que personne ne prendrait au sérieux.

Pour bien saisir l'enjeu, il faut distinguer différentes façons de philosopher sur l'éducation. Comme Pierre Kahn et ses collègues l'affirment dans l'avant-propos de leur ouvrage *Éducation, approches philosophiques*, on peut parler philosophiquement d'éducation sans pour autant faire de la philosophie de l'éducation. Et un certain nombre de travaux philosophiques se réclament de cette méthode. Il y a des philosophies *pour* l'éducation, des philosophies *autour* de l'éducation. Parfois on rencontre des « apports de la philosophie » à une question d'éducation. D'autres fois, c'est dans des « regards croisés sur l'éducation » qu'un questionnement philosophique s'insère dans

⁹⁷ M. Fabre, « Qu'est-ce que la philosophie ? », in J. Houssaye dir., *Éducation et philosophie*, Paris, ESF, 1999, pp. 269-298, p. 270.

une problématique éducationnelle. Autrement dit, soit la philosophie se présente humblement, timidement, là où elle peut suggérer quelques idées sur l'éducation en passant, soit la philosophie est une philosophie de l'éducation qui s'affirme clairement et assume son intégrité. Les interprétations de la question « Faut-il justifier la philosophie de l'éducation ? » sont donc toutes à prendre au pied de la lettre : il faut donner à la philosophie sa raison d'être, lui éviter le bannissement du champ de l'éducation, et surtout expliciter le format qui lui convient. Voilà pourquoi nous allons accorder toute notre attention à la réponse proposée par Fabre.

La voici : « L'entreprise serait hasardeuse et exposée à tous les soupçons de corporatisme ! On s'en tiendra donc à cet argument péremptoire : la philosophie de l'éducation est nécessaire si l'on veut bien considérer que toute tentative pour s'en passer – au nom des prestiges de la science ou des urgences de la pratique – présuppose précisément ce qu'elle était censée récuser. On ne saurait refuser la philosophie qu'en philosophant ! Autrement dit, qui croit récuser la philosophie, n'atteint jamais au mieux, qu'une philosophie »⁹⁸. Nous voudrions accorder notre assentiment à cette idée. Elle empêcherait toute contestation par son caractère tranchant et catégorique. Néanmoins, si l'idée paraît séduisante, elle demeure frustrante. Pire elle nous paraît logiquement biaisée, dans la mesure où elle semble déplacer le problème. L'argument, si on le regarde de près, consiste à dire qu'il est nécessaire de pratiquer la philosophie pour juger de la philosophie de l'éducation. N'est-ce pas là s'appuyer sur le corporatisme qui venait d'être signalé ? N'est-ce pas user de rhétorique, ou faire une erreur logique ? S'il ne s'agit ici que d'une reprise de l'exhortation à la philosophie telle qu'Aristote la formule dans le *Protreptique*, cela suffirait à endiguer toute critique. Toutefois, il est question non pas de philosophie mais de philosophie de l'éducation. En effet, il est dit que pour juger de la philosophie de l'éducation, il faut une approche philosophique. Ce serait dire que seule la philosophie peut juger d'un objet qui lui appartient. Or, c'est précisément sur ce point que l'explication doit porter : l'éducation est-elle un objet de la philosophie ? Il semble qu'on soit en face d'un paralogisme. On donne à la philosophie un objet, sans justifier le rattachement de cet objet à la philosophie et ensuite on refuse l'appréciation de cette appropriation parce que seul le philosophe peut en juger. En définitive, on pose d'emblée et implicitement ce qu'on doit démontrer. Ici, c'est « la philosophie de l'éducation » qui a à faire ses preuves. Donc, c'est l'objet lui-même qui

⁹⁸ *Idem.*

doit être justifié, pas la manière de penser un objet déjà-là. Finalement, que s'est-il passé ? Il s'avère que c'est la philosophie elle-même, et non la philosophie de l'éducation, qui se justifie. La suite de l'article ne fait que confirmer cette interprétation.

Prenant appui sur les idées de Reboul, l'auteur précise alors en quoi consiste le propre du questionnement philosophique. Il commence par signaler ce qui n'est pas philosophique : « la fermeture, non au questionnement en général, mais à la mise en question »⁹⁹. S'il est une caractéristique essentielle du questionnement philosophique, c'est l'attention qu'il porte aux fondements et à leurs modes de légitimation. Il illustre cette idée en faisant converger les démarches de Platon, Kant, Nietzsche, Husserl, Heidegger et Hadji. Ces derniers tentent tous à leur façon d'interroger la valeur et la valeur de nos valeurs, chacun en se servant d'un levier différent. Ce que Fabre tend à mettre en évidence, c'est l'importance de la discussion argumentée. Il insiste sur ce point. Et s'il nous faut comprendre le pourquoi de cette insistance, il convient de remarquer que son explicitation de la philosophie de l'éducation découle d'une caractérisation de la philosophie. Pour ce faire, il faut supposer que toutes les caractéristiques de la philosophie se retrouvent dans la philosophie de l'éducation. C'est, dans une certaine mesure, la détermination du tout qui conduit à la détermination d'une de ses parties. Il peut y avoir des risques de confusion entre le tout et la partie si les propriétés reconnues à la philosophie n'appartiennent pas toutes à la philosophie de l'éducation.

Fabre insiste de plus en plus fortement sur l'importance du questionnement, ce qui peut être entendu comme une critique, plus ou moins directe, à l'égard de ceux qui rejettent ce questionnement. C'est qu'il ne désigne pas nommément les destinataires. Est-ce une façon de rester courtois, ou une forme d'ironie ? Le propos s'éclaircit doucement mais sûrement. Il s'agit des chercheurs qui ne jurent que par l'objectivité scientifique et les techniques expérimentales. Fabre, en effet, commence par emprunter la voix de Reboul pour défendre la philosophie de l'éducation. « On connaît bien toutes les tentatives scientistes ou technicistes qui hantent l'histoire de l'éducation (Reboul, 1984) »¹⁰⁰. Et quelques lignes plus bas, il ajoute que « le refus de la philosophie au nom des réalités de la pratique n'est pas moins suspect »¹⁰¹, avant de poser la question :

⁹⁹ *Idem.*

¹⁰⁰ *Idem.*

¹⁰¹ *Idem.*

« Peut-on fonder scientifiquement l'entreprise éducative ? »¹⁰². En somme, c'est encore et toujours contre ceux qui pensent que la science suffit pour rendre compte de l'éducation que la philosophie doit s'imposer. Autrement dit, c'est bien devant les spécialistes de l'éducation d'obédience scientifique que la philosophie doit plaider sa cause.

On comprend alors que Fabre souligne l'importance du questionnement permanent afin de pouvoir légitimer une démarche philosophique en éducation. « L'exigence philosophique en éducation, explique-t-il, signifie donc le maintien d'une ouverture du sens par rapport au savoir des experts, mais implique également la mise en question des allants de soi de la pratique. On le voit, ce questionnement désigne toujours un au-delà des problèmes techniques ou scientifiques »¹⁰³. Il suffirait de faire admettre que la philosophie effectue un travail de veille et qu'elle prévient les erreurs en maintenant vive son attention critique. Mais il semble que cela ne contente pas l'auteur. Et Fabre de choisir un argument particulier dans la philosophie de l'éducation. Sans vouloir empiéter sur la suite, il faut savoir qu'ordinairement on tend à reconnaître une place à la philosophie dans le champ de l'éducation, parce que les sciences appartenant à ce champ ne sont pas encore parfaites. Qu'est-ce à dire ? Simplement que la philosophie peut présenter quelque utilité en attendant que la psychologie ou la sociologie de l'éducation permettent une caractérisation des fins de l'éducation. Car, s'il est un plan qu'on a du mal à retirer à la philosophie, c'est bien celui des valeurs. Toutefois, comme le souhaitait Durkheim en particulier, et comme l'envisagent certains auteurs, il est probable que la sociologie puisse prendre en charge l'analyse des valeurs de l'éducation et que la philosophie n'ait pas ici à questionner ce qui ne lui appartient pas. C'est ce que suggèrent, plus généralement, Raphaël Lévêque et Francine Best : « La biologie, la psychologie génétique, la psychanalyse et la psychiatrie infantile, la sociologie, l'histoire des institutions scolaires sont des sciences assez sûres désormais [...] [pour] pouvoir indiquer l'orientation et donner les moyens de l'action d'éduquer. Pourquoi parler encore de philosophie et surtout de philosophie de l'éducation ? »¹⁰⁴. Reste que ces sciences ne sont pas encore suffisamment puissantes. Aussi pourrait-on maintenir l'hypothèse d'une participation de la philosophie à des discussions sur l'éducation, en attendant des théories dont la scientificité est avérée. Or, le geste de

¹⁰² *Idem.*

¹⁰³ *Ibidem*, p. 271.

¹⁰⁴ R. Lévêque et F. Best, « Pour une philosophie de l'éducation », in M. Debesse et G. Mialaret dir., *Traité des sciences pédagogiques*, Paris, PUF, 1969-1978, vol 1, p. 83.

Fabre est intéressant ici, puisqu'il va mettre à mal cette compréhension de l'intervention philosophique dans le champ de l'éducation.

« Ce n'est donc pas telle insuffisance conjecturale des sciences ou telle imperfection circonstancielle de la pratique qui appellent la réflexion philosophique. Celle-ci surgit de la manière la plus virulente précisément quand tout est dit, quand tout est accompli. Au savoir trop sûr de soi, à la pratique trop assurée, elle vient poser ses questions intempestives, surnuméraires et finalement trop peu sérieuses : que prétendons-nous faire quand nous évaluons ? (Hadjji, 1989) que voulons-nous dire quand nous entendons former ? (Fabre, 1994) qu'est-ce qui mérite d'être enseigné ? (Reboul, 1989) sur quoi prétendons-nous fonder notre autorité d'éducateur ? (Houssaye, 1986) »¹⁰⁵. Ce passage est crucial. Fabre impose la réflexion philosophique là même où les sciences seraient constituées. La philosophie n'est pas une béquille ou un secours. Elle n'est ni un remplaçant faute de mieux ni un pis-aller. Elle peut, certes, faire bénéficier de ses enseignements quand les pensées vacillent, quand les appuis ne sont pas encore solides, c'est-à-dire dans les étapes du développement des sciences de l'éducation, ou en temps de crise. Il n'empêche qu'elle ne disparaîtra pas pour autant à la fin de croissance. C'est même lorsqu'on estime atteinte une maturité scientifique et intellectuelle qu'elle s'impose. Ici, Fabre dépasse deux conceptions classiquement admises du recours à la philosophie en éducation : la philosophie en temps de crise et la philosophie comme réflexion stricte sur les valeurs. Le deuxième point peut être reporté à plus tard, étant donné qu'il correspond à la fonction axiologique de la philosophie de l'éducation. Pour le premier, nous voudrions le préciser maintenant en recourant au raisonnement de Vergnioux dans « Philosophie et Éducation ».

Vergnioux demande explicitement : « Faut-il définir l'intervention philosophique en termes d'engagement ? La philosophie aurait alors comme vocation d'"entrer en lice dans les périodes de crise" : crise de l'autorité, crise de la culture, crise de la transmission, crise de la laïcité, etc. S'agit-il d'un discours de fondation ou de reconstruction ? D'élucidation critique ou de réinterprétation ? »¹⁰⁶. Si la philosophie devait intervenir en temps de crise, on pourrait supposer qu'elle a le beau rôle. Elle vient résoudre les problèmes quand les sciences légitimes n'y parviennent pas, quand la réalité dépasse les expériences de laboratoire. La philosophie comme béquille peut satisfaire les esprits sacrificiels et charitables. Mais ceux-ci doivent admettre dans le

¹⁰⁵ M. Fabre, « Qu'est-ce que la philosophie ? », p. 271.

¹⁰⁶ A. Vergnioux, « Philosophie et Éducation », p. 493.

même temps que la philosophie intervient dans le champ de l'éducation, à cette occasion. Elle n'appartient pas en propre à ce champ. Il est, pour le coup, simplement question de la philosophie portant sur l'éducation, momentanément. C'est de la philosophie fugace, de la philosophie éphémère. Autrement dit, réduite à l'intervention en temps de crise, la philosophie de l'éducation serait une philosophie événementielle. Cette philosophie intérimaire est une interprétation personnelle. Vergnionx, lui, voit les choses différemment.

Pour répondre aux questions posées, il se réfère à Fabre : « Si l'on suit Michel Fabre, dit-il, l'exigence philosophique en éducation signifie "le maintien d'une ouverture au sens par rapport au savoir des experts, mais implique également la mise en question des allants de soi de la pratique". Sur ce dernier point, la difficulté est de définir une distinction claire entre philosophie de l'éducation et pédagogie »¹⁰⁷. Autrement dit, il soulève un autre problème qui est celui du rapport entre la philosophie et la pédagogie. Il a déjà été question des difficultés rencontrées par l'histoire des sciences de l'éducation, pour arracher la pédagogie à la philosophie, pour effacer l'idée même d'une « pédagogie philosophique » ou d'une « philosophie pédagogique ». Vergnionx, lui-même dans son article, retrace rapidement l'histoire de leur rencontre dans les Écoles Normales Supérieures, jusqu'au divorce causé par Durkheim, en passant par le stade de l'union symbiotique dans la « pédagogie générale »¹⁰⁸. En bref, ce qui apparaît, c'est que le questionnement permanent et intempestif de la philosophie dont parle Fabre paraît omettre la fonction de la pédagogie comme réflexion sur les pratiques. C'est donc oublier qu'il existe déjà, dans les sciences de l'éducation, une discipline dont l'activité est d'assurer la veille interrogative dont il est fait mention.

Vergnionx cherche une solution dans la distinction entre philosophie et pédagogie. Il se rapporte, pour ce faire, à la définition de Durkheim. L'issue proposée peut sembler étrange. « Si l'on définit la première [la philosophie] comme une activité (purement) théorique, est-ce lui interdire de se prononcer sur les questions pratiques que l'éducation rencontre ? Admettons avec Durkheim que la pédagogie se définisse comme essentiellement "théorie-pratique", *i.e.* comme une réflexion sur les méthodes et les pratiques, sur leurs conditions et leur évaluation [...]. Si donc la pédagogie ne se déprend pas de ces deux grandes caractéristiques, d'être réflexive et prescriptive, nous pourrions trouver là un principe de séparation : la philosophie se garderait, par principe,

¹⁰⁷ *Idem.*

¹⁰⁸ *Idem.*

de toute position prescriptive – en revanche elle peut analyser de façon méthodique telle ou telle question pratique pour en dégager les conditions d’effectuation, les paradoxes, voire les apories, en formuler les postulats implicites, la renvoyer à des problématiques plus larges pour les problématiser à leur tour »¹⁰⁹. La solution consiste donc à ne reconnaître le droit de prescription qu’à la pédagogie. La philosophie serait donc simplement théorique, comme s’il était possible de traiter théoriquement d’une pratique sans ne jamais laisser quelques idées d’ordre prescriptif s’échapper. Et d’autre part, étant donné les caractéristiques de la philosophie, il faut supposer que la pédagogie est une réflexion qui, par définition, ne touche ni aux conditions d’effectuation, ni aux paradoxes, ni aux apories, etc. autrement dit tout ce qui est réservé ou reconnu comme propre à la philosophie de l’éducation. Le moins qu’on puisse dire, c’est qu’il est étonnant de vouloir tracer une ligne imaginaire de cette nature, comme si l’éducation était véritablement un champ qu’on pouvait délimiter, cloisonner et décroisonner à souhait. La suite du texte de Vergnion présente les trois fonctions de la philosophie de l’éducation, ce qui conduit à croire que, ainsi comprise, la philosophie de l’éducation a trouvé sa place. En somme, il conçoit l’intervention philosophique sous le mode de la participation à clarifier une situation critique et surtout, étant donné l’existence de la pédagogie, la philosophie ne doit avoir qu’une fonction théorique défaite de toute velléité prescriptive. Autant dire que cette explication peut paraître insuffisante, mais elle a le mérite de révéler un problème invisible dans les propos de Fabre.

Ce dernier, quant à lui, décide de préciser (encore) en quoi consiste la philosophie. Il prend appui sur Reboul pour dresser une série de distinctions et dégager les quatre traits caractéristiques du questionnement philosophique. Est-ce utile de les relever ? Un rappel ne peut pas faire de mal. Toutefois, on peut très justement se demander à qui s’adresse Fabre, pour avoir à insister à ce point sur ce qu’est la philosophie. Fabre commence en rappelant ce que n’est pas la philosophie : elle « n’est pas un corps de savoirs mais un questionnement que l’on peut caractériser par quatre traits »¹¹⁰. Il s’agit premièrement d’une « *interrogation totale* » ; deuxièmement, d’« *un questionnement radical* : qui va jusqu’à la racine, au fondement. En ce sens est philosophique, non tout mouvement réflexif en général, mais celui qui, d’où qu’il vienne, accepte de se déployer jusqu’au bout sans entraves, jusqu’aux questions dernières ou premières comme l’on voudra : celles avec lesquelles, comme disait

¹⁰⁹ *Idem.*

¹¹⁰ M. Fabre, « Qu’est-ce que la philosophie ? », p. 271.

Aristote, "il faut bien s'arrêter" ! »¹¹¹. Troisièmement, c'est : « *Ce à quoi il faut s'arrêter, c'est la fin dernière* : le Bien disait Platon ! Or, dans la philosophie moderne, cette fin, c'est l'homme même ! C'est pourquoi le questionnement philosophique est existentiel »¹¹². Et enfin, quatrièmement : « *Tout ce questionnement est conduit selon la raison* et en reconnaissant la raison pour seule norme »¹¹³. Donc, la philosophie porte ses interrogations sur tous les objets, et non sur un en particulier. L'éducation est donc, par définition un objet de la philosophie. (C'est l'idée de départ qui nous manquait quand, devant justifier la philosophie de l'éducation, Fabre considérait d'emblée que l'éducation appartenait à la philosophie.) La philosophie est radicale dans la mesure où elle s'intéresse aux fondements. Au sujet des « questions dernières ou premières, comme l'on voudra », on dirait qu'on englobe le troisième point, à savoir la détermination de la « fin dernière ». Et enfin, il faut rappeler que la raison est l'outil de la pensée. Là, nous tenons à nous répéter : à qui s'adresse Fabre ? Sans la compréhension du problème du rapport à la pédagogie, nous serions en droit de tenir cette présentation pour inopportune. Mais prenons les choses différemment et supposons qu'avoir à préciser ces idées relève de la nécessité, on peut alors en inférer que la situation de la philosophie dans le champ de réflexion sur l'éducation est particulièrement critique puisqu'elle doit constamment réaffirmer ce qu'elle est et ce qu'elle fait. Ajoutons en outre qu'il paraissait courant d'associer la philosophie au dogmatisme et aux préjugés, donc en un sens, les propos de Fabre sont de circonstance. Le fait est que, dans ces lignes, ce n'est pas la philosophie de l'éducation qui est défendue, c'est la philosophie dans son existence même. Si, pour justifier la philosophie de l'éducation, il faut redonner du crédit à la philosophie, c'est que la philosophie est déconsidérée ou parfaitement incomprise.

Fabre se fait la remarque à lui-même : « On l'objectera, ce plaidoyer prouve trop, valant pour la philosophie en général et non spécifiquement pour la philosophie de l'éducation. Mais précisément, s'il est une question qui hante la philosophie de l'éducation c'est bien son rapport à la philosophie tout court ! »¹¹⁴. Il aurait été intéressant de comprendre pourquoi il a dû autant défendre la philosophie en général. Cette objection indirecte aurait pu être l'occasion d'une mise au point. Il n'en sera rien, parce qu'au lieu d'explicitement cette apologie de la philosophie, il passe à un autre

¹¹¹ *Idem.*

¹¹² *Idem.*

¹¹³ *Ibidem*, p. 272.

¹¹⁴ *Idem.*

problème : celui du rapport entre la philosophie de l'éducation et la philosophie. Pour résumer sa démarche, il a expliqué en quoi consiste la démarche philosophique, pour ensuite distribuer implicitement ces caractéristiques à la philosophie de l'éducation. Donc, à la question « Faut-il justifier la philosophie de l'éducation ? », aucune réponse directe n'a été donnée. Il faut simplement admettre que ce qui vaut pour la philosophie vaut pour la philosophie de l'éducation. Or, après avoir fait abstraction de la non-clarification du passage du tout à la partie, nous avons cru comprendre qu'il était question de philosophie de l'éducation, parce que la philosophie s'intéresse à tous les objets, et donc à l'éducation. Mais ici, en présentant cette question qui « hante » la philosophie de l'éducation, on comprend que la distribution logique du tout à la partie n'avait pas lieu d'être, ou en tout cas, qu'elle nécessitait des précautions. Pouvons-nous espérer une clarification ? La suite du texte le révélera, peut-être.

Quant au nouveau problème posé, à savoir celui du rapport que la philosophie de l'éducation entretient avec la philosophie, il renvoie à l'énigme : pourquoi n'y a-t-il pas de poste de philosophe de l'éducation ? « Sans doute y a-t-il des raisons institutionnelles à ce problème d'identité qui ne se pose guère pour les autres disciplines traditionnelles de la philosophie, comme l'épistémologie ou l'esthétique : la relative absence de chaire de philosophie de l'éducation dans les départements de philosophie ou même des sciences de l'éducation, le lien étroit entre philosophie de l'éducation et formation des enseignants... Pourquoi dès lors s'étonner de l'absence de toute réflexion éducative chez les philosophes français reconnus ? »¹¹⁵. En ce qui concerne l'institutionnalisation tardive et rare des philosophes de l'éducation, il semble clair qu'on peut défendre ou la poule ou l'œuf sans espérer éclairer quoi que ce soit. On pourrait alors renvoyer à l'analyse de Houssaye et dire : ce sont les sciences de l'éducation qui créent les philosophes de l'éducation. Par conséquent, il faudrait questionner non pas le rapport entre philosophie de l'éducation et philosophie, mais le rapport entre philosophie de l'éducation et sciences de l'éducation. N'oublions pas que c'est tout de même sur un « raisonnement » particulier qu'il a été établi que les « philosophes de l'éducation » sont nés après 1967.

Au sujet de la place des « philosophes de l'éducation » dans les départements de philosophie, on peut se dire, effectivement, qu'il n'y a pas de philosophes de l'éducation parce qu'il n'y a pas de chaire pour eux. Fabre, comme d'autres le font, rappelle qu'il

¹¹⁵ *Idem.*

s'agit là d'une particularité française, c'est-à-dire d'une défaillance de la philosophie française. En effet, « l'Allemagne et l'Angleterre – pour ne citer que nos voisins européens – ont en la matière des traditions anciennes et fécondes (Geulin 1985, Wulf 1995, Forquin, 1989) »¹¹⁶. Et parce que l'occasion est trop belle, il ne peut s'empêcher de tirer des conclusions générales sur la réflexion philosophique. « Bref, la philosophie de l'éducation ne peut apparaître – du moins dans le contexte français – que comme une occupation mineure. L'éducation devient un objet que la réflexion philosophique, qui a défini par ailleurs ses principes, rencontre pour ainsi dire par accident, parce qu'il faut bien condescendre à penser l'actualité de la crise éducative et répondre aux journalistes. C'est pourquoi domine la forme de l'essai ou pis du pamphlet ! »¹¹⁷. Les propos sont aussi durs que ceux de Kambouchner, ils doivent être à la hauteur de leurs déceptions respectives. En France, la philosophie ne sait pas s'occuper de l'éducation. La philosophie française a méprisé un objet on ne peut plus précieux et, en cela, elle révélerait quelque défaillance. Tous les jugements semblent converger dans ce sens. S'agit-il d'une vérité de fait ? La philosophie française est-elle si incompétente en matière d'éducation comparée aux autres pays cités ?

Parce que cette comparaison avec l'Allemagne et l'Angleterre revient assez fréquemment, nous voudrions faire deux remarques rapides concernant la philosophie de l'éducation dans ces pays. D'abord, au sujet de la philosophie de l'éducation en Grande-Bretagne, Jean-Claude Forquin nous apprend que la spécialisation qui semble requise en France ne s'est jamais imposée comme telle là-bas. Car « il ne fait pourtant aucun doute que la philosophie de l'éducation appartient de plein droit au champ "normal" de la philosophie, ce qui veut dire qu'il n'y a pas à proprement parler de "philosophes-de-l'éducation", mais seulement des philosophes qui choisissent, de manière occasionnelle ou régulière, de s'intéresser au domaine de l'éducation, en utilisant fondamentalement les mêmes outils (à savoir essentiellement l'analyse conceptuelle) et en partageant la même culture professionnelle que ceux qui travaillent dans d'autres domaines »¹¹⁸. Or, si l'on croise les propos de Fabre et de Houssaye, il semble qu'en France, un philosophe qui ne consacre pas entièrement sa vie à l'éducation ne peut en recevoir le titre. De l'autre côté, en Allemagne, l'histoire de la pensée pédagogique semble être indissociable de la pensée philosophique. « Le trait

¹¹⁶ *Idem.*

¹¹⁷ *Idem.*

¹¹⁸ J.-C. Forquin, « La philosophie de l'éducation en Grande-Bretagne : orientations et principaux apports depuis 1960 », in *Revue française de pédagogie*, 1989, n°89, pp. 71-91, p. 71.

distinctif de la pensée pédagogique allemande est que, jusque dans sa phase la plus critique, elle est restée profondément philosophique »¹¹⁹, nous apprennent Böhm et Soëtard, dans leur étude sur l'évolution de la pensée pédagogique allemande depuis les années soixante. Autrement dit, en France, il aurait pu en être ainsi, si certains ne s'étaient pas écriés : « Il n'y pas de philosophe de l'éducation ! », parce qu'ils avaient, au préalable, estimé que l'histoire de la philosophie en général – pas seulement française – est insatisfaisante, intellectuellement parlant, en ce qui concerne le thème de l'éducation. En d'autres termes, chaque pays possède ses grilles d'analyse de la philosophie de l'éducation. Peut-être faut-il réviser les condamnations à l'égard de la philosophie de l'éducation en France.

Bien évidemment, cela ne pourra être retenu comme une disculpation de la philosophie universitaire française. Nous retiendrons donc qu'elle a failli en ce qu'elle n'a jamais estimé nécessaire d'accorder toute son attention à l'éducation. Les philosophes français n'ont pas élaboré de réflexion digne de ce nom sur l'éducation. Ou alors, on change de point de perspective et on voit cette absence non comme un défaut de « philosophie de l'éducation », mais simplement comme le signe d'une absence de spécialité. C'est ce que soutiennent ceux qui rattachent la philosophie de l'éducation à la philosophie morale et politique. Ici, on revient à la question de savoir si la philosophie a œuvré ou non, depuis sa naissance, à la compréhension de l'éducation, si elle a fait ou non de l'éducation un objet premier ou second, si elle a saisi sa valeur ou si elle l'a méprisée. Dans cette série de suppositions et de questionnements pour savoir à qui la faute, la justification de la philosophie de l'éducation, en tant que telle, a disparu.

Reste que ce mouvement d'idées entrelacées, comme un mouvement de foules, permet à Fabre de poser une question l'aidant à se sortir de ce sac de nœuds et à engager la réflexion sur un autre terrain : il glisse de la question initiale à une autre question directement inspirée de la confusion actuelle. « On peut donc comprendre l'agacement de ceux qui réclament, non pas un renouveau de la philosophie de l'éducation, mais bien tout simplement un renouveau de la philosophie (Charbonnel, 1993). Mais ne peut-on infléchir cette attente en direction d'une véritable pensée de l'éducation au sens où l'entendait Platon, c'est-à-dire d'une philosophie dont la question fondatrice serait celle de l'éducation ? »¹²⁰. Autrement dit, il suggère que cette indétermination quant au statut

¹¹⁹ W. Böhm & M. Soëtard, « L'évolution de la pensée pédagogique allemande (RFA) depuis les années soixante », in *Revue française de pédagogie*, 1988, n°84, pp. 67-81, p. 77.

¹²⁰ M. Fabre, « Qu'est-ce que la philosophie ? », p. 273.

de la philosophie de l'éducation peut être clarifiée par la constitution d'une philosophie portant toute son attention sur l'éducation. Toute son attention, il faut entendre par là suffisamment d'attention pour être considérée comme une « véritable pensée de l'éducation ». Il s'agirait en fait de reconnaître à l'éducation une importance radicale, en ce qu'elle devra être au fondement même de la philosophie, ou pour le dire autrement, que l'éducation dérive d'une conception ontologique.

Il l'explique ainsi : « chez Platon, le mythe de la caverne, l'allégorie de la ligne, ancrent la problématique éducative dans une ontologie des degrés d'être et une épistémologie des degrés du savoir »¹²¹. L'ancrage en question consiste dans la relation directe entre une conception de l'être et une conception de l'éducation. Selon Fabre, Rousseau aurait aussi conçu l'éducation de cette façon ; elle est, selon lui, « pensée dans toute son épaisseur anthropologique, grâce notamment à l'idée de perfectibilité. Ce nécessaire ancrage de l'éducation dans la philosophie première n'invalide en rien les travaux de détail, épistémologiques ou autres, mais oblige pour le moins à expliciter leur signification anthropologique »¹²². Il s'agit d'engager une réflexion radicale sur l'éducation de sorte que celle-ci soit rattachée directement à l'être. On croit reconnaître ici la proposition de Kambouchner à propos de la métaphysique et de l'ontologie de l'éducation. Une hésitation demeure tout de même, c'est l'assimilation indirecte entre ontologie et anthropologie. Le recours à Platon renvoie à l'idée d'ontologie, tandis que dans la référence à Rousseau, il est question d'anthropologie. Peut-on, sans risque, assimiler les deux ? Une conception de l'éducation fondée sur une ontologie sera-t-elle de la même nature qu'une conception fondée sur une anthropologie ? La question devra être traitée puisqu'elle nous intéresse spécifiquement. En outre, la perfectibilité apparaît chez Rousseau lorsqu'il dépeint le portrait métaphysique de l'homme¹²³. Et encore autrement, Didier Moreau estime que Rousseau a dégagé « l'horizon ontologique de l'éducation »¹²⁴ en présentant la spécificité de l'enfant. Toutes ces formulations peuvent-elles converger et se confondre dans la démarche ontologique ? Nous retiendrons, au passage, l'importance ainsi mise en évidence d'un traitement ontologique de l'éducation. Après tous les détours effectués – justification de la philosophie, rapport entre la philosophie de l'éducation et la philosophie, en passant par

¹²¹ *Idem.*

¹²² *Idem.*

¹²³ J.-J. Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1755), *Œuvres complètes* III, Paris, Gallimard, 1959-1969, p. 142.

¹²⁴ D. Moreau, « "L'insertion dans l'Être" : la question de l'éducation dans la philosophie de Maurice Merleau-Ponty », in *Penser l'éducation*, 2005, n°17, pp 63-86, p. 64.

le refus d'une philosophie de service, etc. – la solution envisagée reposerait sur une ontologie de l'éducation en ce que celle-ci permettrait de fonder une véritable « philosophie de l'éducation ». D'un certain point de vue, il est logique qu'on ne puisse correctement juger de la philosophie de l'éducation qu'en supposant l'existence de celle-ci. Si son existence dépend de cet ancrage ontologique, on comprend toute l'importance d'une juste clarification de cette condition de possibilité.

B- L'ontologie de l'éducation, une place et une identité bigarrées

Afin d'explicitier la spécificité de cette démarche philosophique, l'auteur présente ses propres travaux, puisqu'il a lui-même travaillé selon cette méthode afin de mettre en place une « métaphysique de la formation ». « Cet enracinement de la formation dans l'existence, nous l'avons pour notre part accompli dans la pensée bachelardienne (Fabre, 1995) »¹²⁵. Avant d'examiner ce qu'il entend par enracinement de la formation dans l'existence, il explique pourquoi cette conception ontologique est importante. « C'est qu'on ne peut réduire la formation à ses déterminants psychologiques ou socio-économiques, ni même à ses dimensions méthodologiques ou techniques. Les dispositifs, les situations et les pratiques de formation doivent être référés à leur condition de possibilité, à savoir ce fait fondamental et absolument premier que l'homme existe en formation, que la formation est une structure de l'existence »¹²⁶. Nous noterons qu'il est passé de l'idée d'éducation à celle de formation sans le dire. Ce passage se fait-il automatiquement ? Les deux idées sont-elles similaires ? Fabre lui-même considère que la formation diffère de l'éducation, parce qu'elle agirait en profondeur sur l'être de l'homme. Peut-être qu'en ce qui concerne l'ontologie en question, la démarche reste la même pour l'éducation et pour la formation. Il sera question, plus précisément, des idées de Fabre sur la formation dans la deuxième partie de la thèse¹²⁷. Cela dit, on comprend donc que l'enracinement consiste à considérer les conditions de possibilité de ce fait humain, à savoir que « l'homme existe en formation ». C'est là une dimension de son être. Donc, la formation – ou l'éducation – ne peut se concevoir entièrement, radicalement qu'en prenant la mesure de cette caractéristique de l'homme. Autrement dit, les perspectives

¹²⁵ *Idem.*

¹²⁶ *Idem.*

¹²⁷ *Cf.* La métaphysique de la formation adulte.

psychologiques, sociologiques, pédagogiques, dépendent directement de cette conception de l'homme, qu'il appelle une conception ontologique.

Pour illustrer et expliciter le propre de cette démarche, référons-nous à la façon dont Fabre la conçoit. C'est au sein de la pensée bachelardienne qu'il établit cette conception de l'existence en formation. Mais pour l'entendre, il faut, explique-t-il restituer « même sommairement, toute l'épaisseur historique du concept de formation depuis cette *Physique* d'Aristote qui lui confère d'emblée un sens ontologique. Aristote envisage en effet la formation (au sens pédagogique ou andragogique du mot), dans le cadre d'une théorie du changement en général, comme un cas particulier d'(in)formation d'une matière première par le travail d'un agent et en vue d'une fin »¹²⁸. En d'autres termes, c'est en utilisant la conception ontologique du changement qu'est la formation, telle qu'Aristote la conçoit, qu'il construit sa théorie de l'existence en formation. (Notons au passage que la parenthèse paraît faire écho au souci présenté en amont, au sujet de l'assimilation entre éducation et formation, puisque la pédagogie se rapporte ordinairement à l'éducation des enfants, l'andragogie à la formation des adultes.) Toujours est-il que c'est sur une théorie générale du changement que s'ancre la réflexion philosophique radicale sur l'éducation. La référence à la *Physique* d'Aristote peut, néanmoins, être augmentée par des références à la *Métaphysique* ou au traité *De l'interprétation*, puisque dans ces ouvrages Aristote explicite ce qu'est le mouvement dont le changement n'est qu'un type. Préférer renvoyer à la *Physique*, plutôt qu'à la *Métaphysique*, est-ce une façon de se prémunir de la critique courante à l'égard de ceux qui usent de spéculations abusives ? Les propos de Fabre peuvent s'accorder avec cette interprétation.

« On peut naturellement contester la pertinence d'une telle métaphysique de la formation. Ainsi, pour la pensée démystificatrice de Michel Bernard, soucieuse de dévoiler les mécanismes de légitimation du discours éducatif, toute entreprise de ce genre ne fait que prolonger le geste hyperbolique qui confère à la *paideia* grecque sa dimension mythique »¹²⁹. La critique de Bernard – il faut le souligner – ne porte pas directement sur la nature métaphysique de cette conception. En fait, ce qu'il vise, c'est la légitimation de l'éducation, de la formation, par ce retour aux racines de l'existence. Il focalise en effet son attention sur l'idée même d'éducation et sur tous les types de justification qui peuvent défendre un modèle plutôt qu'un autre. Son propos est général

¹²⁸ *Idem.*

¹²⁹ *Ibidem*, p. 275.

en tant qu'il cherche à démystifier les modèles de l'homme qui conduisent à promouvoir des finalités particulières de l'éducation. Finalement, on peut dire que Bernard engage un regard critique sur cette métaphysique de la formation en particulier dans la mesure où elle présente cet ancrage en l'homme qui justifierait l'ensemble du processus éducatif.

« Michel Bernard, ajoute Fabre, démonte avec subtilité les procédés d'amplification rhétorique qui affectent le terme d'éducation »¹³⁰. Et c'est grâce à cette lecture qu'il parvient à montrer les mécanismes sous-jacents. « L'éducation, ne peut être que simulation, théâtralisation. Toute entreprise d'auto-fondation cherche un absolu : nature, réalité, essence, et ce faisant, suscite toujours son propre résidu, appelant contestation, révélant en tout cas son impouvoir fondamental : ce qui relance d'ailleurs aussitôt la machine justificatrice »¹³¹. En somme, l'entreprise métaphysique peut être considérée comme une technique de manipulation qui tend à inscrire dans la nature originelle de l'homme un procédé culturel qui *doit* produire l'homme qu'elle cherche à produire. C'est donc l'idée de manipulation qui est déterminante, pas la méthode du questionnement en tant qu'il est métaphysique. Or, jusqu'à présent, ce qui était reproché à la métaphysique et à tout ce qui s'en approche, c'est sa prétention à dépasser les phénomènes, dans la mesure où elle se porte sur un « méta », un au-delà qui n'existe pas effectivement. En définitive, on n'affronte pas les critiques de la science positiviste. L'idée à retenir reste l'affirmation d'une utilité du questionnement métaphysique sur l'éducation, en tant qu'il fonderait l'éducation sur une conception de l'existence humaine.

Enfin, Fabre nous indique ce que sont selon lui les fonctions cardinales de la philosophie de l'éducation, à savoir : la fonction épistémologique, la fonction élucidatrice et la fonction axiologique. « La première renvoie à l'identification des savoirs élaborés par les sciences de l'éducation, en vue d'en caractériser les spécificités et d'en évaluer les conditions de validité et de pertinence. La fonction élucidatrice revient à scruter, les dispositifs, les démarches, les systèmes, pour discerner les démarches, les enjeux, bref les significations. Enfin avec la fonction axiologique la philosophie passe de l'analyse à la proposition : elle participe ainsi à la réflexion sur les finalités à promouvoir, les principes à diffuser (Avanzini, 1993) »¹³². Ces trois

¹³⁰ *Idem.*

¹³¹ *Idem.*

¹³² *Ibidem*, p. 277.

fonctions, comme la référence l'indique, sont celles qu'Avanzini a présentées dans « Les trois fonctions de la philosophie de l'éducation », dans *Pour une philosophie de l'éducation*. Elles sont désormais classiques. Si, parfois, certains auteurs modifient les contenus de chacune d'elles, le principe de classification et les trois intitulés sont ordinairement repris tels quels.

La première question qui se pose est celle de savoir où se trouve le questionnement ontologique dans cette classification. Car il a été supposé que la philosophie de l'éducation doit nécessairement réaliser cette démarche pour espérer voir le jour. Pourtant, dans ces fonctions cardinales, on doit deviner où elle se trouve. Il faut donc partir à sa recherche. Cela dit, notons que ce questionnement peut soit être compris dans ces fonctions, soit exister isolément. Alors, qu'en est-il de la fonction épistémologique ? Cette dernière semble être plutôt claire à définir. Elle apprécie les modalités de construction des savoirs élaborés par les sciences de l'éducation. À la manière d'une gardienne, elle veille à la scientificité des discours produits. Ici, un écho peut être fait à une forme de maîtrise de la philosophie de l'ensemble du champ de l'éducation. Si elle juge les savoirs produits, tous doivent finalement être validés par la philosophie. En outre, selon les formulations, la fonction épistémologique s'approcherait fortement de la fonction élucidatrice en tant qu'elle déconstruit des modes de justification. En ce qui concerne la fonction axiologique, cela semble assez simple : elle consiste à examiner les valeurs prônées et réalisées dans les pratiques éducatives. La fonction élucidatrice peut être moins évidente. Elle mérite une plus grande attention.

La fonction élucidatrice est présentée comme s'apparentant à une démarche herméneutique. À première vue, il s'agirait d'une (re)lecture des discours sur l'éducation dans le but de révéler les diverses interprétations possibles. Les processus d'explicitation partent, en un sens, du présupposé selon lequel des idées sous-jacentes, voire des non-dits, gouvernent les théories éducatives. Leur caractère possiblement déterminant motive le besoin de les révéler. À la manière de Bernard qui se méfie des entreprises de fondation de l'éducation, il s'agit de démasquer les intentions en engageant à leur rencontre une interprétation critique. Le mode d'action semble être véritablement celui de l'enquête et de l'inspection. En utilisant l'exemple de la démystification tentée par Bernard, et en classant celle-ci sous la catégorie de l'élucidation critique, on suppose alors que la démarche ontologique s'inscrit dans ce cadre-là. Est-ce bien le cas ? Cela n'est pas très clair. Toujours est-il que, présentée

ainsi, l'élucidation paraît simple à caractériser. Et pourtant, à suivre les propos de Fabre, on sent qu'il y a une incertitude conceptuelle qui peine à être dissimulée. D'où vient cet embarras ? Il importe de le déterminer, mais cela n'est pas aisé. Il y a une véritable difficulté, voire une hésitation qui conduit, une fois de plus à user de précaution dans le maniement des idées. Fabre ne semble pas pouvoir formuler la fonction élucidatrice clairement et directement. Comment s'y prend-il ?

Tout d'abord, et c'est là un premier signe de cette incertitude conceptuelle, lorsque Fabre introduit la partie qui doit présenter la fonction élucidatrice, il élargit la réflexion de sorte qu'on n'est pas dans la compréhension de cette fonction particulière reconnue à la philosophie de l'éducation, mais de nouveau dans une justification de la philosophie. Il ouvre sa partie sur l'élucidation critique en ces termes : « Comment reconquérir l'espace d'un libre déploiement de l'interrogation philosophique ? Comment redonner sens aux trois fonctions épistémologique, élucidatrice, utopique de la philosophie de l'éducation ? »¹³³. L'impression d'un retour en arrière peut faire naître des doutes quant à la succession des idées. Il est encore une fois question d'aménager une place pour le questionnement philosophique dans le champ de l'éducation. Maintenir une cohérence du propos est, toutefois, possible, si l'on admet qu'il est probable que la philosophie de l'éducation dépend de cette fonction élucidatrice. En anticipant sur la suite de l'article, on peut l'affirmer puisqu'au début de l'examen spécifique de la fonction axiologique, Fabre écrit : « À partir de cette fonction centrale d'élucidation, il est possible de donner sens aux autres fonctions (axiologique et épistémologique) de la philosophie de l'éducation et à leurs usages sociaux dans le champ des sciences de l'éducation »¹³⁴. On peut donc, en droit, supposer un lien direct entre la légitimation de la philosophie de l'éducation et la légitimation de la fonction élucidatrice. D'elle dépendrait l'ensemble du questionnement philosophique en éducation.

Autrement dit, on repose le problème de la possibilité d'un questionnement philosophique – digne de ce nom – en éducation. *Digne de ce nom*, c'est sur ce jugement de valeur que semble se focaliser la réponse que voici : « En refusant les servitudes d'une philosophie "simplement de service" et donc éclatée et mutilée en multiples fonctions spécialisées, comme le retour à une posture philosophique crispée sur une "philosophie première" oublieuse des réalités éducatives ! Cette double négation

¹³³ *Ibidem*, p. 280.

¹³⁴ *Ibidem*, p. 285.

ménage les chances d'un questionnement herméneutique des phénomènes éducatifs »¹³⁵. Deux choses sont donc à éviter pour qu'une véritable réflexion philosophique voie le jour : les missions intérimaires de la philosophie, à la manière de la philosophie en temps de crise ; la philosophie spéculative n'entretenant aucun rapport avec la réalité éducative. Il a déjà été question de ces deux défauts. Si le deuxième apparaît ici de façon aussi forte, il nous semble que c'est parce qu'on pourrait risquer de voir dans l'approche élucidatrice une démarche spéculative. Même si Fabre ne le formule pas directement, cette idée peut être inférée de la suite du texte.

Afin de préciser en quoi consiste le questionnement herméneutique, Fabre commence par dire ce qu'il n'est pas. « Cette interrogation philosophique ne saurait être *a priori*. Il ne s'agit pas de légiférer sur l'éducation à partir d'une analyse préalable de l'idée d'homme. On se démarque donc d'une rhétorique métaphysique qui prétend dire les principes, l'essence de toute chose (celle de l'éducation, de l'école) comme si ces principes et cette essence se situaient dans un ciel platonicien, comme s'ils n'étaient pas portés par l'histoire et la culture d'une société et d'une époque »¹³⁶. Ici, l'auteur répond à l'exigence découlant directement du deuxième écueil à éviter. Il ne convient pas de faire de la métaphysique, au sens d'une philosophie première aprioriste qui serait un radotage verbeux d'esprit. Il avait tout de même été question plus haut d'une « métaphysique de la formation » qui, de surcroît, avait été présentée comme une nécessité en tant qu'elle arrimait l'éducation à une conception radicale de l'existence humaine. Alors, où se trouve la ligne de démarcation qui situe la métaphysique de la formation d'un côté et la rhétorique métaphysique des principes de l'autre côté ? Comment concevoir une séparation stricte ? C'est la façon de penser l'homme qui permet ce découpage. « Ce qu'est l'homme ne peut précisément se déterminer que par l'analyse des institutions, des pratiques, qui prétendent faire advenir "l'humanité en l'homme". Plutôt qu'une philosophie de l'essence, il s'agit de promouvoir une philosophie de l'existence conçue comme élucidation phénoménologique des situations pédagogiques ou formatives (Best et Lévêque, 1969) »¹³⁷. Donc, il faut regarder l'homme concret, et non pas spéculer à partir d'une essence produite par un intellect désincarné et tourné vers des cieux imaginaires. Voilà pourquoi, par fonction élucidatrice, il faut entendre « un questionnement des réalités éducatives (discours,

¹³⁵ *Ibidem*, p. 280.

¹³⁶ *Idem*.

¹³⁷ *Idem*.

pratiques, système, fonctionnements) qui cherche à dégager leurs conditions de possibilité, leur sens philosophique et par là-même les valeurs qu'elles attestent, promeuvent ou refusent »¹³⁸. La démarche serait transcendantale et non spéculative. Remarquons au passage que la fonction élucidatrice tend à rejoindre la fonction axiologique, dans son examen des valeurs.

Pour aller plus dans le détail, il faut comprendre que cette fonction élucidatrice mène une enquête en partant de la conception que l'on se fait de l'homme. « Cette analyse des phénomènes éducatifs, précise Fabre, doit se conduire à partir de la question du sens de l'homme. Elle cherche quelle figure d'humanité ces discours, ces pratiques, ces dispositifs impliquent. Il s'agit donc d'élucider, pour une société donnée – et sans qu'elle en soit vraiment consciente – ce qu'éduquer signifie »¹³⁹. En fait, selon la façon dont on définit l'homme, des types d'éducation vont être justifiés. L'élucidation critique doit révéler ce qui peut être implicite, car cet implicite va finalement conduire à promouvoir des méthodes éducatives particulières plutôt que d'autres. On doit donc réaliser l'enracinement ontologique dont il avait été fait mention. Si la précaution à l'égard de la métaphysique aprioriste paraît être respectée, c'est parce qu'ici Fabre comprend cette démarche comme une « élucidation anthropologique »¹⁴⁰. Ici encore apparaît la distinction à établir entre ontologie et anthropologie. En fait, il nous faudrait comprendre précisément comment situer l'ontologie de l'homme par rapport à l'anthropologie et par rapport à la métaphysique. Et la conclusion sur cette fonction élucidatrice ne fait que confirmer qu'il importe de s'y intéresser sérieusement. Car, d'une part, il dit : « Avant tout, la problématique éducative doit s'ancrer à la philosophie première »¹⁴¹. Et d'autre part : « L'éducation ne saurait donc constituer un objet marginal d'une philosophie qui situerait ailleurs ses intérêts principaux. Et la philosophie de l'éducation ne deviendra pleinement elle-même, ne pourra pleinement déployer ses trois fonctions cardinales, qu'en assumant pleinement – fût-elle sur le mode de la critique ou de la déconstruction – ses relations à l'ontologie »¹⁴². Par cette conclusion, l'importance du questionnement ontologique est d'autant plus évidente que sur lui repose l'existence même de la philosophie de l'éducation. Si l'intégrité de la philosophie de l'éducation est tributaire de sa fonction élucidatrice, il faut tout de même

¹³⁸ *Ibidem*, p. 280-281.

¹³⁹ *Ibidem*, p. 281.

¹⁴⁰ *Idem*.

¹⁴¹ *Ibidem*, p. 294.

¹⁴² *Ibidem*, p. 284.

bien voir que celle-ci consiste à la fois en un traitement dit ontologique, métaphysique, anthropologique, tout en n'étant ni une philosophie première, ni même une métaphysique. La suite du texte étant une description des fonctions axiologiques et épistémologiques de la philosophie de l'éducation, on ne verra pas cette équivocité clarifiée.

En somme, il est désormais possible de dire qu'il est un problème en philosophie de l'éducation qui sort du lot. Il est délicat mais essentiel, on voudrait dire que c'est celui de l'ontologie de l'éducation, mais en réalité il nous est impossible de le nommer. La lecture de l'article de Fabre avait un objectif précis qui était celui de savoir ce qu'est la philosophie de l'éducation. La question initiale – « Doit-on justifier la philosophie de l'éducation ? » – n'a pas reçu de réponse directe ; c'est cette absence de réponse qui nous a permis de comprendre les difficultés inhérentes à l'idée même de « philosophie de l'éducation ». Philosopher sur l'éducation semble être possible, parler de « philosophie de l'éducation » est loin d'être évident. Toute une série de questions en découlent. Certaines sont d'une importance primordiale puisqu'en définitive on en vient à remettre en question l'existence d'une philosophie *de* l'éducation, la philosophie universitaire en ce qu'elle aurait été incapable d'accorder toute son attention à cet objet premier qu'est l'éducation, ainsi que la place de la philosophie au sein des sciences de l'éducation. La leçon que nous avons retenue ici, et qui justifie notre projet de recherche, c'est que la philosophie de l'éducation semble être dépendante d'un questionnement radical, d'un questionnement que l'on peine à qualifier tant le terme « métaphysique » peut souffrir d'interprétations péjoratives, à mauvais ou juste titre. C'est d'une part l'histoire de la philosophie et d'autre part l'histoire des sciences de l'éducation qui pèsent de tout leur poids sur l'idée d'une métaphysique de l'éducation. Si l'article de Fabre nous a servi à mettre en évidence l'importance du questionnement radical, il nous faut à présent mieux comprendre en quoi il consiste. La première des choses à faire est de se demander s'il est le seul à promouvoir cette démarche, et ensuite s'il est le seul à l'avoir réalisée. Ces questions peuvent d'ores et déjà recevoir une réponse négative, puisque Kambouchner a lui-même signifié la valeur d'une métaphysique de l'éducation, en précisant que John Dewey était l'un des derniers – peut-être même l'un des seuls – à avoir travaillé dans ce sens. Les démarches sont-elles identiques ? Portent-elles sur les mêmes objets ? Les questions qui sont à présent les nôtres consistent à clarifier ces possibles questionnements radicaux.

Conclusion du chapitre 1

L'ontologie de l'éducation apparaît bien comme une condition de possibilité de la philosophie de l'éducation et comme une des raisons majeures qui peuvent motiver l'exclusion de la philosophie du champ des sciences de l'éducation, étant donné ses liens avec la métaphysique. L'opposition classique entre la philosophie et la science peut être présentée comme le premier chef d'accusation contre la philosophie, celle-ci ne peut toutefois pas être frappée d'ostracisme pour autant. Si la philosophie de l'éducation a autant de difficulté à s'imposer à l'heure actuelle, c'est d'une part à cause d'un désengagement des philosophes sur ce terrain, et d'autre part à cause de la façon dont les sciences de l'éducation perçoivent la philosophie. Précisons le premier point car, avec Kambouchner, on pouvait croire en un désintérêt profond des philosophes à l'égard de l'objet « éducation ». Et cela peut s'entendre s'il est question d'une participation à l'élaboration et à l'affirmation d'une philosophie de l'éducation, proprement dite. Pourtant, ce qui est apparu, c'est que des philosophes ne souhaitent pas forcément défendre l'idée d'une « philosophie de l'éducation », de la même manière que certains expliquent un détournement progressif de la philosophie à l'égard de cet objet. Certes, une fois de plus, cela peut s'entendre. Mais si la philosophie est à ce point liée à l'éducation, qu'est-ce qui peut légitimer le laisser-faire ? Est-ce parce que les sciences de l'éducation ont pris le relais ou le dessus ?

L'histoire commune entre la philosophie et les sciences de l'éducation est très instructive sur la nature conflictuelle de leur rapport ainsi que sur la nécessité de bien justifier – dans les deux sens du terme – la philosophie de l'éducation. Cette dernière doit épouser le cadre qui veut bien l'accueillir. Alors deux choses importantes sont à retenir de cette histoire. Tout d'abord, il faut en convenir, la philosophie de l'éducation a toujours été présente sur le terrain de la réflexion éducationnelle, elle y a été comme une maîtresse en sa demeure. Que ce soit par l'histoire des idées et l'héritage de la philosophie depuis l'Antiquité, que ce soit par la reconnaissance institutionnelle, que ce soit encore par tout ce qu'elle a mis en place tant au niveau pratique que théorique, la philosophie de l'éducation n'a pas à naître, elle est de toute éternité. Pourquoi parler alors de l'aménagement d'une place à la philosophie dans ce champ de réflexion ? La seconde chose à retenir est une réponse à cette question : s'il faut configurer une place à la philosophie de l'éducation, c'est probablement parce que la philosophie a dû subir les critiques incessantes des autres disciplines, qu'elle a dû s'amender, en particulier pour

ses tendances spéculatives et aprioristes. L'ontologie de l'éducation, par ses traits métaphysiques, ne peut donc pas s'attendre à une audience favorable. Si bien qu'il a été nécessaire de revenir sur les fonctions et la légitimité de la philosophie de l'éducation, afin de localiser dans celles-ci ce qui relèverait proprement de l'ontologie.

En ce qui concerne les fonctions de la philosophie de l'éducation, il faut souligner les précautions environnant leur détermination. Ceci peut étonner et questionner la fragilité avec laquelle la philosophie défend son intégrité. Il est assez troublant de voir la philosophie vaciller de la sorte. Les arguments sont parfois forts parce qu'amplifiés, parfois tendancieux parce qu'à la limite des paralogismes, et ce qui s'en dégage, finalement, c'est un manque de clarté. Alors, peut-être faut-il admettre que la philosophie de l'éducation, en France, actuellement, fait pâle figure, qu'elle ne se porte pas très bien. Si son rétablissement passe, entre autres choses, par cette ontologie de l'éducation, nous souhaitons y prendre part à notre manière. Cela dit, notre questionnement n'est pas motivé principalement par cet enjeu pourtant considérable. Non, notre enquête ontologique voudrait tout simplement montrer comment toute théorie éducationnelle repose sur une conception de l'homme. Les postulats de l'éducation sont à interroger impérativement. L'ontologie de l'éducation permettrait de lire ces postulats et parce que nous craignons les critiques courantes à l'égard des discours trop conceptuels, il nous faut avant d'engager cette étude, expliciter en quoi consiste l'ontologie de l'éducation. Notre deuxième chapitre se donne donc pour objectif de légitimer – encore – l'ontologie de l'éducation, cette fois-ci en la clarifiant et en la mettant en scène.

Chapitre 2 : De l'ontologie de l'éducation à la question des postulats

Ce deuxième chapitre s'efforce, autant que faire se peut, de clarifier ce que serait un traitement ontologique de l'éducation. L'objectif premier est de préciser en quoi consiste une ontologie de l'éducation, c'est-à-dire de définir ses objets et ses méthodes. Cet objectif sera atteint si nous parvenons à expliciter sa raison d'être et ses modes opératoires, justifiant ainsi la spécificité de ses perspectives sur l'éducation ainsi que la valeur de ses apports à la question éducationnelle en général. Cette entreprise n'est pas évidente pour au moins deux raisons. Si nous avons pu présenter l'ontologie de l'éducation comme une approche claire et parfaitement définie, ce deuxième chapitre n'aurait pas été nécessaire. La première raison réside, en un sens, dans notre devoir de faire valoir une démarche spécifique sans toutefois parvenir à la formuler proprement. Tenter de réduire un ensemble de démarches apparemment diverses, sous une seule désignation, à savoir « l'ontologie de l'éducation », sera notre première grande difficulté. Il s'agira donc d'une tentative peut-être insuffisamment concluante. Toujours est-il que l'approche en elle-même se présente comme une nécessité. Le devoir-être dépassera, à certains égards, les hésitations de l'être. Qu'est-ce à dire ? S'il est difficile de désigner distinctement l'approche en question à cause d'une disparité dans les formulations usitées, l'écueil ne pouvant être évité, il l'imposera comme une épreuve intellectuelle importante. Parviendrons-nous à surmonter les obstacles ? Certainement pas. Nos prétentions philosophiques pourraient s'en indigner, cependant l'humilité est de rigueur quand face à nous c'est un pan de l'histoire de la philosophie qui s'avère nous échapper. Que faire dès lors ? Sauter par-dessus les obstacles ? Les contourner rhétoriquement ? Ou, plus modestement, faire marche arrière et renoncer à la mission dont on s'était naïvement chargé soi-même ? Une fois de plus, c'est le devoir-être que nous allons évoquer pour espérer une ouverture. Le problème c'est que le devoir-être nous fait tomber précisément dans les travers que l'on nous reproche. Parler de nécessité de cette façon, c'est recourir à des prétextes théoriques qui sont les tares reconnues à tout discours spéculatif sur l'éducation. Autrement dit, la métaphysique si crainte pour ses travers fantasmagoriques est convoquée pour se justifier elle-même. Nous voilà bien embarrassée. Nous utilisons une valeur pour légitimer une abstraction. N'est-ce pas, dans la forme, réaliser une pétition de principe ? Notre tentative d'imposer à la réflexion éducationnelle un questionnement ontologique n'est-elle pas une forme de duperie ?

Nous ne savons, pour le moment, qu'une seule chose : sans la diversité des expressions désignant la démarche radicale à opérer en éducation, nous n'aurions pas pensé le problème sous cet angle. Derrière la confusion, nous n'avons peut-être découvert qu'une seule chose, à savoir la justification de la métaphysique par elle-même. Si bien que nous comprenons qu'il est fort probable qu'il faille envisager autrement le sort de la philosophie de l'éducation au sein des sciences de l'éducation. Ce problème nous a poussée à réviser un certain nombre de questions annexes. Et donc, nous aurons à prendre très au sérieux les conséquences d'une telle incapacité à légitimer notre démarche par ce qu'elle cherche à établir. C'était la première raison faisant de ce chapitre un passage délicat.

La deuxième raison tient au fait que, supposant établie une démarche ontologique de l'éducation, il nous faudra réussir à imposer la spécificité de notre enquête, à savoir celle des postulats de l'éducation. Autant dire que nous ne sommes pas au bout de nos peines. Pourquoi ? Parce que la confusion environnant l'ontologie de l'éducation ne peut que se répercuter sur les contenus de cette démarche. Autrement dit, ne pas réussir à clarifier l'ontologie de l'éducation ne peut être que de mauvais augure pour la suite des opérations. En fait, il y a deux possibilités. Soit, partant de la confusion, on crée de toutes pièces une ontologie de l'éducation claire comme de l'eau de roche et on engage la question des postulats de la même manière. Soit, prenant au sérieux la confusion en question, on suppose que les objets et démarches de l'ontologie de l'éducation souffrent des mêmes tares. Dans le premier cas, on suppose acquise la nécessité du questionnement ontologique et on se lance à la recherche des postulats de l'éducation. Dans le deuxième cas, on assume les difficultés mises en évidence et on cherche une solution pour tenter de surmonter, si ce n'est l'ensemble des obstacles, une grande partie d'entre eux. Quelle que soit la voie choisie, nous devons reconnaître qu'il y a de grandes chances pour que cette démarche soit vivement critiquée étant donné que nous ne parviendrons peut-être pas à rassurer les esprits rebutés par les analyses spéculatives. Si nous pouvons éviter, en apparence, l'appellation « Métaphysique de l'éducation » afin d'esquiver *in extremis* une mise à l'index, il est fort probable que dans le fond, il ne soit véritablement question que de cela. Notre enquête sur les postulats de l'éducation apparaîtra sans doute inconvenante pour ces raisons. Nous tenterons, toutefois, de la défendre de la façon la plus juste intellectuellement parlant, c'est-à-dire rationnellement.

Prenant en compte ces deux difficultés, nous tenterons de clarifier suffisamment et non exhaustivement, ce qu'est l'ontologie de l'éducation afin de préparer le terrain à la question des postulats de l'éducation. Pour ce faire, il s'agit, dans un premier temps, de prendre au sérieux les hésitations relevées au préalable quant à la formulation d'une enquête sur le propre même de l'éducation. S'agit-il d'entreprendre une ontologie, une anthropologie ou une métaphysique de l'éducation ? Peut-on espérer les distinguer ? Pourquoi ces rapprochements sont-ils faits ? Est-ce le signe d'une possible assimilation ou d'une profonde confusion ? La distinction entre ces « mots » conduit d'une part à redonner à l'ontologie une certaine pertinence et d'autre part à comprendre ce que serait une ontologie de l'éducation. À partir de là, il faudra envisager une présentation des traitements ontologiques déjà élaborés sur l'éducation. Afin de réaliser ce classement schématique, une première analyse ontologique de l'éducation sera utile. C'est alors qu'une perspective ontologique peu étudiée, ou en tout cas insuffisamment étudiée, attirera toute notre attention, dans la mesure où elle touche aux conditions de possibilité de l'éducation. Il s'agit de la question des postulats de l'éducation, qui n'a pas l'air d'être une question tant elle est évidente. C'est la raison pour laquelle il importera, en dernière analyse, de suggérer les conséquences de ces présupposés silencieux et pourtant déterminants. En somme, ce deuxième chapitre tend à faire état des modes de questionnement ontologique sur l'éducation afin de montrer la nécessité d'engager une enquête sur les postulats de l'éducation.

I- L'ontologie de l'éducation : entre métaphysique et anthropologie

Les premières analyses ont montré qu'il est une question dans la philosophie de l'éducation qui a tous les aspects d'une condition de possibilité, c'est celle qui porte sur l'être même de l'éducation. Faut-il l'identifier à un questionnement métaphysique, ontologique ou anthropologique ? Des doutes persistent. Il faut en convenir : il est difficile de dire son nom. Fabre parle d'une « métaphysique de la formation » dans le cadre d'une élucidation anthropologique. Kambouchner utilise les expressions de « métaphysique de l'éducation » et d'« ontologie de l'éducation ». Il a été établi que parler d'ontologie et/ou de métaphysique, c'est courir le risque de la critique ordinaire, pour ainsi dire unanime de la part des spécialistes des sciences de l'éducation, consistant à ne voir en elle(s) qu'une spéculation abusive et dénuée de tout rapport à la réalité. C'est, tout simplement, être frappé d'ostracisme. Il s'ensuit donc une nécessaire clarification de cette question première, par la distinction des significations que recouvrent la métaphysique, l'ontologie et l'anthropologie de l'éducation. Cette dernière, en effet, s'est souvent trouvée là où l'on semble pouvoir déceler le propre de l'ontologie et/ou de la métaphysique. Pourquoi certains auteurs parlent-ils d'anthropologie plutôt que d'ontologie ? L'anthropologie, à première vue, porte son attention sur l'homme. Aussi peut-il être facile de confondre, voire d'assimiler, une représentation anthropologique de l'homme et ce que l'on entend par « nature humaine » dans une perspective ontologique. Afin d'engager cette clarification notionnelle, nous allons mettre de côté la distinction entre métaphysique et ontologie, le temps de l'analyse des distinctions entre d'un côté l'ontologie et la métaphysique et, de l'autre côté, l'anthropologie.

A- Ontologie ou anthropologie de l'éducation ?

Sur le plan définitionnel, il semble étrange d'assimiler l'ontologie de l'éducation à l'anthropologie de l'éducation. L'ontologie ne cherche pas d'emblée à penser l'homme sous un aspect culturel ou historique. (C'est d'ailleurs bien ce que les spécialistes des sciences de l'éducation lui reprochent.) Du reste, c'est pour cette raison qu'elle est en un sens plus neutre. Si elle détache l'homme des contextes culturels et historiques, ce n'est pas pour le rendre parfaitement abstrait, mais simplement pour le regarder d'abord comme un individu avant de le penser comme un être déterminé par des circonstances extérieures. L'idée a déjà été évoquée plus haut grâce aux analyses de Kambouchner¹⁴³. La perspective ontologique sur l'éducation tenterait donc de regarder d'une part l'individu indépendamment des facteurs historiques, culturels et sociaux, et d'autre part le processus éducationnel en lui-même, indépendamment des idéaux et des méthodes spécifiques à un temps et un lieu. Christophe Wulf explique que le « savoir anthropologique de l'éducation fonctionne dans *une double contextualité historique et culturelle* : d'une part pour celui qui produit la connaissance, d'autre part pour celui qui, dans ses recherches, s'appuie sur ce savoir, produit dans un contexte »¹⁴⁴. On pourrait estimer tenir là un critère de démarcation entre l'anthropologie de l'éducation et l'ontologie de l'éducation, dans la mesure où cette dernière ne s'inscrit pas dans cette double contrainte. Ajoutons que l'ontologie peut sembler moins rigoureuse, de ce point de vue-là.

Cela dit, si l'on considère avec Reboul que la question la plus radicale de l'éducation est : « Qu'est-ce que l'homme pour qu'il doive être éduqué ? »¹⁴⁵, on peut parfaitement l'entendre anthropologiquement. De la même manière, la question « Qu'est-ce que cela signifie d'être un humain ? » peut être entendue ontologiquement ; c'est pourtant la question de l'anthropologie, selon Kathryn Anderson-Levitt, dans « Les divers courants en anthropologie de l'éducation »¹⁴⁶. Aussi permet-elle d'éclairer un point obscur quant à cette assimilation entre philosophie et anthropologie de l'éducation, en soutenant d'une part que des anthropologies de l'éducation seraient philosophiques, et d'autre part qu'en France, il n'y aurait pas eu d'anthropologie de

¹⁴³ Cf. La probable contribution de l'ontologie de l'éducation.

¹⁴⁴ C. Wulf, *L'anthropologie de l'éducation*, trad. de l'allemand par J.-L. Evard, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 6.

¹⁴⁵ O. Reboul, *Philosophie de l'éducation*, p. 5-6.

¹⁴⁶ K. Anderson-Levitt, « Les divers courants en anthropologie de l'éducation », *Éducation et Sociétés*, 2006, n°17, <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/education-societes/RE017-2.pdf>, p. 9.

l'éducation proprement dite, contrairement à ce qu'il en a été aux États-Unis et en l'Allemagne. Autrement dit, on a toutes les raisons de penser que cette confusion entre ontologie et anthropologie trouve sa source dans une assimilation aisée entre philosophie et anthropologie. N'est-ce là qu'une question de mots ? Est-ce bien utile de se poser ainsi la question de la distinction entre ontologie de l'éducation et anthropologie de l'éducation ?

Si la frontière paraît mince, mettre un mot à la place de l'autre peut n'avoir aucune conséquence. Notre propos tentera de montrer le contraire. Nous ne retiendrons pas l'idée d'une justification fondée sur une possible confusion. Il nous semble plutôt que cette assimilation peut être le résultat d'une méfiance à l'égard de la métaphysique et/ou de l'ontologie dans l'histoire de la réflexion sur l'éducation. Cette circonspection, à peine dissimulée, pourrait expliquer le fait que l'on préfère parler d'examen anthropologique, alors même que l'on fait de l'ontologie. Et cela peut avoir des conséquences importantes sur la philosophie de l'éducation elle-même.

Sans vouloir anticiper la suite, il importe de savoir que nous aurions pu très simplement établir la définition de l'ontologie, la réhabiliter en quelque sorte, et engager notre propre étude sur les postulats de l'éducation. Mais nous ne pouvions pas le faire à cause de cette confusion qui n'est pas là par hasard. Et si elle se maintient, c'est qu'une difficulté persiste. Nous pensons pouvoir proposer une version de ce problème. Il semble lié à la question : la science suffit-elle pour rendre compte de l'éducation ? Question étrange, en un sens, dans la mesure où elle a déjà reçu une réponse. Pas tout à fait, puisque c'est dans la formulation de cette réponse que les avis vont à la fois converger et diverger. Car, à moins de souscrire d'emblée à une forme de positivisme, il y a une forme de consensus qui consiste à soutenir que toutes les facettes de l'éducation ne peuvent être expliquées par des théories proprement scientifiques. Il faut savoir quelles sont ces facettes de l'éducation, et comment les approcher. Et c'est précisément là où les choses se compliquent, où les discours s'orientent différemment, dans la mesure où ils vont confier à des disciplines théoriques différentes le problème à régler. C'est alors qu'interviennent en priorité la philosophie et l'anthropologie. Car ce qui échappe à la science, c'est l'homme. La sociologie aura elle aussi son mot à dire, et interviendra donc dans notre analyse. Il convient de poser le problème.

Partons d'un exemple. Jacques Maritain, dans *Pour une philosophie de l'éducation*, soutient que l'idée purement scientifique de l'homme ne fournit « ni les

premiers fondements, ni les directions primordiales de l'éducation »¹⁴⁷. Il examine ce que ferait la science si elle était livrée à elle-même, si elle devait se suffire pour expliquer l'éducation. « Il nous faut remarquer ici que si nous essayons de fonder l'éducation et de mener à bien son œuvre sur la seule base de l'idée scientifique de l'homme, nous ne pourrions que déformer et fausser cette idée même, car nous serions bien obligés, en fait, de poser la question de la nature et de la destinée de l'homme, et il nous faudrait presser la seule idée à notre disposition, à savoir l'idée scientifique, pour obtenir une réponse à notre question ; et nous essayerions alors, contrairement à la structure typique de cette idée, de tirer d'elle une espèce de métaphysique »¹⁴⁸. Autrement dit, par elle-même, la science parviendrait à la métaphysique, parce qu'elle ne peut comprendre l'éducation qu'au moyen d'une idée de ce qu'est l'homme, dans sa nature et dans sa destinée. La science se contredirait pour parvenir à réaliser sa propre démarche d'explication du phénomène éducationnel. Si bien que Maritain impose le recours à des approches autres que scientifiques pour rendre compte de l'éducation, et plus précisément pour répondre à la question des « premiers fondements et des directions ». Seule une idée « philosophico-religieuse de l'homme »¹⁴⁹, c'est-à-dire « une idée ontologique », selon ses mots, peut y répondre. Cette idée, il la caractérise ainsi : « Elle n'est pas entièrement vérifiable dans l'expérience des sens, bien qu'elle possède des critères et des preuves qui lui sont propres ; et elle porte sur les caractères essentiels et intrinsèques (quoique ni visibles, ni tangibles) et sur la densité intelligible de cet être qui a nom : l'homme »¹⁵⁰. Par conséquent, la science ne peut saisir seule l'éducation parce qu'elle a besoin de savoir ce qu'est l'homme, ce qui signifie dépasser les données de l'expérience, sortir des cadres et des méthodes strictement scientifiques. Selon Maritain, c'est une approche philosophico-religieuse qui peut ou doit s'en charger. Cette idée de l'homme est une idée ontologique. Donc on pourrait en conclure qu'il doit s'agir, en dernière analyse, d'une réflexion ontologique sur l'éducation. Mais la précision des besoins en question, à savoir l'examen des fondements et des finalités de l'éducation, conduit à douter de l'exclusivité accordée à l'ontologie. On peut nier que l'idée d'homme ne peut être abordée que philosophiquement et/ou religieusement. Car celle-ci pourrait être fournie par l'anthropologie et/ou la sociologie. Voilà pourquoi il convient d'examiner une autre manière de comprendre le problème.

¹⁴⁷ J. Maritain, *Pour une philosophie de l'éducation* (1959), Paris, Fayard, 1969, § 4, p. 20.

¹⁴⁸ *Ibidem*, § 5, p. 21.

¹⁴⁹ *Ibidem*, § 4, p. 20.

¹⁵⁰ *Idem*.

Prenons donc un exemple très différent, la conception tripolaire de l'éducation proposée par Avanzini. C'est donc dans le cadre des sciences de l'éducation que nous explicitons ici notre propos. Avanzini, dans un extrait de l'article « De l'avenir des sciences de l'éducation », fait le point sur ce qu'est le phénomène éducationnel en distinguant ses trois aspects principaux, et en précisant en quoi ils consistent et quelles disciplines s'en chargent. « D'abord, il est nécessairement finalisé, ordonné à des valeurs, qui exercent une fonction simultanément dynamogène et régulatrice ; il se réfère, plus ou moins explicitement mais inéluctablement, à une conception de la société, de l'homme et de sa destinée, du sens de l'histoire et de la vie ; c'est son axiologie. Par ailleurs, il met en œuvre une certaine représentation du destinataire – enfant, adolescent, adulte – qu'il emprunte à la biologie, à la psychologie et/ou à la sociologie ; c'est son anthropologie. Enfin, en fonction de ces deux paramètres, il invente les procédures qui lui paraissent ajustées ou dont il s'efforce de vérifier ou d'améliorer la portée »¹⁵¹. Le dernier aspect n'est pas identifié spécifiquement ; on suppose qu'il s'agit de la pédagogie, de la détermination des méthodes éducatives. Pour les deux autres, des noms sont donnés, et c'est ce qui nous intéresse. Qu'est-ce qu'il place, premièrement, sous l'idée d'axiologie ? Celle-ci doit répondre à la question des fins de l'éducation. Pour ce faire, cinq choses doivent être prises en considération, il s'agit d'après lui de la société, de l'homme, de la destinée de l'homme, du sens de l'histoire, du sens de la vie¹⁵². Il faut donc comprendre que c'est en fonction d'une conception globale de l'existence humaine qu'il est possible de donner un sens à l'éducation, sens compris doublement comme direction et signification. L'axiologie, comme étude des valeurs, se fonde donc sur ces cinq aspects de l'existence humaine. De surcroît, elle est, aux yeux de l'auteur, primordiale dans la mesure où elle joue un rôle capital dans cette structure tripartite des sciences de l'éducation. Ce sont ses mots : « le registre prioritaire est axiologique ; c'est en fonction de lui que tout est ordonné »¹⁵³. L'axiologie serait première, elle déterminerait en définitive les principes même de l'éducation.

Qu'en est-il du deuxième aspect du phénomène éducatif ? Il s'agit de la représentation du destinataire, qui peut être abordée de différentes manières. Il les

¹⁵¹ Guy Avanzini, « De l'avenir des sciences de l'éducation », *Recherches & éducations*, 2008, 1-2, <http://rechercheseducations.revues.org/454>, § 16.

¹⁵² On dirait que l'auteur met ensemble l'homme et sa destinée, ainsi que l'histoire et la vie. Nous les avons séparés. Bien que cela puisse affecter le sens précis de l'énoncé, pour notre réflexion, il n'est pas utile de les associer.

¹⁵³ *Ibidem*, § 17.

regroupe toutes sous la rubrique « anthropologie ». Et cela peut étonner, étant donné que l'idée d'homme a été inscrite dans l'axiologie. Que faut-il donc entendre, ici, par « anthropologie » ? Parce que l'auteur donne les exemples de la biologie, de la psychologie et de la sociologie, on peut supposer qu'il regroupe sous l'idée d'anthropologie toutes les approches descriptives de l'homme. La différence avec l'axiologie serait donc évidente, celle-ci étant prescriptive. Bien que l'on puisse comprendre la distribution des fonctions, on doit tout de même appuyer sur l'idée que l'anthropologie délivre, en dernière analyse, un propos descriptif sur l'éducation. Pourquoi faut-il insister là-dessus ? Simplement parce que, pour certains auteurs, c'est soit à l'anthropologie en générale, soit spécifiquement à la sociologie de poser ses valeurs. Or, on peut induire cette possibilité des propos mêmes d'Avanzini. Le glissement est facile, voire spontané, parce qu'il a posé d'emblée que l'axiologie découle, entre autres, d'une idée de la société et de l'homme. Autrement dit, c'est sur cette idée, éventuellement fournie par la sociologie et/ou l'anthropologie, que l'on édifie les valeurs de l'éducation. Prise à la lettre, cette idée peut s'entendre comme la reconnaissance d'une légitimité de la sociologie et/ou de l'anthropologie à définir les valeurs de l'éducation, et par conséquent à répondre à la question des fondements même de l'éducation. En somme, ce qui, chez Maritain, remplit la fonction attribuée à l'ontologie serait, chez Avanzini, l'« axiologie de l'éducation », cette dernière pouvant être rapportée à une « anthropologie de l'éducation », voire réduite à une « sociologie de l'éducation ».

Nous ne voulons pas dire que Maritain et Avanzini se contredisent, comme s'ils avaient dialogué ensemble, comme s'ils s'étaient opposés sur ce point. Nous voulons juste montrer qu'en réfléchissant, sur des modes différents, mais à des problèmes qui se recoupent, il est très facile de perdre le fil des idées à cause des mots. Et finalement, c'est tout un cadre conceptuel qui se trouve indéfini, ou mal défini. Nous ne pouvons pas laisser dans le vague cette idée. Toute notre démarche en dépend. N'est-ce pas là une des préoccupations majeures de la philosophie de l'éducation que de chercher à savoir ce qui se trouve sous ces mots ? Kerlan le rappelle très simplement : « La philosophie devrait au moins apprendre à ne pas se payer de mots, à ne pas laisser les mots penser à notre place »¹⁵⁴. Plus bas, il précise que la philosophie doit se pencher sur « la nature même du discours de la formation » [afin de] « ressaisir, sous les figures qui

¹⁵⁴ A. Kerlan, *Philosophie pour l'éducation*, p. 20.

le manifestent, le dissimulent et le confisquent en même temps, au plus près de son surgissement existentiel et culturel, notre être-en-formation »¹⁵⁵. Cette idée n'est pas nouvelle, elle ne fait que répéter ce qui a été dit, et on doit convenir de la banalité de cette attention à porter aux mots. Toutefois, Kerlan indique expressément quelques conséquences d'un défaut d'attention aux mots, et l'une d'elles nous intéresse en particulier, c'est celle du positivisme naïf. « La crédulité et l'ingénuité régnantes en matière de formation, explique-t-il, laissent malheureusement libre champ à un positivisme naïf, à un fétichisme technocratique, largement répandus dans la littérature et le discours de formation »¹⁵⁶. En quoi ne pas faire suffisamment attention aux mots peut conduire à souscrire à un tel positivisme ? C'est précisément ce que nous voulions mettre en évidence dans le paragraphe précédent. Il suffirait, par exemple, de penser que les finalités de l'éducation peuvent être déduites d'analyses sociologiques et/ou anthropologiques pour le soutenir. Voilà une des raisons pour lesquelles il importe d'étudier les formulations des tâches attribuées à la philosophie de l'éducation. Et parce que la transition est naturelle, examinons comment Kerlan s'exprime à ce sujet. Ceci nous permettra de nous rapprocher du problème qui nous intéresse et de préciser la méthode de résolution qui sied.

Dans sa réflexion sur la tentation positiviste, Kerlan repose de façon générale la question du rapport entre sciences de l'éducation et philosophie de l'éducation. « Regardant l'éducation comme "*une des activités les plus élémentaires*", l'un des propres de l'homme, recevant dans son sens fort l'idée selon laquelle "*l'homme existe en formation*", la philosophie de l'éducation participe d'une anthropologie sans s'y réduire, sans y réduire le principe de l'éduquer. Le point de vue sociologique ne suffit pas non plus à épuiser le sens de l'éduquer »¹⁵⁷. Il faut donc comprendre que la nécessité pour l'éducation de s'intéresser à ce qu'est l'homme, ne peut être satisfaite par les traitements anthropologiques et sociologiques. Et c'est précisément la philosophie, en tant qu'elle tente d'appréhender le propre de l'homme indépendamment des structures sociales et anthropologiques, qui peut répondre à cette nécessité. Pour étayer cette idée, il commence par montrer que Durkheim lui-même aurait laissé une marge de manœuvre dans l'institution des valeurs en l'éducation. « La célèbre définition, sous la plume de Durkheim, de l'éducation comme socialisation, demeure une description

¹⁵⁵ *Idem.*

¹⁵⁶ *Idem.*

¹⁵⁷ *Ibidem*, p. 57.

fonctionnelle. Pour Durkheim lui-même, comme le remarque judicieusement Franck Morandi (2000), l'éducation n'est qu'un moyen, un "*moyen technique pour la société d'assurer sa persistance et sa diversité et pour l'individu son intégration*". Et donc condition, poursuit l'auteur, "*non de la réalisation d'un idéal (lequel ?), mais de la continuité de la société*". On doit donc se garder, et la philosophie de l'éducation participe de cette nécessaire distinction, de cette différence maintenue, de "*transposer le mécanisme éducatif à la norme de l'éducation*" »¹⁵⁸. Et Kerlan de s'appuyer à nouveau sur les analyses de Morandi pour soutenir qu'il est tout aussi impossible de penser que la psychologie peut définir les fins de l'éducation. Celle-ci, en un mot, décrit un processus, or « la description causale du processus, même si elle est utile à l'éducateur et peut l'éclairer et l'aider dans son entreprise, ne peut rendre compte du sens ou de la signification de l'activité »¹⁵⁹. On ne peut donc, pour ces raisons, dire que la compréhension première du processus éducationnel, c'est-à-dire le principe et le sens de l'éduquer, se ramène à une sociologie ou à une psychologie. Elle n'est pas non plus une anthropologie, bien qu'elle s'en approche. C'est que toute réflexion sur l'éducation, comme le dit Kerlan plus tôt dans son ouvrage, repose sur une conception de la nature humaine. Le fait est qu'une fois écartées les approches anthropologiques, sociologiques et psychologiques, il reste à savoir comment résoudre le problème laissé aux mains de la philosophie. Doit-elle agir en solitaire ou peut-elle prendre appui sur les données des sciences expérimentales ? Comment, en outre, ne pas éviter la tentation spéculative d'une raison qui erre seule dans les sphères de l'inconditionné ? En définitive, comment procéder philosophiquement pour donner à l'éducation des fondements solides ?

Il nous a semblé que c'est dans ce que Kerlan appelle l'approche phénoménologique de l'éducation qu'il nous livre sa réponse. « La phénoménologie, explique-t-il, ne s'interroge pas sur l'essence, mais sur l'existence et le donné dans l'expérience (le "phénomène"). Elle commence par écarter toute hypothèse concernant la nature de ce qu'il s'agit de comprendre, toute référence à un système d'explication ou d'interprétation. Elle voudrait, par méthode, s'en tenir à ce qui apparaît à la conscience, à ce qui est donné, et décrire, explorer ce donné, "la chose même" »¹⁶⁰. Il faut lire le phénomène éducationnel en veillant à n'inférer d'aucune conception préétablie des données qu'elle viendrait coller sur celui-ci, et par là-même n'adopter la position

¹⁵⁸ *Idem.*

¹⁵⁹ *Ibidem*, p. 58.

¹⁶⁰ *Ibidem*, p. 28.

d'aucune autre approche du phénomène. Il se réfère à Merleau-Ponty pour indiquer qu'il s'agit là d'un « désaveu de la science ». « L'approche phénoménologique en éducation partira donc du donné, du fait de l'éducation et de la formation, de leur facticité. Son objet sera plutôt "*le processus d'éducation lui-même, qu'il s'agira de décrire, de comprendre, en en découvrant le sens*" (Best et Lévêque, 1969) »¹⁶¹. Cette approche phénoménologique apparaît à présent comme un déjà-vu dans notre étude sur les fonctions de la philosophie de l'éducation. Elle est assimilable aux perspectives élucidatrices présentées par Fabre. Aurions-nous effectué une boucle, un tour sur nous-mêmes ? Il semble que oui. Et cela ne doit pas nous déranger. Nous avons eu besoin de ce détour parce que nous ne savions plus ce qu'il fallait faire et comment faire ce qui semblait être à faire. Il n'empêche que ce qui a tous les airs d'une perte de temps, nous l'avons estimé nécessaire. Et s'il faut perdre du temps pour en gagner, nous pensons avoir gagné au moins la clarification d'une idée partant évidente, mais qui pouvait conduire à de graves confusions si nous la laissions en l'état. Notre enquête sur l'ontologie de l'éducation s'apparentera donc à une ontologie phénoménologique, dans la mesure où nous cherchons à porter un regard sur le processus d'éducation en lui-même.

¹⁶¹ *Idem.*

B- Ontologie et métaphysique de l'éducation

S'il a été jusque-là question de l'ontologie de l'éducation, comme s'il n'y avait qu'une approche derrière cette expression, il importe à présent de clarifier celle-ci, d'exprimer le pluriel implicite. Il faut pour cela préciser ce que signifie l'ontologie et tenter de la distinguer de la métaphysique, idée que nous avons mise de côté dans les analyses précédentes. L'enjeu de cette tentative de distinction est double : comprendre, en la nommant, cette démarche propre à la philosophie de l'éducation ; justifier la faisabilité de celle-ci eu égard aux critiques précédemment établies à l'encontre des traitements spéculatifs de l'éducation. Pour ce faire, il faudrait examiner quelques définitions, soulever quelques difficultés, évoquer quelques références classiques, rappeler quelques lieux communs dans l'histoire de la philosophie. En un mot, il s'agirait de faire, sagement, quelques petits gestes théoriques. S'il ne faut pas dévaloriser ses propres démarches, il faut savoir reconnaître quand celles-ci sont particulièrement minimes étant donné les problèmes qui, quoique sous-jacents, ne manqueront pas de paraître évidents aux lecteurs avertis. Alors, plutôt qu'adopter une posture modeste destinée à endiguer les critiques des spécialistes, nous avons pris le parti de formuler des questions. Questionner pour définir, malgré l'étrangeté de la chose, c'est tout ce que nous pouvons faire. Et peut-être qu'à la suite d'une longue série de questionnements, nous entreverrons une issue, si non, il faudra la construire de toutes pièces.

Pour se représenter le pourquoi de cette démarche, il convient d'imaginer ce que peut faire un esprit qui, sans n'être en rien puriste, se retrouve dans la situation que voici. Partant d'un appel lancé, par Kambouchner, aux philosophes afin que ceux-ci participent à la constitution d'une philosophie de l'éducation, il est apparu que celle-ci dépendrait d'une forme de métaphysique et une ontologie de l'éducation et de la culture devait être élaborée. Prenant à la lettre les réponses de Fabre à la question de savoir ce qu'est la philosophie de l'éducation, il a été question tour à tour d'une métaphysique, d'une ontologie, d'une anthropologie, d'une phénoménologie, d'une philosophie de l'existence. Et tout cela n'a rien à voir avec une philosophie première oublieuse des réalités éducatives. Avec Maritain, l'ontologie de l'éducation est assimilée à la métaphysique et à une conception philosophico-religieuse. En ce qui concerne l'approche de Kerlan, elle semble être comprise dans les formules de Fabre, à savoir celles de la phénoménologie qui, en tant que philosophie de l'existence, rejette les

conceptions tendant à dévoiler l'essence même des choses. Nous n'avons repris ici que les quelques références déjà citées. Car, il y en a d'autres, mais cela suffit à poser une première question : ces démarches sont-elles identiques ? Apparemment, elles n'ont ni les mêmes objets, ni les mêmes méthodes, ni les mêmes objectifs. Mais ne cherchent-elles pas toutes à parler de l'éducation en regardant l'être même du processus éducationnel ? En d'autres termes, les différences terminologiques recouvrent-elles des méthodologies de nature différente ? Pour y répondre, il faudrait mettre en place chacune de ces méthodes et observer leurs écarts. Comme nous n'allons pas le faire, nous supposerons qu'il y aurait effectivement plusieurs intentions philosophiques derrière cette diversité.

Ne pouvant réduire toutes ces approches à une seule, nous avons toutefois décidé de focaliser notre attention sur la différence probable entre métaphysique et ontologie. Comme nous l'avons signalé dans l'analyse des propos de Fabre, il y a une préférence accordée à l'idée d'ontologie alors qu'on est en droit de supposer qu'il est question de métaphysique. Et comme nous l'avons mis en évidence à l'occasion des critiques à l'encontre de la philosophie de l'éducation, il semble que ce soit l'idée de métaphysique qui soit chargée d'une connotation péjorative qu'il faut absolument éviter. Il serait inapproprié de penser métaphysiquement l'éducation. Pour mettre de côté les traitements de cette nature, et promouvoir une démarche ontologique, il faudrait pouvoir établir une distinction claire entre métaphysique et ontologie, supposant qu'il est possible d'éviter les écueils de cette philosophie première crispée sur des entités artificielles et illusives. Aussi avons-nous décidé d'accorder un temps d'analyse à cette possible distinction. Notre intention initiale consistait à penser qu'on aurait pu montrer que l'ontologie échappe aux critiques classiques à l'égard des discours spéculatifs. Nous pensions, en effet, que l'ontologie eût été plus facile à défendre que la métaphysique. À certains égards, nous avons eu tort. La distinction entre ontologie et métaphysique n'est pas aussi facile à mettre en place. La tentative aura au moins le mérite de le montrer. Nous voulions, en définitive, tenter de situer le questionnement des postulats de l'éducation soit du côté de la métaphysique de l'éducation soit du côté de l'ontologie de l'éducation. Peut-être que conçue ainsi, notre démarche n'avait pas de pertinence et c'est pourquoi il pourrait sembler que nous n'avons pas encore atteint notre objectif. Si, toutefois, nous parvenons à formuler quelques questions permettant de saisir les difficultés, nous aurons en un sens participé à la clarification de la situation. Il faudra alors décider de la marche à suivre.

Dans *Le vocabulaire technique et critique de la philosophie* de Lalande, « ontologie » reçoit deux acceptions différentes. La première, héritée d'Aristote, est « la partie de la philosophie qui spéculé sur "l'être en tant qu'être" »¹⁶². La simplicité de la formulation peut, toutefois, poser quelques difficultés de compréhension. Soit elle résonne comme une évidence, soit elle paraît totalement opaque. S'intéresser à l'être même d'un être, c'est à la fois penser tout ce que peut être cet être, le concevoir sous toutes ses facettes, mais c'est surtout ne voir que ce qu'il est en lui-même indépendamment de tout ce qui fait cet être précisément. Cet acte de la pensée est proprement une abstraction qui s'apparente à une généralisation, sans que celle-ci dérive d'une induction. Il y a bien évidemment le risque de créer des entités irréelles, ou en tout cas qui manquent la réalité. Aussi, pour l'éducation, l'ontologie peut-elle paraître produire une version introuvable, séparée de la réalité empirique qui est celle des éducateurs et des éduqués. L'ontologie porte un regard distancé par rapport aux objets, et la difficulté majeure réside dans le maintien de cette focalisation. Néanmoins, et c'est alors que commencent en quelque sorte les difficultés, cette étude de l'être en tant qu'être est appelée encore « science de l'être ou *métaphysique générale* »¹⁶³. Il faudrait donc parvenir à distinguer l'ontologie de la métaphysique, ou admettre que l'ontologie est la métaphysique dite générale.

La deuxième acception distinguée par Lalande poursuit la première en précisant ce qu'est l'être et ce qu'il n'est pas. L'ontologie est « l'étude de ce que sont les choses en elles-mêmes en tant que substances, au sens cartésien et leibnizien de ce mot, par opposition à l'étude de leurs apparences ou de leurs attributs »¹⁶⁴. Autrement dit, l'ontologie de l'éducation consistera précisément en l'étude de ce que sont les choses éducationnelles en elles-mêmes, c'est-à-dire sans prendre en considération ce qui ne leur est attaché que de façon arbitraire et secondaire. Selon cette seconde acception, il ne nous est pas possible d'indiquer une différence entre l'ontologie et la métaphysique. Une note critique a été ajoutée par Lalande. Elle fait référence à la tentative de Kant de conférer un autre sens à l'ontologie parce qu'il voulait donner à la métaphysique un sens idéaliste et critique. Kant voulait réduire l'ontologie à la détermination du « système de tous les concepts et principes de l'entendement, qui sont d'ailleurs, dans sa doctrine,

¹⁶² A. Lalande, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (1926), Paris, PUF, 2006, p. 714b.

¹⁶³ *Ibidem*, p. 715a.

¹⁶⁴ *Idem*.

l'équivalent des *transcendentia* scolastiques »¹⁶⁵, c'est-à-dire des déterminations communes à tous les êtres. Mais cette distinction n'a pas prévalu. Ainsi, « de nos jours, le mot *ontologie*, sert surtout, au contraire, à désigner la métaphysique substantialiste, qui se propose pour objet de saisir sous les apparences, les choses en soi, par opposition à la métaphysique critique, c'est-à-dire à l'ensemble des connaissances qui peuvent être établies *a priori* dans chaque ordre de connaissance »¹⁶⁶. Ici, métaphysique et ontologie sont rapprochées et différenciées en même temps. L'ontologie serait un type particulier de métaphysique, celle qui s'occuperait spécialement des substances telles que les entendait la philosophie pré-kantienne d'Aristote à Leibniz. L'ontologie en ce sens aurait été discréditée au profit de la métaphysique, qui ne se définirait plus par un type d'objet – les substances – mais par une espèce de connaissances – les connaissances qui reposent sur une démarche *a priori*. Pour cette raison, il faudrait comprendre que l'étude qui se donne pour objet l'éducation comme processus, et qui chercherait à ne pas sombrer irrémédiablement dans les ténèbres de la spéculation scolastique serait métaphysique et non ontologique.

Il y a, toutefois, aujourd'hui une réhabilitation de l'ontologie. Arnaud Tomès, à l'entrée « Ontologie » du *Dictionnaire de philosophie*¹⁶⁷, indique ainsi que Heidegger, dans *Être et Temps* (1927), ouvre la voie à un renouvellement de l'ontologie. C'est en se fondant sur la conception heideggerienne de l'ontologie que certains assimilent ontologie, phénoménologie et philosophie de l'existence. Il ne serait dès lors plus question de faire de l'ontologie la quête des essences, quête sans aucun rapport avec la réalité, mais c'est en se fondant sur l'existence que l'ontologie deviendrait phénoménologique. Cette réhabilitation servirait à dépasser les critiques ordinaires de la perte de la réalité phénoménale dans l'ontologie. Par là, on comprend que certains projets de questionnement radical sur l'éducation, comme dans la fonction élucidatrice de la philosophie de l'éducation, soient dits phénoménologiques et ontologiques, relativement à une philosophie de l'existence. Reste que selon d'autres penseurs, par exemple Husserl, la phénoménologie ne serait plus à lier à l'ontologie. En outre, il faudrait, selon cette dernière interprétation, abandonner et l'ontologie et la métaphysique. Une autre approche du problème peut nous éclairer davantage.

¹⁶⁵ *Ibidem*, p. 715b.

¹⁶⁶ *Idem*.

¹⁶⁷ A. Thomès, « Ontologie », in J.-P. Zarader dir., *Dictionnaire de philosophie*, Paris, Ellipses, 2007, p. 417a-b.

Nous avons, quant à nous, préféré en passer par une analyse logique pour prendre acte de cette réhabilitation. Un article de Kevin Mulligan nous permettra d’embrasser rapidement du regard la distinction entre métaphysique et ontologie, mais aussi de suggérer différents types d’ontologie d’éducation. Dans « Métaphysique et ontologie », Mulligan revient sur l’idée que la métaphysique et l’ontologie seraient mortes. On déclare parfois que celles-ci auraient succombé sous les critiques funestes des positivistes du Cercle de Vienne. « Mais, affirme-t-il, les positivistes viennois, par exemple, appelaient "métaphysiques" les philosophies qu’ils n’aimaient pas (Carnap 1985, Campbell 1976 ch. 2) [...]. Hors de la philosophie analytique la métaphysique et/ou l’ontologie ont souvent été déclarées mortes »¹⁶⁸. Or, c’est là un préjugé répandu qui s’ajoute à d’autres. Les deux disciplines sont des sujets de rumeurs. « L’une des nombreuses ironies de l’histoire de la philosophie du siècle [le XX^e siècle] est que l’ontologie florissait à son début »¹⁶⁹. Mais ces travaux ont été ignorés de sorte que cela « a sans doute rendu plus facile la déclaration de la mort de la métaphysique ainsi que la stipulation selon laquelle "ontologie" sera désormais réservé pour une espèce d’anthropologie plus poétique que philosophique »¹⁷⁰. En un mot, aux yeux de Mulligan, nul n’est besoin de chercher à réhabiliter l’ontologie, elle n’a jamais disparu. En revanche, ce à quoi il faut travailler, c’est à la restitution de sa dignité. Il y a, pour cela, une seule chose à faire : essayer de comprendre ce qu’est la métaphysique et/ou l’ontologie. En d’autres termes, c’est une incompréhension de la nature propre de leurs questionnements qui a conduit à une telle réputation.

Il pose d’abord qu’« une métaphysique ou ontologie peut être descriptive [en ce qu’elle] s’efforce d’analyser ce qu’il y a selon le point de vue du langage ordinaire, du sens commun, de la *Lebenswelt* ou de la *Lebensform*, d’être fidèle à l’image manifeste du monde »¹⁷¹. C’est dire que l’ontologie et/ou métaphysique peut être au plus proche de la réalité, sans fantasmer sur des mondes imaginaires ni construire un univers dans lequel on flânerait au gré de ses rêveries. Elle pourrait, en outre, s’accorder avec les représentations scientifiques du monde. Il y a certes des « ontologies naïves », laisse-t-il entendre ; mais elles ne le sont pas toutes. Dans la suite de l’article, il annonce que la « distinction entre la métaphysique et l’ontologie qui est présumée par la suite

¹⁶⁸ K. Mulligan, « Métaphysique et ontologie », in P. Engel dir., *Précis de philosophie analytique*, Paris, PUF, 2000, pp. 5-33, p.5.

¹⁶⁹ *Ibidem*, p.6.

¹⁷⁰ *Idem*.

¹⁷¹ *Idem*.

accorde une certaine priorité à l'ontologie »¹⁷². Il présente une série de questions comme étant métaphysiques, parmi lesquelles : existe-t-il une déesse ? Le temps est-il relationnel ? Sommes-nous libres ? Les valeurs dépendent-elles de nous ? etc. Le propre de ces questions c'est qu'elles « sont très générales mais leurs réponses n'appartiennent pas directement aux autres grandes parties de la philosophie théorique »¹⁷³. Et surtout, elles présupposent des réponses à d'autres questions, à savoir : Qu'est-ce qu'exister ? Qu'est-ce qu'une relation ? Qu'est-ce que la dépendance ? Qu'est-ce que la causalité ? « Ces questions sont encore plus générales ou fondamentales que celles de la première série. Appelons-les ontologiques »¹⁷⁴. Considérons un instant une des questions posées auparavant comme importantes pour la philosophie de l'éducation. Par exemple : qu'est-ce qu'éduquer ? Il convient, selon les termes de Mulligan, de dire qu'il s'agit d'une question métaphysique. Autrement dit, le questionnement radical sur l'être même de l'éducation sera métaphysique quand bien même l'expression se rapproche de la définition de l'ontologie comme étude de l'être en tant qu'être. Faut-il en conclure, pour autant, que toutes les réflexions sur l'être même de l'éducation seront strictement métaphysiques ? Il semble que non, si on entre dans le détail du processus. Pour le signifier, poursuivons les propos de Mulligan.

La suite de l'article présente différentes options ontologiques fondamentales, comme : substances ou vers spatio-temporels, existence ou modes d'être, substances ou propriétés. S'il n'est pas utile pour notre propos de toutes les répertorier, certaines peuvent être aisément rapportées à la question de l'éducation. Par exemple, le choix entre états, processus et événements. Dans le but de comprendre l'action « éducation », il semble intéressant de savoir comment saisir cette action, qui passe pour être un processus permanent mais qui, selon certaines théories psychologiques, présente des stades. Aussi faut-il intégrer dans l'idée de processus, celle d'épisode, et donc pouvoir au sein du processus distinguer des différences. C'est très intéressant, présentons les étapes principales de son raisonnement : « Mais qu'est-ce qu'un épisode ? Les épisodes possèdent des parties temporelles [...]. Les parties temporelles saillantes d'un processus ne sont pas du même type que le processus lui-même [...]. Mais si les processus ont des parties temporelles actuelles, on peut penser que les parties temporelles d'un état ne sont que potentielles et se demander quelle différence il y a entre la persistance des

¹⁷² *Idem.*

¹⁷³ *Ibidem*, p. 7.

¹⁷⁴ *Idem.*

substances et celle des états »¹⁷⁵. Qu'est-ce à dire quant à l'idée d'étapes/stades en éducation ? Cela conduit assez simplement à dire que si l'on observe le processus éducationnel en lui-même, il sera nécessaire de pouvoir discriminer des épisodes que l'on appellerait des étapes/stades. Pour ce faire, il faudrait réussir à mettre en évidence les parties temporelles saillantes de ces épisodes à l'intérieur même d'un processus global. Aussi, pour maintenir l'idée d'un seul processus, et non de plusieurs processus différents se succédant, faudrait-il comprendre ces épisodes comme des parties apparaissant comme des états, à l'intérieur d'un plus grand état qui serait le processus global. Sans cette insertion des étapes dans le processus global, il faudrait probablement convenir qu'il y a à chaque fois un nouveau processus, et certainement donc un nouveau sujet du processus. Ce n'est là qu'une illustration schématique de l'application de cette analyse ontologique à l'éducation. Et assez clairement, on sent poindre le problème de l'identité du sujet éduqué en ce qu'il peut à chaque fois devenir autre, si on ne parvient pas à concilier processus et étapes. Outre cela, se pose finalement la question de savoir si des transformations sont possibles, s'il y a changement de forme à chaque étape du processus.

Ici, nous voulions établir la possibilité de conduire un examen radical sur l'éducation qui soit dit ontologique ou métaphysique sans être d'emblée rejeté par les esprits considérant que le positivisme avait sonné le glas de ces types de questionnement. Avec Mulligan, nous estimons avoir précisé comment comprendre la métaphysique de l'éducation, celle-ci pouvant avoir recours à l'ontologie qui semble être le premier niveau d'analyse. Il faudrait donc bien, en toute rigueur, constituer une ontologie de l'éducation. Il est apparu, de surcroît, que c'est une incompréhension du propre de l'ontologie qui conduit à la condamnation automatique et capitale des intentions conceptuelles de cette nature. Certes, il y a toute l'histoire de la pensée spéculative qui semble hanter les esprits. Et, oui, personne ne le niera, le travail de la pensée en ontologie comme en métaphysique est essentiellement conceptuel. Mais conceptuel ne signifie pas sans rigueur. Bien au contraire, l'ontologie consiste d'abord en une application stricte des exigences logiques et rationnelles. Or, étant donné les analyses faites au préalable, il est parfaitement censé de croire qu'une attention à la logique serait plus que souhaitable sur le terrain des réflexions sur l'éducation. De

¹⁷⁵ *Ibidem*, p. 17.

surcroît, avec Mulligan, il apparaît que de nombreux traitements ontologiques sont possibles selon les positions adoptées. Nous avons parlé jusqu'ici d'*une* ou de *l'*ontologie de l'éducation, il importe à présent de comprendre les différents types d'examen possible. Si l'être se dit de plusieurs façons, l'ontologie de l'éducation est elle aussi plurielle. Il convient donc d'examiner la diversité des études ontologiques déjà réalisées ou réalisables sur l'éducation, afin de savoir comment nous situer par rapport à elles.

II- Des traitements ontologiques de l'éducation

Parmi les traitements ontologiques de l'éducation, il y en a déjà plusieurs que nous avons croisés : selon Kambouchner, il y a celui de Dewey et l'étude de Jaffro sur les objets de l'éducation ; celui de Fabre qui a travaillé l'idée de l'existence de l'homme en formation, enfin, les enquêtes de Bernard et de Charlot peuvent être, à certains égards, comprises comme ontologiques. Indépendamment de celles-ci, nous avons essayé de recenser les études ontologiques de l'éducation. En tant que telles, c'est-à-dire en tant qu'étude ontologique, elles sont peu nombreuses. (Elles sont si peu nombreuses que nous estimerons devoir compter même des productions ontologiques seulement par certains aspects.) En revanche, si l'on considère qu'au cœur de tout discours sur l'éducation, il y a forcément une position ontologique qui, à un moment donné, apparaît pour les besoins du raisonnement, il y en a beaucoup plus. Nous disons qu'il y en a « plus », alors que nous devrions dire que tout discours sérieux sur l'éducation doit clarifier ses présupposés ontologiques. Il ne s'agit pas de blâmer qui que soit pour cet oubli. Il s'agit simplement de comprendre que le recensement en question, s'il se veut rigoureux, peut d'une part faire état de quelques études ontologiques proprement dites, d'autre part élargir grandement cet éventail en relevant des études qui portent principalement sur toute autre chose, mais qui sont ontologiquement intéressantes. Autrement dit, selon une définition étroite de l'ontologie de l'éducation peu d'études répondent à notre recensement ; selon une définition large, il y en a autant que l'on peut lire entre les lignes. S'agit-il d'abandonner la quête ou de renoncer à l'exhaustivité ? La fin devrait justifier les moyens.

Concrètement parlant, un état de la question s'impose parce qu'il faut justifier et orienter notre questionnement. Il est inutile de refaire ce qui a été fait ; il faudrait comprendre ce qui reste à faire. Ce n'est donc pas un simple tour d'horizon des productions ontologiques : il a la double fonction d'examen de ce qui a déjà été fait et de justification de ce qui reste à faire. La solution que nous avons trouvée est de montrer, en partant de la définition de l'éducation, ce qui peut être étudié ontologiquement, et à cette occasion d'évoquer les travaux réalisés. Autrement dit, on applique une première lecture ontologique à l'éducation, ce qui permet de dégager des perspectives de traitements différents, et ensuite on organise les études possibles selon chaque perspective. C'est donc en partant d'une analyse ontologique de la définition de

l'éducation que nous essayerons d'avoir une vision d'ensemble des ontologies de l'éducation.

A- Analyse ontologique de la définition de l'éducation

« Éduquer se pense et se décline au pluriel »¹⁷⁶. Cette idée qui fait quasiment l'unanimité, Kerlan l'illustre en empruntant la liste des définitions établie par André Peretti dans son *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative*, publié par l'Institut national de la recherche pédagogique (INRP) en 1980. Il y est fait mention de trente-deux items. Autant dire que croire possible une définition unique de l'éducation est une perte de temps. Ce n'est pas faute d'avoir cherché, et ce dans toute l'histoire de l'éducation¹⁷⁷. Il faudrait consentir à l'idée qu'il y aurait « autant de définitions qu'il y a de définisseurs »¹⁷⁸. Mais, ce n'est pas une raison pour décourager et empêcher une discussion sur les définitions usitées. Kerlan s'appuie sur la liste de Peretti afin de relever certaines caractéristiques de l'acte d'éduquer. Par exemple, il remarque que l'on peut être amené à assimiler l'éducation à ce qu'il considère être des attitudes éducatives. « On peut aussi s'étonner de la place faite aux *attitudes* éducatives, dans des formules qui se donnent comme des définitions de l'éducation »¹⁷⁹. Par exemple : « "S'ajuster avec souplesse à l'attente des jeunes" (9), "accepter en tant qu'adulte de discuter avec des jeunes" (26), ou encore "conseiller sans contraindre" (24), "savoir attendre" (1) »¹⁸⁰. Et Kerlan de demander : « cela suffit-il à dire ce qu'est l'éducation ? Non, sans doute, et c'est risquer de confondre les fins, les buts, la nature de l'éducation, avec ses conditions, ses moyens, ses contextes. La philosophie peut, à bon droit, exiger ici plus de rigueur »¹⁸¹. Autrement dit, quand bien même on devrait renoncer par principe à l'obtention d'une définition de l'éducation, cela ne peut justifier l'acceptation de toutes les définitions. Il faut alors interroger nos modes de définition. La première remarque que l'on ne peut s'empêcher de faire s'adresse directement à Kerlan qui passe, sans le justifier, de l'idée d'« éduquer » à l'idée d'« éducation ». Car,

¹⁷⁶ A. Kerlan, *Philosophie pour l'éducation*, p. 31.

¹⁷⁷ M. Rouche et al., *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris, Édition Perrin, 1981.

G. Mialaret & J. Vial, *Histoire mondiale de l'éducation*, Paris, PUF, 1981.

H.-I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris, Seuil, 1948.

¹⁷⁸ L. Brunet et L. Morin, *Philosophie de l'éducation, Les sciences de l'éducation*, Sainte-Foy (Canada), Presses de l'université Laval, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1992, p. 10.

¹⁷⁹ Kerlan, *Philosophie pour l'éducation*, p. 32.

¹⁸⁰ *Idem.*

¹⁸¹ *Idem.*

la liste proposée par Peretti porte sur l'idée d'éduquer et non sur l'idée d'éducation. Peut-on assimiler les deux ? Le verbe recouvre-t-il les mêmes significations que le substantif ? Il convient de poser la question maintenant, mais nous la développerons plus précisément dans la partie consacrée aux postulats de l'éducation. Elle nous paraît révéler une tension importante dans la configuration éducationnelle selon que l'on se focalise sur l'éduqué ou sur l'éducateur. Pour le moment, il importe d'avoir quelques idées simples sur l'éducation. C'est pourquoi une première analyse ontologique de ses acceptions doit être entreprise.

Partons des définitions classiques de l'éducation, c'est-à-dire celles que l'on peut trouver dans *Le Robert*. Ce qui apparaît d'emblée, c'est que le terme « éducation » renvoie à des choses ontologiquement différentes. L'éducation peut être une action, un faire, c'est la « Mise en œuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain »¹⁸² ; elle peut être encore un état, c'est-à-dire : « connaissance et pratique des usages de la société »¹⁸³. C'est par métonymie que l'on passe du premier au second sens, qui correspond à l'état d'être « éduqué », on regarde donc le résultat du processus. Mais ce faire général peut être spécifié, lorsqu'il est compris, par exemple, comme le « développement méthodique donné à une faculté, un organe... »¹⁸⁴. L'éducation est soit un faire général, soit un faire particulier, soit un état. N'entrons pas maintenant dans le détail de ces définitions, prenons-les comme elles viennent.

D'autres significations peuvent être mentionnées, en regardant cette fois dans les *Notions philosophiques*. La présentation introductive de la notion permet une analyse rapide de ses acceptions. Il est dit que l'éducation « désigne ce qui façonne les qualités de l'homme ou ce qui résulte de cette transformation délibérée ou non »¹⁸⁵. On retrouve ici l'idée du faire (« ce qui façonne ») et du résultat du faire (« ce qui résulte »). L'éducation, de plus, « se spécifie selon ses domaines (physique, esthétique, sentimentale), ses niveaux (secondaire, supérieure), ses modalités (surveillée, spécialisée, permanente) »¹⁸⁶. Il y a donc différents types d'éducation : ces spécifications résultent d'une précision de l'objet sur lequel porte l'éducation, ainsi que du type d'éducation pensée relativement aux structures et/ou aux méthodes employées.

¹⁸² A. Rey, *Le Grand Robert de la langue française*, 2^e édition, 1992, tome III, p. 795 b.

¹⁸³ *Ibidem*, p. 796 b.

¹⁸⁴ *Ibidem*, p. 796 a.

¹⁸⁵ S. Auroux et A. Jacob dir., *Les notions philosophiques*, Paris, PUF, 1990, p. 745a.

¹⁸⁶ *Idem*.

Ces précisions n'ont de pertinence ontologique que s'il est possible de relever des différences de nature. On retrouve ainsi l'idée du « faire particulier », en ce que l'action d'éducation porte sur un aspect de l'individu, et on lui ajoute de nouvelles possibilités : c'est aussi ce qui se passe « à un niveau d'enseignement », on pourrait même dire « dans un lieu d'enseignement ». En ce qui concerne les modalités, l'éducation surveillée et l'éducation spécialisée peuvent signifier l'idée de « méthode spécifique ». L'éducation permanente étant une notion complexe, nous considérerons pour le moment qu'elle présente un type d'éducation qui se distingue de l'éducation classique, celle-ci renvoyant à l'éducation initiale. L'éducation permanente suggère, en outre, que le terme renvoie à une « idée », c'est une conception que l'on se fait de l'éducation. Si elle conduit à des méthodes différentes qui sont des faires, ces faires sont portés par des idées. Ici, on a donc surtout mis en évidence des particularisations du faire premier et général qu'est l'éducation, en comprenant que certains faires sont tributaires des méthodes et/ou des structures auxquelles ils renvoient.

La suite de la présentation introductive conduit à faire état de facettes totalement différentes de l'éducation. Trois points seront relevés, malgré la confusion qui règne sur le deuxième. Premièrement, le « terme signifie parfois l'acquisition de bonnes manières »¹⁸⁷. C'est le produit de l'éducation, qui se trouve connoté ; le résultat du faire est ainsi apprécié. On change de statut ontologique, il s'agit alors d'une valeur. La deuxième idée consiste à assimiler l'éducation à l'instruction, ce qui conduit à qualifier le processus éducationnel. Il est écrit : « L'éducation qui s'accomplit par l'édification d'un savoir s'identifie à l'instruction ; sa teneur est alors susceptible d'être formulée clairement »¹⁸⁸. Autrement dit, on aurait la possibilité de préciser ce qu'est ce processus. Peut-être faut-il entendre par là la relation entre l'éduqué et le savoir, c'est-à-dire le fait de s'approprier un savoir, d'en être finalement équipé. Ou alors, peut-être faut-il comprendre que l'éducation serait la transmission d'un savoir donc la mise en place d'une relation entre un « émetteur » (l'instructeur) et un « récepteur » (l'instruit). Mais, un doute persiste dans la mesure où l'instruction elle-même peut être entendue comme action ou produit de l'action. En d'autres termes, on hésite entre l'idée de l'appropriation et celle de la transmission ainsi que l'idée du produit. Toujours est-il que l'on pourrait y voir une précision du produit de l'éducation, une acquisition de savoirs, et/ou une précision du faire, ou un type de relation. Troisièmement, il est dit que dans

¹⁸⁷ *Idem.*

¹⁸⁸ *Idem.*

les « États modernes [...], quelles que soient les institutions, l'éducation est une affaire d'État »¹⁸⁹. Autrement dit, l'éducation est le fait de l'institution, puisque l'État gère l'ensemble des dispositifs d'enseignement – l'enseignement public certes, mais aussi l'enseignement privé. Il faudrait alors définir le statut ontologique d'une institution. Or, selon Vincent Descombes, « il n'y a pas d'individus collectifs »¹⁹⁰. C'est dire qu'on ne peut accorder une place dans l'ordre des choses à l'institution éducative en tant qu'individu collectif.

Outre ces informations, nous avons isolé un passage qui ne permet pas de donner directement à l'éducation des caractères ontologiques spécifiques. Il est fait mention des finalités de l'éducation et d'une condition de possibilité de l'éducation. « La formation, ce qui rend propre à un usage, tient comme l'éducation sa possibilité de l'immatunité spécifique de l'homme. Elle a pour fin d'ajuster chacun aux buts qui lui sont assignés »¹⁹¹. Il faut comprendre que l'éducation, comme la formation, découle d'une caractéristique de l'homme – son immaturité – ce qui conduit à devoir penser l'usage de celle-ci, en fixant des fins à l'éducation. D'une certaine manière, on retrouve la question des fins dans l'examen des produits de l'éducation, et donc dans les faires à réaliser pour atteindre ces produits. Les idées d'immatunité et de finalité semblent encadrer le processus qu'est l'éducation, en amont et en aval, ou pour le dire autrement, en posant le point de départ et le point d'arrivée.

En somme, dans cette équivocité – réduite au minimum – le terme « éducation » renvoie à des réalités différentes, donc à des formes ontologiques différentes : un faire général (l'action de former une personne, de l'élever) et un faire particulier (l'action de former un esprit, de développer une faculté, d'éveiller un sens) ; le résultat de ce faire, une production ; une valeur (en tant que produit d'un faire, elle est connotée axiologiquement) ; une idée (la conception que l'on se fait de ce faire, conception qui correspond souvent à la méthode même de l'éducation) ; une relation (la situation de l'éducation) ; une institution. Ajoutons en plus l'attention portée au point de départ et au point d'arrivée. Bien évidemment, cette analyse n'est qu'une première grille de lecture ontologique. Mais grâce à ces distinctions rudimentaires, il est désormais possible d'entrer dans le détail.

¹⁸⁹ *Idem.*

¹⁹⁰ V. Descombes, *Les institutions du sens*, Paris, Les éditions de minuit, 1996, p 132.

¹⁹¹ *Idem.* Il y a une idée formulée dans la suite du texte que nous ne parvenons pas à comprendre. « L'éducation, par contre, s'interroge sur la signification de la perfectibilité de l'homme et sur la forme d'achèvement qui en définirait la genèse ». Nous voulons la signaler pour ne pas faire l'impasse. Est-ce la forme d'achèvement ou la signification de la perfectibilité qui définirait la genèse de l'éducation ?

B- Des études ontologiques de l'éducation

Tout d'abord, il faut comprendre que certains aspects de l'éducation n'appellent pas d'eux-mêmes un traitement ontologique. La réflexion sur les institutions éducatives semble appartenir à l'histoire et/ou à la politique. Il faut toutefois signaler qu'il serait possible de penser ontologiquement les institutions éducatives si l'on adopte la méthode proposée par Pierre Livet et Frédéric Nef dans *Les Êtres sociaux. Processus et virtualité*¹⁹². Il s'agit d'une lecture du processus permettant de suivre la constitution des entités sociales. Outre cela, penser ontologiquement une méthode éducative revient à focaliser son attention sur les acteurs et leurs interactions compris ensemble ou séparément. Quant aux finalités éducatives, nous serions tentée de considérer qu'il s'agit là d'une tâche de la philosophie morale appliquée à l'éducation. Toutefois, il semble possible de comprendre qu'une lecture du processus éducationnel n'est jamais sans valeur, à la manière de Bernard tel que Fabre l'explique plus haut. Cela s'entend lorsqu'on analyse le contenu des définitions que nous avons mis de côté. Car à l'intérieur des définitions, des valeurs sont en jeu.

Lorsque l'on dit que l'éducation est ce qui permet le développement des capacités, ou la formation de l'homme, développement et formation ne sont pas neutres axiologiquement. « Ces termes indiquent des valeurs ; "développement" s'oppose à "régression", "formation" à "déformation". Et ces valeurs sont d'ordre éthique. Inversement, la morale est du ressort de l'éducation, du moins au sens large ; une qualité innée ne serait pas vertueuse ; un vice inné ne serait qu'une maladie. Cela dit, deux problèmes se posent : celui du contenu de l'éducation morale et celui de sa possibilité »¹⁹³. Cette dernière idée, à savoir la possibilité de l'éducation morale nous paraît propice à recevoir une analyse ontologique. Elle sera même première puisqu'elle interroge les conditions de possibilité d'une transmission des valeurs. En retour, ce qui apparaît, c'est qu'une lecture phénoménologique sera elle aussi axiologique, en ce sens qu'elle mettra des valeurs en évidence. Toutefois, il conviendra certainement de distinguer valeur et valeur morale. La formation morale n'est pas de la même nature que la formation physique. Par exemple, on peut affiner son acuité visuelle en faisant des exercices, cela n'engage pas un perfectionnement moral. Donc, il y a tout de même une différence dans la distribution des valeurs selon l'objet que l'on observe.

¹⁹² P. Livet & F. Nef, *Les Êtres sociaux. Processus et virtualité*, Paris, Éditions Hermann, 2009.

¹⁹³ *Les notions philosophiques*, p. 746b.

Outre cela, nous voulons signaler le contenu d'une analyse intitulée « ontologie de l'éducation », proposée par Viviane de Landsheere dans *L'éducation et la formation : science et pratique*. Nous considérons qu'il s'agit moins d'une ontologie de l'éducation que d'une ontologie du réel de laquelle découle un type d'enseignement. Faire état de cette approche nous permet d'abord de montrer ce qui nous paraît ne pas entrer dans le cadre des études ontologiques de l'éducation, malgré le nom ; mais aussi et surtout de laisser ouvert le champ des possibles. Cette typologie des études ontologiques reste une proposition qu'il s'agira probablement de compléter ou corriger. Disons que cette étude sort du cadre d'organisation que nous avons dessiné. L'auteure part du principe que l'éducation doit faire connaître le réel, d'où l'ontologie. « Faire connaître le réel est le premier devoir de l'éducation. Encore faut-il savoir en quoi il consiste »¹⁹⁴. Autrement dit, c'est à partir d'une certaine conception ontologique du réel que différentes méthodes éducatives vont être conçues. Philosophie et éducation sont ainsi liées. « En effet la première détermine les croyances de base, tandis que la seconde a pour mission de les traduire en façons de vivre et en habiletés, de les actualiser dans les faits »¹⁹⁵. La philosophie serait un système de croyances, l'éducation l'effectuation de celles-ci. C'est alors qu'elle en vient à distinguer trois types de philosophie de l'éducation dépendant chacune d'une conception du réel, et donnant lieu à trois types d'éducation. Premièrement, la philosophie essentialiste renvoie à l'école traditionnelle. Chez les essentialistes, le monde est une entité ordonnée. La pédagogie sera centrée sur la transmission de ces ordres préétablis, que l'élève doit parvenir à comprendre pour s'y insérer : « il faut faire connaître le monde à l'élève »¹⁹⁶. L'élève se présente simplement comme un récepteur, le monde qu'il doit apprendre « n'est pas son œuvre ». Deuxièmement, la philosophie progressiste, c'est l'Éducation Nouvelle, pour elle toute réalité est changement. Chez les progressistes, l'ontologie consiste à penser le devenir. « Rejoignant Héraclite, pour qui toute réalité se caractérise par un changement continu, Peirce, annonçant Piaget, professe que la pensée est indissociable de l'action. James va plus loin encore : pour lui, la vie même est action, expérimentation. [...] C'est par conséquent l'expérience qui est tenue pour réalité »¹⁹⁷. Et enfin, la philosophie reconstructiviste pour laquelle le monde est en transformation et l'homme agit sur le

¹⁹⁴ V. de Landsheere, *L'éducation et la formation : science et pratique*, Paris, PUF, 1992, p. 9.

¹⁹⁵ *Ibidem*, p. 14.

¹⁹⁶ *Ibidem*, p. 15.

¹⁹⁷ *Ibidem*, p. 17.

monde, mais c'est surtout le monde qui agit sur lui. « Comme la philosophie progressiste, le reconstructivisme rejette l'idée de tout ordre établi et définitif. Le monde se transforme et l'homme est l'un des éléments dynamiques de cette transformation. Mais, alors que le progressisme accorde une place prépondérante à l'individu qui interagit avec les milieux naturel et social, le reconstructivisme inverse cette perspective en posant que c'est le contexte historique, culturel, groupal qui pèse le plus lourdement sur la détermination de ce qui est tenu pour réalité »¹⁹⁸. En somme, c'est en fonction d'une conception du réel qu'elle lit et l'histoire de la philosophie et l'histoire de l'éducation. Sa conclusion assez significative de l'usage que l'on peut faire d'une telle interprétation du lien entre ontologie et éducation, elle emprunte alors les mots de Soltis : « Les philosophes aident les éducateurs à réfléchir plus clairement et plus rationnellement à une multitude de sujets. [Toutefois, tout ceci n'a de valeur que si c'est appliqué...] En dernière analyse, c'est au praticien de l'éducation qu'il appartient de faire bon usage de la philosophie, tant à des fins personnelles que professionnelles (Soltis, 1982, p. 1411) »¹⁹⁹. En un sens, il serait presque tentant de rapprocher cette démarche d'une analyse du processus éducationnel dans le cadre du triangle pédagogique. Il y a en effet l'idée du savoir à transmettre et une caractérisation du sujet de l'éducation relativement à ce que l'éducateur peut et doit attendre de lui. C'est à la suite de la présentation des autres types d'étude ontologique que la différence devient d'autant plus manifeste.

En fait, c'est sur l'éducation comme processus ou comme situation que les études ontologiques peuvent globalement se porter. Il s'agit des deux approches principales de l'éducation : l'action comme processus peut être pensée isolément en tant qu'expérience de l'individu ; la situation peut être ramenée à la compréhension des interactions en jeu dans le triangle pédagogique. Nous examinerons la dernière avant de penser la première. Si l'on choisit de penser ontologiquement l'éducation à partir du triangle pédagogique, une première approche consiste à considérer isolément les trois pôles du triangle : le savoir, l'éducateur, l'éduqué. Il s'agirait de poser très simplement les trois questions suivantes : qu'est-ce qu'un savoir ? qu'est-ce qu'un éducateur ? qu'est-ce qu'un éduqué ? Le premier problème apparaît clairement dans la formulation des deux dernières questions. L'éducateur ne peut être ce qu'il est que parce qu'il est en

¹⁹⁸ *Ibidem*, p. 20.

¹⁹⁹ *Ibidem*, p. 21.

relation avec un éduqué. De la même manière, l'éduqué n'est ce qu'il est que parce qu'il est en relation avec un éducateur. Autrement dit, on ne peut penser justement ces deux pôles qu'en les pensant ensemble. Il s'agirait donc d'abandonner une approche « objectale » pour entreprendre une ontologie des relations. Faut-il dès lors supposer une indépendance et une spécificité du statut du savoir ? Il semble que non. Si la question du savoir peut être abordée intrinsèquement, par l'ontologie ou l'épistémologie, l'étude de Laurent Jaffro sur les objets de l'éducation tend à montrer que ces derniers sont construits dans les processus d'apprentissages, donc dans les relations entre l'éducateur et l'éduqué. Son analyse ontologique interroge le rapport entre les objets de la science et les objets de l'éducation, ce qui le conduit à remettre en question une simple transposition didactique des uns vers les autres, et à soutenir un constructivisme faible selon lequel les objets de l'éducation existent, non pas par les processus d'apprentissage, mais selon les processus d'apprentissage. Si bien que l'élément qui semble pourtant le plus indépendant dans le triangle pédagogique – c'est-à-dire, le savoir – ne peut être pensé ontologiquement que selon une analyse relationnelle qui investit les autres dynamiques à l'œuvre dans le triangle pédagogique.

Néanmoins, cela n'exclut pas pour autant la possibilité d'étudier un pôle du triangle pour lui-même. L'étude de Jaffro, si elle montre l'interdépendance entre les objets de l'éducation et les processus d'apprentissage, a pour préoccupation principale un des pôles du triangle, à savoir les objets enseignés. De la même manière, il est tout à fait possible de s'intéresser prioritairement à l'éducateur ou à l'éduqué. Au sujet de l'éducateur, on pourrait considérer que toutes les analyses qui s'attachent à dégager le propre de l'éducateur sont des analyses ontologiques de celui-ci. D'une certaine manière, les travaux cherchant à déterminer les caractéristiques du « bon éducateur » participent d'une ontologie de l'éducateur²⁰⁰. Nous disons le « bon éducateur » tout en hésitant. Serait-il possible d'appeler « éducateur », quelqu'un qui éduque mal ou qui n'éduque pas du tout ? « Éduquer » est un verbe d'intention et un verbe de succès. Alors, il est vrai qu'on peut parler d'un éducateur sans que celui-ci soit un bon éducateur, comme s'il ne réalisait finalement que la première version du verbe « éduquer ».

²⁰⁰ Il nous a semblé qu'il serait possible de voir dans l'autorité la caractéristique fondamentale du bon éducateur. Cf. P. Foray, « Trois formes de l'autorité scolaire », *Le Télémaque*, 2009, n°35, pp. 73-86.

Pour penser les interactions dans le triangle pédagogique, nous nous référons à la conception de Houssaye présentée dans *Le triangle pédagogique*²⁰¹. La relation entre l'enseignant et l'enseigné, correspond au processus « former » ; entre l'enseigné et le savoir, au processus « apprendre » ; et entre l'enseignant et le savoir, au processus « enseigner ». Il y aurait alors plusieurs ontologies relationnelles possibles, selon que l'on se focalise plus ou moins spécifiquement sur un des processus. Les questions élémentaires seraient : qu'est-ce que former ? qu'est-ce qu'apprendre ? qu'est-ce qu'enseigner ? Nous pourrions rapporter certaines études traitant de ces actions en elles-mêmes et, à ce titre, elles pourraient être comprises comme des approches ontologiques. Par exemple, les travaux de Michel Le Du dans « Le concept d'enseignement. Une analyse logique »²⁰², ou ceux de Gilles Leclercq dans « Lire l'agir pédagogique : une lecture épistémologique »²⁰³, ainsi que celui d'Édouard Bayer dans « L'analyse des processus d'enseignement »²⁰⁴. Cela dit, nous ne pouvons pas savoir à quel processus précisément ils se rapportent. En fait, nous rencontrons des difficultés liées à la configuration triangulaire et à la terminologie en vigueur.

Comment comprendre la relation supposée, au sein d'une situation éducative, entre l'enseignant et le savoir ? A-t-elle un sens ? Nous avons essayé de comprendre, dans les termes de Houssaye – c'est-à-dire selon la loi du tiers-exclu et du mort – quel sens donner à la relation entre l'enseignant et le savoir. Mais, nous ne parvenons pas à insérer cette relation dans le processus pédagogique. Il nous apparaît que le rapport de l'enseignant au savoir est un rapport anté-pédagogique ou hors du champ pédagogique, dans la mesure où il doit préexister à la relation pédagogique. Si enseigner, c'est un enseignant dialoguant avec le savoir, le processus n'a en lui-même rien d'éducatif, rien de pédagogique non plus. Ce dialogue intervient lors de la formation de l'enseignant au métier d'enseignant, lorsqu'il se prépare à la situation pédagogique. Nous savons que nous soulevons là un autre problème qui tient aux modes d'enseignement et par ricochet aux modes de transmission. Car, finalement, l'action en question dépendra de l'identité spécifique de l'acteur. Dans le triangle pédagogique, on parle d'enseignant, mais ne faut-il pas repenser totalement la configuration triangulaire s'il s'agit d'un éducateur,

²⁰¹ J. Houssaye, *Le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang, 1988.

²⁰² M. Le Du, « Le concept d'enseignement : une analyse logique », in *Le Télémaque*, 2006, n° 30, p. 65-76.

²⁰³ G. Leclercq, « Lire l'agir pédagogique: une lecture épistémologique », in *Revue des sciences de l'éducation*, 2000, vol. 26, p. 243-262.

²⁰⁴ É. Bayer, « L'analyse des processus d'enseignement », in *Revue française de pédagogie*, 1973, vol. 24, pp. 30-40.

d'un formateur ou d'un professeur ? Est-ce qu'un enseignant qui professe magistralement son cours est un enseignant ? Est-ce qu'il fait signe vers quelque chose ? Peut-être, mais en tout cas, il ne fait signe à personne. Qu'est-ce à dire ? Qu'il semble intéressant de chercher à identifier précisément la nature de ce pôle du triangle. Une analyse ontologique appliquée à ce dernier devra sans aucun doute prendre au sérieux ces différences significatives.

La confusion terminologique n'est pas le propre du pôle enseignant. Du point de vue de l'enseigné, il faudrait de la même manière se demander s'il est un apprenant, un éduqué, un institué, un instruit, un formé. Ces statuts sont différents ontologiquement. Ils présentent des êtres différents, ils soulèvent des problèmes de valeur, de méthodes, d'objectifs différents. Peut-être faut-il poser d'abord ce qu'on juge être soit un enseignant soit un enseigné et construire ensuite la relation qui sied. Si l'enseignant doit enseigner ou éduquer, il doit se comporter différemment avec l'élève, la relation en découle nécessairement. Le processus « former » dépend de cette première compréhension du statut des deux intéressés. Outre cela, qu'est-ce que peut bien signifier le processus « apprendre » compris comme relation directe entre l'élève et le savoir ? Est-il possible de supposer qu'un élève est directement en contact avec le savoir ? Cela exige qu'il n'y ait aucun médiateur entre eux. L'épuration de la relation est extrêmement difficile ontologiquement et épistémologiquement.

Ces remarques conduisent à remettre en question la possibilité de penser l'éducation selon une ontologie d'objets figés, même dans une relation. L'ontologie de l'éducation serait une ontologie non pas de l'être mais du processus compris comme être en mouvement. L'ontologie de l'éducation, étant donné le mouvement que représente l'éducation, serait une ontologie du devenir. Les relations sont dynamiques, les pôles se co-construisent dans la situation et évoluent sans cesse et ce jusqu'à disparaître. Car il y a bien un moment donné où l'éducateur disparaît, où l'éduqué s'émancipe, où le savoir est acquis. Bien évidemment, le savoir absolu échappe indéfiniment, mais le savoir à acquérir doit être pensé pour être atteint. Donc la situation pédagogique disparaît.

Selon une conception de l'éducation comme processus, il s'agit de saisir l'être même de ce processus comme expérience de l'individu. Cela dit, il importe de le signaler, cette compréhension isolée de l'éducation doit toutefois être transposable dans la situation éducative. Néanmoins, les approches choisissant de penser l'éducation hors

du cadre balisé qu'est la relation pédagogique, justifient assez simplement cette approche, notamment en refusant de réduire l'éducation à l'école, c'est-à-dire à l'éducation institutionnalisée. L'éducation serait une expérience à insérer dans le cours de l'existence humaine. Sur cette première compréhension du processus éducationnel comme expérience, il faudrait référencer les travaux sur la notion d'expérience éducative d'obéissance ontologique. Étant donné la popularité de Dewey et sa définition de l'éducation comme « expérience continuée », et si ce dernier a effectivement élaboré une ontologie de l'éducation, on serait en droit de supposer que ceux qui travaillent sur cette compréhension de l'éducation participent, à leur façon, à l'ontologie de l'éducation. Outre toutes les recherches environnant la théorie de Dewey, on trouve celle de Pierluigi Malavasi « Vers une "ontologie" de l'éducation ? »²⁰⁵. Au sein même de cette expérience éducative, certains vont s'intéresser à l'institué, c'est-à-dire à l'éduqué en tant qu'il devient sujet, c'est ce qu'on peut lire dans l'article « L'insertion dans l'Être : la question de l'éducation dans la philosophie de Merleau-Ponty »²⁰⁶ de Didier Moreau et dans « Philosophie de l'éducation et philosophie du sujet. Pour une enquête philosophique sur la figure moderne de la subjectivité dans l'expérience éducative moderne »²⁰⁷ d'Éric Dubreucq, ainsi que dans l'article « L'historicité chez Merleau-Ponty »²⁰⁸ de Creusa Capalbo.

Pour finir, il importe de rappeler les travaux de Fabre sur la métaphysique de la formation. En un sens, ils reprennent un grand nombre des points détaillés puisque Fabre étudie le triangle de la formation et la formation comme expérience isolément. Cette référence exige toutefois une double précaution : l'assimilation entre l'éducation et la formation d'une part, l'assimilation entre la métaphysique et l'ontologie d'autre part. Et nous voudrions signaler l'article de David Lucas « Pour une pédagogie de l'être »²⁰⁹ qui se situe à mi-chemin du découpage proposé puisqu'il réfléchit sur les modes d'apprentissage en prenant pour pivot une conception ontologique du sujet.

²⁰⁵ P. Malavasi, « Vers une "ontologie" de l'éducation ? », in *Penser l'éducation*, 1997, n°4, pp. 107-112.

²⁰⁶ D. Moreau, « L'insertion dans l'Être : la question de l'éducation dans la philosophie de Maurice Merleau-Ponty », in *Penser l'éducation*, Laboratoire CIVIIC, 2005, pp.13-26.

²⁰⁷ É. Dubreucq, « Philosophie de l'éducation et philosophie du sujet. Pour une enquête philosophique sur la figure moderne de la subjectivité dans l'expérience éducative moderne », in *Le Télémaque*, 2006, n° 30, p. 77-106.

²⁰⁸ C. Capalbo, « L'historicité chez Merleau-Ponty », in *Revue Philosophique de Louvain*, 1975, tome 73, n°19, pp. 511-535.

²⁰⁹ D. Lucas, « Pour une pédagogie de l'être », in *Le Portique*, 2004, n°2
<http://leportique.revues.org/483>.

En somme, partant d'une compréhension ontologique de la définition de l'éducation, il est possible de comprendre par quel biais construire une étude ontologique de l'éducation. Ce qui en ressort, c'est qu'ordinairement on cherche à saisir le propre du processus éducationnel soit dans le cadre des situations pédagogiques, soit généralement comme expérience. Il y a cependant d'autres approches possibles. Elles ne s'insèrent pas dans cette organisation. Elles ont ceci de particulier qu'elles pensent l'éducation davantage du point de vue de l'individu que du processus en lui-même. Autrement dit, c'est comme si la réflexion se situait en amont du processus. Dans les *Notions philosophiques*, il était signalé que l'éducation, comme la formation, découle de l'immaturation de l'homme. Cette caractéristique apparaît comme une condition de possibilité de l'éducation. Aussi certaines études prennent-elles acte de cette condition pour comprendre ce qu'elle implique du point de vue ontologique. En d'autres termes, on s'intéresse au sujet de l'éducation et au sujet dans l'éducation. Une présentation s'impose.

C- Des approches ontologiques de l'éduqué

Il reste, à présent, à exposer des analyses ontologiques de l'éducation que nous avons regroupées ensemble, malgré leur disparité, parce qu'elles nous semblent converger vers le même point. Nous avons préféré les distinguer des autres études parce que, même si elles vont statuer aussi sur le processus éducationnel, elles mettent en évidence un point qui n'est pas traité en lui-même par les autres études. Pour le dire simplement, ces études portent un regard sur l'éduqué, c'est-à-dire sur la nature de l'homme en tant qu'il est sujet et/ou objet d'éducation, et à ce titre elles s'intéressent à ce qui conditionne le processus éducationnel. Elles posent le problème des conditions de départ du processus éducatif en focalisant leur regard sur l'être même de l'homme à éduquer. Les autres études rencontrent ce problème, mais leur propos ne porte pas principalement sur lui.

Dans l'article « Pédagogie traditionnelle et problématique philosophique de l'éducation », Jean-Pierre Faye indique qu'il y a trois problématiques philosophiques de l'éducation : la problématique ontologique, la problématique des fins, la problématique des méthodes. Il énonce la problématique ontologique ainsi : « quel rapport la philosophie entretient-elle avec l'être de l'enfant ? »²¹⁰. Et il justifie cette question en ces termes : « Car une théorie sur l'éducation comporte une réflexion sur l'homme en général. Et quand il s'agit de l'enfant, c'est-à-dire de l'être dont la nature est encore soumise à une spontanéité indéterminée – puisque la raison n'est pas encore développée chez lui – une réflexion philosophique sur l'éducation porte inévitablement sur la question fondamentale : comment faire éclore en l'enfant ses prédispositions à l'humanité »²¹¹ ? L'enfant présente une nature inachevée, incomplète. Il serait ici question d'ontologie parce que l'on s'attache à penser l'être de l'enfant et son élévation jusqu'à l'humanité.

Trois choses sont à remarquer : tout d'abord, c'est que l'on pourrait renvoyer aux travaux sur le surgissement de la conscience effectués notamment par Moreau et Dubreucq. Ensuite, il y a ici une nouvelle idée qui consiste à engager une étude sur l'être de l'enfant soit une ontologie de l'enfance. Et enfin, l'idée même de prédispositions paraît être une prise de position à expliciter dans la mesure où elle

²¹⁰ J.-P. Faye, « Pédagogie traditionnelle et problématique philosophique de l'éducation », in M. Savadogo dir., *Le Cahier philosophique d'Afrique, Revue Internationale de philosophie*, Presses Universitaires de Ouagadougou, 2004, n°002, pp. 1-16, p. 12.

²¹¹ *Idem.*

suppose des qualités à l'individu qu'il s'agirait d'actualiser. En effet, la réalisation de l'humanité de l'enfant pose la question de savoir si l'éducation doit développer des dispositions innées, déjà présentes en l'individu, ou s'il s'agit de faire acquérir des capacités nouvelles qui se surajoutent à sa nature première. Autrement dit, on demande par là si l'homme est doué d'une essence et de qualités à actualiser, ou si c'est par l'existence qu'il réalise son être, qu'il se constitue empiriquement. Selon Franck Morandi, « tous les problèmes éducatifs reposent sur le caractère éduicable de l'homme et le sens de cette éduicabilité. 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 [...] le point de départ d'une construction, d'une "nouvelle" essence humaine... »²¹².

Dans un autre registre, mais tout aussi important lorsque l'on s'intéresse à l'être même de l'éduqué, il y a la controverse de l'hérédité et du milieu, telle que Sylvain Bouyer l'explique dans « Éduquer : (d'où) cela mène-t-il ? ». « Qu'y a-t-il, demande l'auteur, à l'origine du sujet, avant que son éducation commence à être prise en charge, par un parent, un éducateur, un spécialiste ? »²¹³. Autrement dit, Bouyer pose la question de l'ontologie de l'individu. Il présente alors deux conceptions diamétralement opposées. L'une d'elle voit dans l'homme un « organisme dont le matériau génétique (l'hérédité) est définitivement constitué à la naissance, son potentiel déterminant les conduites futures de l'enfant »²¹⁴ ; l'autre, la position environnementaliste soutient que « l'homme est une cire vierge, une table rase sur laquelle les parents, éducateurs, la société pourront (devront ?) imprimer ce qui est nécessaire à son épanouissement »²¹⁵. À certains égards, on pourrait rapprocher cette controverse de la problématique de l'essence et de l'existence, dans la mesure où toutes les deux cherchent à savoir ce qui doit être présupposé de l'individu pour qu'une éducation soit envisageable, et comment cette éducation est possible selon ces conditions de départ. Si, en revanche, il paraît évident que souscrire à la position héréditaire conduit à une conception rigide de l'éducation, voire pas d'éducation du tout, la seconde n'est pas moins dangereuse pour autant.

²¹² F. Morandi, *Philosophie de l'éducation*, Paris, Nathan, 2000, p. 7.

²¹³ S. Bouyer, « Éduquer : (d'où) cela mène-t-il ? », *Le Portique*, 1999, n°4.
<http://leportique.revues.org/269>, § 4.

²¹⁴ *Ibidem*, § 5.

²¹⁵ *Idem*.

Par exemple, d'un côté, supposer que l'intelligence est une qualité inhérente à l'individu – que l'on hériterait de son intelligence – conduit à des aberrations telles qu'une généralisation de cette idée « dénie toute possibilité éducative, sinon à la marge ; elle implique une inutilité totale de l'éducation »²¹⁶. En effet, des études auraient soutenu que l'intelligence était héréditaire – l'auteur rapporte l'article de Jensen paru en 1969 – et si on généralise cette idée à toutes les qualités de la personne humaine, alors l'éducation ne peut rien par elle-même, elle n'est que l'expression d'un capital génétique à actualiser. Pourtant si cela semble exagéré dans le cas de l'intelligence, pourquoi est-il si difficile encore aujourd'hui de reconnaître que l'inintelligence peut être dépassée ? De l'autre côté, des conséquences importantes peuvent être induites d'une position radicale. En effet, niant toute participation de l'hérédité, tout viendrait de l'environnement. C'est l'éducation qui façonnerait entièrement le sujet, qui ne serait rien à la base. « On pourrait alors se demander en quoi pourrait consister ce travail éducatif, à quelle réalité – il n'y a rien sur une table rase – il pourrait s'appliquer »²¹⁷. Si la question nous paraît pertinente, sa réponse ne nous satisfait pas. Il explique que cette idée serait le propre des tyrans qui ont « la prétention mégalomane d'éduquer un peuple à partir de rien, en voulant lui imposer un néant (épurations humaines, destructions architecturales, autodafés d'écrits...) à partir duquel tout commencerait. Les cultures ont heureusement des racines suffisamment profondes pour que les hommes continuent à s'appuyer sur leur expérience antérieure pour se développer, enrichis de leur passé »²¹⁸. Le raisonnement de l'auteur paraît contestable. Ici, la référence à la culture ne peut en aucune façon contredire l'idée selon laquelle l'environnement ferait tout. La culture pourrait être elle-même un produit de l'environnement. Si bien que l'éducation se suffirait à elle-même, c'est-à-dire que le processus se déterminerait lui-même sans qu'aucun facteur ne lui soit imposé de l'extérieur. L'individu éduqué, en ce qu'il est singulièrement, n'influerait en rien sur l'éducation. Autrement dit, à la thèse environnementaliste, on oppose l'idée que la culture est un déjà-là, et c'est cette présence qui assure que l'environnement ne fait pas tout. Or, il n'a pas été prouvé que la culture est donnée.

La solution que Bouyer propose, comme juste milieu, consiste à dire que la personne « s'est construite – et se construit encore – par l'interaction entre ses potentiels

²¹⁶ *Ibidem*, § 6.

²¹⁷ *Ibidem*, § 8.

²¹⁸ *Idem*.

héréditaires, pré-établis, et les caractéristiques de son milieu, par définition évolutif et dont la plupart des aspects ne sont pas prédéterminés »²¹⁹. C'est donc dans l'interaction avec le milieu comme stimulateur actualisant les potentialités que l'homme devient ce qu'il est. Ici l'existence rencontre l'essence ; la culture rencontre la nature. Sur le plan pédagogique, la relation entre l'éducateur et l'éduqué se traduit par la métaphore du jardinier amateur amoureux de la nature et de son jardin. Son jardin, « à l'anglaise, n'est pas l'application rigide et sans âme d'un plan qu'il aurait préconçu ; il ne force pas la nature au cordeau. Il est persuadé de la puissance positive contenue dans l'énergie de la nature qu'il ordonne : son rôle se limite à respecter la vitalité naturelle qui pousse les plantes à s'épanouir à certains endroits plutôt qu'à d'autres ; en identifiant les bouts de terrain où telle ou telle plante a le plus de chance de grandir, il a les meilleures chances et de voir se concrétiser, au moins en grande partie, son rêve botanique, et de laisser se réaliser au mieux les potentialités de chaque plante »²²⁰. L'idée qui se dégage de cette métaphore c'est le pari qui est fait au sujet de la nature de l'enfant. Autrement dit, on ne peut s'empêcher de supposer des dispositions à l'éduqué. On accorde, sans pouvoir le défendre – simplement parce que cela paraît relever du bon sens – que l'individu a en lui certaines déterminations. Selon cette conception, l'éduqué porte en lui des caractéristiques propres que l'éducation doit prendre en considération pour mener à bien ses projets. Sans cette supposition, elle peut faire ce qu'elle veut de lui ; avec cette supposition, elle doit faire attention à ne pas contrarier cet élan naturel. Les deux termes de la controverse et leur solution sont des prises de positions ontologiques conduisant à penser l'éducation sous des modes totalement différents, parce que d'elles dépend en dernier lieu tout ce qui appartient au champ de l'éducation, à savoir les fins, la situation, les modes de transmission.

Cette question, en définitive, s'intéresse aux postulats de l'éducation. Pouvoir dire que l'individu présente telles prédispositions ou qu'il ne présente aucune prédisposition, c'est engager l'éducation dans une voie ou dans une autre. Il s'agit là proprement des conditions initiales, voire cruciales. Elles s'imposent d'une part pour justifier l'éducation et d'autre part pour justifier un type d'éducation. Aucun discours sur l'éducation ne peut faire l'économie de l'explicitation de ces postulats. Or, il nous apparaît que ceux-ci sont peu étudiés. Ils sont au mieux posés comme évidents en début de propos, ou rappelés à titre indicatif au détour d'un raisonnement. Marc Michel dans

²¹⁹ *Ibidem*, § 9.

²²⁰ *Ibidem*, § 11.

« Éduquer, former : pourquoi faire ? » l'exprime ainsi : « Si l'on ne croyait de quelque façon à l'éducabilité de l'homme, il conviendrait alors de renoncer à toute entreprise éducative en espérant soit que la nature l'ait doté suffisamment ou que, par l'expérience, il puisse acquérir les savoirs nécessaires à sa survie et à son développement »²²¹. Le propos est presque similaire à celui de Bouyer, il est très répandu. C'est l'idée d'éducabilité – on dirait une idée magique – elle signifie : oui, l'homme est éduicable, alors, oui, il faut l'éduquer. Nous avons emprunté les mots de Michel, parce que ce dernier a détaillé la question dans cet article. Il explique notamment que l'on peut classer les pédagogies selon le degré de liberté qu'elles laissent à l'individu. Et il ajoute : « Au fond, qu'il s'agisse de l'éducation des enfants ou de la formation des adultes, le véritable écart se situe dans l'anthropologie explicite ou non qui sous-tend les projets pédagogiques. [...] En effet, selon la réponse que l'on apportera à la question "qu'est-ce que l'homme ?", le projet éducatif variera puisqu'il vise fondamentalement à permettre le "devenir homme" de tout individu »²²². Ici, l'idée d'anthropologie peut être ramenée à celle d'ontologie, étant donné ce qui a déjà été dit sur ces deux idées. Il faut comprendre que l'on ne peut pas laisser indéfinie notre compréhension de ces conditions de départ de toute éducation. Il ne s'agit pas de répondre vaguement à la question « qu'est-ce que l'homme ? », il s'agit de regarder dans ce qu'il est ce qui conditionne l'éducation, c'est-à-dire ce qui ouvre ou ferme les possibles. Est-ce que Michel apporte une réponse à la question ?

Dans la suite de l'article, il reprend l'opposition essence/existence, et semblant défendre une position existentialiste, il expose les implications de l'effet du milieu sur l'homme. À cette occasion il recourt à l'anthropogénèse. Celle-ci, selon lui, « montre comment l'homme s'est lentement construit dans une interaction constante avec son environnement, s'adaptant aux changements de sol, de climat, de végétation... L'homme, vivant particulier, est donc solidaire d'un milieu physique comme d'un milieu vivant »²²³. Il n'est pas que le fruit du milieu, la culture a aussi un rôle à jouer : par elle « l'homme survit à l'individu, capitalisant d'une génération à l'autre, les savoirs et les techniques, certes au prix d'allers et de retours, d'erreurs et de discontinuités »²²⁴. Il étaye cette idée en convoquant l'exemple des enfants-loups, preuve que sans

²²¹ M. Michel, « Éduquer, former : pourquoi faire ? », *Le Portique*, 1999, n°4.

<http://leportique.revues.org/279>, § 1.

²²² *Ibidem*, § 3.

²²³ *Ibidem*, § 8.

²²⁴ *Idem*.

l'homme, l'homme ne devient pas humain. À partir de là, il peut montrer la nécessité de l'éducation pour l'homme. L'homme n'est homme que par l'éducation. Si le raisonnement est recevable, nous ne pouvons cacher notre insatisfaction. Certes, il a montré que poser une essence *a priori* conduit à nier toute forme de liberté à l'individu, et que l'éducation perd son sens, il faut alors consentir à une forme d'existentialisme. Et dans l'existence elle-même, il y a l'influence de l'environnement naturel, mais pour faire un homme, la présence d'un homme est nécessaire. Donc, nous avons formulé là des conditions de possibilité d'une part pour l'avènement de l'homme et d'autre part pour l'éducation, les deux semblant corrélatives.

Ce que nous voudrions comprendre, c'est ce en quoi consiste cette condition première à savoir : l'éducabilité. Reconnaître que l'homme est éduicable, est-ce que cela suffit ? Nous pensons qu'il faut davantage expliciter cette idée. Nous pensons qu'il le faut notamment parce que tout le processus éducationnel en dépend. C'est la question première de l'éducation. Et nous pouvons buter contre l'évidence même de l'idée. À quoi bon se questionner sur la condition première de l'éducation ? Parce qu'elle est loin d'être aussi évidente, d'autant plus qu'elle prend des formes diverses. Par exemple, on rencontre chez Dewey l'idée d'immatunité comme condition première de l'éducation, qui va en un sens avec celle de malléabilité. Malléabilité, éducabilité, immatunité, est-ce la même chose ? Pour Hubert Hannoun, c'est la « perfectibilité [qui] est une condition *sine qua none* de l'éducation »²²⁵. Est-ce répéter encore une fois la même chose ? Nous pensons que non. Il nous faut le montrer. Il découle de la conception de ces postulats des déterminations très fortes de l'éducation. Penser ces postulats consiste en définitive à penser ontologiquement l'individu et l'éducation.

Les analyses présentées ne font finalement que suggérer l'existence d'une question. Elles ne sont pas inédites, mais elles ont ceci de particulier qu'elles nous ont paru mettre le doigt sur un point essentiel du processus éducationnel. Elles cherchent à le regarder, d'abord, du point de vue de l'éduqué, afin de savoir ce que peut l'éducateur. Et surtout, elles questionnent – certes trop rapidement – les conditions de départ de toute éducation. Elles ne sont pas les seules à indiquer ces oppositions classiques : essence/existence, hérédité/milieu. Celles-ci se rencontrent très fréquemment, mais rarement en elles-mêmes. Comme cela a été exprimé, peut-être est-ce dû à l'évidence même de la possibilité de l'éducation. Pourquoi, en effet, poser la question des

²²⁵ H. Hannoun, *Comprendre l'éducation : introduction à la philosophie de l'éducation*, Paris, Nathan pédagogie, 1995, p. 28.

conditions de possibilité de l'éducation, quand tout le monde sait que c'est possible ? Des mots ont été accolés à cette condition première. Et la pluralité des mots n'est qu'un indice de la pluralité des conceptions qui peuvent être défendues. Reste que cette évidence est bien trop cruciale pour rester implicite. Autrement dit, il faut interroger les postulats de l'éducation, leur donner la parole. Là est la priorité de notre enquête ontologique. Mais elle ne se contente pas de porter sur les postulats, elle n'a de pertinence que parce que d'importantes conséquences découlent de cette attention portée aux postulats. Afin d'en faire état, nous proposons de partir d'une caractérisation des types d'éducation tels que Hannoun les présente, et en suivant ses raisonnements, nous mettrons en évidence les présupposés se rapportant à l'éduqué et les présupposés se rapportant aux actions de l'éducateur. Ceci permettra d'une part de formuler les problèmes environnant la question des postulats de l'éducation, et d'autre part de montrer comment ils peuvent se répercuter sur l'ensemble du processus éducationnel. Aussi, à partir de là, s'agira-t-il de poser une question naïve en apparence, à savoir : l'homme peut-il changer ? Cette question sera analysée afin de donner à voir comment l'examen d'une évidence peut faire bouger des lignes qu'on croyait immobiles, entre autres celle qui sépare l'enfant de l'adulte.

III- Vers les postulats de l'éducation

Aller vers les postulats de l'éducation signifie, ici, s'approcher lentement mais sûrement des présupposés de l'éducation. Ce mouvement réflexif consiste en une phase de mise en marche du questionnement. Il s'agit moins de dévoiler les ressorts de l'éducation que de suggérer des mécanismes à démonter. Hannoun dans *Propos philosophiques sur l'éducation* présente les trois courants de l'éducation, qu'il appelle : « le courant généraliste, le courant utilitariste et le courant prospectif »²²⁶. Montrant l'inefficience du courant utilitariste et l'insignifiance du courant généraliste, il va faire valoir « l'efficience et la signifiance » – ce sont les termes de l'auteur – du courant prospectif dont la caractéristique principale est de s'ancrer dans une « mobilité » fondamentale. La réalité éducationnelle a pour essence d'être mouvement, dira-t-il. Partant de cette compréhension de l'éducation, il présentera les contenus et possibilités de l'éducation. En un mot, c'est en fondant l'éducation sur une conception mobile de l'être et du temps qu'il parvient à expliciter les fonctions du processus éducationnel du point de vue de l'éducateur et du point de vue de l'éduqué. Il sera alors intéressant de commenter les prises de position ontologique en accentuant leurs conséquences.

Pour conduire cet examen, il faut expliquer comment Hannoun conçoit ces courants et quelles interprétations il en fait. Il y a deux temps qui nous intéressent en particulier dans son raisonnement : le moment où il présente la critique que le courant généraliste formule à l'égard du courant utilitariste, et le dépassement de ces deux courants par le prospectivisme. Le premier moment sert à mettre en évidence les différentes conceptions que l'on peut se faire du type de changement à induire chez l'éduqué. À cette occasion sera présenté le dilemme entre faire acquérir des capacités réduites et spécialisées ou développer des capacités générales et permanentes. La question se pose de savoir si on peut concevoir une éducation des plus ouvertes qui soient. Le deuxième moment constitue en quelque sorte un dépassement de ces difficultés par la présentation d'une autre approche. Quel type d'éducation le courant prospectif promeut-il et quelle est la nature de ce dernier ? Ceci conduit à questionner plus en détail les conséquences découlant de cette prise de position de l'auteur en ce qui concerne les fins et méthodes de l'éducation. Elle s'adresse, en particulier, à l'éducateur qui doit parvenir à gérer cette mobilité existentielle. Aussi est-ce une version spécifique de l'éducation qui sera

²²⁶ H. Hannoun, *Propos philosophiques sur l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 2002, p. 90.

promue, dans ses fins comme dans ses moyens. Reste que cette compréhension paraît occulter certaines difficultés liées à l'idée de changement. Il apparaîtra, en effet, que le changement supposé par l'idée de mobilité de l'être peut et doit être interrogé afin de préciser les possibilités éducatives. Ainsi faudra-t-il poser très simplement la question de savoir si l'homme peut changer. En définitive, ce qui nous intéresse, c'est d'examiner dans ces discussions quels présupposés de l'éducation sont convoqués, et comment ceux-ci varient au fil des questionnements. Que ce soit pour évoquer un problème ou pour proposer une solution, des conceptions ontologiques de l'individu et de l'éducation se lisent entre les lignes, à défaut d'être explicitées. Nous pensons que la clarification de ces conceptions peut non seulement conduire à une reformulation des tensions mais aussi à justifier les solutions proposées. Sans ce geste, on peut rester à un niveau d'analyse tel qu'on maintient le régime des oppositions idéologiques, dans la mesure où chacun pourrait se camper sur ses positions en prétextant qu'une version particulière de l'éducation vaut aussi bien qu'une autre. En d'autres termes, on devrait accepter comme équivalentes toutes les conceptions éducatives parce que chacune aurait, en droit comme en fait, des positions indiscutables. L'enjeu consiste donc en une clarification des présupposés ontologiques permettant au moins d'apprécier les conséquences de ceux-ci afin d'engager un examen, voire des comparaisons des conceptions éducatives à l'aune des postulats défendus.

A- Les présupposés du changement du point de vue de l'éduqué

Dans ce premier temps, il s'agit de se focaliser sur les perspectives découlant des changements que l'éducation tend à induire chez l'éduqué. Nous avons choisi en particulier le moment où Hannoun présente la critique que le courant généraliste adresse au courant utilitariste. Afin de comprendre les termes de l'opposition entre le courant généraliste et le courant utilitariste, il faut commencer par décrire ce dernier. Le courant utilitariste de l'éducation scolaire actuelle, selon Hannoun, ne s'intéresse pas au mode de compréhension des contenus de formation, mais seulement à l'acquisition de ces derniers en vue de leur utilité, une utilité déterminée en fonction du contexte dans lequel l'éduqué est supposé s'insérer. Ce courant se fonde sur trois postulats : « *Toute situation éducationnelle est insérée dans un moment historique donné* »²²⁷ ; « Est affirmée la primauté des contenus à transmettre sur le mode de transmission », autrement dit peu importe qu'il s'agisse d'un conditionnement ou d'un appel à l'initiative ; et « *L'orientation utilitariste de l'éducation est réductrice du temps* »²²⁸, c'est le présent qui compte étant donné l'urgence qu'on lui reconnaît. Il explique alors la réaction du courant généraliste face à cette soumission au présent. Il « réclame donc que l'éducation se distancie des exigences de l'*ici* et du *maintenant* »²²⁹, et « préconise une formation dont l'objectif réside en l'adaptation de l'individu au *partout* et au *toujours*. Il s'agit là de préparer l'éduqué non plus à une activité parcellaire à l'efficacité réelle mais temporaire et locale, mais à une existence à prétention universelle capable de briser les barreaux limitatifs de l'espace et du temps »²³⁰. Autrement dit, contre une vision restreinte au présent et à ses déterminations impérieuses, aussi changeantes que le temps qu'il fait, il faut penser une formation qui dépasse les contingences spatio-temporelles. Aussi l'orientation généraliste tendra-t-elle à promouvoir sur le plan éducatif les modes d'acquisition des connaissances, en tant qu'ils doivent atteindre l'éduqué « dans son être essentiel ». Chez l'éduqué, ce qui importe, « c'est, en lui, non la présence d'un contenu particulier mais celle d'une aptitude durable à en acquérir de nouveaux »²³¹. Dans le premier courant donc, on outille l'éduqué selon les besoins du moment ; dans ce deuxième courant, on veut former l'éduqué.

²²⁷ *Ibidem*, p. 91.

²²⁸ *Ibidem*, p. 92.

²²⁹ *Ibidem*, p. 93.

²³⁰ *Idem*.

²³¹ *Idem*.

Et Hannoun d'illustrer cette prétention du courant généraliste par un cas intéressant. « Il ne s'agit plus chez l'athlète, par exemple, de former un organisme dans le seul but de former un sauteur en hauteur ou un nageur de fond ; il s'agit de préparer son corps à réagir de façon adaptée au maximum de situations possible »²³². Ici, le problème semble être celui de l'opposition entre la spécialisation et la généralisation. Le courant généraliste voudrait ouvrir les possibles. Mais, plutôt que parler de généralisation, ne devrions-nous pas voir cette ouverture au partout et au toujours comme une multiplication des possibles ? Car la généralisation tend à se présenter comme une abstraction et pose le problème d'une éducation qui ne s'enracinerait dans aucun savoir particulier. En somme, on ne peut penser un courant généraliste qu'en imaginant que certains savoirs peuvent être acquis en dehors de toute exemplification. Est-il seulement possible d'apprendre quelque chose sans que ce savoir soit circonstancié, situé dans l'espace et le temps ? C'est là une première question qui ne recevra pas de réponse immédiate ; elle met en évidence le problème de l'acquisition de compétences générales.

Ce qui semble, à première vue, être une critique de la spécialisation peut, d'une autre manière, servir de point d'ancrage pour éclairer la problématique plus large que cet exemple soulève. Les types de sportif impliqués dans l'exemple sont beaucoup trop différents pour permettre cette ouverture à un « maximum de situations ». Le fait est que pour être spécialiste d'un sport, il faut développer des qualités physiques et physiologiques propres aux efforts liés à cette discipline particulière. S'il peut paraître meilleur d'acquérir un grand nombre de capacités, il ne faut pas oublier que le développement de certaines capacités peut nuire au développement d'autres qualités. La question porte sur la faisabilité d'une telle entreprise. Car, en prenant ces deux exemples très différents, le sauteur en hauteur et le nageur de fond – à moins qu'il ne s'agisse ici que d'un contraste entre l'eau et l'air – la possibilité même de développer des qualités communes est niée. C'est comme si, en un sens, on pensait un pont probable entre le marathonien et le sprinteur. Physiologiquement parlant, cela semble relativement impossible. Ce sont deux types de muscle différents qui sont impliqués. La structure musculaire d'un corps de sprinteur est composée de fibres dites rapides, tandis que celle du marathonien est composée de fibres dites lentes. Si le sprinteur peut faire de la course de fond, il ne deviendra un marathonien qu'après un très long entraînement. Le

²³² *Idem.*

passage de l'un à l'autre n'est pas aisé. Et la génétique joue ici un très grand rôle. Par contre, et l'exemple de Carl Lewis en témoigne, un sprinteur peut être en même temps un bon sauteur en longueur. Rares sont les ponts qui mènent d'une pratique à une autre aussi naturellement. Comme le saut en longueur est basé d'abord sur le sprint, celui qui sait prendre rapidement de la vitesse saura sauter loin. La condition primordiale pour une telle polyvalence, c'est la qualité des muscles développés par l'une et l'autre des pratiques. Que le corps puisse changer, cela pourrait aller de soi. Mais avant d'affirmer que tous les changements sont possibles, une clarification des difficultés s'impose. Et l'exemple peut même servir à illustrer le travail de l'esprit. L'élève qui aura pris l'habitude de ne travailler que dans la vitesse, par exemple en faisant des questions-réponses en temps limité, aura du mal à faire des exercices exigeant une attention longue et soutenue. Le corps autant que l'esprit se façonnerait selon des modes d'être acquis ou déjà-là en partie. Voilà pourquoi il convient de préciser les déterminations premières et les possibles restant. Tout ne peut être fait n'importe comment.

Ce qui se joue dans cette question, ce n'est pas simplement la possibilité d'une polyvalence mais la nature du changement. En principe, vouloir former un individu en saut et en natation en même temps, cela doit être possible. Il faut alors penser que l'individu peut disposer des qualités nécessaires pour la pratique de ces deux activités. Tentons de voir ce que cela implique du point de vue de l'individu. Trois voies se dessinent. La première consiste à comprendre la réalisation de cette formation comme le passage d'une forme à une autre. On se forme (ou on est formé) en saut, puis on se forme en natation. Si cette formation est comprise comme la modification d'une constitution physique et physiologique, alors on peut parler d'une réelle transformation. On passe d'une activité à l'autre en changeant de forme. Autrement dit, à cette conception de la formation, préside le postulat de la transformation de soi. Quelle que soit la première forme, on pourrait prendre une autre forme. À certains égards, la première forme n'est pas à prendre en considération. Le changement de forme n'est pas déterminé par l'état initial avant le changement. Sans le postulat de la transformation, que se passe-t-il ?

Sans admettre que l'on peut avoir une forme et en changer à souhait, il faudrait admettre que toute forme première est déjà une détermination. Aussi pourrait-on voir, dans l'idée de préparer au maximum de situations possibles, un idéal ou un non-sens pragmatiquement parlant. En effet, sans poser la capacité de se transformer entièrement, préparer au maximum de situations signifierait : ne rien faire du tout. Le seul impératif

qui puisse en découler, c'est l'inaction totale. C'est comme avoir un bloc de marbre à sculpter et commencer à lui donner une forme telle qu'il puisse devenir n'importe quoi. Or, le moindre geste serait une réduction des possibles. Autrement dit, en commençant à former, on ôterait inévitablement des possibilités. Penser la possibilité de réagir à diverses situations nécessite de comprendre comment maintenir une large palette de capacités sans que l'avènement de l'une d'elles écarte la possibilité d'en créer d'autres. Si on ne suppose pas la capacité de l'individu de se transformer, il faut envisager autrement les possibilités.

Deux autres hypothèses fictives peuvent conduire à cette préparation au maximum de situations. La première, c'est celle du caméléon ; la deuxième, celle de la boîte à outils. Le caméléon, c'est l'image de l'adaptation à toutes les situations par la modification de la forme extérieure, sans supposer pour autant le passage d'une forme à une autre. Autrement dit, c'est penser une sorte de méta-faculté : l'adaptabilité, signe d'une capacité à changer de mode d'agir selon les circonstances. Cette méta-faculté n'existerait ni en tant qu'organe ni en tant que fonction mais simplement en tant que possibilité de changement de mode opératoire. Contrairement à la conception de la transformation, l'adaptation est ici une forme en elle-même consistant simplement à s'ajuster à toutes les situations. C'est davantage une transfiguration qu'une transformation. Cette hypothèse ne semble pas réaliste, et pourtant il est courant d'entendre parler de la promotion de l'adaptabilité, de l'augmentation des capacités d'adaptation. La boîte à outils consiste non pas à produire des formes, mais à offrir des possibilités d'action. Il s'agirait d'imaginer un être qui possède tous les accessoires nécessaires à toutes les situations. On ne pense pas l'être comme se transformant ou se transfigurant à chaque situation. Il reste le même, et ce sont ces outils qu'il exploite selon les circonstances. Le présupposé ontologique est totalement différent des deux premiers. À certains égards, on pense la formation comme accumulation de savoirs, et non comme modification profonde de l'individu. C'est une conception de l'éducation qui met au centre l'instruction, à savoir cette volonté d'équiper l'éduqué le plus possible. Le problème de cette boîte à outils réside dans la croyance en la cohabitation d'outils de nature différente. C'est la formation pensée dans une logique cumulative. Ainsi, transformation de soi, caméléon et boîte à outils, représentent-ils des options pour concevoir la formation la plus ouverte qui soit. Ces hypothèses, appliquées au cas de l'athlète, pourraient signifier : une transformation de la constitution physiologique, c'est-à-dire qu'on passe d'une forme à une autre ; le caméléon avec son adaptabilité

prendrait n'importe quelle forme sans penser le passage d'une première forme à une autre ; la boîte à outils devra posséder la constitution physique pour une activité comme pour l'autre. Ces hypothèses semblent difficiles à soutenir dans la réalité.

Aussi, quelle que soit la façon dont on s'y prend pour poser le problème, peut-être que la question se réduit-elle à celle de la mesure de la plasticité dont un individu peut disposer pour penser sa formation. La formation est toujours un type de modification. On passe d'un état à un autre. Avant même d'envisager les capacités à développer, il faut d'emblée supposer possible ce changement d'état. À la suite de cette première modification, il faut ensuite penser non plus le passage d'un état à l'autre comme si le changement était neutre, mais considérer de façon plus précise comment le premier état peut donner lieu à des changements et surtout à quels types de changement. En d'autres termes, le premier produit d'une transformation doit contenir des indications sur les possibles modifications envisageables et surtout sur le mode d'accès à ces nouveaux états. Autrement dit, loin d'être une question subsidiaire, la nature de la plasticité dont serait doté l'individu est déterminante dans le processus de formation. Elle jouerait le rôle de principe au sens fort et doit absolument être définie pour rendre possible toute conception de la formation en général, de l'éducation en particulier.

En somme, avec l'exemple du nageur de fond et du sauteur en hauteur, on comprend les prétentions du courant généraliste à vouloir ouvrir les possibles, et ainsi son ambition de libérer l'éduqué des contraintes du présent. Sauf que pour réaliser une telle éducation, il faut supposer possibles des modes d'être très différents, voire contraires chez l'éduqué. En un mot, l'éduqué doit être capable de recevoir des apprentissages de nature différente. Il doit être capable de développer des capacités différentes et ainsi, lors de ses apprentissages, il doit manifester une capacité à s'adapter à des situations de nature différente. Du point de vue de l'éducation comme processus et du point de vue de l'éducateur, cela veut dire qu'une formation doit toujours prendre en compte l'état initial de l'éduqué, ce qui va de soi. Mais ce qui s'ajoute, c'est le fait que toute formation engagée doit prévoir les futurs possibles, c'est-à-dire les ouvertures laissées par la première formation. Autrement dit, l'éducation doit être pensée de telle sorte qu'elle permette une nouvelle orientation, une modification de l'être. S'il dépend en un sens de l'individu de recevoir telle ou telle première formation, il dépend en outre de l'éducation de penser la première formation comme devant laisser la place à des formations ultérieures. Réunir ces deux conditions, est-ce possible ? L'exemple analysé peut laisser penser que l'entreprise est loin d'être aisée. Le courant prospectif paraît

tenter une approche différente du problème. C'est quasiment à l'éducateur que revient la responsabilité d'envisager ces possibles notamment par une compréhension du devenir de l'éduqué.

B- Les présupposés du changement du point de vue de l'éducateur

Il convient à présent d'examiner en quoi consiste l'orientation prospective, et surtout comment elle entend dépasser les failles des deux orientations présentées. Parvient-elle, en somme, à résoudre le problème du changement ? « L'orientation prospective, elle, récuse chacun de ces deux courants par une certaine approche du *temps*. Elle reproche aux généralistes comme aux utilitaristes de figer la réalité éducationnelle [...]. Elle prend en considération, quant à elle, la mobilité non seulement superficielle mais aussi fondamentale des choses dans l'espace et le temps. Elle se donne pour objectif une réponse au système éducationnel adaptée à un *ici* et un *maintenant* non pas figés mais en mouvement permanent, à savoir qui sont, à chaque moment de leur processus, en train de devenir *ailleurs* et *demain* »²³³. Ce qui importe donc, c'est de fonder la pensée éducative sur une conception de l'être et du devenir, c'est-à-dire de prendre en compte la mobilité de l'être. C'est là le point de départ de toute conception éducative qui se veut justement pertinente dans la mesure où l'éducation est une dynamique historique. La temporalité est une dimension constitutive du processus ; le temps qui passe n'est pas seulement une dimension de l'être, c'est lui qui fait l'être au fur et à mesure. Hannoun, pour l'occasion, réinvestit le problème de l'Un et du Multiple qui, « dans le domaine de l'éducation, n'a rien perdu de son actualité : l'éducation doit-elle être pensée et réalisée à partir de l'*Un*, obéissant aux exigences anhistoriques d'une culture classique, prenant en considération l'*homme en général* ? [...] Doit-elle au contraire, se fonder sur l'appréhension du *Multiple*, sur la prise en compte du présent, adopter donc une approche utilitariste de la formation dans le souci d'une efficacité immédiatement rentable ? »²³⁴. Ainsi, la nature première de l'éducation est d'être un mouvement, mouvement certes à orienter, mais dans tous les cas, c'est le mouvement de constitution de soi. Comment cela doit-il s'entendre du point de vue de l'éducateur ?

²³³ *Ibidem*, p. 109.

²³⁴ *Ibidem*, p. 97.

Chez les généralistes, l'éducation est révélation de la « *nature* de l'éduqué ». « Pour les généralistes, il n'y a ni apport ni acquisition mais révélation. [...] L'éducation consiste en la mise au grand jour des potentialités innées, et jusque-là voilées, de l'éduqué »²³⁵. Autrement dit, on suppose que l'éducation n'est pas effective en elle-même. Elle ne produit rien chez l'éduqué. Elle accompagne une nature déjà-là, un ensemble de caractéristiques latentes. Cela va de pair avec sa conception du temps suspendu. L'éducation prospective, étant donné cette compréhension de la mobilité de l'être, « préconise donc une adaptation au mouvement lui-même, mouvement des choses et mouvement des hommes, mouvement des personnes et mouvement des institutions. Éduquer, c'est apprendre à changer »²³⁶. Encore faut-il comprendre comment apprendre à changer et faire apprendre à changer. L'éducation serait donc un mouvement dirigé dans le sens du mouvement de l'être. Comment s'adapter au mouvement, étant donné le mouvement, ou pour le dire autrement, comment penser un mouvement compris dans un mouvement ? Un exemple est présenté par Hannoun, il permet d'illustrer le problème.

Il s'agit simplement de se demander comment un éducateur doit se comporter devant un enfant, s'il ne cherche ni à actualiser des potentialités endormies, ni à l'outiller pour une situation socio-économique, et si, au contraire, il cherche à saisir la mobilité et dans le monde et dans l'enfant. « L'enfant est déjà le pré-adolescent de demain, tel élève du cours préparatoire est déjà le futur écrivain ou mathématicien de la génération suivante »²³⁷. Autrement dit, il faut voir dans l'enfant l'être qu'il peut devenir. L'être qui est là, présentement, sous les yeux de l'éducateur est un « pré-être ». Pour le voir, il faut saisir le présent. L'expression de « pré-adolescent » nous paraît délicate, en ce qu'elle laisse croire que cet être présent est déjà ce qu'il sera ou pourrait être. Aussi serions-nous tentés de le traiter comme tel. Or, c'est toujours à un être présent que l'on a à faire, et non à un pré-être. Voir ce pré-être, c'est imaginer, spéculer, ce n'est pas voir. Autrement dit, pédagogiquement cela pose des problèmes de méthodes à suivre. C'est peut-être simplement pré-voir dans l'enfant l'adulte à venir. La solution consiste à arrêter de penser l'être par anticipation et par l'idée de permanence. Ne voir l'élève que comme un être en devenir, ce n'est pas voir le futur mathématicien, c'est voir un mouvement, c'est voir une évolution. Est-ce seulement possible d'agir – c'est-à-

²³⁵ *Ibidem*, p. 98.

²³⁶ *Ibidem*, p. 109.

²³⁷ *Idem*.

dire d'être dans le présent – quand on postule un futur ? Hannoun explique que le « présent n'est pas un état mais le moment d'un processus qu'il faut à *la fois* vivre et dépasser »²³⁸. C'est le « point de départ d'où il faut partir, un moment fugace dans l'infini du temps »²³⁹. Faut-il alors figer le présent ? C'est un point de départ en mouvement. Donc, il démarre quelque chose mais il est lui-même continuation de quelque chose. On peut ici se référer à l'idée d'épisode, évoquée plus haut grâce à Mulligan. C'est un processus qui aurait des limitations temporelles, mais qui est inscrit dans un processus global. Autrement dit, sur fond de continuité, on pense une discontinuité. La question que l'on se pose, c'est comment faire pour saisir cela. Est-ce possible ?

Hannoun précise comment les partisans de l'éducation prospective pensent les modalités éducatives selon ces principes. Ils « tentent, eux, de préparer l'éduqué à toutes les formes de mobilité des êtres, celle de la clarté des idées comme celle de la rentabilité des actions. Ils sont, avant tout, conscients de ce que ni le vrai ni l'utile ne sont immuables. Si l'éducation est aide à l'adaptation, l'objet de cette adaptation est la mouvance des choses elle-même. Il semble bien, en fait, répétons-le, que la problématique centrale, ici, demeure celle du temps en général et du présent en particulier »²⁴⁰. Deux points sont à relever. Le premier point consiste à souligner cette ouverture aux possibles. Permettre toutes les formes de mobilité de l'être, c'est supposer possible une éducation qui ne vise aucune spécialisation, qui n'enferme jamais l'éduqué dans une forme d'être. S'il englobe dans les expressions « la clarté des idées » et « la rentabilité des actions », c'est-à-dire tout ce que visent les orientations généraliste et utilitariste, il s'agirait non pas d'accumuler les difficultés de celles-ci, mais d'explicitement le dépassement. Car, à moins de parvenir à dire comment l'éduqué peut être tout en même temps, il faudrait admettre en fin de compte que le courant prospectif réalise une synthèse des deux courants en accumulant les défauts de chacun d'eux. En un mot, il faudrait signifier comment l'éduqué est capable de recevoir une telle préparation. Le deuxième point se concentre sur la définition de l'éducation comme aide à l'adaptation. Dans une telle définition – éduquer, c'est aider à quelque chose – l'acteur principal est l'éducateur. Car en parlant d'aide, c'est celui qui aide qui agit. Donc le sujet de l'éducation est l'éducateur. L'éduqué serait l'objet de l'éducation. Éduquer,

²³⁸ *Ibidem*, p. 109-110.

²³⁹ *Ibidem*, p. 110.

²⁴⁰ *Ibidem*, p. 112.

c'est aider quelqu'un à faire quelque chose. Donc l'éducation c'est l'aide, l'éduqué le quelqu'un, et le quelque chose l'adaptation. Pensée ainsi, l'éducation conduit à faire de l'éduqué un simple objet, certes possédant certaines déterminations, mais étant seulement secondaire par rapport à l'action de l'éducateur. C'est comme si une dissymétrie était insérée dans la relation éducateur-éduqué. Quelque chose gêne dans la compréhension de cette formulation, ce quelque chose est plus flagrant dans les contenus de l'éducation.

« L'éducation, affirme Hannoun, consiste en l'aide à apporter à l'éduqué afin qu'il acquière les capacités indispensables à son adaptation présente et à venir, avons-nous déjà aperçu. Cet objectif nécessite à son tour de déceler et d'analyser l'environnement physico-bio-social auquel l'éduqué doit – et devra – s'adapter »²⁴¹. Cette aide, de quoi est-elle l'aide ? En quoi consiste-t-elle ? Comment la conceptualiser ? Ce sont nos questions. Certes, cette définition de l'éducation est assez courante. Maria Montessori avait déclaré : « Aider la vie : voilà le premier principe fondamental »²⁴². Elle nous paraît pourtant opaque, ou en tout cas recéler des obscurités. Lucien Morin et Louis Brunet la pose en ces termes : « L'éducation est l'action de qui ? »²⁴³. Ils parviennent à cette question après avoir compris dans l'étymologie du mot « éducation », une action qui consistait à subvenir aux besoins d'abord physiques et corporels de l'enfant pour glisser vers sa formation morale. Ainsi, « le mot qui désignait l'action d'aider à la croissance corporelle du petit en est venu à désigner l'action d'aider au développement de l'esprit »²⁴⁴. Ils aboutissent à ce constat : « si on ne nie pas, sans toutefois le préciser, le rôle [...] de l'enfant dans sa formation, il semble que l'accent soit mis plutôt sur [son] besoin d'aide et sur l'action de l'éducateur pour répondre à ce besoin – du moins en partie »²⁴⁵. Donc, on focalise son attention exclusivement sur l'éducateur lorsque l'on définit l'éducation comme une aide. Mais il y a bel et bien une participation de l'éduqué : lui aussi agit dans l'éducation. Et quand, par exemple, l'élève apprend tout seul, faut-il dire qu'il s'aide lui-même ? Peut-on simplement passer d'éduquer à s'éduquer sans changer toute la configuration définitionnelle du mot « éducation » ? En un mot, que se passe-t-il au niveau ontologique lorsqu'on définit l'éducation tantôt du point de vue de l'éduqué, tantôt du point de vue de l'éducateur ?

²⁴¹ *Ibidem*, p. 117.

²⁴² M. Montessori, *La formation de l'homme*, trad. de l'italien par M. Valois, Paris, Desclée de Brouwer, 1996, p. 28.

²⁴³ L. Morin et L. Brunet, *op. cit.*, p. 15.

²⁴⁴ *Ibidem*, p. 13-14.

²⁴⁵ *Ibidem*, p. 14.

Examinons cette aide en partant d'une question triviale : cette aide, est-elle un outil ? Par exemple, on veut planter un clou dans une planche ; pour ce faire, on s'aide d'un marteau. Le marteau, c'est l'aide pour parvenir à insérer le clou dans la planche. On pense à un marteau, on peut imaginer autre chose : un caillou, par exemple. Bref, il y a différentes manières de parvenir à planter le clou dans la planche. Du reste, même si l'outil est là pour aider, c'est tout de même celui qui plante le clou qui fait l'action. Ce n'est pas le marteau ou le caillou qui fait l'action. Ce qui importe, ce qui est primordial, ce n'est pas l'aide en elle-même, c'est l'action qui va être aidée. Quand on dit que l'éducation est une aide, on fait passer au second plan l'action qui veut être réalisée, et l'on considère l'aide comme nécessaire. Pourquoi cette aide est-elle là ? Est-ce parce que sans elle l'action ne peut se faire, et que par conséquent il n'y aurait pas d'action du tout ? Si l'éducation est une aide, elle aide à faire quelque chose. Et tant qu'on ne précise pas ce quelque chose, on ne peut comprendre l'aide. Autrement dit, avant de comprendre la nature et la valeur de cette aide, il y a à préciser et à clarifier la nature de l'action qui sans cette aide ne parvient pas à se faire. C'est logiquement et ontologiquement premier. On devrait donc convenir du fait que lorsque l'on parle d'éducation, il y a deux actions totalement différentes dont l'une se rapporte à l'éduqué, l'autre à l'éducateur. Lorsqu'on examine ontologiquement l'éducation, il est indispensable de savoir à quelle réalité se rapporte l'action « éducation », et donc il est nécessaire de déterminer précisément la nature de l'action éducative, et qui est le sujet de l'éducation. Or, ce qui apparaît d'abord c'est que si l'on définit l'éducation comme une aide, le sujet de l'action est l'éducateur, l'éduqué n'étant dans cette configuration sémantique que second : il subit l'action. Cela a une importance lorsqu'on veut faire dériver d'une définition de l'éducation, donc d'une conception première, les conséquences de cette prise de position.

Hannoun le fait en précisant les tâches d'une philosophie de l'éducation. Il pose que celle-ci « a pour objet l'analyse de l'acte d'éduquer dans ses différentes dimensions de l'être, à savoir sa *possibilité* – quels facteurs le rend[ent ?] possible ? –, sa *nécessité* – quels facteurs le rendent inévitable dans notre contexte actuel ? – et son *essence* – qu'est-ce qu'éduquer ? »²⁴⁶. Ce qui donne, selon la définition établie, éduquer, c'est aider, donc l'éducation est l'acte de l'éducateur. Aux questions posées, correspondent ces réponses : pour la possibilité, comment aider ?, pour la nécessité, pourquoi aider ou

²⁴⁶ H. Hannoun, *Propos philosophiques sur l'éducation*, p. 118.

avoir à aider ?, pour l'essence, qu'est-ce qu'aider ? En un sens, on perd l'éduqué. Il n'est qu'un élément secondaire. L'éducation est aide. Or, l'idée même d'aide consiste à dire que quelque chose se fait, mais qu'il faut le seconder. On aide quelqu'un à faire quelque chose, on ne le fait pas à sa place. Une action est déjà en cours de réalisation. Quand on dit que l'éducateur aide, on veut dire qu'il vient faciliter quelque chose. Cette facilitation ne devrait pas faire disparaître l'éduqué ; pourtant, on fait de l'éducateur l'acteur principal de l'éducation. Prenons l'exemple de la sage-femme, celle-ci facilite l'accouchement, elle l'assiste. Elle n'est pas celle qui accouche, et son action n'est pas l'accouchement. En d'autres termes, l'idée d'« aider quelqu'un », ne devrait pas conduire à la substitution du sujet par l'autre qui aide. Aider l'éduqué à faire quelque chose, ne devrait pas faire oublier que le sujet principal de l'action est l'éduqué. Aussi, ce que cache cette définition de l'éducation est-ce le véritable processus éducationnel. Ce qu'il importe ici de déterminer c'est le sujet de l'éducation et l'action de l'éducation. Car de cela dépend une certaine conception ontologique du problème éducationnel.

Hannoun apporte quelques éléments de réponse lorsqu'il précise la nécessité de l'éducation. Celle-ci découle premièrement du fait qu'il « n'existe pas d'harmonie originelle entre l'être humain et son environnement physique ou humain, d'où les inévitables conflits auxquels l'éducation a pour finalité de préparer l'homme »²⁴⁷. Préparer l'homme, c'est donc ce que doit viser l'éducation. Éduquer, c'est préparer l'homme à être un homme, c'est-à-dire lui permettre de vivre et donc d'abord d'assurer sa propre survie. Parce que l'éducation a été définie comme aide à l'adaptation, il dérive de la question « qu'est-ce qu'éduquer ? », des séries de questions s'y rapportant : « Est-ce aider l'enfant à assurer lui-même son adaptation matérielle, sociale et morale à son environnement actuel et futur ? Est-ce, plutôt et prioritairement, l'aider à s'épanouir en manifestant le plus authentiquement possible sa véritable personne ? Et, dans ce cas, que serait cette *véritable personne* ? Éduquer, est-ce donc aider la personne à se révéler à elle-même ? Est-ce aider à s'exprimer ou apporter des richesses extérieures ? Les deux perspectives sont-elles conciliables ? »²⁴⁸. Ici, on retrouve les difficultés évoquées. Elles s'axent en définitive sur le sujet éduqué, et interrogent les conséquences de l'éducation sur lui. On pourrait résumer la chose en disant : étant donné ce qu'est un homme, voilà comment il faut l'éduquer, c'est-à-dire voilà ce qu'est l'éducation. Le premier temps est déterminant, c'est à partir d'une conception de l'individu à éduquer que se justifie ou

²⁴⁷ *Ibidem*, p. 121.

²⁴⁸ *Ibidem*, p. 122.

non un type d'éducation. Autrement dit, on pose une conception de l'individu et une conception de la vie, au fondement de l'éducation.

L'auteur poursuit en adoptant un regard plus large. « Fondamentalement, cette réflexion pose la question de la définition même de l'homme, des limites et des relations entre l'animalité et l'humanité, du processus d'homonisation qui, éventuellement, mènerait de l'une à l'autre. Ce processus réclame-t-il nécessairement l'éducation comme prise en charge de l'humanité par elle-même ? »²⁴⁹. Il s'agit donc bien d'une conception élargie de l'homme dans la vie. Vouloir faire un homme par l'éducation, c'est statuer sur l'homme et sur la vie. Et chaque conception de l'éducation pose une conception de l'homme qui résonne avec une conception de la vie. Pour être fondée, une éducation doit clarifier ces deux présupposés. Ici, Hannoun avait bien explicité cette mobilité fondamentale à partir de laquelle il voit dans l'éducation la formation de l'homme dans le temps, par le temps. Mais ce qui manque, c'est la clarification de l'homme. Car, en fin de compte, on suppose que l'homme peut se modeler au fil du temps. Sauf qu'on ne peut que l'indiquer. Il convient de le questionner.

En somme, avec Hannoun, nous avons pu prendre la mesure d'une clarification du changement qui se trouve au cœur de la problématique éducative. Elle conduit à une insertion du processus éducationnel dans ce processus global qu'est la vie. Le problème qui persiste, provient du fait que l'on se focalise essentiellement sur le processus et sur la vie, et on oublie l'acteur. Pourtant, les possibilités éducationnelles et donc les possibilités existentielles, dépendent d'abord de l'individu. Les analyses de Hannoun ne permettent que d'entrevoir une face du problème. Nombreuses sont, en effet, les théories éducatives qui ouvrent l'éducation à la vie en général, sans pour autant considérer l'éduqué dans toute son épaisseur ontologique. Or, c'est de lui que dépend toute éducation. Et la question de l'ontologie de l'individu est pressante car on entend parler d'éducation et de formation tout au long de la vie en pensant les machines institutionnelles à mettre en place pour cela. Et la machine humaine, le peut-elle ? Peut-on vraiment se former ou être formé toute sa vie ? Que penser alors de l'individu étant donné ce besoin de changement perpétuel ? Est-il possible de soutenir que l'homme peut se transformer ainsi au gré des situations ?

²⁴⁹ *Ibidem*, p. 122-123.

C- L'homme peut-il changer ?

La formation prend de plus en plus de place dans les sociétés contemporaines. L'exigence de mobilité est amplifiée par les modifications sociétales de sorte que la formation tend à s'imposer comme une exigence, un devoir-être. Dans l'ensemble des discours de formation, des présupposés passent pour des évidences, et s'il s'agira de les examiner dans la deuxième partie de notre thèse, ici nous souhaitons focaliser notre attention sur les conséquences de la seule suggestion du changement chez l'homme. Suffit-il de poser le changement dans l'existence pour le comprendre en éducation ? Kerlan remarque, par exemple, que le vocabulaire de la formation tend à effacer celui de l'éducation. Comme beaucoup, il voit dans cette nouvelle forme d'expression les prémisses d'une formation à vie, le devoir d'être toujours adapté à la situation économique et sociale, autant dire une parfaite instrumentalisation de l'homme par rapport aux exigences du développement technique. Certains parlent d'aliénation permanente, d'autres de la scolarisation de l'existence. Ces modifications vont bouleverser jusqu'à l'ordre universitaire puisque la formation rime, à présent, avec la professionnalisation. Isabelle Houot-Cherqui et Emmanuel Triby constatent une « désinstitutionnalisation »²⁵⁰ du savoir au sein même de l'université. Le fait est que la « notion de formation a pris une telle extension qu'elle a fini par absorber ces spécificités comme des données de base, comme si elles allaient de soi. [...] L'éducation scolaire elle-même s'essaie à ce nouveau vocabulaire, comme si le terme de formation recouvrait tout le champ de l'entreprise éducative dans la société contemporaine et en disait le projet général, sous un maître mot : le *changement* »²⁵¹. Or, ceci a des conséquences éthiques. Il conviendrait de s'y intéresser.

Mais plus fondamentalement, qu'est-ce que cela signifie quant à l'homme lui-même ? Cette adaptation au changement incessant est-elle pensée du point de vue des capacités de l'homme ? Kerlan s'interroge sur la place privilégiée du formateur. « Avoir la fonction et la responsabilité de "changer l'autre" – la formation vise en effet à "changer" – est bien une responsabilité éthique, et à plusieurs titres »²⁵². Ici, on se place sur le plan du droit, on pense la responsabilité. Pourtant, il semble qu'on n'ait pas le choix. Le changement s'impose, le semblant de nécessité paraît dépasser toutes les

²⁵⁰ I. Houot-Cherqui & E. Triby, « La formation continue universitaire l'heure de la formation tout au long de la vie », http://www.wcfel.org/frenchbis/pdf/Forum_mondial_Triby_cherqui.pdf, pp. 1-8, p. 6.

²⁵¹ A. Kerlan, *Philosophie pour l'éducation*, p. 19.

²⁵² *Idem*.

hésitations éthiques. « Il ne suffirait pas non plus, explique-t-il, de renvoyer l'injonction du changement à son extériorité, réduire la formation au formatage, pour en dénoncer l'emprise totalitaire. D'une certaine façon, vivre, c'est changer »²⁵³. Autrement dit, on ne peut pas refuser le changement. Il serait hors de propos d'opposer aux idéologies du changement perpétuel une impossibilité pour l'homme de remplir les conditions nécessaires à une telle adaptation. Et Kerlan de poursuivre en précisant en quoi la vie est changement. « Le changement n'est pas réservé à la seule formation ; il est le tissu même de nos vies. La formation s'avère alors en son fond autre chose qu'une procédure extérieure d'adaptation, autre chose qu'un processus externe d'ajustement : une dimension constitutive de l'existence »²⁵⁴. Le changement ne peut être assimilé à la seule adaptation aux besoins du présent. Ne voir dans la formation qu'une adaptation passive pour ensuite l'interpréter comme une instrumentalisation de l'homme, c'est s'interdire de saisir le mode dynamique de l'existence humaine.

Kerlan invite à comprendre la spécificité du changement, notamment en ce qu'il est une expérience propre au sujet, voire intime, et non la seule empreinte de l'autre, de l'extérieur sur soi. « Un changement ne peut jamais s'effectuer sans reprise interne, personnelle. Le refus du changement lui-même, le droit de refuser le changement, pour être pleinement voulus, demandent cette entreprise »²⁵⁵. Autrement dit, il en vient à penser les marques du changement dans l'individu. Et s'il le signale, c'est pour réviser la conception d'une seule formation par l'autre, c'est-à-dire engagée et dirigée de l'extérieur. Il faut s'intéresser à l'être même qui vit ce changement. Ce n'est là qu'une lecture subjective. Car, en un sens, on pourrait n'y voir qu'une précaution éthique quant aux procédures mises en place dans les actions de formation. Mais, sans entrer dans des considérations axiologiques, il n'empêche qu'on est conduit à penser le sujet devant faire état des changements recherchés. Et là, Kerlan réduit sa compréhension au seul vouloir, c'est-à-dire à une action maîtrisée du sujet. Mais il y a vouloir et pouvoir. Et se centrer sur le vouloir, c'est laisser de côté la condition première, à savoir : le pouvoir. On pense que l'homme peut, on devrait simplement chercher à savoir s'il veut. Nous voudrions savoir s'il le peut.

Reboul évoque, à sa manière, cette question. Son raisonnement part de l'inachèvement de l'homme. Parce qu'il n'est pas complet à sa naissance, il doit se

²⁵³ *Ibidem*, p. 19-20.

²⁵⁴ *Ibidem*, p. 20

²⁵⁵ *Idem*.

compléter. Ceci est le signe d'une plasticité de l'homme, dans la mesure où il va pouvoir parachever cette nature première. Il en vient à affirmer que ce devenir de l'homme, supporté par la perfectibilité²⁵⁶, n'en finit jamais vraiment. Il n'atteint pas de stade définitif : « on n'achève jamais de "devenir homme" »²⁵⁷. Aussi dans sa compréhension du rapport entre nature et culture, déclare-t-il : « Il y a bien donc une nature humaine universelle, qui consiste précisément en la possibilité d'apprendre. [...] L'importance du concept de *nature humaine* est de montrer qu'en éducation tout n'est pas possible »²⁵⁸. Pourquoi ? Il y aurait, selon lui, à regarder du point de vue de l'enfant ce qui peut jouer le rôle de résistance. C'est notamment sa nature psychologique et son caractère. Autrement dit, on ne peut se contenter de supposer que le changement est possible. Il y a en effet une possibilité pour l'homme d'apprendre, de grandir, d'être le sujet d'une éducation, quelle qu'elle soit. Mais ce qu'il faudrait savoir, c'est ce que cette nature permet. Reconnaître des résistances chez l'enfant, c'est d'abord comprendre qu'il y a des difficultés, ensuite être probablement amené à les ériger au rang d'impossibilités. Tout est-il possible ? Sans doute, non. Mais alors formulons-le, examinons la chose, et essayons de déterminer plus précisément en quoi consiste cette nature propice à l'éducation en la caractérisant. L'enjeu est pratique : il convient de prendre la mesure du champ d'action de l'éducation pour agir correctement, penser les méthodes adéquates, évaluer les possibles et leurs effets. Il est encore existentiel : la liberté dans le processus éducationnel se situe ici, à la fois pour ne pas contrarier la nature de l'éduqué, mais aussi pour laisser une place à l'avènement d'un sujet par son émancipation. On ne pourra apporter, à cette question, quelques éléments de réponse qu'à la fin de notre étude. Résumée dans sa forme la plus simple, elle consiste à demander quelle marge de manœuvre l'homme possède pour son éducation, quels changements sont possibles. Si cette question ne paraît pas sérieuse, alors interrogeons-la un instant.

L'homme peut-il changer ? Formulée ainsi, la question est ridicule, la réponse évidente. Il peut changer, jusqu'à un certain point. L'enfant peut-il changer ? Contrairement à la première question, celle-ci est encore plus évidente. L'enfant change, et c'est ce changement que l'éducation réalise, accompagne, suscite. Toutefois, les deux réponses ne sont pas de la même nature. Dans la première, l'idée d'homme semble

²⁵⁶ O. Reboul, *Philosophie de l'éducation*, p. 22.

²⁵⁷ *Ibidem*, p. 25.

²⁵⁸ *Ibidem*, p. 22.

renvoyer directement à l'adulte, et sans adhérer totalement à l'étymologie qui le présente comme l'être achevé, fini, complet, on peut dire que la question se pose de savoir s'il peut en fait se modifier. Tandis que dans la deuxième, on pose le changement comme une possibilité première ; il n'est pas questionné, c'est un fait. Mais, qu'est-ce qui distingue l'homme de l'enfant ? Lorsqu'on dit que l'éducation est fondée sur une conception de l'homme, on ne parle pas de l'adulte. C'est l'homme, tout court, c'est la nature humaine. Pourquoi y aurait-il une différence ? Regarder la nature humaine, c'est regarder l'homme, quel que soit son âge. Pourquoi la réponse à la question initiale doit-elle recevoir des traitements différents ? Bien évidemment, il y a en arrière-fond de ce questionnement la considération de la nature propre de l'enfant. Mais cette référence ne suffit pas à dissoudre le problème ; toutefois, elle nous permet de le formuler. Penser le changement, c'est penser l'être qui peut en être le sujet.

Lorsque l'on s'intéresse à l'enfance, on focalise son attention sur l'idée que l'enfance est passage, c'est le moment de l'éducation, parce qu'elle est croissance, maturation, constitution de soi, etc. Elle est le temps du changement. Lorsqu'on s'intéresse à l'homme comme adulte, on ne possède plus ses référents. Le changement, s'il y en a, sera d'une autre nature. Mais que fait-on lorsqu'on dit de la vie qu'elle est mobilité, que l'existence humaine est un mouvement ? On dit que l'homme change, qu'il y a dans sa vie des variations, des modifications. De quelle nature sont ces modifications ? Pour le moment, nous n'en savons rien. Mais nous pouvons d'ores et déjà supposer qu'en fonction du sujet du changement, il se pourrait que l'on ait des conceptions différentes. Le problème qui nous apparaît est celui de la distinction entre la nature de l'enfant et la nature de l'adulte. Si l'éducation est le passage de l'enfance à l'âge adulte, on suppose que l'enfant dispose d'une possibilité de changer. Certains l'appellent l'« éducatibilité ». Force est de reconnaître que l'on a réduit ici le changement à un moment de la vie de l'homme.

Alors, pour supposer que l'homme puisse changer au-delà de l'enfance, il nous faut recourir à un autre présupposé. C'est par exemple la « formabilité » de l'homme. Présenté ainsi, le changement chez l'homme en général renvoie à deux types de présupposé, l'un pour l'enfant, l'autre pour l'adulte. C'est l'analyse qui réalise ce découpage, et on pourrait très bien objecter qu'il ne s'agit là que d'une vue de l'esprit. Toutefois, ce découpage a une vertu, il nous permet de poser la question : éducatibilité et formabilité sont-elles de la même nature ? Si on pense que l'éducatibilité et la formabilité sont de la même nature, alors il faut en conclure que, dans la réalité, il peut s'agir d'une

seule et même chose. L'usage de deux termes différents serait maladroit ou seulement sans pertinence ontologique. L'homme – enfant et/ou adulte – change, le changement est inscrit dans son être, alors il ne doit y avoir aucune différence de nature entre le changement dans l'enfance et le changement après. Et pourtant, c'est ce que nous avons indiqué plus haut, on ne semble pas accorder – à juste titre certainement – les mêmes possibilités de changement aux enfants et aux adultes. Qu'est-ce à dire ? Qu'il ne suffit pas de déclarer que le changement est une dimension de l'existence humaine, il faut encore préciser ce qu'est le changement. Pour la question éducationnelle, cela revient à interroger les possibilités de l'enfant, et surtout, les possibilités de passage à l'âge adulte. Autrement dit, il est nécessaire de constituer une ontologie de l'éducation qui prend au sérieux les postulats de l'éducation.

Cela est primordial dans le sens où le postulat du changement individuel conditionne l'éducation comme processus ; cela est capital dans le sens où le postulat du changement individuel conditionne l'accès au statut d'adulte, c'est-à-dire au but visé par l'éducation. Et parce que l'âge adulte devrait encore supposer du changement, il faut en plus comprendre comment les possibilités de changement que l'on reconnaît à l'enfant peuvent ou non être octroyées à l'adulte. En définitive, poser que la vie est mobilité, c'est entendre que l'homme doit s'inscrire dans le mouvement, et c'est supposer qu'il le peut. Qu'est-ce que cela implique du point de vue de sa nature ? C'est la question que nous nous posons, et pour y répondre, nous pensons qu'il faut mettre en place un examen des postulats du changement, chez l'homme en général, chez l'enfant en particulier. L'ontologie de l'éducation exige une ontologie de l'enfance pensée en regard d'une ontologie de l'homme. Sans la compréhension de ce qui préside au changement dans l'individu – enfant ou adulte – toute théorie éducationnelle est construite sur du sable. Bien évidemment, certains ont formulé des postulats de l'éducation qui soutiennent leur conception de l'éducation. C'est la malléabilité, l'éducabilité, la perfectibilité, etc. Mais ont-ils seulement été interrogés ? Il semble que non. Voilà notre enquête.

Pour faire le point, deux choses essentielles se dégagent de ces réflexions : pour penser l'éducation, il faut penser le changement dans l'existence humaine et préciser en quoi consiste ce changement. La première idée revient à concevoir l'éducation comme un processus dans la vie de l'homme en général. La deuxième idée consiste à observer nos façons de penser le changement individuel, en ce qu'il détermine l'ensemble du processus éducatif. La possibilité du changement individuel est la condition première de

toute éducation, de toute formation. De la première dépend l'inscription de l'homme dans l'existence, c'est-à-dire dans la vie sociale, économique, etc. Cette inscription correspond aux fins que l'éducation poursuit. Ces fins seraient secondaires, elles ne peuvent être déterminées qu'à la suite des possibilités reconnues à l'individu. Autrement dit, on poserait des fins éducatives à l'aune des possibilités éducatives de l'individu. Mais cet ordre logique est quelque peu renversé par les faits. Il s'avère en réalité que ce sont les exigences de la vie qui pourraient révéler les possibilités de changement de l'individu. Sans empiéter sur la suite, disons que si la question du changement se pose aujourd'hui de façon impérieuse, c'est parce qu'on est arrivé à un point où la vie l'exige. C'est l'idée qu'il faut s'adapter aux modifications techniques et sociétales, etc. Et cela n'est pas sans conséquence sur la conception que l'on se fait de l'individu. À certains égards, les exigences existentielles révèlent des possibilités humaines, des possibilités individuelles. Peut-être que jusqu'à présent, la question des postulats n'a pas attiré l'attention, à cause de son évidence. Peut-être n'a-t-elle jamais été aussi nécessaire que maintenant parce que les capacités humaines sont sollicitées nouvellement, voire de façon inédite. Quelque chose semble nouveau chez l'homme. Non pas qu'il soit devenu radicalement différent, mais simplement parce que la vie est devenue telle qu'elle le fait vivre autrement, et s'il y parvient, c'est qu'il le peut, donc quelque chose apparaît. Il ne s'agit là que de suppositions. Nous ne pourrions affirmer cette hypothèse qu'à la fin de notre étude.

Conclusion du chapitre 2

Dans ce deuxième chapitre, nous pensons avoir établi le propre d'une analyse ontologique de l'éducation. Il s'agissait dans un premier temps de dissiper les confusions environnant l'idée d'ontologie de l'éducation par la démarcation avec l'anthropologie de l'éducation. Cette clarification notionnelle était importante notamment au regard des nombreuses références présentant l'anthropologie de l'éducation comme la discipline qui pouvait sonder l'éducation comme fait humain par excellence. L'ontologie, en tant qu'elle entend porter un regard sur l'être même de l'éducation, est apparue comme la plus à même de conduire cette enquête radicale et première. Sa distinction avec la métaphysique peut paraître parfaitement arbitraire. Il est très difficile de séparer clairement ces deux types de réflexion qui ont en commun de transcender, pour ainsi dire, les faits et porter un regard au-delà du donné. Cette démarche conceptuelle peut alimenter les critiques, elle doit s'arrimer aux exigences de la logique et s'exemplifier autant qu'elle le peut afin de ne jamais perdre de vue l'effectivité. Elle ne pourrait manquer de faire reconnaître sa pertinence si ses enseignements s'avèrent perspicaces. Cette appréciation appartient à ceux qui veulent bien prêter l'oreille ; la rigueur d'un examen ontologique saura convaincre les plus prévenus contre les rêveries aprioristes.

Notre intention de travailler sur les postulats de l'éducation exigeait en plus de faire un état des lieux du questionnement ontologique sur l'éducation. Ce dernier fut l'occasion de proposer un classement schématique inspiré d'une première analyse ontologique portant sur les définitions mêmes de l'éducation. Ces dernières sont nombreuses, et leurs acceptions engagent des statuts ontologiques différents. Cet exercice est intéressant, en un sens, puisqu'il permet de montrer assez rapidement avec quels outils théoriques les penseurs de l'éducation doivent jongler et suggérer que le passage d'un statut à l'autre doit être justifié. C'est une première mise en garde, l'ontologie prête une attention accrue aux détails, et l'éducation en a bien besoin. De là, il a été établi qu'un certain nombre d'études ontologiques de l'éducation ont déjà été réalisées. Elles n'ont pas été détaillées parce que nous les convoquerons dans notre deuxième partie. Ces études portent principalement sur l'éducation comme processus et/ou comme situation. Rares sont les études qui s'intéressent aux postulats de l'éducation. La raison de cette rareté tient certainement au fait que la possibilité de l'éducation n'est pas à remettre en question. Elle va de soi, alors pourquoi avoir à la

questionner ? La présentation des quelques discussions autour de l'essence et de l'existence ou de l'hérédité et du milieu, ne donne qu'un aperçu du travail à élaborer. Et surtout, elle ne peut manquer de faire saisir les difficultés ainsi que les enjeux d'un tel questionnement.

Voilà pourquoi il paraissait important de mettre en évidence les présupposés du changement du point de vue de l'éduqué et du point de vue de l'éducateur. Cette lecture des courants généraliste, utilitariste et prospectif n'avait que cet objectif. Il ne s'agissait pas de critiquer les théories éducatives en elles-mêmes, mais seulement de faire ressortir ces présupposés au détour de l'opposition des deux premiers courants, et du possible dépassement par le troisième. Des questions en découlent et certaines sont cruciales. Comment comprendre le propre de l'éducation quand celle-ci change littéralement de nature selon qu'elle se regarde du point de vue de l'éducateur ou de l'éduqué ? Comment, en outre, concevoir la mobilité de l'existence ? Reconnaître l'existence du mouvement et la possibilité du changement suffit-il à aplanir les difficultés du changement dont l'homme peut être l'objet et le sujet ? En d'autres termes, peut-on avoir des idées claires sur la façon dont l'homme peut changer ? Ainsi a-t-il été suggéré que toutes ces questions peuvent être intéressantes pour l'éducation et qu'elles mériteraient un traitement. L'enjeu est évident, l'intérêt pour cette question des postulats peut aussi aller de soi, reste que la nature conceptuelle du questionnement est certainement le pire ennemi de notre enquête. Voilà pourquoi nous avons eu l'idée de l'introduire grâce à une analyse de la rééducation. C'est un défi, en quelque sorte ; disons que c'est une expérience.

Chapitre 3 : La rééducation, question première

Penser la rééducation pour penser l'éducation, c'est en ceci que consiste notre démarche. Plus précisément, nous souhaitons partir des postulats de la rééducation pour arriver aux postulats de l'éducation. Étrangement, ce procédé est assez fécond. Bien évidemment, il faut justifier la faisabilité et la pertinence de la démarche. Le fait est qu'elle s'est imposée d'elle-même lorsque, cherchant les limites de l'éducation, c'est le champ de la rééducation qui s'est ouvert devant nous. À notre propre étonnement, elle a permis d'éviter certains écueils, notamment celui d'une étude abusivement spéculative. La rééducation est un milieu dans lequel la pratique fait tout, ou presque. Elle abonde en exemples précis ancrant la réflexion dans une réalité difficilement contestable. Par là, ce qui est évité, c'est la perte de contact avec l'effectivité. Or, penser les postulats de l'éducation, nécessite de prendre une certaine distance avec la réalité éducative. L'éducation a pourtant sa réalité et elle paraît avoir pâti des idéaux qui l'attirent sans pouvoir l'influencer dans son quotidien. Comment conduire une réflexion essentiellement théorique sans ne rien perdre de la pratique éducationnelle ? Comment donner de la valeur à une entreprise qu'on pourrait qualifier péjorativement de « métaphysique » ? La rééducation apparaît comme cet outil efficace permettant de montrer l'importance des postulats de l'éducation et de révéler la nécessité de les déterminer.

L'analyse qui suit se donne donc pour objectif de mettre en évidence ce qui dans la rééducation sert d'appui à une réflexion sur la conception évolutive de l'individu, conception qui préside à toute forme d'éducation. En nous intéressant à la rééducation, nous focalisons notre attention sur les cas limites de l'éducation. Si bien que ce qui est induit de la rééducation, devrait être généralisable à toutes les pratiques éducatives. Dans cette lecture des procédés rééducationnels, nous souhaitons insister sur les types de changement dont l'individu est l'objet, ainsi que sur la possible maîtrise de ces derniers. Tandis que dans l'éducation classique, le changement est seulement postulé, en rééducation, la compréhension du changement est bien plus explicite. Il ne suffit pas de dire : « du changement est possible ». Il faut à la fois comprendre la nature du changement et la valeur du changement. Pour ce faire, il a fallu commencer par faire admettre la possibilité même de la rééducation. La difficile émergence des pratiques rééducatives met en évidence les barrières psychologiques et philosophiques qui ont fait

obstacle à la reconnaissance d'une possible réformation de l'homme. On pourrait croire que ce sont les déficiences qui ont gêné l'apparition de la rééducation. Il s'avère que c'est davantage la conception que l'homme se fait de lui-même qui réduit et fige ce qu'il peut attendre de lui. L'incapacité se loge davantage dans les consciences que dans des dispositions physiques ou intellectuelles. Elle apparaît comme une donnée immédiate incorrigible. Faire changer l'homme revient à faire changer sa nature et ce geste n'est pas anodin. Toucher au rapport que l'homme entretient avec son histoire naturelle, c'est réviser les déterminations qu'il reçoit de la nature et de l'histoire. Refaire l'éducation c'est entrer dans une nouvelle temporalisation de l'être, c'est mettre du devenir là où l'être est. Pour être reconnue, la rééducation doit moins faire montre de ses succès que faire admettre que l'homme se fait dans le temps. Ce qui est fait peut être défait, refait. Aussi, à la question de savoir pourquoi avoir à refaire ce qui est, la rééducation répond-elle en mettant en avant la fin fonctionnelle. Il faut rendre l'homme normal c'est-à-dire fonctionnel, et plus précisément encore, socialement fonctionnel. La rééducation est très explicite quant aux fins qu'elle poursuit. Il ne s'agit pas de parfaire l'homme, de lui donner la forme la plus belle qui soit. Elle tend à répondre à une exigence sociale qui, certes, peut avoir des allures humanistes.

Ainsi commencerons-nous par un aperçu de l'apparition de la rééducation en insistant sur les obstacles qu'elle a rencontrés et sur ce qu'elle a apporté, à savoir : le postulat selon lequel l'homme a la capacité de changer. Ceci conduit à examiner dans quelle mesure la rééducation présente une nouvelle temporalisation de l'être. Cela dit, il conviendra de s'intéresser à la forme que revêt actuellement la rééducation en tant qu'elle est une pratique institutionnalisée et, de ce fait, parfaitement balisée. La rééducation fonctionnelle, en explicitant les fins et méthodes de la médecine de rééducation, permet de saisir le lien ténu que le médical entretient avec le social et questionne à ce titre la valeur normative du milieu social. La rééducation apparaît, en définitive, comme une pratique socialisante en ce qu'elle cherche l'adaptation du sujet au milieu dans lequel il vit. En quoi l'éducation diffère-t-elle de cette socialisation de l'individu ? Qu'y a-t-il dans la rééducation qu'il n'y a pas dans l'éducation, et inversement ? Des pistes de réflexion s'ouvrent ainsi pour penser autrement l'éducation.

Les informations globales recueillies sur la rééducation fournissent des éclaircissements sur ce qu'est l'éducation en elle-même. Il ne s'agira pas de faire des comparaisons contingentes. Très souvent, la rééducation engage naturellement un dialogue avec l'éducation. Quand ce lien n'existe pas explicitement, il s'agira de

signaler et de justifier les possibles raccords ou désaccords. Nous ne voulons pas perdre de vue que ce n'est pas une philosophie de la rééducation que nous cherchons à élaborer²⁵⁹. Il est certain que notre étude de la rééducation peut paraître succincte. Nous avons dirigé nos analyses pour l'objectif qui est le nôtre, à savoir penser ontologiquement l'éducation. Du point de vue philosophique, des mesures de précautions doivent être prises. Car d'une part, nous avons très peu spécifié l'usage des mots issus du champ lexical de l'éducation (éducation, enseignement, apprentissage, instruction, etc.). D'autre part, nous n'avons pas fait référence aux questions de la philosophie de l'éducation, ni même aux thèses des penseurs de ce domaine. Pourtant, bon nombre de références philosophiques auraient pu être convoquées. Mais nous n'en ferons rien. S'agit-il d'une volonté de ne pas surcharger le texte ? Pas tout à fait. Il nous a semblé que cette analyse pouvait se suffire à elle-même. Mais la raison sérieuse est que la rééducation peut éclairer des angles morts de l'éducation sans pour autant se confondre avec l'éducation. Autrement dit, nous avons préféré isoler cette analyse pour qu'elle ne soit pas influencée par les questionnements relatifs à l'éducation et qu'elle garde, à cet égard, son intégrité. Par là, on maintient une séparation qui prévient les tentatives de récupération. Ce que nous pouvons mettre en évidence dans la rééducation, n'est pas aussi manifeste dans l'éducation. Et il faudrait même admettre que l'éducation peine à reconnaître pour elle-même ce que la rééducation a acquis, notamment l'idée d'une réformation possible de l'homme. En définitive, c'est avec une certaine prudence que nous avons tenté de lire dans la rééducation ce qui peut fournir des éléments de compréhension du processus éducationnel. Toutefois, comme nous l'avions indiqué, c'est à notre insu que nous avons atterri sur ce terrain, et à notre propre étonnement, nous avons beaucoup appris de ces pratiques hors-normes.

²⁵⁹ La philosophie de la rééducation, soit dit en passant, pourrait s'avérer très précieuse pour la question éducative. Nous n'avons relevé qu'une seule étude importante sur la philosophie de la rééducation, celle de Jean-Michel Hennebel, thèse de doctorat sous la direction de Frédéric Worms, soutenue en 2009 : *Le problème philosophique de la rééducation : le cas particulier de l'enfant cérébro-lésé, au croisement des savoirs : philosophie des sciences cognitives, phénoménologie et philosophie de l'éducation*.

I- Des postulats de la rééducation à ceux de l'éducation

En quoi l'examen des postulats de la rééducation peut-il contribuer à la saisie des postulats de l'éducation ? Préférer commencer par la rééducation, n'est-ce pas là une perte de temps évidente ? En quoi ne pas entrer dans le vif du sujet peut nous être utile, même nous permettre de gagner du temps ? Le parcours choisi pour donner à sentir l'importance des postulats de l'éducation n'est pas si difficile à justifier, et l'itinéraire précis s'impose de lui-même. Il découle directement des difficultés de la tâche qu'on s'est donné. Réfléchir sur des postulats, c'est platement réfléchir sur des non-dits. Ils sont des points de départ, ils sont – cela est logique – toujours là, mais ils sont silencieux. Pour les analyser, il faut les faire parler, faire parler ce qui se tait, malgré leur omniprésence. Les postulats éducationnels sont tapis dans l'ombre de nos théories, ils sont dans les introductions, dans nos premières idées. Paradoxalement, c'est parce qu'ils sont spontanément admis, quasiment au titre d'axiomes, que peu d'attention leur est prêtée. Or, une théorie de l'éducation ne peut faire l'économie de l'explicitation de ses postulats, en ce que ceux-ci déterminent la nature même des méthodes et des fins de l'éducation. Les postulats sont les fondements et les murs porteurs de nos théories sur l'éducation. Ils délimitent les espaces, ils conditionnent les possibilités. Comprendre les postulats de l'éducation, c'est donc penser la dynamique des matériaux avec lesquels l'édifice se construit. La condition première de toute éducation est la reconnaissance que l'individu présente la *capacité* ou simplement la *possibilité* d'être éduqué. Cela relève de l'évidence de sorte qu'il n'y aurait pas matière à discuter. Et généralement, les réflexions sur l'éducation portent sur les fins et les méthodes, c'est-à-dire sur le pour quoi et le comment, et non sur des questions primaires du type : « qu'est-ce que c'est ? » ou « comment est-ce possible ? ». Pourtant, toutes les questions relatives aux fins et aux méthodes se fondent nécessairement sur cette possibilité qu'on reconnaît à l'individu. L'examen de cette condition de possibilité révèle, en effet, que différentes représentations ont cours sans pour autant être équivalentes. De sorte que, de la façon dont on conçoit cette possibilité, découlent des conceptions particulières de l'individu et de l'éducation. Questionner cette possibilité c'est définir les propriétés qui vont conditionner l'ensemble du processus éducationnel.

Pour conduire cet examen, la méthode que nous souhaitons suivre est celle d'un questionnement ontologique qui tente de voir le propre du processus éducationnel. En focalisant l'attention sur la formulation des postulats de l'éducation, nous pensons

pouvoir au moins mettre en évidence le fait que ces formulations sont des prises de position sur la nature de l'individu et engagent par là-même des déterminations particulières de l'éducation. Le questionnement ontologique est pour ainsi dire double : en voulant définir le propre du processus éducatif, il conduit nécessairement à une conception ontologique de l'individu. Comme cette entreprise ontologique, généalogique même, peut nous être reprochée, une façon simple d'introduire l'étude des postulats de l'éducation est de regarder directement dans les pratiques ce qui témoigne de son importance. La rééducation est le chemin de traverse qui nous conduit vers ces postulats et leur mise en dialogue. Néanmoins, le chemin paraît illogique. Partir de la rééducation pour arriver à l'éducation, c'est mettre la charrue avant les bœufs. La rééducation vient après l'éducation. L'éducation serait première, la rééducation seconde. Ce devrait être l'éducation qui éclaire la rééducation, logiquement et ontologiquement. Peut-on seulement partir de la rééducation pour penser l'éducation ?

Éducation et rééducation présentent des similitudes ; elles possèdent la même configuration, soit : une relation pédagogique qui consiste à conduire l'individu à disposer de certains savoir-faire, de certains « faire ». La rééducation manifeste, à première vue, les mêmes caractéristiques que l'éducation. Il y a sous ce terme différentes significations ontologiquement différentes. Il y a le faire même de la rééducation, ses produits et ses moyens. De même que pour l'éducation, on assimile la rééducation comme action à la rééducation comme résultat, par métonymie²⁶⁰ ; et par extension, on assimile la rééducation à l'ensemble des moyens utilisés pour parvenir à ce résultat. Une légère inflexion tient dans la forme pronominale : on trouve plus facilement le verbe « se rééduquer ». « S'éduquer » en français est très peu utilisé, tandis qu'en anglais, il est plus fréquent. Par exemple, on dit assez ordinairement vouloir s'éduquer lorsqu'on choisit de faire des études supérieures (« *I want to educate myself* »), et au Québec, l'élève est aussi considéré comme un « s'éduquant ». Cette distinction n'est pas sans importance. Deux choses en ressortent. Tout d'abord, le patient en rééducation serait beaucoup plus actif qu'un patient classique. Mais ce n'est pas ce qui nous intéresse. Dans la comparaison avec l'éducation, on voit que l'implication du sujet – afin qu'il s'approprie les finalités du processus suivi – n'est pas une préoccupation en rééducation ; cette implication est une donnée première. Tandis

²⁶⁰ *Trésor de la langue française*, Gallimard, 1990, 14^e tome, p. 592b.

que dans l'éducation, on met en place des stratégies pour intéresser l'élève, pour qu'il se sente concerné et qu'il assimile les savoirs. Là réside en partie l'art de la pédagogie. Le sujet de la rééducation appartient au processus, il est totalement investi dans la rééducation. Ensuite, la rééducation en tant qu'elle est engagée par le sujet lui-même permet de cerner les auto-apprentissages et les apprentissages nécessitant un médiateur. Car la rééducation intervient aussi quand des apprentissages soit naturels, soit automatiques, n'ont pas pu se faire, comme c'est le cas en orthophonie. Disons que le sujet est responsable de son fonctionnement et qu'il arrive qu'il doive suivre une rééducation, parce qu'il aurait mal appris ou qu'il n'aurait pas appris du tout des choses qu'il aurait dû apprendre par lui-même.

La distinction essentielle réside dans le « re-faire ». La rééducation re-fait l'éducation. Refaire l'éducation, c'est, par exemple, « rétablir l'usage normal d'une fonction, d'un membre ou d'un organe »²⁶¹. Ce « refaire » possède, en outre, d'autres acceptions selon les plans sur lesquels il se situe. Parfois, il est clairement dit que la rééducation ne refait pas l'éducation ; elle la fait. Elle la fait différemment, spécialement, nouvellement. Elle supplée l'éducation, la dépasse en un sens. Elle fait ce que l'éducation n'a pas su faire. C'est par exemple le cas des plans moraux et idéologiques où rééduquer signifie « éduquer (moralement) une deuxième fois, différemment »²⁶². Dans l'Éducation spécialisée ou l'Éducation nouvelle, malgré les expressions, c'est de rééducation dont il est question²⁶³. Et cette rééducation est un autre type d'éducation. La rééducation, ici, assume le fait qu'elle procède autrement. L'Éducation spécialisée cherche « la réinsertion sociale ou familiale d'un sujet mal adapté à la société »²⁶⁴, l'Éducation nouvelle consiste à « corriger ou [...] réformer une mauvaise formation »²⁶⁵. Les deux tendent à rapprocher le sujet d'une « normalité » qu'il conviendrait de définir afin de comprendre en quoi la première éducation a failli et ce que vise la rééducation.

En somme, et pour simplifier le schéma de la rééducation, on peut résumer les choses en tournant autour de l'idée d'usage. La rééducation apparaît pour permettre le

²⁶¹ *Trésor de la langue française*, p. 592b.

²⁶² *Le Robert*, p.138a.

²⁶³ Cette interprétation est liée à la définition du dictionnaire cité. Il faudrait probablement attribuer un autre sens à l'Éducation nouvelle. Cette dernière consisterait davantage en une autre forme d'éducation qu'en une ré-éducation, quoique l'initiative de Montessori s'approche tout de même d'une rééducation puisqu'elle cherche, initialement, à rééduquer des enfants qui n'ont pas reçu d'éducation ordinaire satisfaisante.

²⁶⁴ *Trésor de la langue française*, p592b.

²⁶⁵ *Idem*.

bon usage. Ce bon usage, c'est à la fois le bon usage de ses facultés physiques et intellectuelles et le bon usage de sa personne moralement et socialement. Si la question pratique exige de savoir comment procéder pour atteindre l'usage souhaité, il s'agit d'abord de supposer que deux raisons peuvent justifier la rééducation. Soit le sujet a perdu l'usage des capacités en question, soit le sujet ne les a jamais eues. Dans les deux cas, l'absence constitue un mésusage de sa propre personne, et c'est pourquoi la rééducation s'impose comme une nécessité. La correction que tend à réaliser la rééducation porterait sur la nature du sujet et sa valeur. Il ne s'agit pas, accessoirement, de poser des jantes sur une voiture qui fonctionne, ou d'accrocher un sapin désodorisant à l'intérieur. Les corrections rééducatives ne sont pas superflues. Il s'agit de rendre la personne fonctionnelle, étant donné le milieu dans lequel elle vit. Autrement dit, pour la voiture, ce serait remplacer les pneus crevés. Ou, plus trivialement encore, ce serait laver le pare-brise de cette voiture s'il est sale, parce que cela réduit la visibilité et constitue un danger. La rééducation apparaît quand un besoin vital et social se fait sentir. En d'autres termes : il n'y a pas le choix. Cela a son importance quant à la raison d'être de la rééducation. Cet avatar de l'éducation existe parce qu'il le faut ; sa nécessité porte en elle des déterminations qui, du point de vue pratique, s'incarnent dans des méthodes qui doivent donner des résultats. C'est comme si, dans ce champ, nécessité faisait loi. Aussi les lois de la rééducation dessinent-elles des principes généraux quant au fonctionnement de l'individu. L'idée d'un « il le faut » conduit à « il faut faire ceci » et ceci est possible parce qu'il y a « ça ». Ce « ça », c'est la condition de possibilité qui nous intéresse.

La rééducation met en scène ce « ça » puisqu'elle le donne à voir en le sollicitant effectivement. L'individu dévoile des capacités de réhabilitation, de réadaptation, de réformation. C'est en ce sens que la rééducation explicite les implicites de l'éducation. Par là ce qui importe c'est de voir comment, par la pratique, la rééducation révèle les fondements de l'éducation. Cette fonction révélatrice, la rééducation la remplit en agissant telle une loupe grossissante qui montre les facettes de l'éducation qu'on ne voit pas, qui ne se disent pas. La rééducation fait plus que nous offrir un autre point de perspective sur l'éducation. À certains égards, elle comble des défauts de la réflexion sur l'éducation en éclairant les angles morts. En rendant concrètes les possibilités individuelles, la rééducation dit ce qui est possible quand, apparemment, ce n'était pas ou plus possible. Et elle dit aussi ce qui ne l'est pas, soit ce qui ne l'est plus. En d'autres termes, elle dessine des limites aux possibilités, voire des bornes. Or, c'est là une des

tares de l'éducation. Car il est un problème que nous avons rencontré et qui paraît difficilement surmontable : les réflexions sur l'éducation, aussi scientifiques soient-elles, manquent de détermination. Autrement dit, nos études ne parviennent pas à indiquer les déterminations de l'éducation. Il faut comprendre qu'on est incapable d'assigner des limites claires aux pratiques éducatives. L'éducation est un champ où tous les possibles paraissent défendables. Bien évidemment, dans les consciences, il y a des oppositions, des écoles qui s'affrontent, des partisans de telle pédagogie plutôt que de telle autre. Bien évidemment, l'éducation, à l'instar de l'école, est un lieu de conflits. Mais ces divergences, ces tensions, ces oppositions ne peuvent avoir aucune pertinence théorique tant qu'aucun discours ne peut être réfuté. Pour atteindre une forme de réfutation en éducation, il faudrait qu'on puisse admettre des impossibilités, des échecs ou tout autre forme de négations. Cependant, cela semble improbable, au moins, pour deux raisons : l'une pratique, l'autre éthique.

La première raison tient au fait que l'expérimentation en éducation ne peut jamais être conduite réellement en raison de ce que vise l'éducation, de ce qu'elle est. Pour réfuter une théorie éducative, il ne suffirait pas de conduire une expérience sur des tests de mémoire, de compréhension ou de résolution d'un exercice, et de recueillir les données, de les compiler, de les interpréter et d'en conclure à une inefficacité de la démarche. Pour ce faire, il faudrait, comme le dit Binet²⁶⁶, suivre l'évolution des sujets, toute leur vie, parce que l'éducation est un ensemble de pratiques qui s'étalent sur l'échelle d'une vie. Est-ce simplement une incapacité liée au temps ? Il semble que cela soit un peu plus délicat. L'idée consiste à se rapporter à la deuxième raison. Pour infirmer une théorie éducative, il faudrait pouvoir en plus du suivi mentionné, conduire une expérience de telle sorte qu'elle échoue. Or, qu'est-ce que cela signifie ? Cela veut dire qu'il faut, volontairement, parvenir à l'idée qu'une éducation a failli, soit que l'acquisition de certaines facultés, de certains savoirs n'a pas pu se faire. Autrement dit, il faut arriver, en dernière instance, à dire : ce sujet ne s'est pas réalisé, il n'a pas été éduqué. Pour réfuter une théorie et limiter sa portée, il faut avoir raté la réalisation d'un sujet. Intuitivement, cela semble inadmissible d'un point de vue éthique. Il ne s'agit pas de mesurer la vitesse d'un solide en mouvement.

Ce qui semble difficile, voire impossible en éducation, est tout autre en rééducation. Dans le champ rééducationnel, la considération des échecs est beaucoup

²⁶⁶ A. Binet, *Les idées modernes sur l'enfance*, Flammarion, Paris, 1909, p. 18.

plus courante et ce parce que, par définition, il y a déjà eu un échec. C'est cet échec qui conduit à la rééducation. Certes, des types de rééducation semblent échapper à cette idée. Une rééducation de la cheville après une entorse, par exemple, ne semble être en rien une défaillance de l'éducation. Mais la rééducation des déficients intellectuels peut signifier l'inefficacité de l'éducation classique. En d'autres termes, la rééducation prendrait en charge les incapacités de l'éducation. Peut-être est-ce pour cette raison qu'il est difficile de faire état des ratés de l'éducation. On pourrait même, selon cette idée, justifier différemment l'absence de réfutation en éducation : lorsqu'il y a échec de l'éducation, c'est la rééducation qui prend le relais. Autrement dit, c'est comme si l'éducation refusait l'idée même d'échec, puisqu'il y a une autre possibilité, une autre façon de faire ce qui n'a pas été fait, et ce par la rééducation. Alors, en effet, de cette façon, on comprend différemment le défaut de réfutation en éducation, ou alors on voit différemment les choses et on admet qu'une grande partie du champ propre à la rééducation est le signe des échecs de l'éducation.

Comprendre la rééducation comme le lieu où se lisent les limites de l'éducation, nous y avons été conduits un peu à notre insu. En fait, c'est en voulant savoir ce qui peine dans les méthodes éducatives, ce qui ne parvient pas à être transmis comme savoir ou comme valeur, ce qui nécessite des efforts particuliers chez les éducateurs, etc. que nous avons atterri sur ce terrain. Dans le champ de tous les possibles, nous souhaitions savoir ce qui ne l'est pas, ce qui résiste dans les processus. C'est ainsi que nous avons eu à faire aux marginaux, aux cas limites, aux déficients intellectuels (débiles, imbéciles, idiots), aux handicapés, aux mineurs délinquants, etc. Là, les limites sont fluctuantes, selon les cas, mais elles sont bien réelles. Ces limites se dessinent sous forme de seuils d'impossibilité, ce sont les impossibilités éducationnelles. La rééducation, en prenant acte de ces seuils, présente les termes de l'éducation et se confronte à l'irréversibilité, à l'incurabilité. L'éducation, en fin de compte, se trouve en face de son contraire, à savoir : ce qu'on entend par « inéducable ».

Malgré ce lien supposé entre éducation et rééducation, il nous faut signaler une tension importante dans leur rapprochement étant donné la nature propre du champ rééducationnel. Il semble davantage appartenir au domaine médical. Les sujets ne sont pas des élèves, ce sont des patients ; ils ne sont pas seulement rééduqués, ils sont

soignés²⁶⁷. Aussi paraît-il nécessaire de justifier le passage de la rééducation à l'éducation en évitant les comparaisons inappropriées. Ce sont des analyses puisées dans *Le normal et le pathologique* de Canguilhem qui permettent d'interpréter le lien étroit qui relie rééducation et éducation. La rééducation semble agir comme une méthode curative²⁶⁸. Si on peut voir dans la maladie un appel à la santé, un appel au changement pris en charge par la guérison, la rééducation serait cette prise en charge. C'est, par exemple, le fait de considérer que certaines déficiences engagent des procédés de rééducation. Ce qu'on peut lire dans cet appel à la rééducation peut s'interpréter comme une révélation des fonctions normales de l'éducation. C'est parce que l'éducation n'a pas pu se faire normalement qu'elle doit être faite autrement. « La maladie nous révèle des fonctions normales au moment précis où elle nous en interdit l'exercice »²⁶⁹. Et plus généralement encore, la rééducation peut nous servir à mettre en évidence les besoins vitaux que l'éducation doit assurer. La rééducation indiquerait, pour cette raison, l'essentiel de l'éducation. En effet, la rééducation présente l'échec de l'éducation, et surtout, elle présente un échec social, quand la maladie serait un échec vital. « La maladie est au principe de l'attention spéculative que la vie attache à la vie par le truchement de l'homme. [...] La santé c'est l'innocence organique. Elle doit être perdue, comme toute innocence, pour qu'une connaissance soit possible. Il en est de la physiologie comme de toute science, selon Aristote, elle procède de l'étonnement. Mais l'étonnement proprement vital c'est l'angoisse suscitée par la maladie »²⁷⁰. L'importance qu'on accorde à la rééducation fait écho à cette angoisse qui apparaît suite à l'échec de l'éducation. On doit procéder à une rééducation parce qu'un processus social n'a pas pu se faire ; l'acquisition de certains savoirs et savoir-faire se doit d'être tentée autrement. On ne peut y renoncer. Conduire une rééducation, c'est estimer qu'elle est nécessaire, et c'est quasiment la forcer. Voilà pourquoi la rééducation nous apprend les fins essentielles de l'éducation. En visant le minimum vital à acquérir, elle fait sortir l'éducation de son silence, elle la fait parler.

La rééducation rend visibles les dysfonctionnements de l'éducation ; elle rend conscients les processus et états pathologiques, pour ainsi dire. La réflexion sur la rééducation semble être pour l'éducation ce que la réflexion sur la maladie est pour la

²⁶⁷ L'étymologie d'éducation « *educare* », *i. e.* prendre soin, pourrait invalider cette remarque. Réduquer signifierait alors, prendre à nouveau soin de.

²⁶⁸ Cette image pourrait paraître maladroite si l'on considère que la médecine de rééducation tend à se distinguer de la médecine curative.

²⁶⁹ G. Canguilhem, *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF, 1966, p. 59.

²⁷⁰ *Idem.*

santé. Elle intervient au moment où il faut faire quelque chose, un besoin se fait sentir, et l'éducation classique n'y peut rien. Dans une certaine mesure, on peut voir là une forme de crise de l'éducation. La rééducation dirait négativement ce qu'est l'éducation, comme la maladie nous donne une idée négative de ce qu'est la santé. L'éducation serait silencieuse. La rééducation est beaucoup plus bruyante. Et c'est là où elle doit agir qu'on comprend qu'en temps normal quelque chose agit sans que nous en ayons conscience. Canguilhem dit au sujet de l'état de santé : « c'est l'inconscience où le sujet est de son corps. Inversement, la conscience du corps est donnée dans le sentiment des limites, des menaces, des obstacles à la santé »²⁷¹. Si l'exercice normal de l'éducation nous échappe, la rééducation nous renseigne sur ce qu'il est dans le même temps où elle cherche à rétablir le fonctionnement de l'homme normal, le fonctionnement normal de l'homme. Pour le mettre en évidence, il convient de rappeler quelques lieux communs sur la rééducation en soulignant des idées qui, si elles nous paraissent aller de soi, ont longtemps cheminé avant d'être approuvées comme telles, notamment la conception évolutive de l'homme et ainsi permettre une révision de nos représentations du devenir humain.

²⁷¹ *Ibidem*, p. 52.

II- Se faire dans le temps : des exigences naturelles

A- Une histoire contrenature. Quand la rééducation refait la nature.

Au premier abord, la rééducation ne semble pas être l'objet d'un choix. Généralement, on ne suit pas une rééducation parce que cela fait plaisir ; on devrait même dire « subir » une rééducation étant donné les efforts qu'elle engage. À la question de savoir pourquoi une rééducation est entreprise, la réponse évidente serait : parce qu'il le faut. Elle émanerait d'un besoin. Et il sera question de s'interroger sur la nature de ce besoin. Toujours est-il que l'on pourrait imaginer l'apparition de la rééducation comme étant cette réponse à un besoin et de ce fait en conclure à une forme de nécessité de la rééducation. Pourtant, c'est bien autrement qu'il faut concevoir l'émergence de cette pratique. Elle est le fruit d'une tentative ; elle n'appartient nullement à la sphère de la nécessité. Avant son institutionnalisation et sa reconnaissance comme un droit, la rééducation apparaissait comme une illusion. Elle était le prestige du magicien, elle était de l'ordre du surnaturel. La rééducation entretient un dialogue avec l'idée de nature ; elle paraît même contredire la nature. En s'intéressant aux défauts de l'homme, elle agit sur ce que la nature a voulu ainsi.

Pourtant, il ne faut pas voir dans la rééducation l'ambition de surpasser la nature, de la surmonter. La rééducation ne procède pas, par exemple, comme les démarches transhumanistes. Il n'y a pas un refus de la nature en tant que telle. Le transhumanisme semble reprocher à la nature de ne pas avoir mieux pourvu l'homme. La rééducation cherche à rejoindre la nature. Elle veut changer l'ordre des choses, pour se rapprocher de la nature, c'est-à-dire du non-monstrueux. Le transhumanisme entrevoit les choses différemment : « l'homme reste l'homme, mais se transcende lui-même, en réalisant de nouvelles possibilités de sa nature et au profit de celle-ci »²⁷². Autrement dit, l'homme se réaliserait pleinement en dépassant la nature. La rééducation s'oppose non pas aux bornes naturelles mais à ce qui pourrait être normal, mais qui ne l'est pas naturellement.

Deux origines distinctes expliquent l'existence des sujets de la rééducation. Il y a d'un côté ceux qui sont nés comme ça, et de l'autre côté, ceux qui, à la suite d'un mauvais hasard, sont devenus comme ça. « Comme ça », qu'est-ce que c'est ? Ce sont, par exemple, des déformations physiques, des dysfonctionnements intellectuels, voire

²⁷² Huxley cité par J.-Y. Goffi, « Chapitre 1. Nature humaine et amélioration de l'être humain à la lumière du programme transhumaniste », *Journal International de Bioéthique*, 2011, 3-22, pp. 18-32, p. 22.

des comportements irrationnels. Le fait est que c'est en définitive, la nature qui *a choisi*. La nature a fait et a failli, pour les tares génétiques ; la vie – c'est-à-dire, le cours naturel des choses – a décidé, pour les tares catastrophiques. Dans les deux cas de figure, l'attitude est la même : la résignation. Il faut se faire à l'ordre des choses. Or, la rééducation tend à refaire ce qui est ; elle est une tentative de définir un nouvel ordre, elle rejoue l'ordre établi. Que l'idée de nature ait pu constituer un obstacle à l'apparition de la rééducation, il n'en sera question que très brièvement ici, et surtout sur des points précis. Ce qui nous intéresse dans l'émergence de la rééducation, ce sont les renseignements qu'elle fournit quant à la conception que l'homme se fait de lui-même et des moyens qu'il parvient à mobiliser pour se donner une forme indépendamment de celle que la nature avait prévue pour lui²⁷³.

« La rééducation, explique Raymond Murcia, n'est pas une donnée immédiate. Si les soins, et donc ceux qui sont chargés de les donner ont dû apparaître très tôt dans l'histoire de l'humanité, la notion de rééducation implique un processus de développement social qui, en Europe tout au moins, n'excède pas deux cents ans. Aujourd'hui encore, [...], l'idée de rééducation n'est pas totalement admise, surtout si elle vise le versant psychologique, et encore moins pour les comportements sociaux. La perspective rééducative présuppose une certaine organisation sociale, économique, la notion de norme et plus encore peut-être une conception évolutive de l'individu qui considère celui-ci comme le résultat d'une construction progressive »²⁷⁴. Il a fallu du temps pour reconnaître la possibilité même de la rééducation, étant donné ses conditions. Les conditions de possibilité de la rééducation seraient donc : une certaine organisation sociale et économique, la notion de norme et – celle qui nous intéresse particulièrement – la conception évolutive de l'individu. C'est cette dernière que nous souhaitons penser de façon spécifique. Elle serait même détachable de la rééducation et applicable à tous les processus signifiant le développement de l'individu. Sans supposer que l'individu évolue, qu'il est le produit d'une évolution historique, aucun processus d'éducation, de formation ou de transformation n'est envisageable. Reste que pour la

²⁷³ Le rapport de la rééducation à la nature semble être ici en opposition avec le rapport de l'éducation à la nature dans les éducations dites « naturelles ». Car, dans ces dernières, il y a une confiance accordée à la nature telle qu'elle seule peut conduire adéquatement le développement de l'individu. Or, dans la rééducation, c'est la nature qui doit être corrigée, à certains égards. On ne pourrait pas parler de « rééducation naturelle », pour cette raison. Sauf que cette remarque laisse de côté l'idée que la correction que tend à réaliser la rééducation a pour finalité une conformation à une norme, et cette norme pourrait être, en dernière instance, la nature.

²⁷⁴ R. Murcia, *Approche épistémologique de la notion de psychomotricité et de quelques concepts qu'elle utilise. La liaison théorie-pratique en rééducation psychomotrice*, Paris, Insep, 1980, p.103.

question de la rééducation ce sont les autres conditions de possibilité qui s'avèrent déterminantes. C'est, en effet, dans le cadre d'une société que la rééducation peut apparaître et c'est une société qui peut assumer la prise en charge rééducative de ses sujets. Si c'est le cas de la France et de certains pays européens, ce n'est pas une pratique mondialement répandue. La rééducation, en tant qu'idée, peut exister partout dans le monde mais, en tant que pratique, elle convoque de tels moyens qu'elle ne peut être institutionnalisée aisément. La rééducation, comme bon nombre de systèmes éducatifs, est tributaire d'une certaine situation sociale et économique. Et ce sont ces considérations d'ordre social et économique qui vont instituer les objectifs et les normes de la rééducation. Toutefois, d'un point de vue ontologique, toutes les démarches rééducatives ne sont possibles que parce que l'individu manifeste cette condition première essentielle, à savoir : il se fait, dans le temps. Et, étrangement, c'est cette disposition qu'on a du mal à reconnaître aux individus qui devraient être rééduqués.

Si ce postulat peine à être reconnu, c'est peut-être à cause des implications de l'idée selon laquelle l'homme se fait dans le temps. Car l'idée d'une construction de l'individu dans et à travers le temps a un revers : la déconstruction, en un sens, de l'individu dans et à travers le temps. Cronos (ou Kronos), c'est le Titan qui mange ses enfants, ce n'est pas celui qui les fait grandir. Il faut, c'est vrai, distinguer Cronos de Chronos qui est, proprement, le Dieu personnifiant le Temps et la Destinée. L'amalgame ici est rhétorique. Et comme le signale Barbara Cassin²⁷⁵, c'est un jeu de mots qu'on doit à Aristote dans *De mundo* (401a15). Car en plus de laisser entendre qu'on a d'ordinaire l'idée de l'usure liée au temps, il y a aussi chez Cronos le rejet des êtres difformes : les Cyclopes et les Hécatonchires, qu'il enferme dans le Tartare, alors que ce sont ses propres frères. Libérer et réhabiliter les êtres difformes, voilà ce que semble vouloir faire la rééducation. Mais est-ce seulement possible quand on pense que le temps est un agent de destruction ? Il faut changer de perspective, et cesser de considérer le temps uniquement comme un facteur de déformation. L'éducation, elle, tend à regarder le temps comme un facteur de formation. La temporalisation de l'existence paraît disposer de deux faces : l'apparition et la disparition. Le problème de la rééducation, c'est qu'elle ne se situe, à proprement parler, ni sur l'une ni sur l'autre face. Le mouvement qu'elle dessine paraît à contretemps. Elle effectue un pas en arrière ou seulement un pas de côté. En tout cas, elle réalise un acte qui n'est pas logique étant

²⁷⁵ B. Cassin, « KRONOS ou CRONOS », *Encyclopædia Universalis*.
<http://www.universalis.fr/encyclopedie/kronos-cronos/>.

donné la nature historique du devenir. Aussi, du point de vue ontologique, s'agit-il de savoir ce qui se fait.

Ne se satisfaisant pas d'une formation première qu'elle apprécie comme une malformation, la rééducation engage une réformation qui a les caractéristiques d'une transformation. Mais ce qu'elle transforme, c'est le rapport que l'homme entretient avec le temps. Car la rééducation ne transforme pas littéralement l'homme ; elle ne le métamorphose pas. Bien au contraire, elle lui donne la forme qui sied, la forme ordinaire ; elle est une conformation à la norme. Et pour ce faire, nous le verrons plus tard, elle donne à l'individu une forme fonctionnelle. Loin de modifier profondément les modalités de l'existence humaine, la rééducation corrige pour éviter les déformations. En revanche, ce qu'elle travaille en profondeur, c'est le temps, en ce qu'elle insiste sur le mouvement du devenir. Sur la courbe de la vie, la rééducation effectue des variations. Là où les choses semblaient figées, elle cherche à y insinuer du changement. Aussi l'obstacle premier qu'elle rencontre, c'est l'incapacité à penser que l'être puisse être mobile. Est-ce la priorité donnée à l'être sur le devenir qui s'exprime derrière cette idée ? Sur le sol de la rééducation, l'être et le devenir rejouent leur dialectique. La rééducation, en effet, ne part de l'être qui est que pour le faire devenir. Ce devenir, c'est précisément une autre forme d'être. Car l'être qui est n'a pas réussi à devenir ce qu'il devait être. Le devenir n'est que le véhicule de l'être vers lui-même. Il faut refaire quelque chose, rétablir quelque chose de perdu, compenser quelque chose qui n'est pas. Et quand bien même son objectif est de rapprocher l'anormal de la norme, la rééducation n'apparaît pas comme une « normalisation » de l'être mais comme une contre-naturalisation. La rééducation est contrenature, non pas dans ce qu'elle fait de l'être du point de vue des fins recherchées, mais parce qu'elle le recherche. Autrement dit, c'est le processus qui est contrenature. Remettre du devenir, là où il y avait de l'être statique, c'est dynamiser ce qui doit s'immobiliser, qu'importe sa forme. Sur le plan ontologique, on pourrait dire que la rééducation est un refus de l'être qui est. Refaire l'être, c'est revenir sur ce qui est ; c'est refuser ce qui semble devoir être.

Quand rééduquer apparaît comme l'acte de modifier ce qui est, le danger pressenti ne réside pas dans la difficulté d'une opposition à un ordre naturel, mais dans le sentiment d'outrager la nature. La rééducation semble être une profanation. L'action est saturée de croyances, de valeurs. Jean-Michel Wirotius présente, dans son *Histoire de la rééducation*, l'image du corps handicapé comme une sorte de monstruosité crainte. Il y a un désordre, une anormalité qui choque ; la remise en ordre n'est pas pensée. Le

corps handicapé est une donnée immédiate, sa réformation ne l'est pas. Et plus que tout, il y a un rejet tel du corps difforme, qu'il est évité. Si bien qu'il ne s'agit pas seulement de considérer les handicapés comme des êtres inférieurs, mais de les voir comme des « vices », des erreurs d'abord morales. « Le corps difforme induit une peur que de nombreuses formules populaires ont traduites : "Que Dieu nous délivre des boiteux et des bossus". Le corps handicapé était associé à des caractéristiques psychologiques négatives induisant la méfiance »²⁷⁶. Ces êtres difformes sont objet de méfiance, de rejet, il ne faut pas les avoir dans son entourage. Le handicap physique serait le signe d'un handicap moral, autant dire d'une malignité. Ainsi pouvons-nous comprendre l'inaction devant ce qui est. Ainsi pouvons-nous comprendre qu'il s'agit déjà d'une grande avancée quand, au lieu de faire disparaître les monstres, la charité les a entretenus. Toucher au corps c'est, en définitive, toucher aux valeurs qui s'y attachent. Ce n'est donc pas modifier le corps, c'est modifier les consciences.

C'est, en outre, de cette façon qu'on peut imaginer les obstacles rencontrés par Jean Itard lorsqu'il s'est donné pour mission de « récupérer » l'enfant sauvage. Le bon sens ne peut refuser à un individu la possibilité de changer puisque tout un chacun est le produit d'une évolution. Le bon sens s'intéresserait aux limites des changements à opérer. Mais ce qui l'emporte c'est la fixité, non pas de l'être, mais des mentalités. Dans l'histoire de la rééducation, il y a bien plus qu'un effet de l'opinion commune, il y a une adhésion à des fatalités en tout genre. Il y a une mauvaise considération de la façon dont l'homme se fait lui-même, et surtout, il y a une incapacité à croire au possible. La rééducation n'a pas seulement agi sur les corps et les esprits des infirmes, elle a agi sur les représentations. Et pour s'imposer, elle a dû lever bon nombre de barrières psychologiques et philosophiques. Ce qu'elle a produit, par ce geste, c'est plus qu'une prise de conscience de la possible réformation de l'homme, elle a étendu l'humanité, elle l'a ouverte aux marginaux²⁷⁷. Récupérer l'usage fonctionnel d'un membre ou rendre autonome un débile, ce n'est pas simplement faire montre de la puissance de la technique rééducative, c'est élargir et le champ des possibles et le champ de l'humanité.

Une fois ce geste réalisé, la rééducation passe d'un excès à l'autre. Dès lors, la rééducation fascine par son pouvoir de nouvelle chance. Et il y a un revers à cette

²⁷⁶ J.-M. Wirotius, *Histoire de la rééducation, Encyclopédie médico-chirurgicale*, p. 22b.

²⁷⁷ Y. Jeanne voit dans la rééducation de Victor de l'Aveyron conduite par Jean Itard une humanisation des arriérés en général. « Rupture considérable qui fait entrer toute une partie de la population, jusque-là reléguée dans l'infrahumanité, dans la communauté des hommes » (« Jean Marc Gaspard Itard, l'aube de la modernité », *Reliance*, 2007, n°25, pp. 129-134, p. 131a.).

fascination. Si, au premier abord, c'est une confiance en la possibilité de changer les choses qui fait naître la rééducation, elle se trouve pâtre, en dernière instance, d'une croyance démesurée en un « tout est possible ». Wirotius insiste particulièrement sur les effets de cette croyance et déplore la propagation de « récits mythiques, de contes qui rapportent inlassablement la malléabilité du corps, sa "plasticité", sa possible transformation physique par le pouvoir magnifié de soignants tout-puissants »²⁷⁸. La rééducation a ses limites, bien sûr. Elle « ne fait pas repousser les moignons des amputés, ni les neurones détruits par une ischémie, mais la croyance populaire est forte et résiste à toute argumentation, voire à toute confrontation à la réalité. C'est le principe des mécanismes d'opinion. Cette dynamique de pensée est d'autant plus puissante que la lésion responsable des déficiences n'est pas visible, qu'elle n'est pas localisée à l'endroit où les déficiences s'expriment et que les compétences altérées sont des données comportementales complexes (comme par exemple le langage ou la mémoire) »²⁷⁹. Il s'agirait donc de modérer les croyances, de les ramener à un principe de réalité²⁸⁰. Mais dans le même temps, on risque de perdre ce qui fait le propre de la rééducation, à savoir : cette croyance en un possible, quoi qu'il en soit. Pour soutenir l'idée selon laquelle la rééducation est un univers d'images et de mythes, Wirotius cite André Grossiord qui « écrivait dans les toutes dernières lignes de sa leçon inaugurale pour la Chaire de Réadaptation à la Faculté de Médecine de Paris le 13 mars 1968 : "la médecine dont je vous ai entretenu a ses aspects techniques ; ce ne sont pas les plus importants à mes yeux. Ce qui pèse le plus lourd, c'est l'esprit qui l'anime" »²⁸¹. C'est cet « esprit » qui tend donc à refuser l'incurabilité. L'opinion commune croit en la possibilité de faire quelque chose. Mais cela ne fut pas toujours le cas.

En somme, avant que l'on pense possible des récupérations, des réadaptations, il a fallu que quelques précurseurs donnent, au moyen de leur seule motivation, de véritables raisons d'y croire en créant du possible là où l'impossible régnait. Refaire la nature, refaire l'histoire de l'individu, ce n'est pas se battre contre des déficits du corps

²⁷⁸ J.-M. Wirotius, *Approche sémiotique des pratiques professionnelles en médecine physique et de réadaptation. La question du sens en rééducation fonctionnelle*, 2006, <http://epublications.unilim.fr/theses/2006/wirotius-jean-michel/wirotius-jean-michel.pdf>, p. 19.

²⁷⁹ J.-M. Wirotius, *Histoire de la rééducation, Encyclopédie médico-chirurgicale*, p. 19a.

²⁸⁰ Cette modération du « tout est possible » doit être actuellement appliquée aux effets de la plasticité cérébrale. Certains n'hésitent pas à exagérer ces données pour faire croire qu'il est possible de tout apprendre ou ré-apprendre, quel que soit l'âge. L'idée est simple, elle consiste à vendre des cours en ligne avec pour slogan : « Oui, vous le pouvez, parce que la plasticité... ».

²⁸¹ J.-M. Wirotius, *Approche sémiotique*, p. 19.

ou de l'intelligence, c'est faire éclater des préjugés profondément ancrés. C'est parce que la rééducation est elle-même portée par une croyance, qu'elle s'est retrouvée face à des croyances opposées. L'impulsion en rééducation est un facteur irrationnel qui, en tant que tel, a dû montrer la supériorité de sa valeur en tant que croyance. En rééducation, c'est la croyance de quelques-uns qui commence, c'est la croyance commune qui poursuit. Wirotius ne peut que souligner l'importance de celle-ci, quoique ses effets ne soient pas encore mis en évidence. « L'histoire des mécanismes de l'opinion sur la rééducation et ses pratiques n'est pas faite et, *a posteriori*, elle restera un domaine très difficile à explorer en l'absence de corpus constitués. On sait qu'elle a une grande importance dans ce registre des soins et l'on peut penser que ces mécanismes suivent l'évolution des techniques et des savoirs partagés »²⁸². On obtient une certaine idée de la valeur du « croire en » en rééducation, qui se traduit depuis dans le postulat d'éducabilité, postulat qui semble plus que tout revendiquer le devoir de toujours croire l'éducation possible. Toujours est-il que ce postulat ne se contente pas d'insuffler le principe irrationnel d'une foi en l'éducation. En rééducation, ce principe offre plus qu'une inspiration pédagogique ; il tend à présenter une compréhension de la nature de l'homme susceptible de modifications profondes. Que le principe d'éducabilité semble découler de la rééducation conduit à reconnaître à l'homme, au-delà de la capacité de recevoir une éducation, la capacité de dépasser un être-là, pour tendre vers une autre forme d'être. C'est ce qu'il s'agit à présent d'examiner.

²⁸² J.-M. Wirotius, *Histoire de la rééducation, Encyclopédie médico-chirurgicale*, p. 18c.

Ici, Wirotius souligne l'importance des techniques dans le champ de la rééducation, et il serait intéressant de comprendre comment la technique seconde la nature dans la maîtrise que l'homme peut finalement avoir de lui-même. Si l'on parle de procédés pédagogiques et du besoin d'outils didactiques en éducation, l'outil technique en rééducation est plus qu'essentiel, il est nécessaire et rend la réadaptation possible. En rééducation, l'accessoire devient crucial.

B- L'éducabilité des anormaux

Certains penseurs se réfèrent aux travaux de Jean Itard pour expliquer l'apparition de l'idée d'éducabilité. Ainsi apparaît l'influence que la rééducation va exercer sur l'éducation. Selon Claude Kohler, « le livre où Itard consigna ses tentatives peut être considéré comme le premier manuel de rééducation des arriérés »²⁸³. Yves Jeanne, dans l'article « Jean Marc Gaspard Itard, l'aube de la modernité », rejoint Kohler et insiste sur l'idée que la rééducation tentée par Itard, bien qu'ayant relativement échoué, « laisse à la postérité quelques-uns des fondements de ce qui deviendra, après lui, l'éducation adaptée et pose les éléments essentiels d'un débat toujours d'actualité : celui des limites de toute éducation »²⁸⁴. En refusant l'idée qu'un être soit incurable, on revendique l'idée qu'il peut changer. Dans le paragraphe intitulé « Croire en l'éducabilité », Jeanne explique comment Itard s'appuie sur le sensualisme de Condillac pour justifier la faisabilité de sa démarche et la pertinence de ses méthodes. Il s'intéressera, en particulier, à discipliner les sens de Victor pour engager des progrès intellectuels. « Coquille vide à sa naissance, [l'individu] se construit par l'exercice de ses sens, mobilisés par le commerce de son environnement »²⁸⁵. Jeanne ne manque pas de signaler que la théorie de Condillac sur laquelle prend appui Itard a pourtant été réfutée²⁸⁶. Cela ne gâtera en rien la valeur exemplaire de ces procédés. Et Kohler d'insister sur le fait que c'est l'attention portée aux enfants arriérés qui a motivé les grandes avancées pédagogiques notamment celles de Montessori ou Decroly qui tous deux étaient des médecins. Il y aurait donc un lien ténu entre la figure de l'arriération et les progrès pédagogiques, ces derniers découlant des efforts fournis par ceux qui ont tenté de « soigner » ces déficients intellectuels. Autrement dit, c'est la rééducation qui semble nourrir l'éducation. Sur le plan des innovations, des compréhensions, des méthodes, la rééducation est première. Elle est première, sur le

²⁸³ C. Kohler, *Les déficiences intellectuelles chez l'enfant* (1954), PUF, Paris, 1968, p.2.

²⁸⁴ Y. Jeanne, *ibidem*, p. 129a.

²⁸⁵ *Ibidem*, p. 130b.

²⁸⁶ Au sujet de la réfutation de la théorie condillacienne qui inspire les travaux de Jean Itard, Yves Jeanne pose la question de la valeur des théories en éducation. Que penser d'une théorie de l'éducation invalidée, quand son application porte toutefois ses fruits ? « La théorie condillacienne sur laquelle Itard fonde sa conviction de l'éducabilité de Victor est largement réfutée et pourtant, c'est par sa mise en œuvre méthodique et appliquée qu'Itard permet à cet enfant une évolution somme tout considérable. Dès lors est posée la question du statut des théories en éducation. En effet, si une méthode éducative fondée sur une théorie fautive permet une évolution incontestable de ceux qui en sont bénéficiaires, l'on doit envisager l'hypothèse que la pertinence d'une construction théorique en éducation ne repose pas sur sa validité scientifique. Sur quoi alors prendrait-elle appui ? » (*Ibidem*, 131a.).

plan de l'ingéniosité ; elle est première car elle est celle qui influence l'autre. La rééducation, cette autre éducation, est peut-être l'élève de l'éducation mais, à ce titre, elle a très tôt dépassé le maître. Sur le plan des pratiques, la rééducation est motrice, ce qui se répercute sur le plan théorique par la reconnaissance de cette disposition à se modifier qu'est l'éducabilité.

Reste que posée ainsi, cette disposition ne suffit pas. Si elle induit la possibilité pour l'homme de changer, la forme du mot « éducabilité » tend à réduire sa portée en ciblant l'enfance. Il paraît que l'usage en vigueur attribue l'éducation à l'enfant, et la formation à l'adulte. La rééducation s'adresse à tous les âges. La norme d'usage ne veut pas qu'on dise d'un adulte qu'il est éducatable. Si ceci n'est qu'une influence de la compréhension du postulat étant donné sa forme syntaxique, sa formulation peut être encore plus déterminante. Par exemple, Jeannine Duval Héraudet, dans « La rééducation à l'école, un changement de place », attribue à Comenius au XVII^e siècle l'énonciation du principe d'éducabilité. À qui attribuer la paternité de l'idée ? Ce n'est pas ce qui importe ici. L'intérêt tient plutôt dans la formulation de l'idée. Car Duval Héraudet explique que, selon Comenius, « l'instruction ne doit exclure aucun enfant. Reconnaître à tout enfant, quelles que soient ses difficultés actuelles, quels que soient ses parents, ou ses conditions de vie, la possibilité pour lui de changer quelque chose à sa vie, lui reconnaître, éventuellement, des potentialités inexploitées, ressort de la confiance dans les possibilités de l'homme et dans ses capacités d'auto-réparation »²⁸⁷. Ici, il n'est pas simplement question d'être éduqué, instruit ; il est question de changer, d'exploiter des potentialités, de s'auto-réparer. Les idées sont beaucoup plus ouvertes et engagées que dans un énoncé ordinaire. Elles signifient le dépassement possible des conditions sociales, familiales et culturelles. En outre, exploiter des potentialités peut signifier développer des capacités individuelles, des capacités singulières même. La rééducation ne semble pas pouvoir attester de ces capacités. S'il s'agit de définir précisément ce que vise la rééducation, il nous faut revenir un temps sur la tentative de rééducation de Victor et signaler deux points cruciaux.

Si l'éducation est bien le seul moyen pour l'homme de devenir homme, et si l'homme est le seul animal qui a besoin d'un maître, l'éducation des enfants sauvages ne nous apprend pas que l'éducation est toute puissante, ni même que la rééducation

²⁸⁷ J. Duval Héraudet, « La rééducation à l'école : un changement de place », pp. 10-11.
http://www.jdheraudet.com/textes/2002-03_fevrier_La_reeducation_a_lecole_un_changement_de_place.pdf.

peut transformer radicalement un animal en homme. Les adversaires les plus farouches d'Itard étaient ceux qui défendaient que Victor était un arriéré, un déficient intellectuel. On allait jusqu'à soutenir que c'était pour cette raison qu'il avait été abandonné. Lucien Malson revient sur cette controverse dans l'introduction aux *Mémoires* du médecin et apporte une contribution très éclairante. Il montre que les enfants sauvages ne souffraient pas, contrairement aux idées répandues à l'époque, de tares intellectuelles congénitales qui les auraient maintenus dans cet état primitif. Si leur humanité avait du mal à se manifester, si ces enfants avaient éprouvé tant de difficultés à sortir de l'animalité dans laquelle on voulait les enfermer, ce n'était pas simplement parce qu'ils avaient vécu dans la nature, c'est-à-dire hors de la civilisation durant toutes ces années. Ce sont les effets de cette vie hors-norme – c'est-à-dire hors de la culture – qui jouaient de tout leur poids dans la réhabilitation de ces déshérités sociaux. L'auteur rapporte les propos de Bousquet qui affirma : « si réellement ne lui a manqué [à Victor] que la puissance de l'exemple pour rompre des liens qui tenaient sa raison enchaînée, il est clair que rien ne pouvait l'empêcher de prendre son essor quand il a respiré l'air de la civilisation »²⁸⁸. Autrement dit, il s'étonne de ne pas avoir vu Victor devenir un homme intellectuellement et culturellement digne de ce nom, au seul contact de la vie sociale. La réponse de Malson est éloquente : « Rien, en vérité, sauf l'impossibilité d'avoir six ans une nouvelle fois, de guérir par miracle de la sclérose intellectuelle et d'effacer le long, le douloureux traumatisme dû à l'isolement prolongé »²⁸⁹. Il y aurait des moments irréversibles, des moments cruciaux dans la vie de l'individu tels qu'ils engagent un devenir irrévocable. Si l'homme est véritablement doué d'une aptitude à réparer ses pertes, à se donner une nouvelle forme, alors il n'y aurait pas d'irrévocabilité.

Le deuxième point consiste à regarder ce qu'était l'enfant sauvage avant d'être en partie rééduqué. Car même si les enfants sauvages fournissent la preuve que l'homme n'est homme que par l'éducation, ils témoignent dans le même temps du fait que l'homme, naturellement, se fera à son milieu. Il faudrait même admettre que les acquis des enfants sauvages sont tout aussi impressionnants que le façonnage de l'homme par l'homme. Les enfants sauvages ont, certes, des défauts de formation. Mais si l'on se concentre sur ce qu'ils sont au moment où ils entrent dans la vie ordinaire des hommes, ils se trouvent dotés de capacités que les hommes normaux ne possèdent pas. On n'aurait, d'ordinaire, jamais soupçonné l'homme capable d'une « vision nocturne

²⁸⁸ L. Malson, *Les enfants sauvages. Mythes et réalité*, Paris, Éditions 10/18, 1964, p. 96.

²⁸⁹ *Idem.*

aisée », « de remarquables sensations auditives », de « fines perceptions olfactives », « d'insensibilité thermique », auxquelles il faut ajouter les agilités physiques prodigieuses²⁹⁰. En fait, les enfants sauvages indiquent des capacités que l'homme ne connaîtra qu'en les faisant exister. S'il faut l'homme pour faire un homme, s'il faut la culture pour transformer la nature, il y a dans la nature de l'homme quelque chose qui entre en résonance avec le milieu dans lequel il vit pour lui permettre d'adopter un certain mode de vie. Alors, certes, un homme peut faire un homme, mais l'histoire d'Amala et Kamala²⁹¹, les petites découvertes dans un repaire de loup, suggère qu'un loup semble pouvoir faire d'un homme un loup ou en tout cas, lui permettre de se rapprocher le plus possible du mode de vie lupin. En d'autres termes, les enfants sauvages montrent un pouvoir inscrit en l'homme de prendre la forme qui sied au milieu dans lequel il vit, tout en soulignant l'impossibilité pour certaines inscriptions d'être effacées. L'éducabilité, héritée de la rééducation de l'enfant sauvage peut certes témoigner de l'aptitude de l'homme à être refait jusque dans une certaine mesure. Mais elle ne supporte pas tous les types de modification. Il faudrait même admettre que seules certaines modifications sont recherchées et appréciées positivement. La rééducation poursuit un but précis, ceci doit être explicité.

Car, en rééducation il n'est pas vraiment question de chercher la réalisation personnelle de l'individu. L'effort majeur consiste à faire tendre l'anormal vers la normalité. Si l'éducation peut être vue comme une réalisation de l'être, la rééducation est une *normalisation* de l'être. Ici, les fins poursuivies par ces deux pratiques doivent être précisément distinguées. L'éducation pourrait se donner pour tâche le développement personnel de l'individu entendu comme individualisation. La rééducation serait davantage une socialisation. Peut-être que les deux ne sont pas antithétiques. En effet, on pourrait penser un passage de l'une à l'autre, c'est-à-dire une normalisation première puis une réalisation personnelle. C'est comme si, au-delà de la conformation de l'individu à la norme, la rééducation se déchargeait du travail et transférerait la responsabilité de l'épanouissement individuel à l'éducation. Mais il s'agit là d'une possibilité qui n'apparaît pas vraiment dans les travaux sur la rééducation. Les fins de la rééducation sont assez claires. Celles-ci doivent être lisibles dans les postulats qu'elles sollicitent. L'éducabilité comme principe de la rééducation peut évoquer la conception évolutive de l'individu, mais cette évolution doit être

²⁹⁰ *Ibidem*, p. 55.

²⁹¹ *Ibidem*, pp. 88 et suivantes.

précisée. Aussi, en regardant d'un certain œil les raisons pour lesquelles la rééducation des déficients a été institutionnalisée en France, peut-on comprendre comment et pourquoi elle est apparue. Ce qui se donne à voir c'est la distance qui sépare la rééducation de l'éducation, et qui l'a aussi instituée.

On peut penser, dans un premier temps, que la rééducation des déficients intellectuels répond à un principe humaniste ou charitable, dans la mesure où l'on tend à donner à ces individus étiquetés comme particuliers, une chance d'appartenir activement à la vie sociale. Leur rééducation peut, en effet, être vue comme une porte ouverte vers la société. Et il est vrai qu'à travers la rééducation, étant donné ce qu'elle implique comme moyens matériels et humains, c'est bien la société qui ouvre les bras à ces déshérités de l'esprit. Mais on peut mettre en évidence la raison critique de l'ouverture de cette porte qui semblait jusque-là fermée. Dans *La rééducation contre l'école, tout contre*, Félix Gentili explique, en se fondant sur les propos de Gaston Mialaret, la mise en place des dispositifs à l'égard des déficients intellectuels comme une réponse à un besoin social. « Les dispositions projetées envers les enfants déficients intellectuels correspondent aux représentations de l'époque et sont justifiées par les exigences du moment – l'après-guerre »²⁹². Autrement dit, la mise en place de dispositifs aurait été accélérée par des circonstances historiques et sociales. Cette interprétation s'accorde avec la prise en charge éducative des mineurs délinquants²⁹³. L'éducabilité des mineurs délinquants prend corps dans l'ordonnance du 2 février 1945²⁹⁴ en faveur de la protection de l'enfance. Le préambule présente aussi simplement la raison de cet intérêt accru pour ces anormaux sociaux : « La France n'est pas assez riche d'enfants pour qu'elle ait le droit de négliger tout ce qui peut en faire des êtres sains »²⁹⁵. La situation sociale est telle qu'elle ne peut faire l'économie d'aucune force de travail. Autrement dit, le besoin justifie les moyens. Et ces moyens sont entre autres « des sections de perfectionnement »²⁹⁶. Le public de ces sections aura ainsi la chance de se perfectionner pour se rendre utile. Les déficients intellectuels sont par définition des handicapés de l'intelligence. Celle-ci n'a jamais été une condition requise dans les domaines où la main est plus importante que l'idée. Les déficients intellectuels

²⁹² F. Gentili, *La rééducation contre l'école, tout contre*, 2003.

http://felix.gentili.free.fr/these_rectoverso_web.html.

²⁹³ Cf. J. Bourquin, « La difficile émergence de la notion d'éducabilité du mineur délinquant », *Criminocorpus*, 2012, <http://criminocorpus.revues.org/1938>.

²⁹⁴ http://www.textes.justice.gouv.fr/art_pix/ordonnance.pdf.

²⁹⁵ http://www.textes.justice.gouv.fr/art_pix/exposemotifsordonnance.pdf.

²⁹⁶ Il convient de ne pas confondre ces classes spéciales avec les classes de perfectionnement mises en place par Binet au début du siècle. Ces dernières avaient une autre fonction et une autre finalité.

possèderaient les compétences suffisantes pour participer à une vie sociale par la réalisation de tâches à dominante physique. Toutefois, on peut s'étonner de l'apparition aussi tardive. Pourquoi ces classes n'existaient-elles pas avant ?

On aurait pu créer, bien avant, des classes pour ce public, des classes pour ces objectifs. Si ces classes n'existaient pas, c'est certainement parce que ces objectifs n'étaient pas visés. Et on a donc taillé sur mesure ces classes pour les déficients intellectuels. On peut donc considérer en un sens qu'il y a eu soit un progrès social soit simplement une optimisation du capital humain grâce à l'exploitation des capacités des déficients intellectuels. Mais on peut très bien, d'une autre façon, se dire que ce qui a été fait aurait très bien pu être fait avant. Aussi faut-il se demander pourquoi ces classes n'existaient pas avant. Cette section spéciale est spéciale car elle diffère du modèle classique. Par modèle classique, il faut entendre l'école traditionnelle. L'école forme une jeunesse. Elle forme la jeunesse qu'elle veut former selon ses règles à elle. Ce n'est pas la déficience qui est déficience en elle-même. Elle est déficience en tant qu'elle ne s'insère pas dans ce cadre particulier. La déficience est problématique en ce qu'elle ne permet pas de suivre les programmes classiques. Autrement dit, on pose un parcours classique et on fait sortir du cadre tout ce qui ne suit pas le parcours classique, à l'allure à laquelle il faut suivre ce parcours. Il y a fond et forme : programme à assimiler et ce à une certaine vitesse. C'est dans cette configuration que des enfants se révèlent intellectuellement déficients.

Ce sont « des cas extrêmes », selon Mialaret ; ils « sont véritablement et définitivement incapables d'assimiler le programme commun, mais [...] il y a des possibilités d'adaptation sociale et professionnelle et [ils] doivent, par conséquent, être mis en état de se suffire un jour à eux-mêmes »²⁹⁷. L'incapacité à assimiler le programme commun est ce qui justifie le placement dans une section de perfectionnement. Sans même parler de déficience intellectuelle, c'est cette assimilation du programme qui jauge et de ce fait place les élèves dans ou hors de la norme. Il serait intéressant de chercher à savoir ce qui se trouve dans le programme lui-même qui le rend ainsi. Il ne s'agit pas à proprement parler d'un programme qui se tient pour la valeur des valeurs. Les programmes changent, ils ne sont pas fixes. Il y a donc des valeurs en mouvement dans ces programmes. Quelles sont ces valeurs ? Là est la

²⁹⁷ G. Mialaret, *Le plan Langevin-Wallon*, Paris, PUF, 1997, cité par F. Gentili, *Idem*.

compréhension de la déficience. On peut bien évidemment rapporter la norme « programme » à une autre norme : la société.

La société, c'est elle en effet qui présente comme une exigence morale le fait d'accueillir tous les enfants malgré leurs déficiences. « Ces enfants ont droit à l'instruction. Ils ne doivent pas non plus rester une charge sans compensation dans une société qui a tant besoin de main-d'œuvre. Il s'agit de leur donner les instruments intellectuels indispensables et l'habitude des travaux qui leur seront accessibles »²⁹⁸. Ici, il n'y a aucune exigence morale en tant que telle. C'est, tout au plus, une exigence juridique. La morale ne peut se satisfaire de l'instrumentalisation d'un individu par un conditionnement approprié. Or, « il faut se résigner à un dressage par l'habitude et par la mémoire »²⁹⁹. Être instruit peut signifier avoir acquis des formes de savoir, mais l'instruction peut-elle être entendue comme un conditionnement par l'habitude ? Quand on est conditionné, on agit mécaniquement, instinctivement. Est-ce manifester une forme de savoir ? Si l'instruction est la transmission de savoir et de savoir-faire, peut-elle coïncider avec la production de machines ? Il semble que cela soit contradictoire. Conditionner par l'habitude, ne sera jamais ni instruire, ni éduquer, ni rééduquer. Très clairement, ceux auxquels on reconnaît une déficience intellectuelle, on ne souhaite pas corriger leur déficience. Non, ce que l'on cherche, c'est simplement à contourner ces tares intellectuelles. Qu'on veuille donner un statut social aux déficients est une chose, qu'on prône, pour ce faire, des principes dont la portée interdirait à quiconque d'instrumentaliser ces êtres est inconséquent.

Celui qui veut faire des déficients intellectuels une main-d'œuvre servant la société, pour éviter qu'ils desservent la société, élabore certes un calcul correct, mais il ne peut invoquer le droit à l'instruction. Le droit implique la personne qui se trouve proprement niée, puisqu'elle est limitée à n'être qu'un outil. Le droit à l'instruction, par définition, est intimement lié à la liberté. Instruire c'est rendre indépendant, et non un instrument ; ceci nécessite de poser la liberté du sujet qui suit cet apprentissage. Ici, il y a opposition entre droit formel et droit réel. Les déficients intellectuels, tout comme les normaux intellectuels, ont formellement droit à l'instruction. À quoi bon le dire ? Ce n'est pas leur droit qui est dénié, c'est leur capacité à jouir réellement de ce droit. Les classes de perfectionnement peuvent être comprises comme des moyens pour les déficients de profiter effectivement de ce droit. Certes, cela se peut. Mais pas tout à fait,

²⁹⁸ *Idem.*

²⁹⁹ *Idem.*

car c'est la structure première qui les a reconnus comme déficients, c'est la structure première qui leur a dit : « vous avez ce droit, mais vous ne pouvez pas ». Autrement dit, c'est l'institution qui crée la possibilité et l'impossibilité, en l'occurrence le droit et le non-droit. C'est l'école qui ouvre ses bras aux enfants et qui les referme quand ceux-ci ne sont pas aptes selon ses propres critères. En supposant que l'école ait eu une tout autre forme que celle qu'elle avait au moment où il fallait effectuer ce tri, en supposant plus précisément que l'école ait eu plusieurs formes distinctes, on n'aurait jamais entendu parler de sections de perfectionnement, on n'aurait jamais entendu parler de déficients. Quand on crée une norme, on crée une marge, et on aurait dû penser à créer en même temps la marge de manœuvre. Ce ne sont pas les déficients intellectuels qui présentent les défaillances effectives, c'est notre système d'évaluation corrélé à notre système d'éducation. Le droit formel que l'on a voulu reconnaître aux déficients intellectuels est la preuve qu'on le leur avait refusé au préalable en créant des formats d'éducation dans lesquels ils n'entraient pas. Ce ne sont pas, en définitive, les déficients intellectuels qui ont été rééduqués par ces classes de perfectionnement, c'est l'école qui s'est réformée, elle a pu se perfectionner.

En somme, l'application du postulat d'éducabilité aux déficients intellectuels peut paraître décevante quand on l'interprète comme le produit d'un calcul économique tendant à soulager la société de quelques marginaux peu rentables. Il ne faut pas oublier que la rééducation est le fait d'une société qui institue les procédures nécessaires à la réhabilitation de ses membres défaillants. Il est donc logique que ce soit au sein de ce système que les dysfonctionnements apparaissent et c'est surtout en fonction des aspirations sociales que les sujets en question sont rééduqués. Cela se donne à voir plus clairement dans le dernier temps de notre analyse. Pour le moment, contentons-nous de retenir que la rééducation montre la possibilité de modifier les modalités d'existence des hommes en les normalisant. Ici, bien sûr, ce n'est pas la fin poursuivie par la rééducation qui éclaire les possibilités liées au postulat d'éducabilité. On doit considérer qu'il ne s'agit là que d'un aperçu des potentialités de l'homme. Et selon cette logique, il faut reconnaître qu'on parvient à donner une nouvelle forme d'être à des individus qu'on pensait incapables de progrès. Il importe dès lors de questionner la nature précise des changements induits par la rééducation à l'aune du postulat évoqué. Le re-faire de la rééducation, que fait-il ?

C- La temporalisation

Le préfixe "re-" signifie communément une répétition, par exemple : recompter, recopier. S'il peut correspondre à l'idée d'un retour au point de départ, comme dans "redresser", il faut distinguer ce sens d'une tentative de retour à un état initial, comme pour les verbes : raccorder, raccommoder. À cette catégorie appartiennent certains substantifs utilisés en rééducation, à savoir : la réadaptation, la réhabilitation. Une autre catégorie utilisée en rééducation est celle qui comprend le « re- » comme le fait de combler un écart avec une première situation, par exemple : retarder, rattraper, rejoindre. Bien que les sens soient proches, ils n'induisent pas les mêmes effets. Il y a, en outre, l'idée d'une réaction à un acte, une réponse à un premier acte, comme avec les verbes : rebondir, rejaillir. Ces significations ne permettent pas de traduire la rééducation comme une simple répétition de l'éducation. Répéter une éducation, ce n'est jamais refaire de façon identique. Comme l'indique Hélène Hernandez, croire que la rééducation est une action rétablissant des fonctions déficitaires, « limite la portée de la rééducation puisque cela l'ampute de son objectif de faire découvrir une nouvelle vie qui ne sera jamais plus ce qui fut ou qui ne sera jamais ce qui se rêvait d'être »³⁰⁰. Il faut comprendre que ce "re-" est le signe d'une nouvelle possibilité, l'autorisation d'un nouveau, d'un inédit même. Hernandez propose de reprendre la traduction d'Hervé Cochet, qui tient à séparer le « ré » d'« éducation » : « "l'interposition du trait d'union dans rééducation souligne que l'action de rééduquer ne peut viser un retour à l'état antérieur, à l'éducation d'avant, mais, obligatoirement, va transformer, réorganiser afin d'aller vers une nouvelle éducation". En d'autres termes, "ré : pour tous mots débutant par cette affiche, ré indique que cela transforme et éclaire autrement, soleil nouveau" »³⁰¹. Pourtant, dans certains cas, on peut bien croire en une simple répétition. Par exemple une rééducation par kinésithérapie peut simplement consister à permettre de retrouver l'usage d'un membre, lorsqu'on réapprend à marcher après une fracture. Dans ce cas, il semblerait bien qu'on refasse une éducation, mais cette rééducation ne consiste pas à refaire entièrement l'éducation. On ne réapprend pas à marcher après une fracture de la cheville, comme on apprend à marcher pour la première fois, c'est évident. Ce préfixe ne signifie donc pas du tout une répétition à l'identique, mais un faire autre, afin de pouvoir re-faire, en l'occurrence re-marcher. La rééducation est une

³⁰⁰ H. Hernandez, *Éthique en rééducation*, 1997, <http://jp.guihard.net/IMG/pdf/ethique.pdf>, p. 24.

³⁰¹ *Idem*.

nouvelle éducation car elle est faite « après ». Le « re- » indique un après qui est aussi un autre. Il signifie : autrement, nouvellement.

Étant donné que la rééducation correspond à des faits différents, et que notre examen doit notamment s'attacher à l'appréciation des changements occasionnés dans la démarche rééducative, il est décisif de saisir la nature du changement engagé. Ces nuances ne sont donc nullement négligeables. Rattraper un retard, comme on peut l'entendre dans la rééducation des retardés, ne veut pas dire la même chose que combler des retards pour des attardés. Dans le premier sens, il y a l'idée de faire parcourir au retardé une distance pour le remettre dans la norme ; dans le second sens, l'attardé, par définition, ne peut réaliser ce parcours. Le progrès est comme interdit à l'attardé ; le parcours normal lui est barré. C'est donc par d'autres voies que doit passer la rééducation de cet attardé. Pour le retardé, le parcours pourrait être le même que dans la voie normale, mais cette distance à combler va probablement être réalisée par d'autres moyens. Le véhicule, la méthode de parcours, change. La voie classique est pénible mais elle est praticable. Sauf que l'on va devoir, pour réaliser le plus efficacement possible le parcours, utiliser d'autres chemins, d'autres méthodes. Il s'ensuit qu'il y a rééducation lorsque l'on n'emprunte pas le chemin classique, ou qu'on ne l'emprunte pas comme il le faut. Ici, on distingue la voie et la méthode ; l'éducation ordinaire indique un chemin et balise ce chemin. Autrement dit, la rééducation peut être entendue comme une autre voie ou comme une autre méthode. Au-delà de la double normativité de l'éducation, il y a un objectif qui est visé, et c'est cet objectif que doit atteindre la rééducation. Mais si elle l'atteint par d'autres moyens, est-ce une rééducation ou simplement une autre éducation ?

Une autre nuance importante à signaler est celle qui existe entre le retour au point de départ et le retour à un état initial. Il faudrait d'abord poser qu'un retour à un état initial soit possible. De là, on peut se demander ce qui permet de séparer les deux acceptions. Partons d'abord du fait que le mouvement dessiné par les deux processus est celui d'un retour. C'est alors dans ce qui est retrouvé que les deux sens vont se distinguer. Lorsqu'on raccommode un vêtement, on revient à l'état initial : le vêtement ne présente plus de déchirure. Mais ce n'est pas un retour au point de départ, car il y a les traces, à présent, de la couture. Le retour au point de départ, imaginons-le avec des sprinters qui se préparent à faire un cent mètres. Le coup de sifflet est donné, les coureurs sortent des blocks. Il s'agit d'un faux-départ ; on arrête la course ; les coureurs se replacent dans les starting blocks, c'est le retour au point de départ. Certes, on ne

revient pas, étant donné le temps, à l'identique. Mais on revient au point de départ, à la ligne de départ. La différence réside donc dans les traces laissées par le retour à l'état initial, traces qui n'existent pas dans le retour au point de départ. On peut dire que dans le premier cas, il y a un effort de retour ontologique ; dans le second, il y a un retour historique, une révolution. On sait qu'il y a une différence dans les deux cas, qu'il n'y a pas de retour du même. Mais il y a un retour qui est connoté ou non, car dans l'un quelque chose s'est perdu dans le temps qui est passé ; dans l'autre, c'est juste le temps qui est passé. Or, parfois la rééducation est là parce que quelque chose a été perdu ; mais parfois, c'est seulement parce que du temps a été perdu.

L'essentiel n'est pas tant de cibler théoriquement les acceptions, mais d'attirer l'attention sur le fait que la rééducation engage des processus de nature différente et suppose donc des possibilités éducationnelles et ontologiques différentes. De quoi est fait le changement ? Comment se réalise-t-il ? Voilà ce qui nous intéresse. Et pour comprendre le changement, il nous faut remarquer que c'est toujours par rapport à un état passé, à un mouvement passé qu'on pense une variation que le changement doit signifier. Car dans notre exemple précédent, si l'action de raccommoder est ramener à un faire simple, à l'action en elle-même, à savoir coudre, on peut parfaitement éluder le problème et du changement et du retour en arrière. Autrement dit, pour considérer les changements, la perspective engagée exige de prendre en compte un avant et un après. Car, si on sépare l'après de l'avant, la conception de la rééducation disparaît. Raccommodez, c'est faire quelque chose, c'est coudre. Et qu'importe dans la couture prise intrinsèquement le résultat entendu comme retour à quelque chose. La couture existe comme action séparément de ce qu'elle est pour celui qui s'en sert soit pour raccommoder un vêtement soit pour en confectionner un. Et moins trivialement, on pourrait considérer qu'apprendre à un aphasique à lire, c'est apprendre à lire, et non rééduquer. Apprendre à un débile à avoir des habitudes de propreté, c'est lui apprendre quelque chose, et pas forcément dépasser une première situation qu'on juge anormale. Le fait est que dans la rééducation, seule compte cette variation d'états. Il y a un avant et un après. Dans ce passage réside toute la valeur de l'acte rééducatif.

Ce préfixe, en somme, nous met en garde ; il n'est pas un retour (re-tour) : il n'est ni retour du même, ni retour en arrière. Et pourtant se loge en lui une dimension temporelle qui doit être prise en compte. Ce préfixe indique une temporalisation de l'acte d'éducation. Il souligne l'importance du temps pendant lequel une éducation se fait. Si elle est faite à temps, elle est éducation ; si elle est faite à contretemps, elle est

rééducation. C'est la période d'apprentissage qui se révèle comme primordiale. Ainsi comprend-on comment un rééduqué peut être considéré comme un arriéré ou un retardé. Quelque chose ne s'est pas fait au bon moment, il faut rattraper le temps perdu, il faut essayer de récupérer le retard. Cette idée de temporalisation va avec l'idée de normalité. Et ce n'est pas uniquement en termes de retard qu'on pense la rééducation, mais c'est aussi en termes de perte. La perte, elle-même, se situe dans le temps. C'est le cas le plus courant en rééducation : normalement on doit pouvoir marcher, on se casse une jambe, on fait des séances de rééducation, pour redevenir normal. La rééducation est normalisation de l'individu, elle est le moyen par lequel un individu tente de s'approcher de ce qui paraît être la normalité. Aussi ce préfixe ne doit-il pas être considéré simplement comme une répétition, mais comme un réajustement. Par la rééducation, l'individu se « met à jour », il rentre dans la temporalisation de l'être normal. S'ensuit la valeur de la temporalité, c'est-à-dire la valeur primordiale des temps d'apprentissage reconnus comme normaux. L'essentiel de la rééducation résiderait dans ce réajustement temporel des capacités de l'individu.

La question se pose de savoir pourquoi cette dimension temporelle et historique est si importante. Apprendre à lire à l'âge attendu ou des années plus tard, c'est apprendre à lire. Pourquoi faut-il placer l'un dans la catégorie « éducation » et l'autre dans la catégorie « rééducation » ? Cela est peut-être lié au fait qu'en rééducation, il semblerait qu'on doive toujours refaire quelque chose qui a été fait, ou qui aurait dû être fait. Par exemple, Kamen définit la rééducation fonctionnelle comme « l'éducation de mouvements ou de techniques que le sujet n'avait pas appris antérieurement »³⁰². N'est-ce pas une éducation première au sens où les mouvements et techniques à acquérir n'avaient pas été appris au préalable ? On peut penser que l'usage du terme de rééducation est inapproprié, et pourtant c'est mal concevoir l'état du sujet concerné. Il y a, en effet, rééducation précisément parce que ces mouvements non appris et à apprendre de façon inédite, nouvelle, doivent remplacer les mouvements et techniques dont le sujet fait usage avant cette rééducation. Supposons qu'un sujet ait à apprendre à marcher correctement. Peut-être qu'il n'avait jamais appris à marcher correctement, et dans ce cas-là l'apprentissage est comme nouveau. Mais s'il est question de rééducation à la marche, c'est parce qu'avant même d'avoir à apprendre à marcher correctement, il marche, mais incorrectement. Deux points sont à relever : premièrement, le sujet sait

³⁰² *Trésor de la langue française*, p. 592b.

marcher mais ne marche pas correctement, donc il y avait déjà eu un apprentissage. Il y a donc bien rééducation. Deuxièmement, cette rééducation n'est pas simplement une éducation, comme on partirait de rien. Elle est rééducation car elle doit corriger ce qui est déjà là. Autrement dit, même si la rééducation est une éducation nouvelle, elle ne part pas de rien. Il y a toujours, dans les conditions de départ, des formes d'être du sujet qui sont là et qu'il s'agit de corriger, même dans une éducation nouvelle.

Cela conduit à se demander pourquoi la première éducation n'a pas réussi, et expliquer par là pourquoi la rééducation est nécessaire. On peut revenir à l'idée que l'éducation classique ne fonctionne pas. C'est elle, comme on l'a dit pour les déficients intellectuels, qui conduit à la rééducation. Il y a une autre raison, quelque peu surprenante : peut-être que l'éducation qui a été ratée, n'avait juste pas été faite officiellement. On peut en avoir une idée en examinant un cas particulier de la rééducation orthophonique : la rééducation de la langue. Le traitement orthophonique, en général, est destiné à corriger les vices de prononciation et englobe la rééducation de la voix, du langage oral et du langage écrit. À première vue, si un sujet doit suivre une rééducation orthophonique de la langue, c'est parce qu'il n'avait pas réussi à apprendre à s'exprimer ou à déglutir ou à respirer, etc. correctement. Mais apprend-on vraiment à un enfant à placer correctement sa langue au palais ? On apprendrait à un enfant à bien mastiquer les aliments avant de déglutir, mais la façon normale de déglutir est-elle bien enseignée ? Ici, le cas particulier laisse entendre une forme d'apprentissage naturel, un quasi auto-apprentissage. Mais si cet apprentissage n'est pas bien réalisé, cela peut conduire à ce qu'un adulte doive suivre des séances de rééducation orthophonique pour apprendre à bien utiliser sa langue. Il se trouve qu'après l'âge de huit ans, le sujet qui ne sait pas déglutir correctement est considéré comme souffrant d'une pathologie. Mais pourquoi est-ce bien une rééducation ? Simplement parce que le travail de l'orthophoniste va consister à faire acquérir des techniques de déglutition au patient, lui faire acquérir de nouvelles habitudes, et ceci ne peut se faire qu'en effaçant les anciennes habitudes. Pour faire acquérir au sujet ces nouvelles habitudes, l'orthophoniste ne va pas se contenter de montrer comment bien faire, il va devoir défaire les habitudes acquises. Il faut déplier les procédés ancrés pour en créer de nouveaux. C'est une transformation des méthodes qui est entamée. La rééducation est ici modification des anciennes pratiques. Elle ne peut être uniquement un nouveau savoir, une autre manière de faire. On peut donc se dire que la rééducation consiste à modifier un état de fait, des manières de faire, pour en initier de nouvelles. Et elle ne

peut consister en une simple assimilation de nouvelles méthodes. Elle doit faire avec ce qui est déjà là, elle doit modifier le maintenant pour construire un après. Et la difficulté réside précisément dans la capacité à modifier des habitudes ancrées.

Si l'on s'en tenait à cette conception de la rééducation, on pourrait très bien en conclure que l'éducation est première, la rééducation seconde, parce que chronologiquement, la rééducation intervient après, et qu'ontologiquement, la rééducation forme un sujet dont les modalités d'existence sont prédéterminées. Cette conception se fonde sur une compréhension de l'éducation telle que celle-ci part de rien, qu'elle est le premier geste, qu'elle présente la première identité du sujet. Autrement dit, l'éducation première chronologiquement et ontologiquement donne à l'individu sa première forme, sans jamais se confronter à des déterminations déjà là. Est-ce aussi simple ? N'y a-t-il pas déjà de la rééducation dans l'éducation ? Dans la rééducation, c'est la valeur du "ré-" et l'utilisation d'un vocabulaire empreint de correction, qui conduisent à véhiculer une certaine interprétation de l'acte rééducationnel. C'est comme si l'enjeu consistait à donner de nouveaux savoirs, en effaçant les traces des anciens savoirs. Est-ce là le propre de la rééducation ? N'est-ce pas le propre de l'éducation, tout court ? À première vue, apprendre c'est juste apprendre quelque chose de nouveau. Les étapes de l'éducation semblent suivre une logique d'accumulation ou d'intégration : le nouveau savoir s'assimile aux anciens savoirs, se greffe sur eux, et cela augmente le savoir de l'individu. Cette logique est-elle la seule modalité de l'éducation ? Il semble que non car parfois le nouveau savoir ne doit pas simplement se greffer sur l'ancien, mais bien plutôt le remplacer. Pour illustrer très brièvement cette idée, il est possible de penser à la formation de l'esprit scientifique selon Bachelard. « L'esprit n'est jamais jeune »³⁰³, et parce qu'il n'est jamais jeune, la formation de l'esprit scientifique doit passer par une réformation de l'esprit. Autrement dit, lorsqu'un nouveau savoir est acquis, il y a remplacement voire transformation du savoir. Dans l'éducation normale, il y a déjà rééducation dans la mesure où il y a du désapprendre même dans l'apprendre le plus trivial. À chaque fois qu'on apprend, on doit apprendre à nouveau et différemment. Donc à chaque fois qu'on éduque, on rééduque, parce qu'on ne part jamais de rien.

Pour voir cet effet rééducationnel dans toute éducation, on peut changer de point de perspective et examiner la rééducation chez les personnes âgées. En gériatrie, la

³⁰³ G. Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique* (1938), Paris, Vrin, 1983, p. 14.

rééducation présente une autre conception de l'individu et du changement. Ce qui est pris en compte dans la rééducation du patient âgé, c'est l'effet du vieillissement associé « globalement à une diminution progressive de la vitalité et à une augmentation de la vulnérabilité »³⁰⁴. C'est ainsi qu'Alain Franco l'explique dans un ouvrage consacré à la rééducation en gériatrie. On ne parle plus, même improprement, de « retour en arrière ». Bien que les catastrophes existent, la rééducation en gériatrie fait face et s'accorde avec la nature même du processus du vieillissement. C'est pourquoi la rééducation, dans ce contexte, est essentiellement prévention. L'objectif de la gérontologie clinique sera de « réduire autant que possible les accidents de la vie ou d'en assurer autant que possible la réparation ». Dans la rééducation fonctionnelle classique, ce que Wirotius appelle « les déficiences surimposées »³⁰⁵, à savoir : les conséquences secondaires comme l'alitement ou la dénutrition, entraînent des troubles fonctionnels. Dans le cas des personnes âgées, il semblerait que ce soit ces effets qui doivent être traités, sans même qu'un accident les ait causés. La rééducation doit prévenir ces déficiences surimposées par la vie elle-même. Les défaillances deviennent naturelles, les pertes semblent inévitables. La différence avec la rééducation fonctionnelle tient dans le fait que ces effets ne sont pas causés premièrement par une altération fonctionnelle, elles semblent appartenir en propre à la situation de ces personnes. Si bien que des troubles seconds deviennent premiers et doivent être traités comme des causes de pertes fonctionnelles. Le vieillissement rend le processus rééducationnel naturel.

Franco se demande : comment peut-on « envisager de rééduquer un patient âgé et quels sont les enjeux de la rééducation et de la réadaptation du patient âgé ? »³⁰⁶ Selon lui, ce qui importe c'est « la réadaptation au milieu, à l'entourage et le retour autant que possible à l'autonomie »³⁰⁷. Aussi lorsqu'il faut mettre en place un projet de rééducation, deux voies différentes sont-elles envisageables. La première étant « la correction ou la réduction d'une déficience » semble être proprement de la rééducation, la seconde, quant à elle, étant « la recherche d'une compensation fonctionnelle »³⁰⁸, il n'y a alors pas rééducation, mais nouveau type d'adaptation³⁰⁹. Ce qui ressort de cette

³⁰⁴ A. Franco, « Le vieillissement humain », in *Rééducation en gériatrie*, J.-Y. Bouchet *et al.*, Paris, Masson, 1995, pp. 6-8, p.6.

³⁰⁵ J.-M. Wirotius, *Approche sémiotique*, p. 96.

³⁰⁶ A. Franco, *ibidem*, p.8.

³⁰⁷ *Idem.*

³⁰⁸ *Idem.*

³⁰⁹ Ce procédé de compensation fonctionnelle semble désigner le principe de l'orthèse. On dirait qu'il ne s'agit pas à proprement parler de rééducation, et pourtant l'orthèse appartient à la médecine de rééducation.

idée, c'est ce qui importe : l'adaptation. Comment travailler en vue de cette fin ? Pour prendre un exemple concret, l'adaptation d'une personne âgée repose en grande partie sur la possibilité de la marche, et d'abord sur l'équilibre. Les objectifs de la rééducation consistent à « prévenir la désadaptation sensori-motrice en situation d'alitement » et « corriger le ou les facteurs de déséquilibre par une rééducation spécifique ou, par la compensation des incapacités résiduelles »³¹⁰. Autrement dit, on pose comme point de départ la perte de certaines capacités, perte liée soit à un incident, par exemple une fracture liée à une chute, soit à la sénescence. La rééducation n'apparaît pas seulement de façon extraordinaire pour corriger un état de chose occasionnel. La rééducation fait partie intégrante de la vie du patient âgé qui perd naturellement certaines de ces capacités fonctionnelles. De cette façon, ce qui s'ensuit, c'est que la rééducation en gériatrie ne doit pas se faire parce que quelque chose est arrivé, mais parce que si elle n'est pas entreprise, quelque chose arrivera. Ce que le patient doit apprendre, ce n'est pas quelque chose d'absolument nouveau. On ne réapprend pas à une personne âgée à marcher comme on apprendrait à un enfant à marcher. Il faut en quelque sorte, chez la personne âgée, réactiver les mécanismes d'équilibre et de marche qui sont déjà connus, mais qui sont oubliés ou non-conscients. C'est comme si rien n'était acquis, comme si tout ce qu'on apprend peut devoir être réappris, quoique différemment.

La rééducation en gériatrie met ainsi l'accent sur le fait que la rééducation comme moyen d'assurer l'adaptation du sujet en maintenant son autonomie, n'est pas le résultat d'événements accidentels ou exceptionnels. C'est le vieillissement qui conduit à cette situation. Ce qui apparaît alors, c'est que l'idée de se stabiliser, de chercher un « état » normal est une erreur et une impossibilité. Si bien que ce qui compte, ce n'est pas une éducation première ni même une rééducation efficace, mais un maintien du mouvement éducatif. La rééducation commence avant d'être nécessaire, elle est là avant l'incident, et c'est ce qui empêche le renoncement devant l'irréversibilité d'un état de fait. Sur la courbe de la vie, le segment de la vieillesse donne une autre valeur à l'éducation, peut-être même qu'elle y révèle son essence première : l'assurance d'une adaptation au milieu, garantie par le mouvement éducatif.

³¹⁰ *Idem.*

En définitive, comprendre quels changements la rééducation opère permet de voir qu'il y a dans l'éducation une norme temporelle. L'éducation est une voie balisée, l'éduqué doit atteindre ces balises au bon moment, sans quoi il devra suivre une rééducation censée réajuster ce contretemps. La rééducation, selon cette logique, re-fait l'éducation qui n'a pu être faite comme il se doit, et tente de replacer l'individu sur la bonne trajectoire en lui insufflant la bonne vitesse de croisière. Cette mise en évidence de la temporalité de la rééducation a des conséquences directes sur l'éducation. Car, à y regarder de plus près, l'éducation ne peut pas se dire « éducation première », historiquement et ontologiquement, puisqu'elle semble recourir à la rééducation lorsqu'elle consiste en l'acquisition de nouveaux savoirs ou savoir-faire qui ne vont pas s'ajouter accessoirement aux modalités d'existence du sujet, mais qui vont devoir modifier ses modalités d'existence. La rééducation prend en charge cette modification en transformant un état du sujet. Elle doit défaire des habitudes acquises, pour en instituer de nouvelles. C'est pourquoi son postulat énonce cette capacité de transformation du sujet. Reste que l'éducation procède à certains égards de la même manière. Elle ne peut donc qu'admettre les mêmes conditions de possibilité. Enfin, la rééducation en gériatrie nous apprend que l'objectif de toute éducation comme de toute rééducation ne doit pas être l'acquisition d'un système d'habitudes, mais bien plutôt, le mouvement d'acquisition d'habitudes qu'il faudra ajuster selon les circonstances. La rééducation en gériatrie focalise le regard sur les difficultés d'adaptation de l'individu dans le milieu étant donné la perte de capacités. Mais, dans le même temps, elle montre qu'il est toujours possible de maintenir un mouvement d'adaptation tel qu'il corresponde aux exigences du milieu. Il y a donc deux choses différentes à cibler pour comprendre la nature des problèmes rencontrés : les pertes capacitaires et les exigences du milieu. L'examen de la médecine de rééducation permet de préciser comment elle parvient à faire accéder les sujets déficients à une forme d'adaptation au milieu.

III- Se faire pour le milieu : des exigences sociales

Il faut signaler, avant toute chose, que la terminologie du champ de la rééducation fonctionnelle peut rendre l'orientation quelque peu difficile. « Rééducation » est souvent remplacée par « réadaptation », alors qu'elle est considérée comme un type de rééducation. Nous essayerons d'éviter les imprécisions, et pour comprendre ce qui se joue dans la rééducation fonctionnelle, ses objectifs et ses méthodes, nous avons pris le parti de nous référer aux définitions officielles au niveau européen et mondial. De plus, nous nous appuyerons sur l'étude sémiologique de la rééducation élaborée par Wirotius. Les références à la rééducation ne manquent pas ; nous avons toutefois décidé de ne pas multiplier les sources. Car ce qui nous intéresse est extrêmement ciblé : nous voulons penser les présupposés officiels, les grandes lignes et leurs fondements. Sur ce terrain où la pratique est reine, où la pratique fait l'histoire même de la discipline, nous pourrions être perdus et aussi malvenus, étant donné notre démarche spéculative. Pourtant, il se trouve que la rééducation fonctionnelle fait appel à des principes très simples. Faire ressortir les présupposés de la rééducation fonctionnelle doit nous permettre d'engager une étude plus ouverte sur les postulats qui président à la constitution de tout individu.

Pour ce faire, il nous faut partir de la description des handicaps, en ce que celle-ci précise ce qui pose problème et comment envisager une résolution. Cela ne va pas de soi puisque pour traiter des cas jusque-là considérés comme « incurables », il a fallu changer de perspective sur les handicaps. C'est une nouvelle médecine qui a dû voir le jour. La médecine de rééducation s'est donnée comme objectif de rendre l'homme fonctionnel, c'est-à-dire de le rendre fonctionnel dans un milieu particulier. Voilà pourquoi on pourrait parler d'une médecine de la fonction sociale. Il s'agit donc de comprendre comment la rééducation tend à rendre l'homme fonctionnel étant donné la norme que constitue le milieu. Par là ce qui apparaît c'est la fonction socialisante de la rééducation. Et si la rééducation vise une normalisation, quelle fin l'éducation doit-elle se donner ?

A- Les handicaps, les modèles et leur évolution

Pour désigner le problème que tend à résoudre la rééducation fonctionnelle, serait-il possible de parler simplement de dysfonctionnement ? Il semble que non, car il est nécessaire de préciser la nature du dysfonctionnement pour pouvoir le traiter. L'aphasique ne présente pas le même trouble qu'un amputé de la jambe. La prise en charge dépend de la nature du trouble qui peut se dissiper, voire disparaître totalement. Il peut être remplacé grâce à la prothèse, ou compensé grâce à l'orthèse. Bien que la finalité recherchée soit la même, la rééducation diffère essentiellement dans ce qu'elle fait au sujet. Par exemple dans la « rééducation-revalidation » : la prothèse remplace le membre défectueux, l'orthèse compense le défaut. Elles tendent toutes deux vers la même fin, permettre certaines actions ; mais elles diffèrent dans leur approche du sujet et dans ce qu'elles font du sujet. Voici quelques exemples tirés par les cheveux : plutôt que faire en sorte qu'un amputé d'une jambe soit capable de marcher à nouveau, pourquoi ne pas l'installer dans un fauteuil roulant électrique qui lui permette de compenser le défaut fonctionnel en veillant à ce que toutes ces activités soient réalisables ainsi ? Pourquoi lui poser une prothèse, et lui apprendre à marcher avec ? Les déplacements avec le fauteuil roulant éviteraient les inconvénients liés à l'amputation. De même, quelqu'un qui a une scoliose et qui souffre de la marche, au lieu de tenter un redressement de la colonne vertébrale, on le place dans un fauteuil roulant électrique. Pour un déficient intellectuel, pourquoi ne pas lui assigner un tuteur permanent qui s'occupe de lui, et lui évite tous les dangers liés à sa déficience ? On oublie la déficience intellectuelle, on lui offre la compagnie d'un agent intelligent. Ces exemples sont exagérés. Mais ils nous permettent de montrer que le propre de la rééducation fonctionnelle est de « s'attacher » au sujet. Indépendamment des finalités d'insertion sociale, ce qui est tenté, c'est un travail de modification de l'être. Car nous verrons qu'en effaçant les effets des déficiences, la rééducation efface la déficience ; on pourrait alors considérer qu'en plaçant un amputé de la jambe dans un fauteuil, c'est ce qu'on fait. De même, en veillant à ce qu'un déficient intellectuel, soit constamment assisté, on traite les effets des déficiences, et conséquemment les déficiences. Procéder ainsi serait illogique. Ce serait comme résoudre le problème des échecs scolaires en

réduisant les exigences scolaires³¹¹. Savoir ce qu'on tente de sauver, ce qu'on tente de changer est nécessaire pour donner un sens aux pratiques rééducationnelles. Mais ce n'est pas tout. Car en désignant précisément ce qui doit être modifié, et pourquoi ce doit être modifié, la rééducation fonctionnelle tend à fournir une image de l'homme fonctionnellement adapté, soit une image de l'homme social. Autrement dit, elle a une responsabilité qui déborde le champ médical ; une responsabilité qu'elle assume en disant : « il faut changer ceci », ce qui implique : « voilà ce qu'il faut être ; voilà ce qu'est un être social ». La terminologie propre à la rééducation fonctionnelle est, pour ces raisons, extrêmement importante. C'est, probablement, pour cela qu'elle peine à se fixer définitivement.

L'Organisation Mondiale de la Santé a proposé une classification internationale des handicaps et expose, par là-même, les possibilités de la rééducation étant donné la discrimination entre les cas traitables ou non. Cette classification a dû subir des transformations : le premier modèle CIDIH-1 (Classification Internationale des Déficiences, Incapacités et Handicaps) de 1980 sera révisé en 1998 et le deuxième modèle, le CIDIH-2, sera lui-même remplacé par le CIF (Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé) en 2001. Comprendre le passage du CIDIH-1 au CIF permet d'appréhender, dans les modifications opérées, les prises de conscience de la nature du handicap ainsi que les traitements qui lui seront accordés. De manière générale, ce qui ressort de l'évolution de cette classification, c'est la priorité accordée à la fonction. Cette dernière va être le pivot de la détermination et du handicap et de la rééducation. La fonction engage le passage d'un diagnostic médical à un diagnostic fonctionnel du handicap, ce qui nécessite de poser clairement la norme d'évaluation à partir de laquelle le diagnostic fonctionnel sera élaboré, et cette norme est l'adaptation du sujet à la société. Wirotius définit le handicap comme « la perception de la différence entre les performances individuelles d'un sujet dans son statut social avec les attentes de la personne ou de son groupe. Il représente la socialisation d'une déficience (altération d'un ou des différents systèmes de l'organisme) ou d'une incapacité (altération d'une fonction) »³¹². Le handicap est donc une déficience relativement à la société ; il représente une gêne qui empêche la socialisation du sujet, et

³¹¹ On peut parfois s'étonner de la nature des dispositifs mis en place dans les PAI (Projet d'Accompagnement Individualisé). Quand, par exemple, pour les épreuves écrites du Bac, on accorde l'usage d'un logiciel d'écriture automatique pour un élève souffrant de dysorthographe.

³¹² *Ibidem*, p. 37.

touche donc à sa sociabilité. Ces modèles et classifications tendent à fournir une typologie du handicap, distinguant ainsi les tares réversibles des tares irréversibles. Aussi, ce qui va être classé, est-ce le degré de socialisation du sujet à rééduquer, s'il peut l'être. Autrement dit, il ne s'agit pas simplement de dire si telle défectuosité peut ou non être réparée ; il s'agit de dire : tel individu peut appartenir pleinement à la société comme un sujet de droit. L'enjeu est grand, et il se lit entre les lignes des classifications.

Le premier modèle repose sur le triptyque « déficience, incapacité, handicap », et présente des limites quant à son application. Certains, en effet, « contestaient que le handicap soit présenté excessivement comme le résultat d'une maladie ou d'une déficience ("le modèle médical"), sans y intégrer l'impact des obstacles du contexte social ("le modèle social") »³¹³. Cette conception a pour conséquence de figer le rapport entre la maladie et le dysfonctionnement, autrement dit le rapport entre la cause et l'effet n'est pas interprété de façon adéquate. Si bien qu'en considérant le handicap comme une caractéristique de la personne, on ruine automatiquement toute résolution du problème. Si on localise le problème dans un rapport entre deux éléments qu'on fige, rien ne peut changer. La corrélation entre la cause et l'effet serait immuable. Or, c'est relativement à la façon dont le sujet « fonctionne » dans le milieu, c'est-à-dire dans un espace social, qu'il doit être évalué. Le handicap doit être vu comme étant essentiellement extrinsèque et non intrinsèque à la personne. C'est la prise en compte des facteurs extérieurs à la personne qui conditionne la rééducation.

Le deuxième modèle, quant à lui, conserve le concept de déficience, remplace l'incapacité par la limitation d'activité et le handicap par les problèmes de participation. « C'est dans l'objectif d'intégrer de manière dynamique les facteurs individuels et les facteurs environnementaux que la classification internationale du handicap (CIH) est modifiée »³¹⁴. Il s'agit, en d'autres termes, de considérer les interactions entre les facteurs contextuels et les facteurs liés à la personne. Une relation dynamique entre la santé et le contexte rend possible une intervention parce qu'elle peut être modifiée. De fait, on devient capable de préciser la nature du handicap à traiter, en mettant l'accent sur l'idée de globalité. C'est le dysfonctionnement global de l'individu qui sera traité. Les défauts ne sont pas à traiter en tant que tels, ils n'ont de pertinence que du point de

³¹³ G. Zribi & D. Poupée-Fontaine, *Dictionnaire du handicap* (1996), Rennes, ENSP, 2007, p. 80.

³¹⁴ *Ibidem*, p. 81.

vue de la vie de l'individu, ce qu'il peut ou ne peut pas faire dans le milieu. De plus, la situation du sujet est perçue comme mobile. La relation dynamique entre santé et milieu remplace le lien causal statique entre maladie et état. Autrement dit, on pense la situation et non l'état, on entrevoit des processus, soit une position, non une posture.

Si on examine la qualification des concepts, on peut comprendre pourquoi ils ont dû être modifiés, ajustés, remplacés ou tout simplement supprimés. L'incapacité, pour commencer, disparaît de la classification. Ce qu'elle signifie dans le modèle CIDIH-1, c'est une réduction « partielle ou totale de la capacité d'accomplir une activité »³¹⁵. Contrairement à la déficience qui correspond à une « perte ou altération d'une structure ou fonction psychologique, physiologique, ou anatomique »³¹⁶, l'incapacité se rapporte directement à la personne et non à un « organe ». La déficience est par exemple une perte sensorielle, l'aphasie, des problèmes d'incontinence ; l'incapacité porte sur des actions telles que sortir de son lit, cuisiner, se laver, résoudre des problèmes, faire preuve d'attention. L'incapacité semble figée, et ce de façon permanente ; être incapable de faire quelque chose ne laisse pas de place à une possible modification de ce faire. Qu'on ait dû l'abandonner se justifie presque intuitivement par le fait que c'est précisément ce défaut qui doit être pallié. On peut comprendre ceci en se focalisant sur l'idée de « perte ». Car ce qui est perdu, par définition, est perdu. Chercher à le retrouver nécessiterait de supposer que la chose est seulement absente pour le moment, seulement « égarée ». C'est le propre de la défaillance d'être une disparition momentanée. La perte, c'est la disparition définitive. On pouvait, on ne peut plus ; on avait, on n'a plus ; on était, on n'est plus. Pourtant on ne peut pas comprendre la chose ainsi, puisque la déficience elle-même est une perte, à la nuance près que celle-ci est localisée dans les modalités d'être du sujet (physiquement ou psychologiquement). La perte n'est plus absolue, c'est-à-dire qu'elle ne définit plus l'être comme un être amoindri absolument. En se localisant, elle n'atteint pas l'identité du sujet, elle se fait accessoire. Et c'est en tant qu'accessoire que la fonction est valorisée. Car pour se faire au milieu, l'individu doit être correctement équipé.

Une autre modification semble aller dans le même sens, c'est la transformation de l'incapacité en limitation d'activité. Quelle différence y a-t-il entre les deux ? Par

³¹⁵ B. Azéma *et al.*, *Classification internationale des handicaps et santé mentale*, Paris, CTNERHI, 2001, p. 56.

³¹⁶ *Idem.*

exemple, on prend un verre d'eau rempli à ras bord ; on le vide à moitié. Il a perdu une certaine quantité d'eau. Le verre ne peut plus être plein. L'incapacité se rapporte au fait de ne plus être plein, de ne plus pouvoir être plein. La limitation, elle, c'est la reconnaissance qu'il y a peu d'eau dans le verre mais il y a un verre, et il y a de l'eau, donc il y a encore des possibilités. Incapacité et limitation sont consécutives à la baisse du volume d'eau, mais sont accompagnées d'interprétations différentes de la situation. C'est une différence de regard, une différence de perspective. Rien n'a changé si ce n'est le vocabulaire. C'est ainsi qu'il faut comprendre aussi la disparition du handicap au profit des problèmes de participation. Le handicap semble figé, alors qu'un problème tend à être résolu. De même, la limitation suppose par définition une possible modification. Si incapacité et handicap dessinent des bornes au pouvoir du sujet, limitation et restriction indiquent des limites. Elles invitent à l'optimisation des objets auxquels elles se rapportent, en focalisant le regard sur les capacités résiduelles. Le changement de perspective a ainsi conduit à réviser notre regard sur les dysfonctionnements de sorte que des possibilités d'action deviennent envisageables. La nouvelle terminologie n'est ici qu'un signe de la nouvelle approche adoptée. Car, bien plus qu'une simple nuance dans les noms en vigueur, elle témoigne de l'émergence d'une nouvelle médecine et surtout d'une nouvelle conception de l'homme normal. L'objectif rééducationnel conduit la médecine à modifier ses méthodes pour donner à l'homme une nouvelle santé, une santé dite « fonctionnelle ».

B- Du médical au fonctionnel

L'Union Européenne des Médecins Spécialistes définit ainsi le rôle du médecin MPR³¹⁷ : il est « le spécialiste qui a pour rôle de coordonner et d'assurer la mise en application de toutes les mesures visant à prévenir ou réduire au minimum inévitable, les conséquences fonctionnelles physiques, psychologiques, sociales et économiques des déficiences et des incapacités »³¹⁸. Le médecin MPR ne s'intéresserait pas aux déficiences et aux incapacités en elles-mêmes mais à leurs conséquences sur le fonctionnement global de la personne. Prévenir et/ou réduire des conséquences, c'est d'abord reconnaître qu'il n'y a rien à changer dans les défaillances elles-mêmes. Et pourtant, en travaillant sur les conséquences des déficiences et des incapacités on ne s'intéresse pas à un phénomène superficiel, on ne traite pas seulement des symptômes, faute de pouvoir travailler le mal à la source. Si, en effet, dans un premier temps on peut comprendre que la médecine physique et de réadaptation ne fait que de la prévention et de la réduction, c'est qu'on estime qu'il n'y a rien à faire à la base. La déficience, comme l'incapacité, serait immuable. Mais considérer non pas en elles-mêmes, mais relativement à ce qu'elles engagent comme défaut chez l'individu, on doit comprendre que les traitements réadaptatifs ne sont pas seulement des préventions ni des réductions. Car la défaillance intrinsèquement n'intéresse ni peu ni prou. C'est en tant qu'elle empêche certaines actions et certaines réalisations du sujet que la déficience ou l'incapacité apparaît comme un défaut à corriger. Le manque cherche à être comblé ; ce qui ne peut être fait d'une façon va être fait d'une autre façon.

Or, étant donné que les méthodes de rééducation vont modifier les modalités d'agir du sujet déficient, ce que la rééducation traite, ce ne sont pas les déficiences dans ce qu'elles ont de symptomatiques uniquement, mais dans ce qu'elles sont pour le sujet. Pour étayer cette idée, on peut se référer à l'analyse que Canguilhem fait des symptômes, lorsque ces derniers sont pensés indépendamment de l'individu pris dans sa globalité. « C'est bien artificiellement, semble-t-il, qu'on disperse la maladie en symptômes ou qu'on l'abstrait de ses complications. Qu'est-ce qu'un symptôme sans un contexte ou un arrière-plan ? Qu'est-ce qu'une complication, séparément de ce qu'elle complique ? Quand on qualifie de pathologique un symptôme ou un mécanisme

³¹⁷ Médecine Physique et de Réadaptation.

³¹⁸ P. Ribinik, « La rééducation fonctionnelle, une spécialité peu connue », 2007, http://www.udc.gal/grupos/apumefyr/docs/La_Reeducation_Fonctionnelle.pdf, p. 1.

fonctionnel isolés, on oublie que ce qui les rend tels c'est leur rapport d'insertion dans la totalité indivisible d'un comportement individuel »³¹⁹. Il faut donc adopter un regard global. Les déficiences n'existent que relativement à leurs effets, la maladie relativement à ses symptômes. Aussi, lorsqu'on pose que le spécialiste de la réadaptation réduit ou prévient les conséquences des déficiences et des incapacités, on admet qu'il s'occupe des effets de la déficience, soit de la fonction elle-même. Et dans le même temps, ce qu'on révèle, c'est la possibilité de modifier le mode d'être au monde du sujet présentant ces défauts. En définitive, corriger les effets des déficiences, c'est corriger l'existence même de ces déficiences.

L'importance accordée aux effets de la déficience conduit à séparer la médecine de rééducation et de réadaptation de la médecine classique dite curative. Cette distinction peut paraître grossière et malvenue si on estime que le médecin classique, en soignant une angine, ne fait pas que faire disparaître l'angine et ses symptômes, mais qu'il permet au patient de retrouver une vie moins désagréable et moins limitée, soit plus fonctionnelle. Pourtant, il semble bien qu'il y ait ici une rupture entre le médical et le fonctionnel. Le propre de la rééducation fonctionnelle réside dans cette attention portée à l'ensemble du fonctionnement de l'individu. La rééducation ou médecine de rééducation fonctionnelle « aborde l'individu dans sa globalité et a pour objectif de lui permettre un retour à une activité professionnelle, sportive et de vie quotidienne »³²⁰. Il faut donc distinguer médecine curative et médecine rééducationnelle. Pourtant, la rééducation use des méthodes de la guérison, et une des spécialités de la rééducation consiste spécifiquement dans la rééducation-médication. Ce type de rééducation est dit proprement « curatif »³²¹. Où se trouve la différence ? Disons que c'est dans l'intention qu'elle se situe. On ne veut pas simplement guérir, on veut rétablir des fonctions, et ce sur tous les plans. Il faut penser globalement l'individu, le considérer sous toutes les facettes de sa vie en tant qu'être social, et non simplement en tant que corps.

Pour parvenir à ce point de vue, la conception globale de l'individu va devoir s'émanciper du médical. « La sémiologie fonctionnelle, explique Wirocius, s'oppose à la sémiologie diagnostique. La sémiologie diagnostique a une pertinence diagnostique orientée vers la découverte de la cause des maladies. La sémiologie fonctionnelle a une

³¹⁹ G. Canguilhem, *ibidem*, p. 50.

³²⁰ G. Zribi & D. Poupée-Fontaine, *Dictionnaire du handicap*, p. 266.

³²¹ J.-M. Wirocius, *Approche sémiotique*, p. 205.

pertinence fonctionnelle, orientée vers l'analyse des conséquences fonctionnelles des lésions organiques »³²². Autrement dit, si le médical se donne pour objectif la guérison, le fonctionnel cherche la réadaptation du patient. Pour ce faire, la médecine de la rééducation ne se contente pas du diagnostic médical, et elle ne se base pas uniquement sur le diagnostic médical en ajoutant d'autres facteurs significatifs. Car on pourrait penser que le médical commence, le fonctionnel poursuit en ajoutant. Or, c'est bien une différence de mesure et donc une différence de jugement qui existent entre les deux types de diagnostic. C'est un autre regard qui est porté sur le patient. Par exemple, une mention « sclérose en plaques » ne dit rien sur les déficiences sensorimotrices éventuelles et leur signification pour le fonctionnement du patient en tant que personne dans son contexte social. Ce n'est pas la lésion qui porte en elle la valeur fonctionnelle. Ce qui est dit du point de vue médical peut indiquer, seulement indiquer, que des problèmes d'ordre fonctionnel vont être rencontrés, quoique ce ne soit pas toujours le cas. Pour la sclérose en plaques, par exemple, si une paralysie sévère des membres inférieurs peut être pronostiquée, la paralysie peut aussi régresser voire disparaître. Autrement dit, le médical demeure mais le fonctionnel disparaît.

Plus significativement, le médical peut masquer le fonctionnel. Il peut empêcher le fonctionnel de se voir. Comme l'explique Wirotius : « Les deux lectures différentes du corps souffrant sont deux systèmes sémiotiques qui ont chacun leur univers de signification. Si la sémiologie médicale classique est d'une très bonne efficacité pour établir un diagnostic, pour identifier la cause des maladies, pour localiser les lésions responsables, elle restreint d'autres possibilités de perception en neutralisant les éléments non pertinents pour cette démarche diagnostique. Ainsi la sémiologie médicale, si efficace dans son versant diagnostique, serait pour le "médecin" un obstacle à la connaissance de l'homme "fonctionnel", de l'homme handicapé »³²³. Autrement dit, on ne peut et on ne doit pas partir du médical pour arriver au fonctionnel. La guérison est une fin, la réadaptation en est une autre. Et le médecin de la rééducation possède ses propres signes à interpréter et à traiter. Ce que doit lire le médecin MPR c'est la fonction, tandis que le médecin classique interprète la lésion. Concrètement, cela se traduit par une herméneutique différente de laquelle dépend l'idée même de la rééducation. Wirotius affirme que les « signes à visée diagnostique ne peuvent être

³²² *Ibidem*, p. 86.

³²³ J.-M. Wirotius, *Approche sémiotique*, p. 30.

rééduqués »³²⁴. Cela découle du fait que le diagnostic est focalisé sur la lésion. Aussi la sémiologie diagnostique n'apparaît-elle pas comme « réversible, c'est-à-dire qu'elle ne peut décrire de façon pertinente les conséquences fonctionnelles des lésions organiques. Elle est ainsi unidirectionnelle, des symptômes vers la lésion, elle n'a pas vocation d'aller de la lésion vers les comportements. Il n'y a aucune raison en effet qu'un symptôme pertinent pour le diagnostic le soit aussi sur le plan fonctionnel »³²⁵. Ce qu'implique cette différence sémiologique, ce sont des perspectives différentes du sujet. L'individu est perçu soit en termes d'états pathologiques à guérir, soit en termes de processus dysfonctionnels à réformer.

Cette différence entre le médical et le fonctionnel semble être de la même nature que la différence entre le pathologique et le clinique selon Canguilhem. Cela se perçoit lorsqu'il écrit : « la clinique met le médecin en rapport avec des individus complets et concrets et non avec des organes ou leurs fonctions »³²⁶. La pathologie, qu'elle soit anatomique ou physiologique, analyse pour mieux connaître, mais elle ne peut se savoir pathologique, c'est-à-dire étude des mécanismes de la maladie, que parce qu'elle reçoit de la clinique cette notion de maladie dont l'origine doit être recherchée dans l'expérience qu'ont les hommes de leurs rapports d'ensemble avec le milieu »³²⁷. Le clinique révèle la maladie parce qu'il prend en compte l'homme vivant, l'homme vivant dans un milieu. Le pathologique, rivé sur l'organe, manque l'homme. Ainsi le médical paraît-il manquer l'homme quand le fonctionnel voit l'homme dans sa vie. L'erreur que commet le médecin classique, selon Wirotius, tient dans le fait que son diagnostic consiste en la « mise bout à bout de symptômes qui donne le sentiment d'une connaissance de l'affection, de la maladie »³²⁸. Il y a erreur, dans la mesure où il y a un tri qui s'opère et cette appréciation des signes à pertinence diagnostique conduit à laisser de côté d'autres signes qui, au niveau fonctionnel, se révèlent primordiaux. Ces derniers, dit Wirotius, « sont évacués et masqués : ils n'ont pas de sens pour le "médecin" »³²⁹. Voilà pourquoi il faut séparer médical et fonctionnel. La rééducation fonctionnelle se forge donc une image de l'homme malade comme étant un homme non-fonctionnel. De fait le fonctionnel n'a pas de sens en soi. C'est conçu dans un

³²⁴ *Ibidem*, p. 68.

³²⁵ *Ibidem*, p. 67.

³²⁶ Ici « fonction » a deux sens. Pour Canguilhem, c'est la fonction organique ; pour Wirotius, c'est l'usage.

³²⁷ G. Canguilhem, *ibidem*, p. 50.

³²⁸ J.-M. Wirotius, *Approche sémiotique*, p. 82.

³²⁹ *Idem*.

milieu dans lequel le sujet agit que le fonctionnel révèle sa nature propre ; il est tributaire du milieu. La jauge, c'est le sujet où il est, le sujet dans son milieu. Pour prendre un exemple trivial, imaginons un individu qui perdrait l'usage de l'ouïe. S'il vit dans un milieu silencieux, muet, la récupération de la fonction auditive ne serait pas entreprise. L'usage est fonction du besoin. S'il n'y a pas de besoin, il n'apparaît nullement nécessaire de rétablir la fonction. Autrement dit, cette appréciation des possibilités et des impossibilités n'est pas absolue ; elle n'est que relativement au mode d'être de l'individu dans le milieu dans lequel il vit. On ne cherche donc pas à parfaire le sujet, on ne cherche pas à lui faire atteindre une forme complète, achevée. On le rend fonctionnel, on le rend plus adapté à sa situation. Le fait est qu'il n'y a pas que l'homme qui change, la situation elle-même change.

C- Le milieu : du normal au normatif

La médecine rééducationnelle peut être vue comme une médecine de la fonction sociale. « En se situant sur un continuum allant du champ médical au champ social, elle est une approche fonctionnelle de l'homme en situation d'incomplétude »³³⁰. Comment établir ce continuum entre le médical et le social ? Si on pense que le passage se fait naturellement, on ne comprend pas le propre de cette médecine. De fait, cette conception globale de l'individu va nécessiter l'adoption d'un regard pluriel, pluridisciplinaire. La coordination des différents corps médicaux va se doubler d'une greffe de services hors du champ de la médecine. L'assistant social, par exemple, pourrait intuitivement être placé au bout de la chaîne, à la fin du processus rééducationnel pour veiller à l'insertion sociale de l'handicapé. Or, c'est lui qui va servir de point de départ à la reconnaissance officielle – juridique et sociale – de l'individu comme étant handicapé. Cette reconnaissance juridique est importante puisqu'elle va justifier la prise en charge du sujet handicapé par les services médicaux et sociaux. Et quand bien même on reconnaît trois étapes différentes en rééducation fonctionnelle : la rééducation-médication, la rééducation-réadaptation, la rééducation-socialisation, le troisième terme reste le plus important. S'il est l'étape ultime, c'est le principe qui commande l'ensemble de la démarche. Sans cette vue d'ensemble, on ne peut parler de rééducation ; et cette vue suppose de saisir « l'homme en situation ».

L'homme est compris dans une situation et il présente un défaut. Il faut, pour être plus précis, dire que c'est parce qu'il est dans cette situation qu'il présente ce défaut. Autrement dit, le milieu n'est pas à concevoir comme un espace neutre, sans détermination. Si la rééducation fonctionnelle doit adopter un regard global pour saisir le dysfonctionnement, c'est parce que le milieu est déterminant. C'est le milieu qui fait la fonction, c'est le milieu qui fait le défaut. C'est dire encore que les tares en elles-mêmes n'ont qu'une influence secondaire. Elles pourraient, en un sens, être mises entre parenthèses dans un premier temps. Le sujet déficient n'est pas un corps déficient en lui-même. C'est un corps qui n'est pas adapté à la société. Or, cette adaptation ne dépend que peu du corps en lui-même. Un corps handicapé, par exemple, à cause d'une amputation de la jambe, ne sera considéré comme déficient que jusqu'au jour où il pourra dépasser le handicap. Si la réadaptation consistait à rendre le membre au corps,

³³⁰ *Ibidem*, p. 149.

elle n'aboutirait à rien. Avec une jambe de bois ou un appareil compensant la déficience, le corps reste le même intrinsèquement, mais il peut extrinsèquement faire d'autres choses. Il n'y a pas de différence de nature entre le déficient modifié et le normal. L'agir est autre pour le corps jugé déficient ; l'agir est ordinaire pour un corps jugé normal. La différence de degré se situe simplement dans l'usage ou non d'instrument pour la réalisation de l'action. Rééduquer ou éduquer peuvent se confondre si on pense en termes d'outillage, c'est-à-dire d'instruction. Le geste qui consiste à poser une prothèse à un amputé de la jambe, peut être entendu simplement comme le fait de doter un individu d'un certain pouvoir d'action, c'est-à-dire d'un savoir-faire. La récupération d'une fonction grâce à un médium technique peut être appelée une ré-instruction, ou simplement de l'instruction. Pourquoi avoir à préciser cela ? Parce qu'il ne faut jamais penser en elle-même la rééducation ou la réadaptation ; elles sont toujours reliées à des fins déterminées considérées comme les valeurs à atteindre. Tout est, dans la rééducation, pensé en vue d'une fin qui est cette adaptation à la société. C'est l'idée d'adaptation sociale qui se présente comme la valeur des valeurs. La déficience est sociale avant d'être biologique, ou physiologique, ou intellectuelle. La déficience est toujours sociale et la rééducation ne regarde pas le corps du sujet, elle voit l'être social amoindri. En somme, le milieu agit, et son activité est normative. Le milieu est non seulement agissant, il est surtout mouvant. Si, jusqu'à présent, nous avons surtout insisté sur les modifications opérées en l'individu, il convient d'examiner en quoi le milieu, par les variations dont il est l'objet, constitue un baromètre dynamique.

En rééducation fonctionnelle, on se focalise sur le sujet qu'on doit modifier. On prend peu acte de la variation du milieu en lui-même. Canguilhem l'explique en montrant comment le milieu, paradoxalement, fait de l'homme un être normal et anormal. « Pour apprécier le normal et le pathologique il ne faut pas, dit-il, limiter la vie humaine à la vie végétative. On peut vivre à la rigueur avec bien des malformations ou des affections, mais on ne peut rien faire de sa vie, ou du moins on peut toujours en faire quelque chose et c'est en ce sens que tout état de l'organisme, s'il est adaptation à des circonstances imposées, finit, tant qu'il est compatible avec la vie, par être au fond normal »³³¹. Le fonctionnel dépend de cette normalité qu'on reconnaît à un type de vie. Mais cette vie change aussi. C'est pourquoi il poursuit en affirmant qu'il faut regarder au-delà du corps. « Avec une infirmité comme l'astigmatisme ou la myopie on serait

³³¹ G. Canguilhem, *ibidem*, p. 150.

normal dans une société agricole ou pastorale, mais on est anormal dans la marine ou dans l'aviation. Or du moment que l'humanité a élargi techniquement ses moyens de locomotion, c'est se sentir anormal que de se savoir interdites certaines activités devenues pour l'espèce humaine à la fois un besoin et un idéal. Donc on ne comprend bien comment, dans les milieux propres à l'homme, le même homme se trouve, à des moments différents, normal ou anormal, ayant les mêmes organes, que si l'on comprend que la vitalité organique s'épanouit chez l'homme en plasticité technique et en avidité de domination du milieu »³³². Les milieux dans lesquels l'homme évolue font évoluer les capacités d'adaptation. Chercher à le rendre fonctionnel, c'est considérer ce qui dans le milieu détermine l'adaptation. Ce n'est pas se référer à une norme absolue et éternelle. La relativité du normal et du pathologique amène une nouvelle idée, celle de la vitalité, qui tend à être le signe d'une capacité à dominer le milieu. Sauf que le milieu se modifie constamment, par conséquent l'homme doit se modifier aussi constamment, fonctionnellement parlant. Pour éviter de devenir anormal, l'homme normal doit s'actualiser. La rééducation guetterait tout homme qui ne réaliserait pas par lui-même ce mouvement de nouvelle adaptation. On sort ici du champ médical pour comprendre que la référence à la norme sociale conduit à englober toutes les sphères de l'agir humain, et donc à faire de tous les humains des patients potentiels en rééducation. Néanmoins on peut imaginer modifier le milieu lui-même pour l'adapter à l'homme. On procède naturellement à ce genre d'ajustement lorsqu'on réorganise un lieu de vie pour des personnes à fonctionnalité réduite.

Si donc on comprend qu'il est possible d'influencer le milieu pour agir directement sur des déficits fonctionnels, on doit alors admettre qu'agir sur le milieu peut conduire à effacer tout simplement des déficiences. On était handicapé, on ne l'est plus. Cela indique, de surcroît, que les variations du milieu peuvent avoir des effets sur tout le monde. Il ne faut pas réduire l'influence du milieu à ceux qui en souffrent parce qu'ils ont perdu des capacités d'adaptation. Les données de l'adaptation sont loin d'être figées ; il ne suffirait pas de se maintenir pour ne pas souffrir d'écart par rapport au milieu. Et les variations du milieu sont beaucoup plus importantes qu'elles n'y paraissent. Par exemple, l'informatisation de la société a rendu des personnes littéralement handicapées, parce qu'incapables de s'adapter au monde informatique. Le milieu porte haut ses exigences et il ne cesse de les imposer. Autant dire que, pour cette

³³² *Idem.*

raison, la rééducation guette tout le monde. Il n'y a pas de repos dans le processus éducatif étant donné qu'il est adaptation au milieu. Il faut donc soit arrêter le milieu, soit veiller à suivre son mouvement. De sorte que la rééducation cherche la réadaptation, quand l'éducation doit veiller à faire de l'adaptation un processus continu. Qu'importe d'avoir un savoir encyclopédique si celui-ci tombe en désuétude, qu'importe le savoir quand c'est le mouvement de synchronisation avec la société qui permet d'éviter de recourir à la rééducation. Cette remarque renvoie aux préoccupations mondiales de l'Unesco tendant à faire de l'apprendre à apprendre la clé de l'éducation actuelle. Le mot d'ordre étant l'adaptabilité, la rééducation nous renseigne sur les possibilités d'agir sur les savoirs acquis, sur les modalités d'existence de l'individu en les modifiant au gré des nouvelles normes sociales. S'il est difficile de concevoir l'éducation comme la formation d'un individu sans qualités précises, mais devant faire montre d'une capacité à développer toutes les capacités nécessaires à un moment donné, la rééducation comble ce défaut en montrant que ce qui est peut être réformé. Aussi faudrait-il insérer dans les méthodes et fins de l'éducation, les caractéristiques de la rééducation en ce que celles-ci représentent des modes de transformation propre à la réadaptation de l'individu, et ce tout au long de sa vie.

Pour certains la notion d'adaptation est une manière de rendre l'homme dépendant des tendances économiques visant un développement de plus en plus difficile à suivre. L'instrumentalisation de l'individu paraît inadmissible et l'on s'oppose à cette tendance en prônant quelques principes moraux. Cette appréciation morale, nous ne souhaitons pas la critiquer directement. Nous souhaitons simplement faire état d'une réflexion relative au désir d'expansion. Si celui-ci est ouvertement critiqué, la religion du progrès conduisant à une aliénation de l'individu, il n'empêche que du point de vue médical, Kurt Goldstein interprète le défaut d'expansion comme étant le propre de la maladie. « Goldstein remarque que le souci morbide d'éviter les situations éventuellement génératrices de réactions catastrophiques exprime l'instinct de conservation. Cet instinct n'est pas, selon lui, la loi générale de la vie, mais la loi d'une vie rétractée. L'organisme sain cherche moins à se maintenir dans son état et son milieu présents qu'à réaliser sa nature »³³³. Autrement dit, chercher à être normal, c'est vouloir se maintenir dans la norme ; mais la santé est plus, elle est création et donc tentative de plus. L'homme sain, ajoute Canguilhem, « mesure sa santé à sa capacité de surmonter

³³³ *Ibidem*, p. 132.

les crises organiques pour instaurer un nouvel ordre »³³⁴. Éducation et rééducation ne doivent pas chercher un état figé, un « bien » statique, mais un mieux. Ici, ce n'est pas la capacité de se former qui paraît conditionner le mouvement naturel du devenir, mais la capacité de se dépasser, de se perfectionner.

Si tout homme est susceptible de devenir un patient en rééducation étant donné les variations du milieu, il faut comprendre que l'homme normal n'est pas tant celui qui est parfaitement adapté à un milieu, mais celui qui saura s'adapter quels que soient le milieu et ses variations. Or, à première vue, il n'y a aucune différence de nature entre l'homme sans handicap apparent, donc normalement adapté au milieu, et l'homme ayant suivi une réadaptation pour correspondre aux normes du milieu. La différence se trouve, en fait, dans les marges de manœuvre par rapport au milieu. Le normal n'est pas le normatif, selon Canguilhem. Cette distinction entre le normal et le normatif permet d'avoir une idée de ce qui sépare la rééducation de l'éducation. Canguilhem part du problème de l'anomalie en montrant que celle-ci n'a pas de valeur en elle-même. Elle agit à la manière d'un dysfonctionnement, elle empêche un exercice dit normal et c'est pourquoi elle constitue une infirmité. « Quand l'anomalie est interprétée quant à ses effets, relativement à l'activité de l'individu, et donc à la représentation qu'il se fait de sa valeur et de sa destinée, l'anomalie est *infirmité*. [...] Au fond, il y a toujours pour un infirme une activité possible et un rôle social honorable. Mais la limitation forcée d'un être humain à une condition unique et invariable est jugée péjorativement, par référence à l'idéal normal humain qui est l'adaptation possible et voulue à toutes les conditions imaginables »³³⁵. Malgré la limitation d'activité, l'anomalie ne réduit pas à néant toutes les possibilités de vie. Et la rééducation se donne précisément pour tâche de permettre à l'infirme d'accéder à ce statut social honorable, de prendre part à la société malgré tout. Et si la rééducation réussit, il n'y a pas lieu de distinguer entre un infirme rééduqué fonctionnellement actif et un homme normal fonctionnellement actif. Tous deux jouent un rôle social. La différence n'est pas visible, pour ainsi dire. Et pourtant il y a une différence de nature, quant à la normativité, entre ces deux individus. L'infirme semble cantonné à cette situation, tandis que l'homme normal a le luxe physique et intellectuel

³³⁴ *Idem*.

³³⁵ *Ibidem*, p. 87.

de fonctionner différemment. Ce luxe consiste à pouvoir tomber malade et guérir³³⁶ ; soit, subir des pertes et les réparer. « L'homme normal c'est l'homme normatif, l'être capable d'instituer de nouvelles normes, même organiques. Une norme unique de vie est ressentie privativement et non positivement »³³⁷. Autrement dit, l'infirme réformé ne semble plus avoir de marge de manœuvre. Ses activités sont limitées. Il remplit certes une fonction sociale, mais la manière de faire diffère de celle de l'homme normal. L'homme normal peut se donner d'autres normes, il peut changer.

Ici, nous voudrions supposer que la différence entre le normal et le normatif représente la différence des fins poursuivies par la rééducation et par l'éducation. La rééducation tend à rendre l'homme normal ; l'éducation doit faire plus, elle doit le rendre normatif. Si l'éducation s'occupe de la formation de l'être dit normal, elle ne doit pas se contenter de lui offrir un rôle déterminé à jouer dans la société pour réaliser cette fin réduite à une fonction sociale précise. L'éducation doit travailler à la formation d'hommes normatifs. Et pour ce faire, une chose très simple mais extrêmement importante doit être comprise : lorsqu'une éducation ne donne à l'élève qu'une direction unique, lorsqu'elle le dirige de telle sorte qu'il ne puisse plus changer, changer de voie, d'orientation, elle échoue. La rééducation serait l'éducation vue dans son objectif le plus basique ; la véritable éducation se doit de faire bien plus. Ce qui est visé ici très clairement, c'est la possibilité de former l'individu de telle sorte qu'il puisse changer, modifier son comportement, ses acquis, ses modalités d'existence. L'éducation qui se contente du minimum vital, est une éducation pathologique et elle rend les hommes malades. « Le malade est malade pour ne pouvoir admettre qu'une norme. Pour employer une expression qui nous a déjà beaucoup servi, le malade n'est pas anormal par absence de norme, mais par incapacité d'être normatif »³³⁸. En définitive, il n'y a pas le choix : l'éducation normale, la formation de l'homme sain, doit être ouverture aux possibles ; elle ne doit jamais enfermer l'individu dans une norme. Les risques encourus consistent tout simplement à avoir à faire suivre des rééducations programmées à tous les individus qu'une formation première aura rendus incapables d'auto-adaptation.

³³⁶ Canguilhem parle de luxe biologique : « Être en bonne santé c'est pouvoir tomber malade et s'en relever, c'est un luxe biologique » (p. 132), tandis qu'être malade représente une « réduction de la marge de tolérance des infidélités du milieu » (*Idem.*).

³³⁷ *Ibidem*, p. 87.

³³⁸ *Ibidem*, p. 122.

La rééducation fonctionnelle apparaît donc comme le moyen pour les déficients de voir leur être modifié de telle sorte qu'ils puissent être socialement adaptés. La norme que représente le milieu social n'est pas uniquement déterminante en ce qu'elle dirige les soins rééducatifs vers cette normalisation sociale ; elle est, en outre, ce qui permet de penser la rééducation fonctionnelle possible. C'est parce qu'on est passé d'un modèle médical à un modèle fonctionnel qu'on a pu apprécier les défauts de l'individu comme des données extrinsèques à l'individu. Les variations terminologiques découlent de la compréhension de ces défauts comme étant des problèmes dans et pour le milieu. La fin, c'est la fonctionnalité ; le moyen, c'est la possibilité de modifier les modalités d'existence du sujet malgré ses défauts. Autrement dit, dans la rééducation, on ne change pas le sujet en lui-même, pour lui-même. C'est dire qu'on ne va pas transformer la nature du sujet. En revanche, en ajustant cette nature pour qu'elle coïncide avec le milieu, on fait proprement disparaître les dysfonctionnements. On comprend alors que la rééducation ne lutte pas contre les défauts de l'individu, elle prend appui sur eux pour leur donner une nouvelle effectivité. Si, dans un objectif de socialisation, la rééducation paraît réparer ce qui semblait endommager, elle ne constitue pas pour autant une ouverture à tous les possibles. Elle ajuste l'être au milieu, mais cet ajustement n'est pas définitif. Le milieu est en mouvement, ses exigences sont pour cette raison susceptibles de se modifier. De là deux conséquences : d'une part, c'est le milieu qui fait les déficients et qui s'impose comme la seule norme de la rééducation ; d'autre part, la rééducation devrait veiller non pas à donner une forme précise, si elle veut vraiment « guérir » l'individu, mais lui donner la possibilité d'adopter de nouvelles formes, selon les circonstances. Ici la rééducation montre ses limites. La rééducation s'occuperait de rendre l'homme normal quand l'éducation le rendrait normatif. Peut-on imaginer le passage de l'un à l'autre ? Ou faut-il admettre qu'une fois qu'on est dans le champ de la rééducation, on ne peut plus espérer atteindre le champ de l'éducation, soit devenir créateur de ses propres valeurs, de ses propres modalités d'existence ?

Conclusion du chapitre 3

En tant qu'observation des cas limites, la réflexion rééducationnelle offre une lecture de la conception évolutive de l'individu où les changements qu'elle dessine sont des récupérations, des réparations, c'est-à-dire des « ré- » montrant que ce qui n'est pas peut être. Refaire l'être n'est pas, en rééducation, une nouvelle création de la nature humaine. Ses prétentions ne sont pas démiurgiques, la rééducation n'invente rien. Elle ne s'applique pas non plus à rendre l'homme parfait, à lui donner une forme idéale. Elle poursuit une fin précise, humble même, et c'est ainsi qu'elle est parvenue à des résultats probants. Faire d'un déficient intellectuel un esprit éclairé, ou d'un amputé de la jambe un marathonien exemplaire, ce n'est pas ce qu'elle recherche. Cette humilité est-elle le signe d'une incapacité propre à la rééducation, une impossibilité de principe ? Du point de vue du postulat qu'elle convoque – l'idée que l'homme peut se modifier – elle paraît n'exploiter qu'une facette, à savoir : la possible adaptation à la société. La rééducation engage bien des modifications chez l'homme aux capacités déficitaires. Mais l'examen des types de changements qu'elle opère conduit à limiter ses effets et donc à spécifier la nature du postulat en question. Déterminer les propriétés du postulat de la rééducation est ce que nous visons, et c'est dans l'analyse des modifications et de leurs fins que se trouve l'apport principal à une ontologie de l'éducation.

En somme, il est apparu que reconnaître que l'homme peut changer n'est pas aussi évident qu'il n'y paraît. Le refaire de la rééducation résonne comme une impossibilité ou comme une interdiction. C'est donc davantage à une fixité des consciences qu'à une fixité des données de l'être que la rééducation a eu à faire. Modifier l'homme, c'est modifier la conception qu'il se fait de lui-même. C'est, plus précisément, transformer le rapport que l'homme entretient avec le temps. Le temps, véhicule du devenir, paraît au mieux figer l'être, au pire n'être qu'un facteur de destruction. La rééducation redonne à voir dans le devenir l'idée d'une formation de l'homme dans le temps, et non contre le temps. Elle rappelle, en quelque sorte, que l'éducation est le processus qui fait l'être et le construit. La rééducation lève des blocages psychologiques et philosophiques et offre ainsi à l'individu la possibilité de réécrire son histoire. Mais toutes les histoires ne sont pas permises. La rééducation révisé les incapacités, elle ne fait pas voler les manchots. Elle réinterprète celles-ci en limitations, et les optimise au lieu de les condamner. Ainsi, la rééducation re-mobilise l'être ; elle le réanime. Ceci conduit à comprendre que l'homme possède la capacité de

rejouer les cartes du temps. Mais s'il est nécessaire de renverser le cours des choses, c'est parce que la rééducation doit compenser, rattraper, récupérer ce que l'éducation n'a pas su faire. Aussi l'éducation présente-t-elle sa double normativité, en ce qu'elle exige de l'individu normal qu'il soit capable de faire état de certains savoirs à un moment donné. L'éducation loupée est une éducation qui n'a pas réussi à faire ce qu'il fallait au bon moment. Voilà comment la temporalité devient un facteur discriminant entre éducation et rééducation.

La temporalisation que présente la rééducation n'est compréhensible que si l'on pense le passage d'un type d'être à un autre type d'être. Ces deux êtres sont-ils fondamentalement différents ? Ils s'avèrent fonctionnellement différents, et ce n'est que du point de vue de la fonction qu'ils se distinguent. C'est dire qu'ontologiquement, ils peuvent demeurer identiques. La norme, qui les apprécie et les distingue, c'est la fonction. Reste qu'en comprenant que la rééducation travaille pour la fonctionnalité du sujet, elle ne fait qu'adapter les modalités de l'être à la société. Elle ne change rien à l'être intrinsèquement. Autrement dit, c'est l'être relatif, l'être au monde qui est modifié, non l'être en soi. Donc, si la rééducation établit une possibilité de refaire l'être, c'est extrinsèquement qu'elle y parvient. Elle n'efface les effets des déficiences qu'en tant qu'ils sont socialement pénalisants. Des dysfonctionnements sans relation au milieu n'ont aucune valeur donc aucune effectivité. En étant lui-même mobile, le milieu n'exige pas seulement qu'on soit adapté, il impose de toujours veiller à être adaptable. La rééducation, en tant que normalisation, se fonde sur une aptitude à se normaliser. Mais est-elle suffisamment puissante pour faire de l'homme un être capable de s'adapter à toutes les situations ? Peut-elle permettre à l'homme de tomber malade et de guérir à nouveau ? Autrement dit, peut-elle être la manifestation d'une aptitude à être plus que normal, c'est-à-dire normatif ? Ou alors, faut-il admettre que c'est là le propre de l'homme sain et donc que cette caractéristique appartient à l'éducation, et non à la rééducation ?

En définitive, le postulat de la rééducation peut être reformulé en ces termes : il faut croire possible une modification des problèmes que l'homme rencontre dans un milieu étant donné certains défauts qui l'empêchent d'être normalement fonctionnel. Il s'agit, en d'autres termes, d'une croyance en une capacité à se modifier réduite à une normalisation fonctionnelle, soit une adaptabilité sociale. Cette formulation aurait pu être bien différente si les objectifs de la rééducation fonctionnelle n'étaient pas aussi centrés sur le milieu. Mais être, c'est être dans un milieu. Cela n'a aucun sens de séparer

l'existence d'un individu de l'espace dans lequel il existe. Toutefois, si on rend indéfinie la fin poursuivie, on ouvre par là-même le postulat. Il deviendrait : la croyance en l'aptitude de l'homme à modifier ses modalités d'existence, en réparant ses pertes, en rattrapant ses retards, en trouvant d'autres moyens d'atteindre ses objectifs. Et enfin, si la rééducation n'avait pas eu à réviser le rapport que l'homme entretient avec le temps, l'histoire et la nature, il est probable que nous puissions même nous délester du statut de « croyance ». C'est parce qu'on a émis des doutes à son sujet que la rééducation est apparue comme une croyance. Pourquoi maintenir cette caractéristique ? On pourrait finalement poser que la rééducation se fonde sur un pouvoir de transformation des modalités d'existence de l'homme. Que dire alors du postulat de l'éducation ?

Comment finalement comprendre l'éducation étant donné les propriétés de la rééducation ? Il convient de remarquer d'abord que la rééducation paraît offrir une béquille à l'éducation. En étant un champ propre à la récupération, à la réparation, la rééducation laisse entendre que si une éducation faillit, la rééducation peut tenter de redresser la barre. Mais le recours à la rééducation permet-il un retour sur le champ de l'éducation ? Ensuite, la rééducation nous montre combien est importante la question de la temporalité en éducation. Nous savons que certains savoirs doivent être acquis à un moment donné, mais ici nous ignorons tout de la nature de ces savoirs et des procédés normaux que l'éducation met en place pour y parvenir. Il apparaît même que certains apprentissages se font silencieusement ; l'éducation ne les planifie pas officiellement, et pourtant un défaut de leurs acquisitions entraîne une rééducation. De même, la présence de la rééducation à tous les âges engage une compréhension d'un échec de l'éducation sur ces terrains. Rééduquer une personne âgée car elle aurait perdu la maîtrise de l'équilibre, n'est pas à mettre uniquement sur le compte de la perte naturelle des capacités étant donné la vieillesse. Il est possible d'y voir là encore un échec de l'éducation qui s'est arrêtée trop tôt, ou pour le dire de façon laconique, qui s'est arrêtée. Il faut voir ici la nécessité d'un mouvement éducatif qui maintient alerte le sujet quant à ses modalités d'existence. Or, l'éducation est trop souvent entendue comme le propre d'une période de l'existence : le temps de la jeunesse. Mais, bien comprise, la formation initiale pourrait ne pas présenter de termes.

Enfin, la rééducation montre qu'il est possible de faire ce qui semblait impossible certainement parce qu'elle avait des objectifs très précis. L'éducation peut-elle en faire autant ? La rééducation se fonde sur une conception de l'homme déficient et parvient à des résultats. On pourrait s'attendre à ce que l'éducation présente des fins

hautement plus nobles qu'une « socialisation sur mesure ». Mais cela n'est pas certain, pour plusieurs raisons. Nous n'en évoquons qu'une seule ici. Rééducation et éducation ont été souvent rapprochées, laissant entendre par là que l'éducation est elle-même une rééducation quand la rééducation serait aussi une éducation. Pour parler strictement d'éducation, il faudrait partir de rien. Si cette condition première n'est pas remplie, il faut considérer que ce qui paraît être un processus de formation devient, à l'instar de la rééducation, un processus de transformation. Ceci laisse entendre que l'éducation peut être simplement une autre version de la rééducation, disons même une version moins explicite. Nous cherchons, somme toute, à savoir si l'éducation est un processus de formation permettant le développement de l'individu, ou si elle est un processus de transformation qui tend à mettre simplement l'individu à l'aise dans le milieu dans lequel il est destiné à vivre. Les deux possibilités ne sont pas antithétiques, au premier abord. Elles recèlent pourtant des différences ontologiques à explorer.

Conclusion de la première partie

Pour conclure cette première partie, il convient de reprendre du début. Que faut-il entendre par « ontologie de l'éducation » ? Il faut entendre un appel à la clarification des principes qui sous-tendent nos conceptions éducationnelles. Il faut entendre par là l'explicitation de ce fait humain qui élève l'individu au statut d'homme, et cela nécessite une interrogation sérieuse sur nos postulats, nos principes et nos méthodes. Cela nécessite, en dernière instance, de nous mettre au clair avec nous-mêmes, de révéler les parts d'ombre qui environnent ce processus ainsi que nos intentions de les mettre en lumière sans faire abstraction ni des obstacles de principe, ni des résistances internes et externes. L'ontologie de l'éducation est actuellement primordiale en ce qu'elle entend préciser les postulats éducationnels et donc les possibilités d'envisager une certaine éducation. Elle tend à exprimer ce qui se tait, ce qui est là sans dire son nom, elle veut seulement les faire parler. Cette entreprise a du mal à trouver sa place. Et pour cause ! Elle est depuis trop longtemps méprisée pour ce qu'elle paraît être. Tout notre examen consistait d'une part à montrer sa nécessité et d'autre part son incapacité à se présenter. La philosophie a pâti de ses dérives, pour ainsi dire. Et aujourd'hui encore, on s'en méfie comme de la peste. Mais l'urgence de l'action, la confusion de l'actualité l'appellent de ses vœux sans la nommer. L'ontologie de l'éducation s'efforce de revenir au cœur même du processus éducationnel, et par là elle cherche à ausculter les racines de ce fait incontestable : l'homme est ce qu'il est par l'éducation. L'ontologie, quoique primordiale, a dû se taire, parce que la métaphysique, parce que les positivistes, parce que l'opinion commune. Tabou et condition, elle doit légitimer ses raisons. Elle l'a fait, à notre avis. Elle, seule, peut s'aventurer là où aucune autre démarche ne peut approcher au plus près le phénomène éducationnel, comme fait de l'homme, comme valeur, comme projet. La philosophie de l'éducation elle-même manifeste une attitude paradoxale devant cette démarche. Elle la tait, elle la sait, primordiale. Elle la suggère et la fuit. Entrons alors dans le vif du sujet. Essayons de poser les jalons d'une philosophie de l'éducation. Essayons, tant que faire se peut, d'appréhender les postulats contenant l'idée que l'homme peut être objet et sujet d'éducation. Que l'éducation en dépende, cela ne fait pas l'ombre d'un doute.

En fait, nous n'avons fait que prendre au sérieux les propos de Kambouchner. Nous les avons d'abord reçus tels quels, puis nous avons voulu savoir pourquoi

l'ontologie de l'éducation, condition de possibilité à certains égards, était si peu étudiée. Nous n'avions pas l'intention de nous intéresser à l'histoire de la philosophie de l'éducation, comme nous l'avons pourtant fait dans le premier chapitre. Nous voulions simplement découvrir les études ontologiques déjà élaborées pour savoir ce qu'elles recelaient de singulier et d'essentiel pour la philosophie de l'éducation. Or, la rareté des études ontologiques s'expliquait en un sens par le rejet qu'inspirent les réflexions spéculatives. Aussi l'ontologie de l'éducation s'est-elle trouvée corrélée à la réputation de la philosophie de l'éducation. Piètre réputation, cela va sans dire. Plus nous essayions de comprendre ce qui faisait obstacle à la reconnaissance de la philosophie de l'éducation, plus l'idée se clarifiait. Nous avons, toutefois, décidé de penser isolément la philosophie de l'éducation afin de montrer la nature des critiques qui lui étaient faites par les sciences de l'éducation. Mais c'est en cherchant parmi les écrits des philosophes sur l'éducation que nous avons compris qu'il fallait s'abstenir de penser ontologiquement l'éducation afin d'espérer une quelconque audience. Les philosophes eux-mêmes semblent hésitants devant cette interrogation. Comment alors justifier notre démarche ? Auprès de qui la justifier ? Fort heureusement, nous avons compris la nécessité de la démarche malgré son défaut de popularité. Et en dépit de toutes les mises en garde, nous nous devons d'essayer. La philosophie de l'éducation, comme il a été établi, a une histoire à deux vitesses. Actuellement, la philosophie de l'éducation en France a un virage délicat à négocier. Kambouchner a raison à ce propos, les philosophes doivent s'engager sur ce terrain si ce n'est que pour effectuer une veille critique. Il est de ces objets comme l'éducation qui ne peuvent être négligés. Et c'est un bel objet. Il est fuyant, un défi pour un esprit philosophique.

En ce qui nous concerne, nous avons choisi notre angle d'attaque. Tout le deuxième moment se devait de clarifier sa possibilité. Réhabiliter l'ontologie pour élaborer une ontologie de l'éducation, si cela peut paraître prétentieux, nous ne l'avons pas fait par nous-même. Nous avons emprunté les analyses logiques et les discours de ceux qui n'adhèrent pas automatiquement aux croyances collectives. C'est ainsi que nous avons ouvert notre présentation des analyses ontologiques de l'éducation et mis le doigt sur la question première de l'éducation, à savoir sa possibilité. « L'homme peut-il changer ? », demande-t-elle naïvement. Tout le monde s'accorderait aisément pour la classer parmi les faux-problèmes. Alors il fallait lui donner la parole juste un temps. Et ses mots ont certainement dû éveiller au moins la curiosité, enfin nous l'espérons. Faire parler des postulats a un sérieux défaut : leur langue est bien trop conceptuelle.

Comment dès lors ne pas perdre d'un coup tout ce qui a été édifié en amont, à savoir la confiance en une possible analyse ontologique audible ? Notre idée fut de passer par la rééducation.

La rééducation cherche à rétablir le fonctionnement normal de l'homme. Par là, elle permet de saisir ce que l'homme peut et doit être relativement à des exigences à la fois naturelles et sociales. La destination sociale de l'homme impose à ce dernier de prendre la forme qui sied en société. En réparant, réhabilitant, compensant les défauts de fonctionnement, on permet à l'homme de faire un usage adéquat de lui-même aussi bien physique que moral. La rééducation est tributaire d'une conception évolutive de l'homme et d'une configuration sociale qui met en place les institutions rééducationnelles. Cette dernière, quoi qu'elle n'apparaisse pas comme une donnée première dans notre étude des postulats, s'avère extrêmement déterminante. La rééducation existe pour des raisons précises. Et si elle nous donne à voir des capacités de remédiation physique, intellectuelle et sociale presque insoupçonnées en éducation, elle est fortement influencée par le cadre qui la met en place, ce cadre qui la fait exister, et qui lui donne sa raison d'être. On ne peut penser la rééducation qu'en regard aux besoins qui l'imposent. Ceux-ci sont essentiellement sociaux. Voilà pourquoi il convient de comprendre la rééducation comme la réponse à un besoin social pris en charge par le social pour le social, en convoquant le médical.

Ces finalités ont ceci d'essentiel qu'elles permettent une compréhension précise du postulat principal de la rééducation. À première vue, il semble que la rééducation repose sur l'idée que l'homme est susceptible de se refaire, de se transformer. Il faudrait en déduire que la conception évolutive de l'homme signifie un pouvoir de transformation presque infini. Or, la rééducation engage moins une transformation de l'homme lui-même qu'une transformation des rapports que l'homme entretient avec le milieu. Et cela change fortement la donne. Ce n'est pas l'homme en lui-même, ce n'est ni son être ni sa nature qui sont radicalement modifiés, ce sont ses interactions avec le milieu. En d'autres termes, la conception évolutive supportant théoriquement les possibilités rééducatives consiste davantage en une compréhension des marges de manœuvre dont l'homme dispose pour se faire au milieu, qu'une modification profonde de son être.

À la question de savoir si l'homme peut changer, la rééducation apporte une réponse assez précise qui consiste à dire que c'est au sein d'un cadre social qu'il est possible d'envisager les modifications dont l'homme est susceptible. Voilà pourquoi le

postulat nécessaire à la rééducation subordonne les possibilités individuelles aux finalités sociales poursuivies. Nous ne pouvons pas, en toute rigueur, conclure de cette étude que l'homme est susceptible de se transformer. Néanmoins, la distance qui sépare l'éducation de la rééducation – supposant que cette distance existe effectivement – peut laisser lieu de croire en une possible transformation de l'homme si les objectifs qui sont ceux de l'éducation s'avèrent différents de ceux de la rééducation et qu'ils entraînent, pour cette raison, une réalité incarnant d'autres possibilités humaines. Seul un examen des postulats de l'éducation peut nous donner une idée de ce que recèle l'homme comme aptitude au changement. Les informations recueillies dans ce chapitre sur la rééducation n'interviendront que pour une très faible part dans la suite de notre enquête. Ainsi délaissons-nous ce champ de pratiques qui nous aura été d'un grand secours. Nous aurons pu, en fin de compte, mesurer la portée d'une croyance aux transformations humaines, croyance parfois motrice parfois inhibitrice. Sur le terrain des postulats, il était évident que nous croiserions ces entités plus ou moins utiles, et toujours intéressantes à questionner. Il s'agira de savoir si l'éducation convoque elle-aussi des croyances, plus ou moins fabuleuses, c'est-à-dire, des croyances conscientes de leurs limites ou favorisant des fanatismes impossibles à conceptualiser.

Deuxième partie

À la recherche des postulats de l'éducation

Introduction deuxième partie

Qu'entendons-nous par « postulat de l'éducation » ? Nous considérons que l'éducation est un processus, donc un mouvement. Le sujet du mouvement est l'éduqué ; ce mouvement est causé, entre autres, par un éducateur. L'éducateur peut être l'éduqué lui-même si ce dernier « s'éduque ». Mais il peut y avoir d'autres causes. Dans le schéma minimal de l'éducation, il y a un éduqué et un éducateur. L'éducateur impulserait le mouvement, l'éduqué réagirait. Mais c'est l'éduqué qui supporte le mouvement essentiel. Partant du principe que « mouvement » est un mot primitif, nous ne chercherons pas à le définir. Ce qu'il faut faire, en revanche, c'est caractériser le type de mouvement en question et ce qui le conditionne intrinsèquement.

L'éducateur est considéré comme une cause extérieure au mouvement, et c'est le cas pour tout élément autre que le sujet éduqué lui-même. Autrement dit, il doit y avoir dans le sujet de l'éducation quelque chose qui rend possible l'éducation. En nous intéressant aux propriétés du sujet permettant l'éducation, nous estimons pouvoir approcher les conditions primordiales de l'éducation. Cela revient, en quelque sorte, à définir les éléments nécessaires à la réalisation d'un mouvement. Il y a là un double regard à adopter puisqu'il s'agit d'examiner et les propriétés et le mouvement permis par celles-ci. Chercher à connaître les postulats de l'éducation, c'est donc comprendre ce qui, chez le sujet, permet le processus éducatif et ce qu'est précisément ce processus. Il s'agit, par conséquent, de définir le type de mouvement en question, de le caractériser autant que cela est possible afin d'explicitier les facteurs qui le déterminent intrinsèquement. Notre enquête se donne pour tâche d'observer la façon dont on explicite l'éducation en tant que mouvement de l'éduqué.

La première raison de cette enquête est théorique. Qu'un postulat soit indémontrable n'épargne pas les discours sur l'éducation de préciser leurs présupposés. Il est théoriquement nécessaire de les expliciter. La seconde raison tient au fait que nous

voulons savoir jusqu'à quel point l'homme peut changer. L'éducation étant le lieu de la formation de l'être, c'est à travers ce processus de formation que nous souhaitons mesurer ces possibilités de changement. Les postulats de l'éducation apparaîtraient alors comme les porte-paroles du changement. Et plus spécifiquement encore, ce sont eux qui sauraient expliquer si une transformation est possible.

On distingue d'ordinaire les changements selon la quantité et ceux selon la qualité. La transformation serait de ce dernier type. Quand on dit que l'éducation peut tout, dit-on qu'elle peut transformer l'homme ? Suppose-t-on par conséquent que l'homme dispose d'une puissance infinie de changements qualitatifs ? Ou parle-t-on seulement métaphoriquement ? Il y a des projets éducatifs qui reposent sur l'idée de transformation. Pour qu'ils soient cohérents, ils doivent parvenir à défendre que l'homme peut effectivement se transformer. Cette idée aurait pour conséquence d'ouvrir les portes du possible. L'éducation aurait un pouvoir sans bornes ; elle pourrait faire et défaire, et refaire et redéfaire. Afin de mesurer la véridicité d'une telle affirmation, nous avons choisi d'examiner ce qui conditionne cette ouverture au possible, à savoir : ses postulats.

Pour ce faire, il convient de recenser les postulats en question et de les interroger. L'enquête est ouverte, pour ainsi dire. Les principaux postulats « découverts » au fil de nos lectures des ouvrages de sciences de l'éducation sont : l'éducabilité, la formabilité, la perfectibilité, la plasticité, la malléabilité, l'historicité. Faut-il en choisir un ? Faut-il considérer que le plus logique est l'éducabilité ? Est-ce que ce pluriel a un sens ? En principe, il devrait y avoir autant de postulats éducatifs qu'il y a de théories. Pour comprendre les spécificités de chacun d'eux, il faudrait les définir, c'est-à-dire faire état de leurs caractéristiques respectives, et expliciter les types de changement qu'ils permettent. Pour réaliser cela, il faut disposer de définitions. Premier problème de taille : où trouver des définitions qui soient exploitables, c'est-à-dire éclairantes et complètes ? Les postulats indémonstrables s'avèrent difficilement définissables. Nous devons choisir comment procéder et au moyen de quels supports. Les deux vont ensemble puisque sur ce terrain, il n'y a même pas lieu de faire un état de la question.

Nous partons donc des approches définitionnelles pour saisir les invariants de ces postulats. Il y en a quelques-uns, le plus important étant qu'ils indiquent tous un type de changement dont l'homme est susceptible. Ensuite, il n'y a quasiment plus rien. Si nous nous contentons de ces définitions pour tricoter les chaussettes de l'esprit, les

purs produits spéculatifs qui en sortiront ne passeront pas la censure. La métaphysique doit demeurer en dehors du temple de l'éducation. Il faut donc rester sur le terrain de l'éducation, trouver d'autres voies. Lire dans les exigences éducatives – les principes qui les sous-tendent, voilà une entrée possible. Cette lecture devrait nous permettre de montrer l'importance de formuler des postulats. Car, une fois ceux-ci explicités, nous irons à la rencontre des postulats existants pour savoir s'ils peuvent remplir la mission qu'on leur propose. L'éducabilité, au premier chef, se profile comme le postulat de toutes les pratiques éducatives. Que dit-on de l'éducabilité ? Quelles sont ses caractéristiques ? Peut-elle vraiment fonder toutes les théories éducatives ? Et si, par malheur, elle ne le peut pas, faut-il admettre que notre enquête est finie ? Peut-être pas, car il y a au moins un penseur de l'éducation qui a formulé les conditions de l'éducation. Il s'agit de John Dewey. La malléabilité, telle qu'il la définit, permet-elle de combler les carences conceptuelles des théories éducatives ? Si la malléabilité soutient sa théorie éducative, peut-on concevoir d'autres versions de ce postulat pour envisager d'autres formes d'éducation ? Et parce que l'actualité en éducation insiste de plus en plus sur ce point, nous prendrons le temps de nous demander si les postulats trouvés peuvent convenir à l'adulte. L'éducation de l'adulte peut-elle se justifier de la même manière que l'éducation de l'enfant ? Si la transformation est une capacité reconnue à l'homme, alors l'adulte peut se transformer autant que l'enfant. Si non, il va falloir expliquer pourquoi.

Nous procéderons donc en trois temps. Le premier sert d'introduction aux questionnements relatifs aux postulats. Ceux-ci apparaîtront à l'issue d'une observation qui sera d'abord théorique, puis pratique. Le deuxième temps est entièrement consacré à l'éducabilité pour sonder toutes les facettes du postulat phare de l'éducation. Le troisième temps s'efforce de combler les lacunes de ce deuxième temps et de donner une épaisseur conceptuelle aux postulats de l'éducation.

Chapitre 1 : Des postulats de l'éducation tout au long de la vie

Il y aurait *des* postulats de l'éducation. Nous en avons recensé quelques-uns qu'il s'agit de présenter non pas séparément, mais en les comparant. Ils sont assez différents les uns des autres, quoiqu'ils partagent des points communs. Le premier point commun, celui qui fait de chacun d'eux un candidat potentiel à l'élection du meilleur postulat, est de présenter l'individu comme étant susceptible d'éducation, c'est-à-dire sujet au devenir, et plus précisément au changement. L'examen de leurs différences a pour objectif de comprendre quelles sont leurs extensions et leurs significations respectives. Pour réaliser cette détermination rigoureusement, il faudrait pouvoir les distinguer clairement. Supposer des frontières nettes et infranchissables entre eux, est-ce possible ? Cela dépend de leur clarté conceptuelle, c'est-à-dire de la pertinence de leurs caractérisations. On doit donc chercher les définitions les plus rigoureuses. On les trouve dans le *Dictionnaire des intraduisibles*³³⁹ de Barbara Cassin. Et lorsque l'un d'eux est présenté, on est renvoyé à un autre. C'est pourquoi il semble impossible de les comparer. Cela dit, on pourrait parfaitement se demander s'il s'agit d'obstacles de traduction, c'est-à-dire du passage d'une langue à une autre, ou s'il n'y a pas une difficulté dans la verbalisation, et donc un problème de langage. La solution envisagée la moins embarrassante est de les mettre en dialogue afin que chaque formulation participe à la construction sémantique. Celle-ci permet de dresser un portrait-robot de l'inconnu recherché. Que ces postulats apparaissent comme des idées flottantes, échappant aux rets conceptuels, cela n'étonne qu'à moitié. Ils seraient de vrais postulats et, à ce titre, ils sont indémontrables. Peut-être sont-ils tout simplement imaginaires. La spécificité de notre démarche ne doit pas être oubliée. Il s'agit d'une enquête ontologique. Sur les chemins de la pensée, il n'est pas rare de croiser des concepts vides. Alors il faut poser simplement la question : ces mots sont-ils des entités métaphysiques ? Les dangers énoncés dans la première partie de notre travail sont-ils inévitables ?

Afin de surmonter ce qui nous paraît être seulement des obstacles et non des impasses, il convient d'envisager différemment les choses, changer de point de perspective. Il faut s'attacher non pas à comprendre absolument ces postulats, comme on contemplerait des étoiles pour sonder leurs mystères, mais regarder la réalité

³³⁹ B. Cassin dir., *Vocabulaire européen des philosophes, Dictionnaire des intraduisibles*, Paris, Édition du seuil, 2004.

éducative. Il en est une qui s'impose et surplombe, à certains égards, toutes les autres, c'est l'éducation tout au long de la vie. Cette dernière tend à englober tous les types d'éducation – formelle, informelle, non-formelle – et s'adresse à tous les âges. L'éducation tout au long de la vie s'exprimera en son nom propre, et sera le porte-parole de toutes les pratiques éducatives. Enfin, c'est surtout nous qui devons la faire parler car elle aussi tait ce qui nous intéresse, à savoir ses postulats. Le fait est que les siens sont tellement grands qu'ils sautent aux yeux de l'observateur même le plus éloigné. Que cherche l'éducation tout au long de la vie ? Et surtout, comment pourrait-elle atteindre ses objectifs ? Ce n'est pas dans le produit de ses actions que nous comptons le savoir, mais dans les fondations sur lesquelles elle repose. Les présupposés de l'éducation tout au long de la vie ne sont pas nombreux, mais ils sont puissants. À l'image de ses ambitions, ce projet éducatif doit disposer de fondements suffisamment solides pour justifier de sa faisabilité. C'est pour cette raison qu'elle nous semble être le meilleur ancrage dans l'actualité éducative, quand bien même ses objectifs peuvent s'apparenter à des idéaux. Concrètement parlant, cela nécessite d'examiner dans les textes officiels les lignes directrices du projet. Une fois présentées, il convient de les interroger afin de comprendre leurs présupposés théoriques. C'est ainsi qu'apparaîtront les conditions de possibilité présidant à l'éducation tout au long de la vie et, par là-même, les propriétés du postulat qui la sous-tendrait. La forme même de l'expression « éducation tout au long de la vie » suggère que ce postulat doit assumer la possibilité d'un changement permanent. Il convient de caractériser précisément la nature du changement en question, car il ne suffit pas de l'étendre à l'ensemble de l'existence, il faut encore savoir quels mouvements de l'être elle suppose. De l'éducation tout au long de vie, nous extrairons principalement des questions pour diriger notre quête des postulats de l'éducation.

I- Des postulats de l'éducation

Parmi les postulats possibles de l'éducation, certains paraissent l'emporter en termes de reconnaissance et de popularité. Poser l'éducabilité serait le premier geste de toute entreprise éducative. L'éducabilité se présente, pour cette raison, comme le fondement de l'éducation. Un postulat de l'éducation doit pouvoir exprimer les conditions premières, les conditions de possibilité du processus éducatif. On peut s'attendre à voir différentes versions du postulat, chacun se rattachant à une version particulière de l'éducation. Pourtant les possibles ne sont pas multiples. En fait, très peu de postulats de l'éducation en tant que tels sont verbalisés et explicités. Concrètement, au fil de nos lectures, nous en avons recensé quatre principaux : l'éducabilité, la malléabilité, la plasticité et la perfectibilité. À ceux-ci nous pouvons ajouter la formabilité et l'historicité. Notons, toutefois, que ces derniers restent peu répandus par rapport aux premiers. Le point commun entre tous ces mots en -ité réside dans le fait qu'ils vont signaler des possibilités de changement. Ils indiquent, en quelque sorte, que l'individu est propice au changement que l'éducation va devoir prendre en charge. Ce qui nous intéresse prioritairement, ce sont leurs différences. Il s'agirait de savoir s'ils permettent des usages différents selon leurs déterminations respectives. Nous tenterons d'abord une comparaison de leurs extensions et de leurs compréhensions. Cela ne peut avoir de pertinence que s'ils sont clairement identifiables les uns par rapport aux autres. Peut-on parvenir à des délimitations conceptuelles strictes ? L'entreprise, malaisée ou maladroite, permettrait d'indiquer seulement des airs de famille. Ce rapprochement porte, toutefois, ses fruits puisqu'il conduit à focaliser son attention sur la forme de ces mots en -ité. Ceux-ci pouvant être taxés d'entités métaphysiques, il importera d'envisager comment procéder pour enquêter sur ces postulats sans tomber dans les sphères de l'inconditionné.

Ces postulats se distinguent les uns des autres relativement à leur extension et à leur connotation. L'éducabilité se rapporte spécifiquement à l'éducation ; elle appartient à un champ et ne s'appliquerait qu'au processus éducatif. La malléabilité et la plasticité, elles, restent ouvertes quant à leur extension, ce qui permet de penser les modalités de changement individuel dans et hors du domaine de l'éducation. La perfectibilité, quant à elle, au même titre que les postulats précédents, déborde le cadre de l'éducation. La perfectibilité présente en plus une connotation qui, en retour, la réduit à ne désigner

qu'un type de changement, à savoir le perfectionnement. Du point de vue des valeurs, la malléabilité et la plasticité paraissent neutres. Au contraire, l'éducabilité tend à signifier une valeur puisqu'elle cherche à réaliser un « mieux être ». L'historicité désigne le fait que l'homme se constitue comme sujet dans et par l'histoire. Les applications pédagogiques de cette idée tournent essentiellement autour de l'œuvre de Merleau-Ponty³⁴⁰. Malgré le défaut de popularité de la notion, on peut penser que l'historicité séierait d'une part aux études psychologiques sur le développement personnel, étant donné l'émergence des « histoires de vie »³⁴¹ comme nouvelle approche de la construction du sujet. D'autre part, elle correspondrait aux exigences requises par les dispositifs de Validation des Acquis de l'Expérience, en ce qu'ils dépendent d'une capacité du sujet à « mettre en mot son expérience »³⁴² afin de valoriser les savoirs acquis dans un cadre expérientiel. En ce qui concerne la formabilité, nous n'avons pas réussi à la déterminer intrinsèquement. Cette notion paraît se diluer dans l'éducabilité si l'on admet que la formation est une dimension de l'éducation. Si, en revanche, on établit une distinction nette entre éducation et formation, alors on pourrait penser une indépendance ontologique de la formabilité de sorte que celle-ci puisse avoir ses propres caractéristiques. Mais rien n'est moins sûr. De façon générale, on peut essayer de dessiner des frontières entre chaque postulat. Sauf que la démarche s'avère, rapidement, insensée.

Par exemple, la formabilité qui pourrait être le postulat de la formation, proviendrait du mot allemand « *Bildsamkeit* », donnant tout à la fois éducabilité et formabilité. Jean-François Goubet, dans *Des maîtres philosophes ? La fondation de la pédagogie générale par l'Université allemande*, présente la *Bildsamkeit* comme « la notion centrale de formabilité »³⁴³, et quelques lignes plus bas, il ajoute : « L'éducabilité de l'enfant, forme que prend ici la formabilité »³⁴⁴. Ce qui peut sembler anodin, au premier abord, apporte toutefois de sérieuses complications. Car si la *Bildsamkeit* peut être utilisée dans des réflexions pédagogiques, en ce qu'elles portent sur l'éducation de l'enfant, Herbart ne pense pas possible une andragogie, l'adulte n'étant plus un sujet d'éducation. Autrement dit, on ne peut passer de l'éducabilité de l'enfant à la

³⁴⁰ Cf. Première partie, chapitre II, B. Travaux sur l'historicité chez Merleau-Ponty.

³⁴¹ Cf. F. Lesourd, *L'homme en transition*, Paris, Economica/Anthropos, 2009.

³⁴² I. Houot-Cherqui, « Évaluer les savoirs de l'expérience », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2007, n°6, pp. 49-66.

³⁴³ J. F. Goubet, *Des maîtres philosophes ? La fondation de la pédagogie générale par l'Université allemande*, Paris, Classiques Garnier, 2012, p. 346.

³⁴⁴ *Ibidem*, p. 347.

formabilité de l'adulte en s'appuyant sur la *Bildsamkeit* d'une seule et même façon. Andrea R. English, dans ses travaux portant à la fois sur Dewey, Rousseau et Herbart, comprend encore différemment l'idée de ce dernier. Il est écrit : « *The concept of Bildsamkeit, which can be translated as educability, plasticity or perfectibility, addresses the very possibility of one person learning from another* »³⁴⁵. En un mot, ils signifient tous la même chose, à savoir que l'individu peut apprendre grâce à quelqu'un. L'assimilation est totale et ne dérange aucunement étant donné que les concepts désignent simplement la possibilité d'apprendre par la médiation de quelqu'un. Il faudrait admettre que les termes sont interchangeables. Or, nous avons déjà indiqué quelques différences non négligeables, en particulier sur le plan des valeurs et de l'extension.

Autre problème : le mot anglais « *plasticity* » est traduit en français par « malléabilité » sans que l'on puisse savoir pourquoi le mot « plasticité » n'a pas été préféré. On rencontre, du reste, cette inflexion dans la traduction faite de *Démocratie et éducation* de John Dewey par Gérard Deledalle. La première difficulté apparaît lorsque Dewey distingue « *plasticity* » et « *elasticity* ». Pourtant, il se trouve qu'une différence claire peut être pensée au moyen de la physique des matériaux. La limite d'élasticité présente un seuil à partir duquel le matériau entre dans le domaine plastique. La malléabilité, quant à elle, pourrait renvoyer à d'autres significations. Par conséquent, la malléabilité et la plasticité ne semblent pas équivalentes en partie à cause de l'usage préférentiel du mot « plasticité » en physique. Si l'on avait maintenu « *plasticity* », on aurait pu mieux préciser l'idée. Autrement dit, cette traduction peut masquer des interprétations possibles de la plasticité. Toutefois, une raison d'ordre ontologique pourrait justifier la chose. Il se pourrait que « *plasticity* » reçoive chez Dewey une signification métaphysique. Il en sera question dans le troisième chapitre.

En français, non plus, les sens ne sont pas fixés. Lorsque l'on croise, dans un discours, les mots en question, ceux-ci sont rapprochés sans que l'on puisse clairement les distinguer. Nous ne citerons que trois exemples. Bruno Barthelmé engage une réflexion sur le postulat de l'éducabilité après avoir soutenu que l'enfant est un sujet et pas seulement un objet malléable³⁴⁶. Autrement dit, on pose que l'enfant n'est pas uniquement malléable, et on lui reconnaît une éducabilité. La malléabilité ne

³⁴⁵ A. R. English, *Discontinuité in Learning, Dewey, Herbart, and Education as Transformation*, Cambridge, Cambridge University Press, 2013, p. 11.

³⁴⁶ B. Barthelmé, *Une philosophie pour l'école aujourd'hui*, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 52.

conviendrait qu'aux objets qu'on manipule à souhait ; tandis que l'éducabilité exigerait, par exemple, une forme de respect. L'éducabilité différerait donc de la malléabilité.

En revanche, selon Georges Lapassade, dans *L'entrée dans la vie*, l'éducabilité est un aspect de la perfectibilité. « Le premier contenu du concept de *perfectibilité* concerne les *potentialités* inscrites dans l'être humain à la naissance, développées au cours de l'enfance. Un second aspect de cette notion complète le premier : il concerne *l'éducabilité* de l'homme »³⁴⁷. Et à la page qui suit, on peut lire : « On accentue l'autre aspect de l'éducabilité en soulignant la plasticité propre à l'enfance »³⁴⁸. Il faudrait comprendre que la plasticité est un aspect de l'éducabilité qui est un aspect de la perfectibilité. On pourrait, selon cette conception, penser que la perfectibilité contient les caractéristiques de l'éducabilité qui, elle-même, contient celles de la plasticité. Pourtant, Francis Danvers n'hésite pas à détacher clairement perfectibilité et éducabilité. Cette dernière, affirme-t-il, « n'est ni dressage, ni conditionnement, ni perfectibilité, mais simple reconnaissance de la puissance d'être de l'homme, c'est-à-dire la capacité humaine d'un renouvellement permanent »³⁴⁹. Cette fois, l'opposition stricte entre perfectibilité et éducabilité signifie l'inexistence d'une commune mesure entre les deux. Elles se situeraient sur des plans de nature différente. Passer d'un auteur à l'autre, c'est changer de conception. Comment surmonter ces difficultés ? Est-ce en cherchant les définitions les plus précises ?

Dans cette quête de définitions, notre première surprise fut de rencontrer des expressions qui mettent ensemble les termes à distinguer. Les recoupements sont possibles, on s'en doute. Mais il y a plus qu'un enchevêtrement, il y a des amalgames, voire une véritable confusion. Par exemple, dans des articles portant sur l'éducabilité de l'intelligence, on trouve des assimilations directes comme celle que fait Jérôme Martin, à savoir « l'éducabilité ou la perfectibilité des aptitudes »³⁵⁰, ou des rapports causaux comme c'est le cas chez Sylvie Murzeau lorsqu'elle tente d'explicitier l'éducabilité de l'intelligence. Il s'agit, affirme-t-elle, « d'envisager une éducation possible de l'intelligence, dans la mesure où la perfectibilité est inhérente à la nature de celle-ci ;

³⁴⁷ G. Lapassade, *L'entrée dans la vie : essai sur l'inachèvement de l'homme* (1963), Paris, Éditions de Minuit, 1969, p. 20.

³⁴⁸ *Ibidem*, p. 21.

³⁴⁹ F. Danvers, *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2003, p. 198.

³⁵⁰ J. Martin, « Aux origines de la "science des examens" (1920-1940) », *Histoire de l'éducation*, 2002, n°94, <http://histoire-education.revues.org/817>, § 9.

l'individu est éducatable, car il est avant tout modifiable »³⁵¹. En d'autres termes, elle définit et justifie l'éducabilité de l'intelligence en expliquant d'abord que celle-ci dérive de la perfectibilité, qualité intrinsèque de l'intelligence. Ensuite, elle généralise son propos en passant à l'individu : son éducatabilité lui vient de sa modifiabilité. La perfectibilité appartiendrait à l'intelligence, voilà pourquoi celle-ci est éducatable ; la modifiabilité appartiendrait à l'individu, voilà pourquoi celui-ci est éducatable. Mais, ce qui importe finalement c'est de savoir pourquoi les mots changent avec les sujets. Cette façon de faire est loin d'être une exception ; ce serait même la règle en la matière. Passer d'un mot à l'autre, non pas pour faire usage de synonyme, mais pour en justifier un.

À plusieurs endroits, Avanzini accolent les idées d'éducabilité, de malléabilité et de perfectibilité. Dans son article de 1988 sur Itard, il dit de ce dernier qu'il a démontré l'éducabilité du sujet humain. Itard « a accru, par une exploration décisive, la connaissance de son éducatabilité, c'est-à-dire de sa possibilité de profiter de l'apport culturel. En d'autres termes, il a permis à l'évaluation de la malléabilité et de la perfectibilité de l'homme un progrès et une extension considérables »³⁵². Ici, il n'est pas possible de distinguer les termes. Il semblerait que l'éducabilité soit synonyme et de la malléabilité et de la perfectibilité. Ces références sont si fréquentes que l'on pourrait, à bon droit, se demander si vouloir les distinguer n'est pas inutile. Il y a, toutefois, un invariant qui nous laisse penser que c'est nécessaire. Il faut bien noter que la co-présence des différents termes dans le même espace discursif est liée, presque systématiquement, à la volonté de préciser le sens d'éducabilité. Cette intention n'est pas anodine. Elle signifie le besoin conceptuel de déterminer clairement l'éducabilité, et c'est pourquoi on se réfère à ces autres mots en espérant qu'ils en éclaireront le sens. On peut déduire deux choses : il semble important de disposer d'une définition claire ; se fier aux usages courants ne permet pas de s'en faire une idée précise. Il est fort probable que cette confusion ne soit pas due à une utilisation imprudente ou mal avisée. Loin de là.

Peut-on dès lors s'étonner de trouver dans le *Dictionnaire des intraduisibles* de Barbara Cassin, des analyses pour la perfectibilité et la plasticité, ainsi qu'une référence

³⁵¹ S. Murzeau, « Analyse comparative », *Éduquer*, 2002, <http://rechercheseducations.revues.org/78>, § 6.

³⁵² G. Avanzini, « La place de Jean-Marc Itard dans la pédagogie », *Lieux de l'enfance*, Toulouse, Privat, 1988, n° 14-15, pp. 57-84, p. 63.

à la *Bildsamkeit* à la fois dans l'article sur la plasticité et à la fois entre les lignes de l'article sur la *Bildung*. En outre, dans le traitement d'un mot, il est fréquent d'être renvoyé à un autre directement en entrée d'article ou dans le corps du texte. C'est dire que ces mots ont un air de famille tel qu'ils paraissent, à juste titre, interchangeables. Aussi, le risque sous-jacent, est-il d'user d'un terme dénotant un changement, mais connotant un type de changement. En nous appuyant sur les analyses de Bertrand Binoche pour la perfectibilité, de Catherine Malabou pour la plasticité et de Michel Espagne pour la *Bildung*, que pouvons-nous comprendre de ces idées ? L'objectif étant de savoir si celles-ci peuvent servir de postulats de l'éducation en ayant tous la même valeur opératoire, il importe non pas de les comparer frontalement, mais d'examiner les usages permis par chacune d'elles. Si elles se recoupent et s'appellent, elles n'ont pas à être opposées mais mises en dialogue. Que dit l'éducabilité de la perfectibilité ou de la plasticité et inversement ?

La première particularité intéressante réside dans leur double référence. La plasticité désigne à la fois la donation d'une forme et/ou la réception de la forme : elle « qualifie précisément la double aptitude à *recevoir* et à *produire* la forme »³⁵³. La *Bildsamkeit*, au premier abord, ne garderait que l'aspect réception et non production de la forme. « "Malléabilité", *Bildsamkeit* qualifient le simple registre de la réceptivité de forme. "Formation, information", *Einbildung*, *Durchbildung*, n'insistent quant à eux que sur la donation de forme. Certes, par l'un de ses aspects essentiels, la plasticité est bien réception à l'empreinte : elle désigne l'aptitude au façonnement et au modelage, y compris par la culture ou l'éducation (plasticité de l'enfant) ou encore la faculté d'adaptation ou d'évolution (plasticité du cerveau, "vertu plastique" du vivant) »³⁵⁴. Prises en ce sens, malléabilité et *Bildsamkeit* ne devraient être entendues que comme des aptitudes passives. L'être doté d'une de ces qualités subirait une mise en forme sans intervenir dans le processus, sans déterminer en quoi que ce soit les possibilités de formation.

Bildung présenterait aussi une double signification : la création de la forme et la forme elle-même. « *Bildung* [...] signifie d'abord la création, la fabrication, le fait de donner une forme. Le passage à l'idée de formation intellectuelle, puis d'éducation serait venu de la langue mystique [...]. La substantivation de *Bildung* désignerait alors à la fois l'action de donner une forme et la forme même, notamment la forme du visage

³⁵³ *Le vocabulaire européen des philosophes*, p. 958a.

³⁵⁴ *Idem*.

humain »³⁵⁵. Il y a donc dans *Bildsamkeit* l'action de formation et le produit de la formation. Puis, elle pourra signifier la capacité à recevoir la forme, localisée ici dans l'âme. « Le dictionnaire de Theodor Heinsius (1818), reprenant ces deux sens, ajoute celui d'état dans lequel se trouve un homme cultivé, et aussi la capacité de l'âme à recomposer, dans un ensemble qui n'existait pas auparavant, les représentations singulières transmises par l'imagination (*Einbildungskraft*) »³⁵⁶. À la perfectibilité, il est aussi possible de reconnaître une référence à la donation et à la réception de forme. Cette inflexion serait due à Helvétius qui subordonne la perfectibilité à la crainte de l'ennui. Ainsi « dans la récapitulation de *De l'homme*, c'est la tournure pronominale qu'il renverse ; la faculté réactive de se perfectionner devient, au fond, la faculté passive "d'être perfectionné" »³⁵⁷.

Cette équivocité, du reste, se retrouve dans le mot « éducation » dans la mesure où il renvoie à la fois à l'éducateur et à l'éduqué, ainsi qu'à l'état d'être éduqué. Nous avons déjà signalé que des confusions peuvent émerger de cette double référence. Et assez fréquemment, sans précaution particulière, on passe d'un sujet à l'autre, c'est-à-dire du sujet qui reçoit l'éducation au sujet qui donne l'éducation. On pourrait alors dire que l'éducation, c'est la donation d'une forme ou la réception de la forme. Cela change tout de même lorsque qu'on passe au verbe « éduquer ». Le verbe paraît s'appliquer uniquement à l'action de « donner une forme ». On ne dit pas : éduquer, c'est recevoir une forme. Il faut alors passer à la forme pronominale « s'éduquer ».

Aussi avons-nous tenté de comprendre la particularité du verbe « éduquer », avec sa forme pronominale, afin de saisir le passage au substantif. Est-ce un verbe symétrique, réversible ? La pronominalisation du verbe est-elle par nature ou par construction ? Ceci peut avoir une importance quant à savoir ce qui est premier : le fait de s'éduquer ou le fait d'être éduqué. Et nous n'avons pas obtenu de résultat satisfaisant. Reste qu'une remarque faite par I. Ben Salah Tlili, dans l'article « Contribution à l'étude des verbes symétriques en français contemporain », peut au moins indiquer qu'il y a matière à réflexion. Il s'interroge, en particulier, sur les spécificités sémantiques de l'emploi intransitif symétrique. Un exemple simple est donné pour présenter l'emploi intransitif des verbes symétriques : a) la branche est

³⁵⁵ *Ibidem*, p. 196a-b.

³⁵⁶ *Ibidem*, p. 196b.

³⁵⁷ *Ibidem*, p. 914a.

cassée par le vent, b) la branche (se) casse sous l'action / sous l'effet du vent³⁵⁸. Transposé à la question de l'éducation, on pourrait dire : a) l'enfant est éduqué par l'éducateur, b) l'enfant s'éduque sous l'action / sous l'effet de l'éducateur. Pour notre exemple, nous sommes obligés de poser la pronominalisation. Dire : l'enfant éduque sous l'action de l'éducateur, sonne faux. Mais on pourrait très bien considérer que dire « la branche casse sous l'effet du vent » est un raccourci ; qu'il faudrait, en toute rigueur, dire la branche se casse. Selon les expressions, ce qui est mis en évidence c'est la nécessité ou non de la présence d'un agent responsable de l'action.

De plus, lorsqu'il étudie les propriétés sémantiques des verbes de cette nature, une référence intéressante apparaît. Voici ces propos : « Les linguistes qui se sont intéressés à l'étude des "verbes symétriques" ont essayé de définir cette propriété sémantique. C'est ainsi que R. Forest (1988) affirme que ces verbes expriment "la réalisation d'une virtualité inscrite dans le participant" ou "une auto-affectation" ou encore "une altération conforme à une altérabilité". Pour attribuer un nom à ce sémantisme particulier, il emprunte le terme d'"entéléchique" à Aristote et définit l'"entéléchie" comme "la réalisation de ce qui est en puissance dans quelque chose, et qui distingue ce concept de celui de mouvement ou de changement, envisagé pour lui-même et indépendamment des potentialités d'un être" »³⁵⁹. On peut comprendre alors qu'on suppose l'existence d'une propriété permettant la réalisation de l'action. En fait, le sujet présentant cette propriété subit l'action – la branche, l'élève – et le sujet qui agit, qui provoque l'action – le vent, l'éducateur – vient actualiser une potentialité. Autrement dit, on a toutes les raisons de penser que les difficultés rencontrées avec le verbe « éduquer » tiennent essentiellement au fait qu'il présente ces propriétés syntaxiques et sémantiques auxquelles on ne prête que peu d'attention. De plus, étant donné qu'on en vient à poser l'existence de quelque chose – une existence, certes, en puissance – pour expliquer une action, cela peut donner quelques pistes quant au double sens de plasticité, de perfectibilité et de *Bildsamkeit*. C'est, en définitive, la propriété du sujet qui permet la mise en forme. Ce sont les virtualités de la matière qui importent dans le processus de mise en forme. Aussi faut-il s'intéresser de près à ces virtualités, à ces qualités qu'on suppose chez le sujet de l'éducation. Car, pour reprendre l'exemple de la branche, le fait qu'elle casse indique qu'elle peut casser et qu'elle ne demeure pas

³⁵⁸ I. Ben Salah Tlili, « Contribution à l'étude des verbes symétriques en français contemporain », in J. François & A. Brahim dir., *Morphosyntaxe et sémantique du verbe*, Cahier du Crisco, 2007, n°23, p. 25.

³⁵⁹ *Ibidem*, p. 27.

identique à elle-même. La possibilité de casser peut à la fois signifier la possibilité du changement, comme la possibilité de l'échec. C'est la limite de résistance de la branche. Ces limites sont des sujets d'étude pour les matériaux destinés à la construction. Pourquoi ne pas en faire de même pour l'individu quand on comprend l'éducation comme un mode d'édification du sujet ?

Un autre trait commun à nos intraduisibles consiste précisément en l'évaluation des changements permis par cette propriété. Alors qu'ils tendent tous à présenter des variations possibles, ils indiquent, toutefois, des limites. Celles-ci doivent être explicitées. La perfectibilité s'entend dans un sens plutôt restrictif. La perfectibilité, en tant que faculté de se perfectionner et/ou d'être perfectionné, ne supporterait que des changements connotés positivement selon un certain idéal de perfection. Cependant, sa caractérisation rousseauiste ouvrait sa virtualité en laissant place au mieux comme au pire, et d'autre part elle paraissait illimitée, ce qui reste sujet à controverse. « Mais il sera également possible de nier que ladite perfectibilité soit ambivalente et illimitée. Dans ce sens, Voltaire déclarera expressément, en 1765, contre Rousseau : "Il [l'homme] est perfectible ; et de là on a conclu qu'il s'est perverti. Mais pourquoi n'en pas conclure qu'il s'est perfectionné au point où la nature a marqué les limites de sa perfection ?" (Voltaire, *Essai sur les mœurs*, Garnier, 1963, t. 1, p. 25) »³⁶⁰.

Pour la *Bildung*, comprise comme mode d'autopoiésis, il est également permis de penser qu'elle peut cesser ses effets, son activité. Dans le processus de production de soi, la *Bildung* passe par un stade d'aliénation, de déchirement du Soi, à la manière de la deuxième phase de la dialectique hégélienne. « Dans le jeu de la formation de l'individualité dans un processus autopoiétique et de l'aliénation, de l'étranglement de cette même individualité, la pensée gagne un contenu et la *Bildung* cesse d'être une pure virtualité »³⁶¹. Autrement dit, quand la *Bildung* s'incarne, elle perd le pouvoir de prendre d'autres formes. Appliquée à la *Bildsamkeit*, cette idée pourrait expliquer la raison pour laquelle Herbart refuse de souscrire à l'andragogie. L'adulte ne serait plus éduicable³⁶². C'est comme si, passé un temps, la *Bildsamkeit* n'est plus fonctionnelle.

Enfin, du point de vue de la plasticité, celle-ci présente une limite basse et une limite haute. La limite basse la distingue de l'élasticité qui ne permet que des changements temporels avec retour à l'état initial ; la plasticité offrirait un changement

³⁶⁰ *Le vocabulaire européen des philosophes*, p. 914a.

³⁶¹ *Ibidem*, p. 198b.

³⁶² Idée précisée au chapitre III de la 2^e partie, « Penser la formation adulte ».

plus important. La limite haute constitue la limite de plasticité, soit le seuil au-delà duquel la matière ne peut plus supporter aucun changement ; c'est la limite de rupture. En effet, « si l'adjectif "plastique" s'oppose à "rigide", "fixe", il ne signifie pas pour autant "polymorphe". Est plastique ce qui garde la forme, comme le marbre qui, une fois configuré, ne peut retrouver sa forme initiale. Cette aptitude à conserver l'impression distingue précisément la plasticité de l'élasticité et sépare le malléable du protéiforme »³⁶³. En d'autres termes, la plasticité dénote des potentialités beaucoup plus importantes que l'élasticité, mais ne peut pas tout pour autant. « On comprend alors pourquoi une certaine matière de synthèse apparue au début du XXe siècle a reçu le nom de "matières plastiques" : susceptible de prendre formes et propriétés diverses suivant les usages auxquels elle est destinée, elle n'en suspend pas moins, une fois moulée, la virtualité de ses métamorphoses »³⁶⁴. Ces restrictions quant aux possibles permis par la plasticité, la perfectibilité et la *Bildsamkeit* sont très intéressantes dans la pensée de l'éducation dans la mesure où elles supposent l'existence de limites à ne pas franchir. Qu'est-ce à dire ? C'est dire que lorsqu'on choisit un postulat, lorsqu'on dit de l'enfant qu'il est malléable ou perfectible, que son esprit, sa mémoire, son intelligence sont plastiques ou non, on adhère dans le même temps à une conception des limites impliquées par ces idées. En toute rigueur, une théorie éducative ne peut qu'être fortement dirigée par ce principe posé comme premier geste de l'éducation. Si le choix du mot a une réelle importance, alors celui-ci va déterminer l'ensemble du processus éducatif. Certes, il convient de donner une valeur au choix et au mot. Car, peut-être sera-ce facile de refuser à ces mots une existence et donc une valeur.

Les mots qui nous intéressent se construisent sur le même modèle : un adjectif + ité. Et, il est dit du suffixe -ité qu'il sert à former un nom, à partir d'un adjectif, afin de désigner un caractère. Le nom formé est dit être un nom abstrait exprimant la qualité, la propriété ou la fonction de l'adjectif. Cette construction n'est pas sans importance. Car il peut être entendu que ces mots ne renvoient à rien de concret. Ils seraient des objets de spéculation. Cela viendrait du fait qu'ils substantifient une qualité. Cette substantivation peut être interprétée comme un acte de la pensée, et le mot n'a alors aucun référent, aucun signifié. L'absence de signifié donne aux mots une apparence d'illusion. Aussi, pour la perfectibilité, lit-on qu'elle n'est qu'une pure forme spéculative. Comparée au progrès qu'elle semblait devoir supporter d'un point de vue

³⁶³ *Ibidem*, p. 958a.

³⁶⁴ *Ibidem*, p. 958b.

transcendental, la perfectibilité est vide. Pour cette raison, elle devient parfaitement inappropriée. Le « progrès étant devenu un fait objectif évident, il devenait inutile d'en affirmer la condition objective de possibilité »³⁶⁵. Si on devait appliquer cette logique à l'éducabilité, on devrait soit admettre que l'éducation, étant donné son effectivité, n'a pas besoin de l'éducabilité, soit au contraire considérer que le recours à l'éducabilité est l'indice d'une incapacité à rendre compte effectivement de l'éducation. Selon la deuxième option, on admettrait que l'éducation n'est pas visible en ces temps modernes, et c'est pourquoi on sollicite une croyance en un principe l'affirmant comme possible.

Néanmoins, précisons que ce ne sont pas les mots en eux-mêmes qui dérangent mais les effets qu'ils provoquent par leurs usages. « Auguste Comte, nous dit-on, dissocie soigneusement le concept adéquat de "perfectionnement" de "la chimérique conception d'une perfectibilité illimitée" (*Cours de philosophie positive*, XLVIII^e, Hermann, 1975, t.2, p. 128), c'est pour liquider un concept à la fois inutile et périlleux : le perfectionnement sans la perfectibilité, c'est le progrès dans l'ordre »³⁶⁶. Alors, en toute rigueur, on devrait se passer de ces abstractions qui ne conduisent finalement qu'à penser chimériquement des entités inutiles et dangereuses. Il s'ensuit alors une critique classique portant sur ces mots en -ité, à savoir qu'ils n'ont simplement aucune existence. Celle-ci peut découler très logiquement du statut de postulat qu'ont les mots en question. Aussi est-il possible de dire qu'ils sont certes indémonstrables, ils n'en demeurent pas moins intuitifs et, de plus, essentiels pour la construction des discours sur l'éducation. Cela peut, néanmoins, paraître insuffisant. Si bien qu'il faut justifier autrement le recours à de telles chimères.

Louis Brunet et Lucien Morin se sont attachés à penser ces mots en -ité, en tant que ceux-ci précèdent les raisonnements portant sur la formation de l'homme. Ils ne manquent pas de signaler l'existence d'objections à l'encontre de ce qui s'apparente à la « vieille psychologie des facultés »³⁶⁷. Car, en définitive, dire que l'homme est formable ou éduicable ou perfectible ou malléable, c'est supposer qu'il dispose de quelque chose qui ressemble à une faculté. Or, ces facultés peuvent être entendues comme des « entités métaphysiques produites par une survivance mythologique »³⁶⁸. Il faudrait, comme le suggère Piaget, parler plus précisément de fonctions, et non de facultés. La faculté tend

³⁶⁵ *Ibidem*, p. 912b.

³⁶⁶ *Ibidem*, p. 914a.

³⁶⁷ L. Morin et L. Brunet, *Philosophie de l'éducation*, Bruxelles, Presses de l'Université de Laval, 1966, tome 2, p. 50.

³⁶⁸ *Idem*.

à faire croire qu'il existe quelque chose qui agit, c'est la croyance en la vertu dormitive de l'opium. Autrement dit, toute explication qui a recours aux notions de « facultés », de « vertus », de « potentialités », « peut-elle apparaître tout à fait creuse, circulaire et n'être qu'un artifice de pure verbalité destiné à masquer son ignorance »³⁶⁹. Cette critique concerne notre travail directement. Et, sans pour autant empiéter sur les analyses à venir, nous voudrions simplement demander si les chimistes supposent une faculté, comme entité métaphysique, au sucre, lorsqu'ils lui reconnaissent la qualité de solubilité ? Les critiques à l'égard de la métaphysique des facultés déclarent que celle-ci présente de fausses explications, en se payant de mots. C'est, à certains égards, l'idée d'obstacle verbal, comme type d'obstacle épistémologique. La spongiosité de l'éponge, posée comme telle, n'explique rien des propriétés d'absorption de cette matière.

Il n'empêche qu'on peut, en toute rigueur, parler de la spongiosité de l'éponge. Celle-ci a un sens, à condition que l'on explique en quoi consiste cette spongiosité. Voilà pourquoi dans la critique formulée à l'égard de la pure verbalité, est-il question d'apparence : l'explication au moyen de ces mots magiques *peut apparaître* creuse, elle ne l'est pas automatiquement. Autrement dit, cette critique qui pourrait mettre à mal toute notre démarche, ne fait finalement que nous orienter davantage dans notre examen en signalant l'écueil à éviter. Il faut savoir ce que signifient ces mots que nous utilisons, il faut savoir s'ils disent quelque chose, ou s'ils sont au mieux inutiles, au pire dangereux. C'est la raison pour laquelle il importe de préciser les déterminations des postulats sur lesquels nous nous appuyons. Par exemple, il ne suffit pas de postuler une malléabilité qui peut parfois s'entendre comme un type d'élasticité, et une autre fois comme une plasticité sans borne. Le sujet de l'éducation est à mesurer dans ses capacités de changement ce qui, en retour, conduit à concevoir les méthodes et finalités pédagogiques possibles étant donné ces déterminations premières.

Pour résumer cette présentation des postulats, il faudrait reprendre une à une les difficultés mentionnées et certainement proposer des pistes de résolution. Une analyse conceptuelle classique se voudrait rigoureuse et tenterait une approche frontale et un dialogue direct. Pourtant, nous n'avons même pas cherché à penser historiquement, ni même étymologiquement ces mots. Appréhender ainsi ces postulats, c'est inévitablement entrer dans des discussions métaphysiques peu attrayantes. Il faudrait,

³⁶⁹ *Ibidem*, p. 51.

par exemple, déterminer leurs modalités d'existence, distinguer la faculté de la disposition. Existe-t-il une disposition à changer de forme indépendamment des changements qui se produisent ? Le sujet du changement persiste-t-il à travers les changements qu'il subit ? S'il s'altère entièrement, que reste-t-il de cette disposition au changement qu'on lui reconnaissait ? Ces questions ne sont pas des inventions ; elles émanent de ces postulats. Par exemple, la différence entre l'élasticité et la plasticité tend à poser la question de la persistance de l'être. Avec l'élasticité, on revient à l'état initial, jusqu'à ce qu'on franchisse un seuil. Il y a donc persistance de l'être jusqu'à son éclatement, sa disparition. La plasticité ne permet pas, au premier abord, de supposer un maintien de l'être éduqué, de son identité au fil de l'éducation. L'éducation serait alors une modification perpétuelle du sujet, modification entendue sans doute dans le sens d'altération. Le danger est évident : on perd le contact avec la réalité éducative au risque de ne plus pouvoir s'y rattacher. Alors, il faut procéder autrement. Cela signifie-t-il l'abandon des questions de fonds ? Certaines seront abordées, d'autres non. Disons que celles qui s'avèreront primordiales seront traitées. Il ne faut pas, dit-on, s'embarrasser du superflu quand on manque du nécessaire.

Nous avons donc choisi de nous focaliser sur l'éducabilité qui est, jusqu'à preuve du contraire, le postulat de l'éducation. Nous nous intéresserons à ses usages et tenterons de comprendre ses implications. Autrement dit, nous oublierons jusqu'à l'existence des autres postulats, si tant est que cela soit possible. Mais nous devons avoir nos propres objectifs pour apporter quelque chose à la réflexion éducative. Aussi avons-nous décidé de prendre un des projets éducatifs les plus ambitieux qui soit, à savoir l'éducation tout au long de la vie, pour comprendre quel postulat préside à une telle forme d'éducation. L'enjeu direct est de savoir si l'éducabilité, telle qu'elle est utilisée et conceptualisée à l'heure actuelle, peut soutenir ce projet. Si nous considérons que l'éducation tout au long de la vie est un projet important, ce n'est pas relativement aux prétentions affichées de l'Unesco. Mais c'est parce qu'il convoque des postulats décisifs. Afin de les mettre en évidence, il convient d'examiner les présupposés théoriques sur lesquels repose l'éducation tout au long de la vie.

II- Les présupposés théoriques de l'éducation tout au long de la vie

Les discours sur l'éducation tout au long de la vie présentent les nouvelles exigences de l'éducation et, par là, offrent un panorama particulier des préoccupations éducatives actuelles. Notre regard ne prétend pas embrasser l'ensemble des aspects de l'éducation tout au long de la vie ; il entend seulement attirer l'attention sur certaines facettes propices à éclairer les questionnements relatifs aux postulats de l'éducation. Outre ce défaut d'exhaustivité, il importe de signaler que notre examen ne se veut pas non plus critique. Le sujet a fait couler beaucoup d'encre ; ajouter une idée aux polémiques déjà constituées n'est pas notre objectif. Nous voulons simplement nous appuyer sur ces discours qui présentent un « devoir être » afin de mesurer, en retour, le « pouvoir être » impliqué. Les textes officiels sur l'éducation tout au long de la vie sont, en effet, de nature normative. Partant de ce *de jure*, nous cherchons à penser le *de facto*, non pas pour mettre en avant des incohérences, mais pour montrer ce qu'il faut, c'est-à-dire ce qui conditionne le *de jure* affiché. En posant la question des postulats impliqués par cette compréhension de l'éducation, nous irions même jusqu'à dire que nous participons à son effectuation.

La réalité et l'ampleur du projet Delors porté par l'Unesco ne sont pas les causes premières de notre intérêt pour celui-ci. Ce qui attire principalement notre attention, ce sont les implications ontologiques qu'il soulève. La tentative d'extension de l'éducation conduit à une réforme qui touche les institutions mais aussi et surtout les conceptions que l'on doit avoir de l'éducation. Les nouvelles prétentions doivent s'accompagner d'un nouveau paradigme éducationnel dont les fondements doivent être fidèles et opératoires. De là, un certain nombre de questions peuvent émerger, et nous avons choisi d'en présenter quelques-unes qui touchent de très près aux postulats de l'éducation.

A- Qu'est-ce qui doit durer toute la vie ?

Une première remarque d'ordre terminologique est nécessaire. Nous avons utilisé jusque-là l'expression « éducation tout au long de la vie », pourtant ce n'est pas la formule exacte, si tant est qu'il y en ait une. Il s'agirait davantage de « l'éducation et de la formation tout au long de la vie ». Il est assez difficile de trouver une véritable définition de l'expression « éducation et formation tout au long de la vie ». Elle est appelée le « concept d'éducation tout au long de la vie », mais ne présente pas les déterminations d'un concept au sens fort. Parfois, lorsque l'exercice d'une définition est tenté, ce qui se trouve précisé c'est simplement l'extension du concept en question. Ainsi lit-on dans le Rapport Delors : « Le temps d'apprendre est désormais celui de la vie entière, et chaque type de savoir pénètre et enrichit les autres. [...] C'est ce continuum éducatif, coextensif à la vie et élargi aux dimensions de la société, que la Commission a choisi de désigner, dans le présent rapport, sous le nom d'"éducation tout au long de la vie" »³⁷⁰. Et c'est à peu près tout ce qu'on peut trouver de précis. Même dans l'ouvrage dirigé par Lucette Colin et Jean-Louis Le Grand, intitulé *L'éducation tout au long de la vie*³⁷¹, il est simplement signifié l'extension du domaine de l'éducation à l'ensemble des activités de l'homme, et ce toute sa vie durant. Toutes les activités devraient donc être éducatives : l'extension se confond avec la compréhension. La vie serait éducation. Comment dès lors ne pas consentir à la désinstitutionnalisation généralisée du savoir ? Si l'éducation est partout, elle n'est nulle part. Or, les dispositifs de Validation des Acquis de l'Expérience témoignent, par leur seule existence, du besoin de certification dans la mesure où même les savoirs acquis hors cadre académique doivent être authentifiés par un garant qui n'est autre qu'une institution³⁷².

De plus, pour désigner cette idée, certains parlent du concept, d'autres de la notion ; certains parlent d'éducation *et* de formation, d'autres retirent l'idée de formation ; enfin, d'autres n'utilisent que l'idée d'« apprentissage tout au long de la vie ». Il y a une indétermination conceptuelle qui pourrait être regrettée, mais on peut transposer ici les difficultés définitionnelles déjà mentionnées pour le mot « éducation ». S'il doit y avoir un point commun à tous les discours sur l'éducation, c'est ce cruel manque de définitions identiques. Cela étant, il sera intéressant de savoir

³⁷⁰ J. Delors, *L'Éducation, un trésor est caché dedans* (1996), Paris, Unesco, 1999, p. 98.

³⁷¹ L. Colin et J.-L. Le Grand, *L'éducation tout au long de la vie*, Paris, Economica/Anthropos, 2008.

³⁷² Cf. I. Houot-Cherqui, *op. cit.* et *Validation des acquis de l'expérience et universités*, Paris, l'Harmattan, 2001.

si l'on peut réduire le « concept » d'éducation à l'idée d'apprentissage, et retirer sans dommage l'idée de formation. Il faudrait considérer qu'éducation, formation et apprentissage sont interchangeable. Ces quelques remarques sur la forme de l'expression peuvent être parfaitement accessoires, si le terme d'éducation se comporte comme une rubrique et non comme un concept, au sens où Canguilhem distingue les deux³⁷³. Si ces remarques ont leur pertinence, alors elles doivent engager une réflexion sur la nature même de l'éducation qui est sous-entendue. S'agit-il simplement d'apprentissage ? Conséquemment, quel type d'apprentissage est promu ? De plus, peut-on assimiler éducation et formation, ou une distinction essentielle peut-elle être établie ? Complétées par l'extension, ces questions deviennent : que faut-il apprendre toute sa vie ? Est-il possible de toujours apprendre ? L'homme est-il seulement capable de se former et/ou de s'éduquer toute sa vie ? L'homme peut-il être formé et/ou éduqué toute sa vie ?

Pour le moment, revenons à la citation de Delors et relevons que c'est le fait d'avoir à apprendre toute sa vie qui conduit à établir ce continuum éducatif. L'éducation tout au long de la vie impose, par cela, une révision des systèmes traditionnels d'éducation en remettant en question d'une part la séparation stricte entre temps d'apprentissage et entrée dans la vie professionnelle, et d'autre part les méthodes et contenus de l'éducation. Le premier point étend le temps de l'éducation de l'enfance à l'âge adulte ; le second point entend présenter une autre forme d'éducation qui s'accorde avec cette extension. L'apprentissage devra donc être différent. Pour l'extension de l'éducation à tous les âges de la vie, il s'agit d'insérer de nouveaux temps d'apprentissage dans l'existence des adultes et, par là-même, d'opérer une refonte de l'éducation classique. « Le découpage traditionnel de l'existence en périodes distinctes – le temps de l'enfance et de la jeunesse consacré à l'éducation scolaire, le temps de l'activité professionnelle adulte, le temps de la retraite – ne correspond plus aux réalités de la vie contemporaine, et encore moins aux exigences de l'avenir. Personne ne peut plus espérer aujourd'hui se constituer dans la jeunesse un bagage de connaissances initial qui lui suffise dans l'existence, car l'évolution rapide du monde exige une mise à jour continue des savoirs, alors même que l'éducation première des jeunes tend à se

³⁷³ « Une rubrique s'enfle ou se distend presque indéfiniment puisqu'elle n'est qu'une étiquette, au lieu qu'un concept, parce qu'il enferme en lui une norme opératoire ou judiciaire, ne peut varier dans son extension sans rectification de sa compréhension ». *Études d'histoire et de philosophie des sciences* (1968), Paris, Vrin, 1983, p. 9.

prolonger »³⁷⁴. L'insistance sur l'idée d'exigences laisse entendre que, loin d'être superflues, ces évolutions sont impératives. Autrement dit, on ne peut discuter les démarches de l'éducation tout au long de la vie, comme on discuterait une quelconque réforme mise en place simplement pour perfectionner un type d'éducation. C'est simplement hors de discussion.

Il faut étendre l'éducation à tous les temps de l'existence. L'éducation doit devenir fonctionnelle, pragmatiquement parlant. L'éducation n'est plus envisageable autrement. On peut lire ici la négation de l'éducation comme « préparation à la vie ». La tendance à restreindre l'éducation à l'enfance et à la jeunesse s'accorde avec l'idée selon laquelle l'éducation est une formation initiale fournissant au sujet les moyens pour vivre ensuite sa vie d'adulte. L'éducation ne peut plus être conçue sous ce mode car l'adulte, lui, aussi doit continuer à s'éduquer. Il faut donc faire coïncider l'éducation avec les exigences qu'elle doit remplir. Ces exigences découlent d'une évolution de la vie qui impose « une mise à jour continue des savoirs ». S'il nous faut comprendre ce qui explique cette nécessaire révision des tâches éducatives, notons simplement que l'extension de l'éducation a pour conséquence indirecte la redéfinition des « âges de la vie ». Comment séparer jeunesse et âge adulte si on perd le critère éducatif ? La question peut s'avérer cruciale.

Avec l'éducation tout au long de la vie, chaque individu doit voir ce message s'afficher devant ses yeux : « Vous devez effectuer une mise à jour de vos savoirs ». Pourquoi, demande-t-on ? Est-ce bien nécessaire ? Peut-être en est-il du savoir comme de la mode. Oui et non. Oui, le savoir change aussi vite que la météo ; mais non, ces changements ne sont pas accessoires, ils sont nécessaires. La mode part et revient. Le savoir périclète et disparaît. On parle, à cet égard, d'une obsolescence de plus en plus rapide des savoirs et savoir-faire. Cette prompte évolution des savoirs a quelque chose de très étrange quand on y réfléchit un moment. Car ce qui est dit, ce n'est pas que les techniques de travail et/ou de communication changent, et qu'il faut s'adapter rapidement. C'est le savoir lui-même qui tend à devenir obsolète. Le savoir a une durée de validité limitée. On pourrait se placer sur le plan du pragmatisme et dire qu'il n'y a de savoir que parce que celui-ci est utile, et qu'une fois cette utilité disparue, le savoir perd toute valeur, et donc son statut de savoir. Mais cela ne suffit pas. Il convient d'interroger la nature d'un savoir qui tombe en désuétude aussi rapidement.

³⁷⁴ J. Delors, *L'Éducation, un trésor est caché dedans*, p. 97.

Pour entrer plus dans le détail, regardons comment est présentée cette idée. « L'éducation doit en effet transmettre massivement et efficacement de plus en plus de savoirs et savoir-faire évolutifs, adaptés à la civilisation cognitive, parce qu'ils sont les fondements des compétences de demain »³⁷⁵. Les savoirs changent et les compétences qui vont avec sont nouvelles. Delors précise la chose plus bas : « le progrès scientifique et technologique et la transformation des processus de production due à la recherche d'une plus grande compétitivité conduisent, pour l'individu, à une obsolescence rapide des savoirs et savoir-faire acquis lors de la formation initiale et requièrent un développement de la formation professionnelle permanente »³⁷⁶. On aurait pu penser, au premier abord, qu'il s'agit d'apprendre de nouvelles techniques, de nouvelles façons de faire. Mais cela va plus loin puisque le savoir appris doit pouvoir être désappris. C'est une nouvelle façon d'apprendre qui se dessine. La mise à jour continue du savoir ne correspond pas à un simple enrichissement des données, mais à une transformation des savoirs.

Lors du 1^{er} forum mondial de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, Adama Ouane explicite cette idée en ces termes : « Nous verrons que l'éducation tout au long de la vie fournit des compétences qui permettent aux individus, non seulement de vivre et de participer à la vie quotidienne et à la société dans son ensemble, mais aussi de s'adapter à la flexibilité d'un monde qui change rapidement. [...] L'éducation tout au long de la vie implique également le "désapprentissage", le processus de déconstruction de valeurs et d'attitudes liées à un savoir obsolète »³⁷⁷. Il faut donc apprendre à désapprendre, et ce désapprendre est un nouvel apprendre. Pourquoi est-ce ainsi qu'il faut le penser ? Tout simplement parce que, dès les premiers temps de l'éducation, il doit être mis en place des systèmes d'apprentissage plus flexibles qui comprennent déjà l'idée que des savoirs vont être dépassés, surannés. Ce qui importe c'est de pouvoir apprendre de nouvelles façons de faire et donc d'oublier ce qui était su, de faire de la place aux nouvelles méthodes, aux nouveaux savoirs. Les enfants et les jeunes doivent être élevés de telle sorte qu'ils sachent poursuivre des apprentissages, et surtout qu'ils sachent se délester des contenus d'éducation susceptibles de perdre toute valeur pragmatique.

³⁷⁵ *Ibidem*, p. 91.

³⁷⁶ *Ibidem*, p. 98.

³⁷⁷ A. Ouane, *Actes du 1^{er} forum mondial de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*, 2008, http://www.cma-lifelonglearning.org/frenchbis/pdf/forum_mondial2_bis.pdf, p. 20.

« Dans cette vision prospective, une réponse purement quantitative à la demande insatiable d'éducation – un bagage scolaire de plus en plus lourd – n'est ni possible ni même appropriée. [...] Il faut surtout qu'il [l'individu] soit en mesure de saisir et d'exploiter d'un bout à l'autre de son existence toutes les occasions de mettre à jour, d'approfondir et d'enrichir cette connaissance première, et de s'adapter à un monde changeant »³⁷⁸. L'homme doit savoir se mettre à jour ; lui aussi doit se réactualiser, se rafraîchir. La connaissance première ne peut valoir comme telle, elle doit être approfondie, enrichie. Pour ce faire, cela « suppose qu'on transcende une vision purement instrumentale de l'éducation, considérée comme la voie obligée pour obtenir certains résultats (savoir-faire, acquisition de capacités diverses, fins d'ordre économique), pour en considérer la fonction dans sa plénitude : l'accomplissement de la personne qui, tout entière, *apprend à être* »³⁷⁹. Apprendre tout au long de sa vie, c'est apprendre à être. Un glissement s'est opéré : « apprendre toute sa vie » devient « apprendre à être » et actualiser son savoir devient actualiser son être. L'homme doit se mettre à jour s'il ne veut pas être enseveli dans la poussière de son ignorance. Il sera donc essentiel, même vital, de savoir comment apprendre cet apprentissage et comment faire apprendre cet apprentissage. La récursivité est-elle opératoire ? A-t-elle un sens effectif ?

Pour « apprendre à être », à première vue, c'est à l'apprenant de devenir le véritable acteur de son éducation. La difficulté réside, toutefois, dans la formation de cet être du point de vue de l'éducateur. « Apprendre à être » doit être transposé en « former à être » pour l'éducateur. Christiane Gohier s'est penchée sur cette injonction à l'allure paradoxale. Elle reprend l'avis du Conseil supérieur de l'éducation de 1971 au Québec, et rapporte que le « former à être » serait une réaction contre la conception mécaniste de l'enseignement. Cette dernière « se traduit par une vision de l'enseignement en tant que processus de transmission, ayant comme pendant une représentation de l'apprentissage comme processus de réception. Or, de l'avis du Conseil, cette façon de concevoir l'enseignement n'atteint pas "l'être profond de l'étudiant", c'est-à-dire ses attitudes »³⁸⁰. Que faut-il comprendre par là ? Il faut, selon cet avis, cesser de négliger le dynamisme de croissance de l'étudiant, et prendre en considération ses ressources. « L'apprentissage devient alors une expérience active et l'enseignement, un mode

³⁷⁸ J. Delors, *L'Éducation, un trésor est caché dedans*, p. 91.

³⁷⁹ *Ibidem*, p. 92.

³⁸⁰ C. Gohier, « Les sources du savoir-être comme finalité éducative. Former à être, une injonction paradoxale ? », *Nouvelles pratiques sociales*, 2006, vol. 18, pp. 172-185, p. 173.

d'accompagnement et de facilitation de cet apprentissage. L'enseignant devient un guide, un facilitateur et l'étudiant un "s'éduquant". Cette vision de l'éducation repose sur une conception de la nature humaine et du dynamisme vital de la personnalité comme fondamentalement positifs, tendant vers la croissance et le développement de tout l'être »³⁸¹. Autrement dit, on suppose en l'étudiant des dispositions personnelles à même de déterminer les processus d'apprentissage, en les suscitant. Ce n'est plus l'extérieur qui agit sur l'étudiant, mais l'étudiant qui réagit au contact de l'extérieur. Aussi les rôles sont-ils redéfinis : l'éducateur est un facilitateur, dans la mesure où il y a quelque chose – le dynamisme vital – qui doit se passer, et il est là pour l'aider à se réaliser ; l'éduqué n'est plus à nommer ainsi, c'est un « s'éduquant », ce qui laisse entendre que c'est lui qui agit, lui qui fait l'action. En d'autres termes, l'idée de « former à être » éclaire différemment les définitions de l'éducateur, de l'éduqué et de l'éducation. Par conséquent, pour parvenir à « apprendre à être », il faut une réforme complète des types d'enseignement conditionnant en retour les types d'apprentissage. Mais les changements impliqués par l'éducation tout au long de la vie ne s'arrêtent pas là. À l'image de la modernité, l'éducation tout au long de la vie est elle aussi en mouvement permanent.

En outre, il a été dit que cette conception exige de dépasser la vision purement instrumentale de l'éducation, c'est quasiment ironique, puisqu'en un sens, on tend à exiger de l'homme qu'il soit toujours équipé des dernières technologies, des derniers outils de savoir, de savoir-faire et de communication. Mais tout ceci ne doit être nullement compris comme une instrumentalisation de l'homme au profit d'une économie de marché. Et l'éducation tout au long de la vie paraît l'affirmer notamment en se détachant des présupposés relatifs à l'idée d'éducation permanente. Cette dernière peut passer, à certains égards, pour une volonté d'assurer aux entreprises un personnel toujours adapté aux évolutions professionnelles. Il s'agissait, selon certains, d'une façon de garantir la rentabilité du personnel en lui imposant des temps de formation, recyclages et autres parcours de reconversion professionnelle. L'éducation permanente entendait prendre en charge la continuité de l'apprentissage pour les adultes. L'éducation tout au long de la vie ne fait-elle que reprendre à son compte l'éducation permanente en créant un système englobant toutes les façons d'apprendre ?

³⁸¹ *Ibidem*, p. 174.

Il semble que non et ce pour plusieurs raisons, aux dires de ses promoteurs. Selon Delors, en effet, « l'idée d'éducation permanente [...] doit être à la fois repensée et élargie. Car, au-delà des nécessaires adaptations liées aux mutations de la vie professionnelle, elle doit être une construction continue de la personne humaine, de son savoir et de ses aptitudes, mais aussi de sa faculté de jugement et d'action. Elle doit lui permettre de prendre conscience d'elle-même et de son environnement et l'inviter à jouer son rôle social dans le travail et dans la cité »³⁸². Delors insiste sur le fait que l'éducation tout au long de la vie ne cherche pas uniquement la meilleure adaptation du personnel, mais une meilleure réalisation de la personne. Et ce geste n'est pas anodin. Il y a deux conséquences directes de cette idée. Dans un premier temps, on peut y lire une anticipation des réactions critiques voyant dans cette réforme l'aliénation permanente de l'homme devant veiller jusqu'à la retraite à son employabilité. Le fait de présenter l'éducation tout au long de la vie comme nécessaire à la construction de la personne peut avoir l'air d'être un rempart contre ces attaques attendues.

Pourtant, dans un deuxième temps, il nous apparaît que cette exigence de la construction personnelle est la plus délicate à soutenir. Car il est dit que c'est par l'éducation tout au long de la vie que la personne humaine peut se construire, qu'elle pourra prendre conscience d'elle-même et de son environnement, et ainsi jouer un rôle social. Peut-être que cette idée résonne en nous de façon désaccordée. Mais cette idée est assez étrange si l'on donne à l'idée de personne son sens le plus noble. Dire que la personne ne finit jamais de se construire, cela peut être entendu comme une minorisation du sujet. Ce n'est pourtant pas ce qui doit étonner. Si on fait le lien avec ce qui a été dit sur l'obsolescence du savoir, alors il faut comprendre qu'un homme qui ne suivrait pas le rythme des évolutions sociétales et technologiques, ne serait pas une personne au sens fort. Toutes les sphères importantes de l'agir humain sont comprises dans le portrait de la personne devant apprendre toute sa vie. Il y a le monde professionnel, le monde social, le monde politique. Pour exister comme personne, il faut pouvoir jouer un rôle professionnel, social et politique. Or, ceux-ci imposent au sujet un apprentissage continu. Si cela peut s'entendre comme le fait de toujours rester alerte et conscient de ces évolutions, il faut dans le même temps entendre que ces changements sont si importants qu'ils conduisent à une réactualisation permanente des données globales du monde vis-à-vis duquel la personne a des droits et des devoirs. Autrement

³⁸² J. Delors, *L'Éducation, un trésor est caché dedans*, p. 16.

dit, c'est afin de remplir adéquatement ses devoirs que l'éducation tout au long de la vie s'impose à tout un chacun. Or, remplir ses devoirs, c'est être une personne. Comment y parvenir ?

Vivre dignement, là est donc la finalité ; « apprendre à comprendre » le moyen par lequel l'homme atteint cette dignité. « En tant que moyen, il s'agit pour chaque individu d'apprendre à comprendre le monde qui l'entoure, au moins autant qu'il lui est nécessaire pour vivre dignement, pour développer ses capacités professionnelles, pour communiquer »³⁸³. Dans ce passage, la nécessité s'appliquerait à trois objets : la vie digne, le développement des capacités professionnelles, la communication. Mais, est-ce possible de placer ces trois aspects sur le même plan ? L'idée principale tient dans la justification, on ne peut plus forte, de cet apprentissage : il s'agit d'une nécessité vitale. C'est nécessaire pour vivre. Certes, il est précisé que c'est pour vivre « dignement », ce qui semble être ici synonyme de développement adéquat des capacités professionnelles et communicationnelles. On comprend donc qu'il est impossible de remettre en question cette finalité de l'éducation, finalité imposée par la vie elle-même. Autant dire qu'il s'agit là de l'expression d'un besoin, et non d'une prétention de l'agir humain. Il faut vivre, et pour ce faire, il faut apprendre à comprendre ce qui dans le monde est nécessaire à toute forme de vie humaine. Au sens littéral, vivre c'est remplir des fonctions professionnelles et sociales.

D'une certaine manière, cela s'accorde parfaitement avec l'idée la plus noble qui soit de l'existence humaine. L'homme doit être un animal politique, il doit être capable de prendre part à la vie sociale, celle-ci exigeant de lui notamment qu'il ait une profession et qu'il participe ainsi à la construction d'une vie commune. C'est entre autres pour cette raison qu'on ne peut s'insurger contre ce projet d'éducation tout au long de la vie. Cette préoccupation mondiale, accompagnée et soutenue par la Politique et le Droit, peut bien servir en priorité des soucis économiques, elle n'en demeure pas moins une façon de faire de l'homme une personne au sens fort. Mettre en avant l'idée d'employabilité ne peut faire oublier les devoirs de l'homme et du citoyen. C'est le milieu dans lequel il doit vivre qui le contraint à prendre cette forme. C'est l'exigence démocratique qui parle ici. Et Delors de présenter celle-ci, d'une part, en la mettant en lien avec l'exigence économique et, d'autre part, en établissant un rapport d'équilibre entre apprentissage continu, travail et citoyenneté. C'est ainsi que l'éducation tout au

³⁸³ *Idem*, p. 93.

long de la vie permet à « chaque individu de maîtriser son destin, dans un monde où l'accélération des changements se conjugue avec le phénomène de la mondialisation pour modifier le rapport que les femmes et les hommes entretiennent avec l'espace et avec le temps. Les bouleversements qui affectent la nature de l'emploi, encore limités à une partie du monde, vont sans aucun doute se généraliser, et conduire à une réorganisation des temps de la vie. L'éducation tout au long de la vie devient alors, pour chacun d'entre nous, le moyen de parvenir à un meilleur équilibre entre le travail et l'apprentissage, ainsi qu'à l'exercice d'une citoyenneté active »³⁸⁴. C'est l'activité qui compte. L'homme doit pouvoir agir dans le monde, et non pâtir des évolutions contemporaines. Pour cela, il doit être mis en mesure de maîtriser ce monde qu'importe la complexité réelle ou apparente. La question se pose de savoir comment cela est possible. C'est simple : il faut « apprendre à comprendre » et « apprendre à être ». On devrait dire : « apprendre à comprendre » pour « apprendre à être ».

Aussi, lors de l'actualisation du rapport Delors, Ouane a-t-il jugé nécessaire d'une part d'ajouter deux autres piliers, aux quatre piliers définis par Delors, et d'autre part d'émanciper l'« apprendre à apprendre ». Les quatre premiers piliers étaient : apprendre à connaître, apprendre à être, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble. Outre cela, Ouane considère que le méta-pilier « apprendre à apprendre », doit être un pilier autonome. Par cette autonomisation, ce qui est supposé, c'est la possibilité d'apprendre à apprendre indépendamment des autres modes d'apprentissage. Lorsqu'il s'agissait d'un méta-pilier, « apprendre à apprendre » soutenait tous les autres piliers et, en retour, il était réalisable par l'exercice des quatre piliers pris ensemble. « Apprendre à apprendre », c'était apprendre à connaître, à être, à faire, à vivre. Maintenant, il faut justifier la possibilité d'apprendre à apprendre isolément. On disposait, en quelque sorte, d'un carré qu'on pouvait appeler « apprendre à apprendre », et chaque côté participait également à la configuration parfaite qui était la sienne. Il fallait simplement comprendre chaque côté séparément. Tout ceci disparaît et il faut désormais supposer qu'il est possible d'apprendre à apprendre, sans apprendre ni à connaître, ni à être, ni à faire, ni à vivre. Il s'agira de savoir comment apprendre à apprendre.

« De plus, deux piliers supplémentaires qui reflètent de façon adéquate le flux constant et l'élan vers l'avant du monde moderne doivent être pris en compte, à savoir "apprendre à changer ou à se transformer" et "apprendre à devenir" »³⁸⁵. En un mot,

³⁸⁴ J. Delors, *L'Éducation, un trésor est caché dedans*, pp. 98-99.

³⁸⁵ A. Ouane, *Actes du 1^{er} forum mondial de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*, p. 29.

l'homme doit prendre la forme de la mobilité du monde, il doit donc apprendre à être mobile, c'est-à-dire à être lui-même mouvement. Il ne s'agit plus seulement de comprendre les évolutions professionnelles, sociales, etc. : il faut faire coïncider son être avec tous ces mouvements. Dans les buts poursuivis par ces nouveaux modes d'apprentissage, on n'oublie pas de dramatiser les issues. Pourquoi faut-il « apprendre à changer ou à se transformer » ? Parce que cela « permet de jeter un regard critique sur le statu quo dans le but de changer la situation actuelle pour parvenir à une vie meilleure »³⁸⁶. Atteindre une vie meilleure, là est l'objectif de ce nouvel apprentissage. Il fallait gagner sa dignité en apprenant à être et à comprendre. Ce serait la base, le minimum vital. Si l'homme aspire à mieux, il doit poursuivre ses efforts. Et cela va de pair avec l'« apprendre à devenir ». Pourquoi faut-il « apprendre à devenir » ? Parce que cela permet « de nous développer au-delà de ce que nous sommes déjà »³⁸⁷. En outre, il est dit qu'apprendre à devenir englobe tous les résultats de l'apprentissage. Ce serait donc l'apprentissage suprême. D'une certaine manière, l'idée semble juste. Elle est si simple qu'elle en devient incompréhensible. En elle-même, elle serait logiquement et parfaitement intelligible. Mais, étant donné toutes les autres formes d'apprentissage présentées en amont, que peut-elle bien signifier ? Elle résonne alors comme un cri d'acharnement. Elle prend des airs de prédication, pour ne pas dire de bourrage de crâne. Cette impression étrange conduit à se demander simplement : mais que se passe-t-il ? Pour y répondre, nous proposons une analyse des exigences présentées. Elles nous conduisent à la question des postulats de l'éducation tout au long de la vie.

³⁸⁶ *Idem.*

³⁸⁷ *Idem.*

B- Des exigences pratiques aux présupposés théoriques

Nous voulons à présent savoir quels présupposés théoriques impliquent les exigences de l'éducation tout au long de la vie. Il y a un principe théorique premier duquel découlent deux types de questionnement. Le premier type porte sur le sujet de l'éducation tout au long de la vie, le deuxième sur la nature de l'éducation en question. Comprenons d'abord le principe fondamental. Que dit l'éducation tout au long de la vie ? Elle affirme et impose un apprentissage tout au long de la vie. Donc elle doit poser comme condition première la reconnaissance d'une telle possibilité chez l'homme. Autrement dit, le premier geste théorique est : l'homme *peut* apprendre toute sa vie. Nous utilisons dans cette formulation le verbe « apprendre » plutôt que le verbe « éduquer », car c'est déjà l'occasion d'un questionnement. Une fois posée cette première exigence, il faut ensuite d'une part interroger le sujet de cet énoncé : qui est cet homme qui peut apprendre toute sa vie ? D'autre part, il faut préciser l'action considérée comme possible, c'est-à-dire l'apprentissage : en quoi consiste cet apprentissage tout au long de la vie ? Nous procéderons donc en deux temps.

Cet « homme », c'est à la fois l'enfant et l'adulte. Partant de là, il faut savoir si ces deux sujets sont les mêmes. On se situe dans le cadre théorique global de l'éducation. Or, l'éducation a longtemps été considérée comme le processus qui mène de l'enfance à l'âge adulte. Cette idée donnait un but évident à l'éducation. Cependant, avec l'éducation tout au long de la vie, on doit oublier l'idée d'une éducation comme « préparation à la vie ». On ne peut plus dire que l'éducation est le moyen par lequel on fait d'un enfant un homme, le moyen par lequel on se prépare à la vie. Dans cette configuration, il y avait une différence supposée entre l'enfant et l'adulte. Celle-ci disparaît. Mais alors comment distinguer l'enfant de l'adulte ? Devons-nous effacer cette différence ? Si non, comment la maintenir ? Du point de vue de l'éducation en tant que telle, on doit renoncer à établir une différence de nature entre les deux. L'extension de l'éducation à la vie tout entière conduit à placer l'enfant et l'adulte sur le même plan. À partir de quels critères les distinguer ? Peut-on simplement dire que l'enfant suit une éducation première quand l'adulte suit une éducation seconde ? Pour défendre cette idée, il faut pouvoir cibler le moment où le sujet de l'éducation passe d'une catégorie à l'autre. Et, s'il y a une ligne de démarcation entre les deux, il faudrait encore savoir quels changements se sont opérés au niveau du sujet. Est-ce que le sujet de l'éducation première est le même que le sujet de l'éducation seconde ? La question est importante

puisqu'elle peut engager des types d'éducation différents. C'est, en fait, la différence supposée entre pédagogie et andragogie.

On passe pour ainsi dire des sujets aux méthodes d'éducation. La création du terme d'andragogie semble indiquer la possibilité de distinguer les problématiques propres à l'adulte de celles propres à l'enfant. En quoi consiste le propre de l'éducation adulte ? On ne peut soutenir la pertinence de l'andragogie que si elle manifeste une spécificité par rapport à la pédagogie. S'il n'y a pas de différence de nature entre les deux, on revient à la question de la ligne de démarcation. La différence de degré ne supporterait pas l'idée qu'il y a deux méthodes différentes, si ce n'est parce que le langage et les pratiques ordinaires la supposent. Il peut ne s'agir, en effet, que d'une question de langage. On parle d'éducation pour l'enfance et la jeunesse ; on parle de formation pour l'adulte. N'est-ce qu'une habitude langagière ? L'éducation tout au long de la vie n'exige-t-elle pas une révision de celle-ci ? Peut-on alors dire : l'enfant comme l'adulte sont des sujets d'éducation ? Formulée ainsi, l'idée est acceptable. Maintenant, déclinons les deux formes du verbe « éduquer » : l'enfant comme l'adulte s'éduquent et l'enfant comme l'adulte sont éduqués. La première formulation peut gêner ceux qui pensent que l'enfant ne « s'éduque » pas par lui-même ; il est éduqué. La deuxième formulation peut gêner ceux qui pensent que l'adulte n'a pas à être éduqué ; il s'éduque. Autrement dit, on bute sur la nature ambivalente du processus éducatif en tant qu'il est pensé comme une activité ou une passivité. C'est une réception passive d'une forme ou l'auto-donation d'une forme. L'éducabilité de l'enfant, c'est la possibilité de recevoir une forme ; l'éducabilité de l'adulte, c'est la possibilité de se donner une forme. Dans ce schéma éducatif, l'éducateur est l'acteur de l'éducation de l'enfant, mais il disparaît de l'éducation de l'adulte. Éduquer ou s'éduquer, l'alternative doit-elle conduire à postuler des éducabilités différentes ? La réponse peut se trouver certainement dans le nouveau statut à reconnaître à l'éduqué. Il apparaît dans la considération de l'« apprendre à être » où l'éduqué doit devenir un apprenant, c'est-à-dire un « s'éduquant ».

Pour résumer, on peut dire que l'extension de l'éducation pose d'abord la question de savoir s'il est bien possible de dire de l'adulte qu'il est susceptible d'éducation, c'est-à-dire qu'il est éduicable. Ensuite, il faudrait pouvoir comprendre s'il est encore possible de supposer une différence entre l'enfant et l'adulte, et sur la base de quels critères. S'il n'y a pas de différence de nature, doit-on séparer artificiellement l'enfance de l'âge adulte ? Quelle ligne de démarcation instituer ? Du point de vue des méthodes éducatives, est-il pertinent de parler d'andragogie ? Il semble que oui, parce

qu'on ne projette pas sur l'adulte les mêmes représentations éducatives que sur l'enfant. Mais alors quelle fonction reconnaître à l'éducateur ? En ce qui concerne les postulats, l'éducabilité tout au long de la vie exige de savoir s'il y a une éducation de l'adulte et comment cette éducation doit être pensée comparativement à l'éducabilité de l'enfant.

Qu'est-ce que donc que cette éducation ? Le deuxième temps de notre questionnement entend examiner les types d'apprentissage exigés par l'éducation tout au long de la vie. Il faut comprendre les implications de trois points importants exposés en amont : l'autonomisation du méta-pilier « apprendre à apprendre » ; le désapprentissage relatif à l'obsolescence du savoir ; l'ajout des piliers « apprendre à changer ou à se transformer » et « apprendre à devenir ».

En ce qui concerne l'« apprendre à apprendre », on peut osciller entre évidence héritée notamment des Lumières et idéal sans consistance effective. En effet, apprendre à apprendre revient pour certains à avoir une tête bien faite plutôt qu'une tête bien pleine. Cette conception pédagogique a déjà une longue histoire. Pour comprendre en quoi elle consiste, il est plus facile de partir de ce qu'elle n'entend pas faire. Apprendre à apprendre, ce n'est pas apprendre un savoir pour son contenu. Le savoir intéresse dans sa forme, non dans son fond. Il ne faut donc pas se focaliser sur les connaissances, mais sur la façon dont on acquiert des connaissances. En d'autres termes, on devrait apprendre à connaître, c'est-à-dire se mettre sur le chemin de la connaissance. Mais « apprendre à connaître » est un pilier qui existe déjà isolément. Donc, on doit trouver une autre spécificité pour caractériser l'apprendre à apprendre. Ce méta-pilier supposerait, en un sens, la possibilité d'apprendre les modes d'apprentissage. On doit apprendre comment apprendre et ce qu'est apprendre. Pour le moment, c'est tout ce que nous pouvons affirmer.

Il faut apprendre à apprendre, cela doit donc être possible. Maintenant il s'agirait de savoir en quoi il consiste afin de juger de sa faisabilité. Pour ce faire, nous disposons de quelques références intéressantes. Au premier chef, les discours sur l'éducabilité cognitive qui ont posé le problème de la façon la plus complète, dans la mesure où l'éducabilité cognitive tend à éduquer les processus de la cognition. On éduque l'intelligence, on n'augmente pas l'instruction, pour viser cet apprendre à apprendre. Il faut interroger l'éducabilité cognitive pour savoir comment en tant qu'éduqué on peut apprendre à apprendre et comment en tant qu'éducateur on peut enseigner à apprendre.

Ensuite, il faut se demander comment désapprendre. L'éducation tout au long de la vie exige de l'homme qu'il actualise son savoir, qu'il se mette à jour. Or, cette actualisation ne consiste pas seulement en l'acquisition de nouveaux savoirs. S'il y a mise à jour, c'est parce qu'il y a des savoirs qui tombent en désuétude. Les manières de savoir et de faire ne sont pas à modifier dans le sens d'un perfectionnement. Elles doivent être effacées. Il faut donc apprendre à oublier. Le désapprentissage représente une mise à neuf. Apprendre à désapprendre implique qu'il ne faut plus penser un enrichissement par accumulation de savoirs ; il faut savoir se délester des savoirs périmés. Pourquoi doit-on désapprendre plutôt qu'apprendre encore ? Nous ne savons pas. Peut-être s'agit-il d'alléger la tâche de l'apprentissage. En disant qu'on doit désapprendre, cela signifierait l'inutilité de maintenir des savoirs anciens parce que ceux-ci sont à présent périmés. Et cela justifierait, indirectement, l'importance de la mise à jour en même temps que ça la faciliterait. C'est dire : vous pouvez oublier cela, maintenant il faut savoir ceci.

Ou alors, pour donner un vrai sens à ce désapprentissage, il faut considérer que l'ancien savoir doit être désappris car il empêcherait l'acquisition du nouveau. Il faut désapprendre pour apprendre à nouveau. Cela voudrait dire que les nouvelles manières de faire s'opposent aux anciennes. Elles n'en sont pas des modifications superficielles, elles sont tout à fait différentes. On passerait d'un ancien savoir à un nouveau savoir comme on changerait de paradigme. Il y aurait de nouveaux procédés et de nouveaux principes.

Il serait intéressant de savoir précisément pourquoi ce « désapprentissage » est nécessaire, mais prenons-le pour acquis et regardons ce qui s'ensuit. Désapprendre, ce n'est pas apprendre. Il s'agit de se détacher de quelque chose, de se débarrasser d'une façon d'apprendre. On doit apprendre à désapprendre. Appliquée à l'éducation, cette idée s'approche de celle de rééducation. L'éducation tout au long de la vie impliquerait des modes de rééducation. On doit désapprendre parce qu'il y avait déjà eu un apprentissage ; donc à partir du moment où une première éducation a été faite, on entre dans la rééducation. Par conséquent, le désapprentissage soutient que, quelle que soit la première forme de l'apprentissage, il est toujours possible de la faire disparaître pour en engager une nouvelle. L'homme se formaterait et se dé-formaterait indéfiniment. On doit supposer que l'homme ne se fige pas dans une forme de savoir, il est réactualisable à l'infini. Cela fait directement écho aux nouveaux piliers « apprendre à changer ou à se transformer » et « apprendre à devenir ».

Relativement à la question du désapprendre, ces derniers piliers semblent être les énoncés expliquant et justifiant sa possibilité. Mais étant loin d'être évidents, ils ajouteraient des zones d'ombre, plutôt qu'ils n'éclaireraient l'ensemble. « Apprendre à changer ou se transformer », ainsi qu'« apprendre à devenir », par le seul fait de leurs formulations, induisent l'idée qu'on peut ne savoir ni changer, ni se transformer, ni même devenir. Entre apprendre à changer et simplement changer, la distinction consiste à supposer que ces processus doivent être assumés, pris en charge, disons même être conscients d'eux-mêmes. En un mot, ils doivent être dirigés par le sujet et cela peut signifier la préférence à donner à certains changements. Changer paraît être une donnée naturelle et inévitable. C'est le processus existentiel qui est ainsi, avec ses évolutions et ses involutions. Étant donné qu'il est ici question d'éducation, ce n'est pas à la nature de décider des mouvements de l'être mais bien plutôt à la culture. Toujours est-il qu'il y a un mouvement supposé possible et maîtrisable. L'adulte doit être capable de manifester ses aptitudes à changer, à se transformer et à devenir. Ce devoir être n'aura une véritable consistance que lorsque les possibilités d'effectuation de ce mouvement seront envisagées.

Ces piliers supposent que l'homme est susceptible de maîtriser le dynamisme de constitution de soi. Changer, se transformer et devenir sont trois types de mouvement de l'être. Pour le premier pilier, le maintien des deux formes de mouvement – à savoir, le changement et la transformation – peut sembler inutile. La transformation est un changement, donc les séparer ainsi pose la question de savoir pourquoi. Peut-être s'agit-il de laisser entendre que parfois il faut juste changer, parfois se transformer. Du point de vue des postulats, apprendre à changer suppose la reconnaissance d'une possibilité de changement ; apprendre à se transformer celle de la possibilité de se transformer. Les implications de la deuxième sont beaucoup plus fortes. L'homme devrait être capable de prendre une forme et d'en changer tant au niveau de la quantité que de la qualité. Se transformer, c'est changer profondément. Apprendre à se transformer repose donc sur une éducatibilité entendue comme « trans-formabilité ». À moins que l'expression soit une métaphore, et dans ce cas-là, l'idée de changement n'a aucune réalité. Soutenir que l'homme peut et doit se transformer est très délicat. Car cela exige que l'on clarifie les possibilités effectives de cette refondation supposée.

« Apprendre à devenir » exige d'une certaine manière que l'homme maîtrise ce qu'il projette d'être. Devenir, c'est être plus tard. Il ne suffit pas d'être aujourd'hui. Sinon « apprendre à devenir » se confondrait avec « apprendre à être ». Cette nouvelle

exigence suppose d'abord le postulat du changement, mais encore le postulat d'une projection maîtrisable. L'éducation tout au long de la vie serait une rationalisation du devenir. Il faut pouvoir savoir ce qu'on doit devenir. Il faut travailler à cette mise en forme aujourd'hui pour demain. Autrement dit, on impose à l'individu qu'il regarde au loin tout en vivant dans le présent. Le devoir de se projeter peut sembler excessif. Ce n'est pas le fait d'avoir à se projeter qui est démesuré, c'est le fait que ce soit un devoir. Comment imposer un devoir sur un futur incertain ? Si la modernité est mutations incessantes, comment parier sur le devenir ? Ce « devoir-devenir » a beau être réel en un sens, puisque chacun cherche à se projeter, il n'en demeure pas moins aberrant. L'avoir érigé en devoir imposé à tout individu rend la chose difficilement acceptable. C'est une chose de vouloir que l'homme ne soit pas dépassé par les avancées sociétales, c'en est une autre de lui imposer de statuer sur l'avenir étant donné l'incertitude qui y règne. Si l'avenir était lisible, ce serait possible ; il ne l'est pas – voilà pourquoi il faut apprendre à se transformer – donc ce n'est pas raisonnable. Ces deux nouveaux piliers ont beau avoir des airs de principe de précaution, ils seraient davantage des abus reposant sur d'hypothétiques capacités humaines à se transformer au gré des événements qu'ils doivent par ailleurs anticiper.

Nous ne pouvons pas forcer davantage l'analyse des présupposés théoriques de l'éducation tout au long de la vie. Il apparaît déjà clairement que le premier principe – à savoir, l'homme peut apprendre toute sa vie – conduit à des questions très spécifiques sur le sujet de cette éducation et l'apprentissage en question. Si nous avons insisté, dans un premier temps, sur les répercussions de ces exigences sur l'adulte, c'est parce que des difficultés directes apparaissent. Mais nous aurions très bien pu envisager aussi ce que ces exigences supposent de l'enfant et de l'adolescent. Ceux-ci sont sous tutelle, donc lorsqu'on dit que tout homme doit s'actualiser ou apprendre à devenir, il faut considérer que ce sont les tuteurs – parents, enseignants, etc. – qui auront la responsabilité de cette actualisation et de cette projection anticipée. Si cela est difficile pour l'adulte, alors imaginez la tâche pour le tuteur d'imposer à l'enfant ce type de « devoirs ».

Il s'ensuit de l'éducation tout au long de la vie une sorte de surplus aberrant. Avons-nous voulu bien faire ? Le mieux est l'ennemi du bien. Il y a trop d'exigences et celles-ci sont difficilement intelligibles. Et du point de vue des postulats, elle conduit à présupposer que l'homme possède des capacités extraordinaires. « Apprendre à se

transformer » ne peut être possible que parce qu'on reconnaît à l'homme la capacité de passer d'une forme à l'autre. L'homme n'est pas, jusqu'à preuve du contraire, une matière protéiforme. Il ne peut pas passer d'un état à l'autre. La transformation réelle n'est pas possible. Alors comment comprendre cette exigence d'apprendre à se transformer en la distinguant de celle de l'apprendre à changer ? On suppose que l'homme peut apprendre toute sa vie, qu'il aurait donc une forme d'éducabilité permanente et, dans le même temps, on ajoute que c'est une trans-formabilité permanente. Les promoteurs de l'éducation tout au long de la vie pensent-ils vraiment que l'homme est à ce point doué qu'il peut devenir une chose et l'autre à n'importe quel moment de sa vie ? Même dans les fictions, les métamorphoses des héros présentent des limites. Ce n'est pas une fiction, là c'est un devoir. Chacun doit faire montre de ces capacités surhumaines. Nietzsche se satisferait de voir les qualités du surhomme imposer à tout un chacun. Car il n'y a que chez ce penseur qu'on trouve un postulat de l'éducation comme faculté de se transformer. Nous ne voyons pas d'autres possibilités actuellement. Peut-être faut-il attendre l'analyse des postulats de l'éducation.

Conclusion du chapitre 1

Ce premier chapitre devait servir d'introduction à l'examen des postulats. Il n'était pas attendu qu'il livre des réponses, mais qu'il serve à formuler des questions. Nous en avons suffisamment pour engager la suite. De quoi s'est-il agi ? Dans un premier temps, nous avons supposé l'existence de plusieurs postulats de l'éducation. Tous supportent la possibilité qu'a l'homme de changer, et donc la possibilité de l'éducation. L'idée étant de parvenir à les distinguer, nous avons buté à plusieurs reprises sur des frontières floues et des enchevêtrements fréquents. Ces postulats sont difficiles à clarifier mais, dans leur confusion, quelques invariants ont pu émerger : ils présentent une double référence. Ils désignent tous à la fois donation et réception de la forme. Cette ambivalence est au cœur de l'éducation en tant qu'elle est examinée du point de vue de l'éducateur ou du point de vue de l'éduqué. Avec l'analyse du verbe « éduquer », la question s'est posée de savoir ce qui détermine le processus éducatif. Car « la branche casse sous l'effet du vent » veut dire que le vent agit sur la branche, mais qu'il y a une propriété de la branche qui permet la réaction à la sollicitation du vent. L'éduqué et l'éducateur seraient dans cette même configuration. L'éduqué est éduicable et c'est pourquoi l'éducateur peut l'éduquer. La réceptivité n'est pas pour autant une pure passivité. L'éducabilité, comme les autres postulats de l'éducation, attire l'attention sur les propriétés de l'éduqué, en tant qu'il est susceptible d'éducation. La branche casse car elle est faite de sorte à casser précisément dans ces conditions. Et si elle casse, c'est parce qu'elle a atteint sa limite. L'éduqué craquerait lui aussi sous l'effet de l'éducateur s'il atteignait sa limite. Voilà pourquoi il faut comprendre la nature de cette propriété qu'on accorde à l'éduqué et qui conditionne l'éducation. Du reste, sans la détermination de ces propriétés, les postulats paraîtraient parfaitement vides et donc s'apparenteraient aux entités métaphysiques dont il faut se débarrasser. Ils seraient même inutiles. À quoi bon les conserver ? Pour les déterminer, il faut entrer dans le détail. L'autoroute de l'ontologie est pratique mais si peu attrayante. Alors nous avons choisi de faire un détour.

Passer par l'éducation tout au long de la vie devait servir à circonscrire les questions relatives aux postulats. La grandeur du projet permettait de cerner assez facilement les présupposés les plus forts. Il a fallu présenter dans un premier temps les points qui nous intéressaient dans ce nouveau paradigme éducatif pour ensuite

interroger les présupposés majeurs. Dans ce continuum éducatif, il a fallu comprendre comment l'allongement de la scolarité, ou la scolarisation de l'existence, était justifié et rendu possible. La vie l'exige. C'est l'argument récurrent de toute l'analyse. Il faut apprendre à apprendre, parce que la vie l'exige. Il faut apprendre à être, parce que la vie l'exige. Parfois, c'est la vie sociale et politique, parfois c'est la dignité, parfois c'est le présent. Mais chaque idée, à sa façon, dit : si tu veux être un homme digne de ce nom, alors fais-le. Il n'y a pas non plus le choix : ce sont des devoirs prenant la forme du droit par endroit. Donc, c'est la vie qui l'exige.

Alors quels sont les postulats les plus importants à supposer ou à questionner ? Il faut supposer que l'homme est capable d'apprendre toute sa vie. Il faut donc savoir s'il est éduicable toute sa vie. Partir de l'éducabilité de l'enfant permettra de juger en retour celle de l'adulte. Dans le même temps, il faudrait savoir s'il y a à présent une différence entre l'enfant et l'adulte. C'est la question du sujet de l'éducation tout au long de la vie. Il faut, de surcroît, « apprendre à apprendre ». Il serait utile de savoir en quoi cela consiste et quelle disposition cela suppose en l'homme. Quant à « apprendre à changer ou à se transformer » et « apprendre à devenir », ils signifient chacun à leur manière : l'être de l'homme est mobile. Le premier pilier demande à savoir si l'être peut subir des modifications plus ou moins radicales. Le deuxième pilier consiste à tenter de maîtriser la mobilité. Nous proposons de retrouver ces questions à la fin de notre étude. Il nous faudra examiner quelques postulats de l'éducation avant d'apprécier les exigences de l'éducation tout au long de la vie. Celles-ci sont élevées, ses postulats doivent être solides. Pour un projet aussi impressionnant, c'est juste étrange qu'on n'ait pas seulement pris le temps de dire, au moins : nous posons que « l'homme peut se transformer et ce toute sa vie ». Pourquoi les postulats intéressent si peu alors qu'ils sont des obligations théoriques qui ont des répercussions sur les pratiques ? Il s'agira de le montrer afin d'en évaluer la portée.

Chapitre 2 : De l'éducabilité à l'éducabilité de l'intelligence

Dans le processus éducatif, la question de l'éducabilité se situe d'abord et surtout sur la ligne de départ. Des pronostics portant sur ce qui franchira la ligne d'arrivée peuvent être entendus, mais secondairement. Car ils dépendent en grande partie de l'organisation présentée au départ. L'éducabilité, comme postulat de l'éducation, initie le processus. Elle le propulse théoriquement. Sa nature évidente bien qu'indémontable, par principe, peut toutefois être questionnée dans la mesure où elle tend à déterminer une certaine conception de l'éducation, et ce du point de vue théorique et du point de vue pratique. Il s'agirait simplement de questionner l'évidence même de l'éducabilité.

S'agit-il vraiment d'une évidence ? Force-t-elle à ce point l'adhésion que le postulat devienne axiome sans objection possible ? L'éducabilité paraît présenter des propriétés, elles aussi, simples et incontestables. Comment ne pas se satisfaire de l'évidence d'un principe doublée d'une évidence de ses caractéristiques ? Pour justifier cela, la seule question à poser est : l'éducabilité est-elle un postulat opératoire ? C'est-à-dire, permet-elle de supporter théoriquement le processus éducatif ? Si oui, alors il suffit d'expliquer pourquoi. Si non, alors il faut d'une part savoir pourquoi et d'autre part chercher une solution. Les conséquences d'une réponse négative remettent en question l'existence même du mot. On rejoindrait alors les critiques énoncées sur l'usage de chimères masquant des ignorances. Le risque est bien réel. Chercher à déterminer les propriétés de l'éducabilité procéderait du refus de se satisfaire d'un concept vide, d'une croyance inutile. C'est dire à quel point cela est important pour la pratique éducative.

En plus de cette question de fait, il y a un problème de valeur. Car l'éducabilité n'est pas présentée comme « simple » condition de départ. Elle s'avère jouer un rôle de norme. Postulat aux allures d'axiome, l'éducabilité serait encore un *archè*. Pourquoi parler d'*archè* ? Parce qu'à certains égards, l'éducabilité remplirait la fonction de commencement et de commandement. Selon certains discours, l'éducabilité n'est pas seulement un point de départ, elle est la raison pour laquelle l'éducation doit être entreprise. Aussi, selon les déterminations qu'elle contient, le processus éducatif serait balisé, normé. L'éducabilité ne serait pas seulement condition de possibilité, elle serait l'idée phare qui éclaire et jalonne l'éducation dans son ensemble, et ce notamment à l'aune de sa nature éthique. En un mot, parce qu'il y a éducabilité, il faut éduquer et il

faut éduquer d'une façon bien précise, c'est-à-dire en respectant les limites dessinées par cette éducatibilité. Autrement dit, l'éducatibilité ne se contente pas d'amorcer un processus en le rendant possible ; elle le qualifie et l'oriente. L'éducation, dans ses tenants et ses aboutissants, dépendrait entièrement de ce principe. L'enjeu est donc à la fois primordial et décisif. Voilà pourquoi ce chapitre est entièrement consacré à cette idée.

Commençons donc simplement en examinant ce qu'il en est de l'éducatibilité dans l'actualité éducative. Quelles sont ses définitions et usages actuels ? Ensuite, il s'agit de s'intéresser à ce qu'on appelle le « pari de l'éducatibilité », tel que Meirieu l'a énoncé. Le « pari de l'éducatibilité » représente, en un sens, la généralisation du principe d'éducatibilité à toutes les formes d'action éducative, alors qu'à l'origine, l'idée d'éducatibilité était réservée à la considération de cas éducatifs particuliers, à savoir les « anormaux ». Le pari pose, entre autres, le problème de cette extension et c'est pourquoi il importe de focaliser son attention sur la signification de l'éducatibilité de l'intelligence.

En fait, le titre du chapitre est à l'envers d'un point de vue historique. C'est l'éducatibilité de l'intelligence qui paraît avoir donné naissance à l'éducatibilité en général. Voilà pourquoi il faut compléter la compréhension de l'éducatibilité en examinant la forme spécifique de laquelle elle provient. Il conviendrait alors de déterminer en quoi consiste l'éducatibilité de l'intelligence et espérer que ses caractéristiques puissent être distribuées à l'éducatibilité. Encore faut-il que celle-ci soit concevable directement. La chose est loin d'être évidente étant donné le flou conceptuel qui l'entourne. Pour tenter de le dissiper, plusieurs démarches sont envisagées. Comme l'éducatibilité cognitive paraît s'incarner dans des méthodes qui ont produit leurs effets – qui ont donc fait leurs preuves – il faudrait parvenir à tirer des principes clairs de ces pratiques.

Cette conceptualisation s'avère rude mais n'entamerait en rien l'enthousiasme suscité par l'éducatibilité cognitive. Car on le répète à l'envi : « ça marche ! ». Et si cela ne suffit pas, alors on renvoie à ceux qui ont initié ce mouvement. On se réfère donc à un passé. L'éducatibilité cognitive a une histoire ; elle ne parle pas sans référent. Elle a ses promoteurs et, eux, paraissent incontestables, intouchables. Alfred Binet, au premier chef, aurait contribué effectivement à l'institution de cette idée. Il s'est occupé des anormaux, des inéducables. Il les a éduqués. Comment contester sa démarche et ses résultats ? La solution est donc simple : s'appuyer sur les thèses de Binet pour légitimer l'existence de l'éducatibilité cognitive et l'éducatibilité tout court. Mais un doute surgit. Si

Binet l'a si bien établie, pourquoi l'éducabilité cognitive peine tant à s'affirmer ? Ce sera la question du troisième temps de ce chapitre.

Il s'agit donc de partir de l'éducabilité telle qu'elle est définie et utilisée actuellement pour analyser ensuite la formulation précise du « pari de l'éducabilité ». L'éducabilité peut-elle, selon les propriétés qu'on lui reconnaît, jouer adéquatement son rôle de postulat ? Peut-elle, de surcroît, prétendre au statut d'*archè* ? Cette étude nourrissant scepticisme et inquiétude à l'égard de ce que tout le monde appelle « le postulat de l'éducation » doit être complétée par l'idée de laquelle elle semble émaner. L'éducabilité cognitive, une expression barbare pour des acceptions bizarres, cherche tant bien que mal à faire reconnaître sa scientificité. Tous les moyens, ou presque, seront mobilisés. Est-ce suffisant ? Un retour à l'origine paraît nécessaire, mais est-il bien efficace ? Il s'agit presque d'une règle générale lorsqu'on veut défendre l'éducabilité : effectuer un retour à la source pour espérer rendre clair un « concept fleuve » aux caractéristiques floues. La question qui devra être posée à la fin de ce chapitre est : l'éducabilité peut-elle fonder l'éducation ?

I- L'éducabilité

A- Définitions et usages actuels de l'éducabilité

Substantif dérivé de l'adjectif « éduicable », signifiant « apte à recevoir l'éducation », l'éducabilité est généralement entendue comme l'aptitude à recevoir l'éducation. On dit de l'individu reconnu comme éduicable qu'il serait susceptible d'être éduqué. Remarquons, au passage, que l'acception première conçoit l'éducabilité sous l'angle de la réception de la forme. L'éduqué est mis en forme, pour ainsi dire, passivement. Cette définition semble aller de soi. Peut-on, par conséquent, s'étonner de ne voir le terme « éducabilité » défini que très rarement dans les dictionnaires généraux ? La rareté des entrées de ce terme, même dans les dictionnaires spécialisés, contraste avec son importance pour la réflexion éducative. Dans le *Petit Robert* de 2011, « éducabilité » n'est pas défini, et pour « éduicable » il est juste mentionné : « *adj. 1831 de éduquer* : apte à recevoir l'éducation »³⁸⁸. Le tome 4 de la *Philosophie de l'éducation*³⁸⁹ de Leif est consacré au vocabulaire technique et critique de la pédagogie et des sciences de l'éducation. Or, il n'y a aucune entrée pour le terme « éducabilité », ni même pour « éduicable ». Cette absence nous laisse penser que ces termes apparaissent assez tardivement dans la réflexion éducative.

Plutôt que regretter une absence difficilement justifiable, il faut tenter de comprendre sa présence, c'est-à-dire les raisons de son apparition. Dans le *Dictionnaire de l'éducation* dirigé par Agnès von Zanten, le terme d'« éducabilité » est présenté à l'entrée « Éducation spéciale »³⁹⁰. L'éducabilité n'est pas définie directement ; ce qui est expliqué, c'est que l'éducabilité est rattachée à l'éducation spéciale en tant que problème institutionnel. C'est parce qu'ont été créées des institutions d'éducation spéciale pour les « anormaux » qu'est apparue la question de l'éducabilité. Il s'agit, à proprement parler, d'une question puisqu'on cherchait à savoir si les anormaux pouvaient être éduqués. L'émergence de l'éducabilité découlerait de l'attention portée aux « inéducables ». Cette hypothèse – à vérifier – pose la question de savoir si l'éducabilité peut être étendue à l'éducation en général ou si elle ne peut s'appliquer qu'à des cas particuliers.

³⁸⁸ *Le Petit Robert*, 2011, p822 a.

³⁸⁹ J. Leif, *Philosophie de l'éducation*, Paris, Delagrave, 1974.

³⁹⁰ A. Von Zanten dir., *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Quadrige, 2008, p. 208a.

Examinons à présent les définitions de l'éducabilité proposées par deux dictionnaires spécialisée. Ceci permettra de saisir les différences de traitement et donc d'éventuelles variations conceptuelles. Dans le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, l'éducabilité désigne la « propriété de ce qui est éduicable, de ce qui peut être éduqué. Le postulat d'éducabilité est à la base de toute action éducative. Si l'on n'admettait pas qu'un sujet soit éduicable (ou modifiable), on ne pourrait concevoir, à son intention, aucune action éducative ou de formation. D'une manière plus spécifique, on entend par éducabilité cognitive (ou modifiabilité cognitive) l'éducabilité des fonctions cognitives. L'acceptation d'une telle éducabilité revient à renoncer à l'idée d'une possibilité d'apprentissage limitée à une période particulière de la vie, à l'idée d'une évolution des fonctions mentales liées au seul développement physique) »³⁹¹. On distingue donc trois traits définitionnels : il y a d'abord la caractérisation de l'éducabilité comme propriété d'un individu ; vient ensuite l'énonciation du postulat de l'éducabilité et sa justification ; enfin, la considération de l'éducabilité cognitive et de ses implications. Le premier point consiste à attribuer au sujet susceptible d'éducation une propriété spécifique, comme on dirait du sucre, en tant qu'il est soluble, qu'il possède une propriété appelée « solubilité ». Le deuxième point formule brièvement le statut de postulat reconnu à l'éducabilité. Sans l'idée d'éducabilité, il n'y a pas d'éducation. Cette idée sera étudiée dans la partie consacrée au pari de l'éducabilité. Pour le troisième point, s'agissant d'une particularisation de l'éducabilité, reportons-nous directement à l'exemple de méthode présentée plus loin dans le dictionnaire.

Il s'agit du « Programme d'Enrichissement Instrumental » conçu par Reuven Feuerstein. Celui-ci est souvent cité comme modèle de méthode d'éducabilité cognitive, c'est-à-dire comme méthode visant à améliorer les capacités d'apprentissage par la remédiation ou l'optimisation de la modifiabilité cognitive. À l'entrée « P. E. I. », il est précisé que cette méthode vise à « transformer les modes de fonctionnements cognitifs peu efficaces à l'aide d'outils servant de support à des interventions pédagogiques »³⁹². Ce qui a été observé et qui va déterminer l'ensemble des méthodes d'éducabilité cognitive, c'est le fait que les individus ne font pas usage de toutes leurs capacités. De là vient le projet de travailler cette capacité relative à la modifiabilité cognitive.

³⁹¹ P. Champy & C. Étévé dir., *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (1994), Paris, Retz, 2005, p. 339b.

³⁹² *Ibidem*, p. 829b.

Conséquence directe : d'abord considérée comme simple postulat de l'éducation, la « modifiabilité ou éducatibilité [devient] à la fois un postulat et un objectif »³⁹³. Autrement dit, l'éducatibilité devient une des fins de l'éducation.

Dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* de Renald Legendre, l'éducatibilité reçoit trois acceptions : la première est d'ordre général, la deuxième se rapporte plus spécifiquement à l'éducation, la dernière concerne exclusivement la pédagogie. Il s'agit d'abord de la « disposition d'une personne à développer continuellement l'ensemble de ses potentialités »³⁹⁴. Ici, l'éducatibilité se rapporte plus directement à la « personne », alors que le dictionnaire précédent, par l'expression « propriété *de ce qui* »³⁹⁵, laissait ouverte l'attribution de cette propriété à un individu ou à une fonction, par exemple : l'éducatibilité des fonctions cognitives. De plus, l'éducatibilité, en ce sens, n'est pas rattachée à une intention éducative entendue seulement comme effet d'un apprentissage.

La deuxième acception se focalise davantage sur cette compréhension éducationnelle, en parlant cette fois d'une « possibilité ou probabilité de réussite des apprentissages d'une personne dans une situation pédagogique globale »³⁹⁶. Ici, le contexte se rapporte plus précisément à l'éducation et à la pédagogie. La formulation peut être interprétée de plusieurs façons. On peut comprendre que l'éducatibilité indique seulement l'éventuelle réussite d'un apprentissage. Ce n'est plus l'« aptitude à recevoir l'éducation ». C'est la possibilité de réussir à apprendre dans une situation pédagogique donnée. Ou alors, la « possibilité ou la probabilité de réussite » est « le signe ou la manifestation de l'éducatibilité ». Cela veut dire que la réussite d'un apprentissage, parce que celle-ci est conditionnée par l'éducatibilité, témoigne de l'existence de cette dernière. La première hypothèse regarde l'apprentissage du point de vue de l'efficacité ; la seconde interprète la réussite comme l'attestation de l'éducatibilité. Si elles ne sont pas équivalentes, ces deux hypothèses ont chacune leur pertinence. Il apparaîtra, en effet, que l'éducatibilité est utilisée comme baromètre des situations pédagogiques et, secondairement, que des études tentent de mesurer le degré d'éducatibilité d'un sujet afin d'adapter au mieux les apprentissages.

La troisième acception consiste à définir l'éducatibilité comme la « capacité d'un sujet à tirer profit d'une situation pédagogique particulière »³⁹⁷. Il s'agit d'une acception

³⁹³ *Ibidem*, p. 830a.

³⁹⁴ R. Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation* (1993), Paris, Eska, 2000, p.434.

³⁹⁵ C'est nous qui soulignons.

³⁹⁶ *Idem*.

³⁹⁷ *Idem*.

spécifiquement pédagogique. Et à ce titre, il est précisé que l'éducabilité « d'une personne n'est pas fonction de ses attributs ; l'éducabilité est tributaire de chacune des composantes et des relations présentes dans une situation pédagogique »³⁹⁸. L'éducabilité ne dépendrait donc pas exclusivement des capacités individuelles, mais bien plutôt de l'ensemble des éléments constituant l'espace pédagogique.

Ces trois acceptions font de l'éducabilité une qualité propre à la personne qui se trouve soit dans une situation pédagogique soit en dehors. On peut en effet comprendre par la première acception que l'éducabilité, contrairement à ce que laisse entendre le radical du mot, n'est pas une donnée réduite à une visée éducative. L'éducabilité peut être conçue beaucoup plus généralement comme une faculté de développement. Pourtant, c'est en relation avec des préoccupations éducatives qu'on utilise le terme d'éducabilité et, pour désigner cette capacité individuelle à actualiser des potentialités on parle couramment de « perfectibilité ». Il semble presque maladroit de ne pas restreindre l'idée d'éducabilité au contexte éducatif.

Selon ces différentes acceptions, on peut dire que l'éducabilité renvoie à une « disposition », une « capacité », une « propriété » attribuée soit au sujet de l'éducation, soit à une faculté, par exemple à l'intelligence. L'éducabilité désigne la possibilité de « recevoir » une éducation ; elle est cette « aptitude » ou elle l'indique. Peut-être est-ce sa nature évidente qui justifierait du peu d'entrées dans les dictionnaires. Toujours est-il que plusieurs significations se dégagent et certaines engagent des compréhensions différentes de l'éducation. Le simple fait de préférer parler d'aptitude à recevoir l'éducation ou d'aptitude à être éduqué suppose un type d'éducation entendue soit comme transmission soit comme formation. De plus, l'éducabilité cognitive conduit à penser que c'est une propriété qui peut être localisée. Aussi, en tant que « postulat » et « objectif », l'éducabilité accèderait-elle au statut d'*archè*. Du reste, il semble qu'on puisse réduire l'éducabilité à des préoccupations essentiellement éducatives, bien que la première acception de Renald Legendre ouvre l'extension de l'éducabilité en comprenant le développement de l'ensemble des potentialités. La suite de l'examen révélera que l'apparition de l'éducabilité comme question d'abord institutionnelle est extrêmement importante dans la mesure où c'est bien la prise en charge des anormaux qui semble justifier l'existence même de ce postulat.

³⁹⁸ *Idem.*

Si sur le plan définitionnel, le silence règne autour de l'éducabilité – silence qui peut se justifier par sa nature évidente – sur le plan pratique, elle « agit ». Elle pèse de tout son poids sur la réalité éducative. On lui reconnaît même des fonctions appréciables déterminantes. Afin d'avoir une idée des usages actuels de l'idée d'éducabilité, nous avons effectué une recherche d'occurrences dans les revues traitant d'éducation à savoir : *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, *Revue française de pédagogie*, *Questions vives*, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *Recherches et éducation*, *Les dossiers de sciences l'éducation*, *Travail et formation en éducation*, *Éducation et socialisation*, *Éducation et didactique*, *Histoire de l'éducation*³⁹⁹. Il y a quelques articles qui prennent le temps d'ouvrir une réflexion sur l'éducabilité, comme ceux d'Avanzini⁴⁰⁰, de Gaté⁴⁰¹ et de Murzeau⁴⁰². Cette lecture permet uniquement de prendre la mesure de la popularité du mot et la présentation suivante est un aperçu de ses exploitations particulières. Autrement dit, nous n'analysons pas les articles qui se contentent de dire : il y a éducation, parce que l'éducabilité.

L'idée principale consiste simplement à dire que tous les praticiens de l'éducation et, au premier chef, le personnel enseignant et administratif des établissements d'enseignement, doivent adhérer au principe de l'éducabilité. Aussi, lorsque des questions délicates, comme celles du décrochage scolaire ou de l'absentéisme, sont soulevées, il paraît presque nécessaire de rappeler le principe d'éducabilité comme clé de voûte du système éducatif. C'est ce que fait Stéphane Bonnéry, au sujet du décrochage scolaire, quand il rappelle que la loi d'orientation de 1989 part du « postulat de l'éducabilité de chaque élève »⁴⁰³. Arlette Meunier fait de même, dans un article portant sur l'absentéisme et les mesures statistiques de celui-ci. Elle explique que les « CPE et les responsables administratifs se refusent à réduire leur fonction au rôle de gestionnaires de l'ordre scolaire »⁴⁰⁴. Parce que l'usage des

³⁹⁹ La recherche a été faite à partir du site <http://www.revues.org/> et prend en compte les articles parus de l'année 2000 à janvier 2015.

⁴⁰⁰ G. Avanzini, « Origine et avenir de la pédagogie personaliste », http://revue-educatio.eu/wp/wp-content/uploads/2013/11/F-Avanzini-MF_20131104.pdf.

⁴⁰¹ J.-P. Gaté, « La Gestion mentale : une pédagogie de la personne. Fondements éthiques et implications praxéologiques », http://revue-educatio.eu/wp/wp-content/uploads/2013/11/F-Gat%C3%A9-F_20131105.pdf.

⁴⁰² S. Murzeau, « Analyse comparative », *Éduquer*, 2002, 1-2, <http://rechercheseducations.revues.org/78>.

⁴⁰³ S. Bonnéry, « Le décrochage scolaire en France : un « problème social » émergent ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2004, n°35, <http://ries.revues.org/1734>, § 15.

⁴⁰⁴ A. Meunier, « Les ruses de l'intendance administrative. Exemple de la statistique de l'absentéisme scolaire », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2005, n°1, § 13.

statistiques peut entrer en conflit avec le principe de leur mission éducative, un besoin de rappeler les principes de leur profession se trouve exprimé. « La violence qu'impose l'objectivation statistique au travail administratif scolaire provoque des ruptures avec ce qui constitue, pour ces agents, l'essentiel du fondement de leur profession : le pari d'éducabilité »⁴⁰⁵. Ce fondement de la profession est réaffirmé par Pierre-Étienne Vandamme dans son article présentant *La morale du professeur* selon Prairat Eirick. L'éducabilité est appelée le « postulat de la raison pédagogique », « qui pose que tout élève est éducatable »⁴⁰⁶. Il faut simplement noter que le postulat de la raison pédagogique est le premier de quatre principes. Le deuxième est le principe d'autorité, le troisième celui de respect et le quatrième celui de la responsabilité morale. Il aurait été intéressant d'interroger l'indépendance du premier principe relativement aux autres étant donné que certains mettent en avant l'aspect éthique du postulat d'éducabilité. Si cela est admis comme tel, il faudrait alors reconnaître une inutilité des principes de respect et de responsabilité morale. Il ne s'agirait pas de « principes » mais de corollaires, ou alors il faudrait vider l'éducabilité de ses principes éthiques. Comme il sera question de cela dans l'analyse des caractéristiques du pari de l'éducabilité, nous nous contenterons d'indiquer que la distinction de ces quatre principes engage une réflexion sur la spécificité de l'éducabilité.

Une autre occasion propice à rappeler le postulat d'éducabilité est celle de l'étude des publics scolaires particuliers. Il faut entendre par là les anormaux, les inadaptés aux institutions traditionnelles. Dans l'article « La santé au prisme de l'éducation », Meunier traite de l'éducation spéciale. « La mise en question de l'éducabilité des populations relevant d'écoles spéciales et son corollaire, celle des catégorisations de la débilite, qui nourrissait le discours des années 1970, ont quasiment disparu au profit d'un questionnement portant essentiellement sur l'intégration des publics handicapés dans l'école dite "ordinaire" »⁴⁰⁷.

L'adhésion à l'éducabilité pourrait, en outre, jouer le rôle de critère discriminant entre les bons enseignants et les autres. Certaines études portant sur l'efficacité des professeurs tendent à montrer que les professeurs reconnus comme bons souscrivent tous au postulat de l'éducabilité. Enfin, il y a quelques travaux qui permettent une

⁴⁰⁵ *Idem.*

⁴⁰⁶ P.-É. Vandamme, « Prairat Eirick. *La morale du professeur* », *Revue française de pédagogie*, 2013, n°185, § 10.

⁴⁰⁷ A. Meunier, « La santé au prisme de l'éducation », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2008, n°7, § 18.

précision de l'éducabilité elle-même lorsqu'il est question d'en comprendre les conditions. Les articles visés sont exploités à bon escient pour éclairer les différentes facettes du « pari de l'éducabilité ». Les présenter maintenant nécessiterait d'expliquer ce sur quoi ils se fondent. Or, dans les articles eux-mêmes, ces indications font défaut. En fait, ils se contentent de mentionner l'idée d'éducabilité, comme s'il suffisait de faire un signe dans sa direction pour faire entendre ce qu'elle signifie. De façon générale, sauf pour les articles cités au début, on use d'une idée évidente de sorte qu'aucune explication substantielle n'est entreprise, ni même suggérée. On ne fait même pas semblant de l'expliquer ; ce n'est pas la peine. À l'image d'Avanzini déclarant : la « croyance en l'éducabilité que le XVIII^e siècle a portée si haut »⁴⁰⁸. Mais d'où vient cette idée ? Ne nous expliquera-t-on jamais ce mot ? Non, c'est inutile, elle existe depuis au moins trois siècles...

En somme, on ne parvient à recenser que quelques définitions qui sont, d'ailleurs, très récentes. On trouve des usages de l'idée pour des questions d'ordre pratique allant du décrochage scolaire à l'évaluation des « bons professeurs » en passant par la promotion de l'éducation à la santé, sans ne jamais croiser une analyse digne de ce nom. Et voilà qu'on nous laisse entendre que l'idée a au moins trois siècles. Une fois de plus, seule une *évidence* peut rendre compte de la chose. Si c'est si évident et si unanimement reconnu comme évident, pourquoi donc se poser des questions ? Il n'y a pas de question, donc pas d'explication ; et il n'y a pas d'explication, parce qu'il n'y a pas de question. Voilà pourquoi on peine à trouver une explication. Si cette évidence provient de son origine ancestrale, regardons ce qu'elle peut nous enseigner. Car cette origine elle-même peut être questionnée.

Nous avons trouvé une interprétation possible chez Michel Triolet. Dans *Vers l'émergence d'un nouveau paradigme éducatif en formation d'adultes ?*, l'auteur présente les origines philosophiques du « concept d'éducabilité », pour ensuite expliciter sa forme actuelle. « L'éducabilité, déclare-t-il, est un terme très ancien, thème de la réflexion philosophique et pédagogique, depuis l'antiquité. Pourtant, c'est au 18^{ème} siècle qu'Helvétius emploie quelquefois ce terme dans un sens très proche de "perfectibilité" »⁴⁰⁹. Selon l'auteur, Helvétius soutient que l'homme se construit sous l'effet des influences, des circonstances extérieures, étant donné sa position empiriste.

⁴⁰⁸ J. Houssaye, « Pédagogies : import-export », *Revue française de pédagogie*, 2006, n°155, § 17.

⁴⁰⁹ M. Triolet, *Vers l'émergence d'un nouveau paradigme éducatif en formation d'adultes ?*, 1991, http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/1991/triolet_m, p. 31.

C'est pour cela qu'il intitula le chapitre I de la section X *De l'homme* : « L'éducation peut tout »⁴¹⁰. Triolet interprète cela comme « l'apparition de la toute puissance de l'éducateur sur l'homme »⁴¹¹. Le principe d'éducabilité devient le crédo de tout éducateur, dans la mesure où ce dernier doit croire en sa profession. Il s'ensuivrait la recherche des meilleurs outils pour réussir l'éducation. L'exemple paradigmatique est celui de Jean Itard, « disciple d'Helvétius », précise Triolet. Itard est un « véritable créateur d'outils didactiques en différents domaines pour essayer d'apprendre à Victor, l'enfant sauvage qu'il avait adopté, à parler et à écrire. C'est ainsi que l'éducabilité ne peut se concevoir sans une certaine instrumentation pour accompagner sa démarche »⁴¹². Il explique alors que « l'éducabilité peut amener des dérives fort dangereuses : malgré l'opacité de la conscience, l'éducateur veut s'acharner pour réussir, malgré lui, l'éducation de l'autre. Cet acharnement de la toute puissance de l'éducateur, que Philippe Meirieu appelle couramment la tentation démiurgique, peut devenir un pouvoir absolu débouchant sur les systèmes de ré-éducation que l'humanité connaît, hélas, régulièrement en son histoire »⁴¹³. Il s'agit ici d'énoncer des limites à l'éducabilité, et plus particulièrement au pouvoir de l'éducateur. Il ne doit pas pencher vers le dressage, aussi doit-il savoir respecter la liberté du sujet à éduquer.

Le premier référent officiel serait donc Helvétius. Cette idée n'est pas très répandue. Et nous avons voulu savoir pourquoi Helvétius apparaissait comme le père de l'éducabilité. Certes, il est dit que le mot d'éducabilité serait employé dans un sens très proche de celui de perfectibilité. Et il est clair qu'Helvétius a établi sa propre conception de la perfectibilité. Mais l'idée qu'il aurait fait usage du mot « éducabilité », ou même qu'il en serait le promoteur, nous paraissait étrange. Afin d'explicitier la filiation en question, nous n'avons pu entrevoir que deux possibilités. Il s'agit des propos de Binoche dans l'article cité plus haut sur la perfectibilité et ceux de Meirieu sur son site internet et visiblement dans ses cours de sciences de l'éducation. Les deux font références au chapitre intitulé « L'éducation peut tout » d'Helvétius, et les deux laissent entendre qu'il y a un rapport avec l'éducabilité. Binoche écrit : « L'homme est alors perfectible au sens où il est "éducable", offert passivement à l'action de ses gouvernants éclairés, conformément à un certain matérialisme »⁴¹⁴. Reste que l'emploi des

⁴¹⁰ Helvétius, *De l'homme* (1773), Paris, Fayard, 1989, vol. 2, p. 879.

⁴¹¹ M. Triolet, *ibidem*, p. 32.

⁴¹² *Ibidem*, p. 33.

⁴¹³ *Idem*.

⁴¹⁴ *Le vocabulaire européen des philosophes*, p. 914a.

guillemets semble répondre à un souci de précaution. Binoche ne dit pas directement : c'est Helvétius qui parle d'éducabilité. Chez Meirieu, c'est un peu différent. Dans un cours, il présente le principe d'éducabilité comme nécessaire et dangereux, et il cite d'abord un extrait d'Helvétius⁴¹⁵. Il nous semble que c'est cette référence qui est la cause du rapprochement entre éducabilité et Helvétius. Et cela ne dérangerait pas si ce n'était pas fausser la pensée d'Helvétius. Lorsque ce dernier écrit « l'éducation peut tout », il laisse seulement entendre que l'éducation conduit à former toutes les particularités, tous les types d'homme qui existent. Elle forme ainsi le Sauvage comme l'homme policé, le Religieux, le Militaire, etc.⁴¹⁶. L'éducation ne peut pas tout faire de l'homme, comme s'il pouvait changer du tout au tout. C'est seulement de la diversité des instructions et de la diversité de leurs produits qu'il est fait mention. Il ne s'agit donc pas du principe de l'éducabilité tel que les sciences de l'éducation l'exploitent. Cette référence est gênante d'abord parce que le mot « éducabilité » couvre ici le mot utilisé au XVIII^e siècle, à savoir celui de « perfectibilité » et, d'autre part, parce que cela présente une origine faussée de l'idée d'éducabilité. Néanmoins, cela nous permet de comprendre qu'il faut distinguer l'éducabilité de l'individu et l'éducabilité de l'espèce, tout comme Rousseau avait distingué la perfectibilité de l'individu et la perfectibilité de l'espèce. L'éducabilité, du point de vue de l'espèce, signifie la puissance de l'humanité de créer des hommes de toute sorte. C'est en adoptant une perspective universelle qu'il est possible de dire que l'éducation peut tout. Car, en définitive, du point de vue de l'individu, si l'éducation peut en faire un homme, elle n'en fera pas tous les types possibles.

Si nous devons résumer l'apport que constitue l'examen des définitions et usages de l'éducabilité, il faut retenir que l'éducabilité s'impose dans les pratiques et les discours. Elle serait incontournable. Sa présence, néanmoins, paraît se réduire à l'idée qu'elle est dans l'air, qu'on en est fortement coutumier. Pour dépasser la connaissance intuitive qu'on sent avoir, on doit entrer dans le détail de ses propriétés. L'éducabilité peut prendre différentes formes selon qu'on la localise dans une faculté ou dans le sujet de l'éducation. Et, pour toutes ces figures, un défaut de déterminations précises est à déplorer. Mais cela ne semble gêner aucunement les usagers. C'est que l'éducabilité est à la fois jeune et vieille ; elle est utilisée depuis peu, mais prétend avoir des racines anciennes. Donc, il paraît inutile de s'arrêter dessus. Cette origine inconnue nous incite

⁴¹⁵ <http://www.meirieu.com/COURS/L3/textescours2.pdf>

⁴¹⁶ Helvétius, *De l'homme*, p. 879 et ss.

grandement à examiner ce « pari de l'éducabilité » tel que Meirieu l'énonce, parce que tous les usages récents nous semblent en dériver.

B- Le pari de l'éducabilité

Actuellement, ce sont les thèses de Meirieu qui servent de références à l'éducabilité. Bruno Barthelmé y fait directement référence lorsqu'il étudie la place de la philosophie de l'éducation dans les sciences de l'éducation et intitule le deuxième paragraphe : « Le pari de l'éducabilité ». Il explique dans une note que l'autre version de cette expression est « le postulat de l'éducation ». Il précise : « Mais la notion de *postulat* est équivalente à celle de *pari* si elle est prise au sens du postulat kantien, servant à désigner une idée qui, sans être donnée par un savoir, n'en est pas moins exigée par la raison et qui, en ce sens, possède à la fois un caractère subjectif et un caractère rationnel »⁴¹⁷. On n'exigera donc pas du « pari de l'éducabilité » qu'il fournisse la preuve matérielle et irréfutable de son existence. On se contentera simplement d'évaluer son caractère rationnel. Un postulat peut être indémontrable ; il doit, toutefois, être sondé rationnellement.

Meirieu a, en effet, donné à l'éducabilité une certaine popularité en énonçant le « pari de l'éducabilité » à la fois dans ses écrits et dans ses cours sur l'histoire de la pédagogie. Il accorde une place fondamentale à l'éducabilité dans la réflexion éducative dans la mesure où il voit en elle un principe qui permet de soutenir toute démarche éducative, d'engager la réflexion pour le perfectionnement des techniques pédagogiques et même d'apprécier les intentions éducatives. L'éducabilité serait un *archè* en tant que moteur et étalon de l'action éducative. Aussi s'agit-il de suivre ses analyses pour en dégager les caractéristiques.

L'énonciation du pari de l'éducabilité est plutôt simple. On relève quatre points essentiels : la nécessité logique, la valeur heuristique, l'exigence éthique et les dangers qui doivent être évités lorsqu'on affirme la liberté du sujet à éduquer et/ou le principe de non-réciprocité. (Nous maintenons le « et/ou » car nous ne parvenons pas à savoir si le principe de non-réciprocité se confond avec celui de liberté du sujet.) Du point de vue logique, l'éducabilité sert de point de départ à toute entreprise éducative. Elle est, selon ses mots, « d'abord le principe "logique" de toute activité éducative : si l'on ne postule pas que les êtres que l'on veut éduquer sont éduquables, il vaut mieux changer de métier »⁴¹⁸. Tout éducateur doit admettre l'éducabilité comme postulat de l'éducation et reconnaître par là que tout être est éduquable. La valeur logique de cet énoncé relèverait

⁴¹⁷ B. Barthelmé, *Une philosophie de l'éducation pour l'école d'aujourd'hui*, Paris, l'Harmattan, 1999, p. 53.

⁴¹⁸ Article « Educabilité », <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm>, § 1.

de l'évidence. La possibilité même de l'éducation repose donc sur cette première idée difficilement contestable.

De là découle la deuxième caractéristique de l'éducabilité, à savoir sa valeur heuristique. Si l'on admet que tout individu est éduicable, ce qui importe ce sont les méthodes éducatives, soit les moyens mis en œuvre pour parvenir à réaliser les fins poursuivies par l'éducation. « C'est aussi un principe heuristique essentiel : seule la postulation de l'éducabilité de l'autre interdit à l'éducateur d'attribuer systématiquement ses échecs à des causes sur lesquelles il n'a pas pouvoir et d'engager la recherche obstinée de nouvelles médiations »⁴¹⁹. On refuse alors de penser des impossibilités de principe en éducation. Les obstacles éducatifs sont des difficultés qui peuvent être surmontées si l'on s'efforce de trouver les meilleurs outils, les moyens les plus efficaces pour mener à bien les tentatives éducatives. Les inventions didactiques et le perfectionnement des pédagogies dépendent de cette croyance en l'éducabilité dans la mesure où c'est la façon dont on s'y prend qui constitue le facteur déterminant la réussite d'une action éducative.

La dimension éthique du postulat de l'éducabilité semble découler de ces deux idées. C'est parce qu'on pose l'éducabilité et qu'on travaille à sa réalisation ; c'est parce qu'on croit que l'éducation est toujours possible et donc qu'on cherche les meilleures façons de la réaliser, qu'on se positionne éthiquement. Car c'est, en un sens, s'engager sur la valeur humaine de l'éduqué en pensant qu'il est éduicable. Le postulat de l'éducabilité apparaît à Meirieu comme « éthiquement juste et nécessaire, parce qu'il est le pari de l'humain »⁴²⁰. En quelque sorte, parier sur l'éducabilité, c'est s'engager éthiquement dans la mesure où c'est reconnaître l'humanité de tout individu et travailler à la réalisation de celle-ci. Ici, il faut souligner l'idée que l'éducabilité n'est pas seulement conçue comme le premier moteur de l'éducation. Ce n'est pas un postulat neutre axiologiquement. Voilà pourquoi il dépasse le statut de condition de possibilité en devenant *archè*. Sa nature transcendantale se mue en norme.

Reste que ce pari peut s'avérer dangereux. Meirieu concède, dans *Le choix d'éduquer*, qu'il a été « malade de l'éducabilité ». Il rapporte un événement personnel : une année, il eut des élèves très difficiles, mais étant certain que tout être est éduicable, il voulut leur enseigner la proportionnalité. « Mais on se heurte parfois, explique-t-il, à des difficultés énormes qu'on n'avait pas anticipées, et cela peut tourner à l'obsession. [...] »

⁴¹⁹ *Idem.*

⁴²⁰ « Le pari de l'éducabilité », <http://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf>, p. 2.

J'ai même eu la tentation de passer à une certaine forme de violence : "Tu vas comprendre la proportionnalité, oui ou non ! Puisque tu es éduicable, tu vas bien la comprendre !" »⁴²¹. Aussi pense-t-il que cette tentation démiurgique doit être tempérée par la reconnaissance de la non-réciprocité ou de la liberté du sujet à éduquer. Il s'agit de ne pas tomber dans l'éducation à tout prix, c'est-à-dire dans une forme de dressage. « Ce serait nier l'éducation, confondre l'éducation d'un sujet et la fabrication d'un objet »⁴²². Ce qui reste assez confus, c'est l'assimilation entre la liberté et le principe de non-réciprocité.

Il s'agit, en fait, de restreindre l'éducabilité soit en rappelant la liberté du sujet à éduquer, soit en évoquant ce principe de non-réciprocité. Se confondent-ils ? Leurs fonctions se rejoignent mais leurs énonciations diffèrent. Dans l'article « Educabilité », Meirieu écrit : « Le vrai pari éducatif c'est celui de l'éducabilité associé à celui de la non-réciprocité : tout faire pour que l'autre réussisse [...] mais en sachant que c'est lui qui apprend et que, tout en exigeant le meilleur, je dois me préparer à accepter le pire... »⁴²³. Le principe de non-réciprocité est considéré comme le corollaire du principe d'éducabilité. Dans l'article « Le pari de l'éducabilité », il présente l'éducabilité et la liberté comme les principes constitutifs de l'action éducative, il faut « postuler l'éducabilité tout en respectant la liberté »⁴²⁴, et bien qu'ils soient considérés comme contradictoires, ils sont tous deux indispensables. On pourrait, alors, assimiler les deux principes dans leur fonction régulatrice de la tentation démiurgique. Cependant, les deux énoncés ne peuvent être confondus. La non-réciprocité met en évidence la distance qui existe entre l'éducateur et l'éduqué, c'est le problème de l'intersubjectivité. C'est, en quelque sorte, l'opacité de la conscience de l'autre, comme l'explique plus haut Triolet. La liberté, quant à elle, affirme encore plus radicalement la possibilité pour l'éduqué d'agir selon ses propres déterminations.

En résumé, reconnaître l'éducabilité comme postulat de l'éducation, c'est poser comme point de départ de l'action pédagogique que l'éducation est toujours possible. Par là, ce qui est promu, c'est la recherche des médiations les plus appropriées, dans la mesure où la réussite va d'abord dépendre des moyens mis en œuvre. Mais comme ce « toujours possible » apparaît comme un danger si l'éducateur oublie qu'il a affaire à un sujet et non à un objet, l'éducabilité doit admettre une limite : la liberté ou principe de

⁴²¹ *Ibidem*, p. 4.

⁴²² *Idem*.

⁴²³ P. Meirieu, Article « Educabilité ».

⁴²⁴ P. Meirieu, « Le pari de l'éducabilité », p. 4.

non-réciprocité. Oublier cette limite c'est, pour l'éducateur, risquer d'imposer un conditionnement et un dressage en voulant à tout prix éduquer l'autre malgré ses résistances. En définitive, il faut reconnaître la valeur fondatrice de ce postulat et encourager la recherche des meilleurs outils pédagogiques afin d'améliorer l'action éducative. Il n'empêche que cet encouragement est loin d'être un simple conseil. Le fait d'avoir présenté l'éducabilité comme le « pari de l'humain » ne laisse pas vraiment le choix. L'exigence éthique s'érige en norme de l'action éducative. Le pari de l'éducabilité n'apparaît plus seulement comme un postulat logique ou un postulat pragmatique, mais un impératif éthique.

Ceci ne va pas sans poser de problème. Aussi faut-il reprendre l'ensemble des caractéristiques du pari de l'éducabilité afin de mesurer la valeur des arguments présentés ainsi que leurs conséquences. Pour ce faire, il convient de revenir sur la nature de cette exhortation à améliorer les inventions didactiques, d'examiner les implications de cette exigence éthique, de considérer le rapport établi entre l'éducabilité et la liberté, et d'analyser la nature logique de ce postulat. En définitive, ce qui importe c'est de s'intéresser précisément aux déterminations du pari de l'éducabilité afin d'en dégager des caractéristiques précises et d'en évaluer la portée.

En ce qui concerne l'engagement heuristique auquel conduit le pari de l'éducabilité, il paraît évident que ce qui est en jeu, c'est le refus de renoncer à la réussite de l'éducation. Il faut mobiliser les plus grandes ressources pédagogiques, inciter l'ingéniosité à se mettre au service du perfectionnement des méthodes éducatives, parce que l'on ne doit pas renoncer. L'idée de l'éducabilité serait née de cette quête des moyens permettant aux élèves en difficulté, disons même aux individus considérés comme inéducables, d'être éduqués. Meirieu rappelle que c'est en vertu de cette croyance en l'éducabilité que les plus grandes avancées pédagogiques ont vu le jour. Il cite par exemple Itard et son engagement inébranlable pour éduquer Victor de l'Aveyron, l'enfant sauvage ; Montessori qui a conçu des outils pédagogiques pour éduquer des enfants des rues. Plus qu'une invitation à s'interroger sur les moyens les plus efficaces pour parvenir au succès de l'action éducative, c'est un réel engagement qui est exigé des éducateurs : « suis-je prêt à faire le pari de l'éducabilité et à mettre en œuvre toutes les connaissances dont je dispose et toute l'imagination dont je suis

capable pour y parvenir ? »⁴²⁵. C'est l'une des deux exigences essentielles à laquelle doit pouvoir répondre un éducateur. Il ne suffit pas de penser que l'éducabilité est possible, et avouer sa faiblesse devant un cas désespéré.

Dans *Le choix d'éduquer*, Meirieu veut généraliser à l'extrême le pari de l'éducabilité. Il refuse à l'éducateur la possibilité d'abdiquer devant une difficulté. « On n'affirme en effet, le plus souvent, qu'un sujet est éduicable que pour charger un autre que soi de la besogne »⁴²⁶. L'éducateur doit assumer cette responsabilité devant tous les cas possibles, faciles ou difficiles, sans quoi le pari de l'éducabilité est perdu et donc disparaît. « Car le principe d'éducabilité se délite complètement si chaque éducateur n'est pas convaincu, non seulement que le sujet peut réussir ce qu'il lui propose, mais encore qu'il est capable, lui et lui seul, de contribuer à ce que le sujet y parvienne »⁴²⁷. Les mots sont forts et Meirieu insiste particulièrement sur ce point. L'éducateur doit croire en la possibilité de l'éducation et surtout en sa capacité à réaliser cette éducation. Aucune exception n'est tolérée. Il s'agit d'un double principe absolument nécessaire : croire en l'éduqué, croire en soi en tant qu'éducateur. Sans cette nécessité absolue, sans cette généralisation totale, le principe s'anéantit. Pour éviter ce qu'il appelle « la démission éducative », il place l'éducateur devant l'impératif d'une croyance absolue en l'éducabilité, ce qui signifie croyance en l'éduqué et en ses capacités, mais d'abord – et c'est ce sur quoi il insiste le plus – croyance en lui-même comme éducateur capable d'affronter n'importe quelle difficulté. « Face à l'éducabilité d'un sujet je suis toujours seul et je dois me penser tout-puissant ou alors je ne suis rien et l'éducabilité non plus »⁴²⁸. Autrement dit, la valeur heuristique du postulat d'éducabilité est loin d'être une simple invitation à imaginer de nouveaux outils pédagogiques mais bien plutôt l'énonciation d'un impératif pragmatique tant la valeur même du principe d'éducabilité réside dans cette conviction absolue qui ne doit souffrir aucune exception.

En ce qui concerne la valeur éthique du pari de l'éducabilité, on peut relever deux conséquences plus ou moins liées. La première tient au fait que le pari de l'éducabilité serait le « pari de l'humain ». Il s'agit de reconnaître l'humanité de l'éduqué et de travailler à sa réalisation. C'est la croyance « dans le fait que tout "petit d'homme" porte en lui, virtuellement, l'humanité tout entière en sa puissance et peut

⁴²⁵ P. Meirieu, Article « Educabilité ».

⁴²⁶ P. Meirieu, « Le pari de l'éducabilité », p. 26.

⁴²⁷ *Idem.*

⁴²⁸ *Idem.*

s'approprier tout ce qu'elle a élaboré pour se comprendre et comprendre le monde »⁴²⁹. Cette croyance, précise-t-il, « donne un sens au projet même de faire advenir l'humain »⁴³⁰. Seulement, dans la présentation de cette croyance, on ne comprend pas très bien ce que signifie « faire advenir l'humain ». S'agit-il de faire d'un enfant un homme, ou s'agit-il de transmettre à un individu les acquis de l'espèce humaine en termes de savoir-faire et de connaissances ? L'idée de « s'approprier » ce que l'humanité a produit pour se comprendre et comprendre le monde, renvoie à la notion de culture sous ses aspects littéraire, scientifique, artistique, etc. ; tandis que l'avènement de l'humain serait soit une notion morale, soit une compréhension de l'humanité comme étant distincte de l'animalité. La première idée pose problème quant à la capacité d'un individu à s'approprier l'histoire humaine : le nain peut-il devenir géant ou doit-il s'asseoir sur ses épaules ? C'est reposer la question du savoir encyclopédique en la généralisant à l'histoire de l'humanité. La seconde idée pose un problème moral. Dans la mesure où l'énonciation du pari de l'éducabilité consiste en une croyance, on laisse penser qu'il est possible de ne pas y adhérer. Donc on pourrait, en principe, refuser de croire en l'humanité d'un être humain. C'est une interprétation choquante, mais elle semble logique. Voilà pourquoi il faut insister sur le versant éthique du postulat.

Une autre façon d'interpréter cette exigence éthique est celle proposée par Anne-Marie Drouin-Hans, dans « L'approche philosophique et historique des sciences humaines : quelles questions éthiques ? ». Elle explique que l'éducation a toujours affaire à des valeurs. « Ainsi en est-il de ce que certains ont appelé le "postulat d'éducabilité", voulant insister par là sur le fait que tout éducateur doit poser comme un principe non démontrable – ce qui est une prise de position éthique – que tout être humain est éduicable. Ce postulat reste un postulat »⁴³¹. Elle reformule la valeur éthique du postulat et signale son indémontrabilité. Pour le moment, on pourrait croire que c'est le statut de « postulat » qui empêche toute tentative de démonstration. Mais elle poursuit en ces termes : « Que des études sociologiques "démontrent" qu'en effet des élèves pris au hasard progressent nécessairement s'ils sont éduqués, ou qu'au contraire que cette éducabilité est peu probable, cela ne change rien à la prise de position éthique. Éduquer c'est en quelque sorte toujours faire le pari que l'éducation est possible. On ne peut

⁴²⁹ P. Meirieu, *Le choix d'éduquer* (1991), Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2012, p. 29.

⁴³⁰ *Idem.*

⁴³¹ A.-M. Drouin-Hans, « L'approche philosophique et historique des sciences humaines : quelles questions éthiques ? », *Ludus Vitalis*, 2006, n° 26, pp. 215-218, p. 216.

éduquer vraiment sans cette conviction »⁴³². Autrement dit, il serait possible de donner quelques raisons de croire en l'éducabilité ou de ne pas y croire. On pourrait donc refuser l'éducabilité et les études sociologiques en question pourraient être de celles qui tendaient à montrer que l'intelligence n'appartiendrait qu'à une certaine classe sociale. Ces études se rapprocheraient de celles portant sur l'intelligence comme don, comme disposition génétique reconnue comme le propre de certaines races. Par conséquent, un pont serait probable entre cette idée et la valeur éthique du postulat d'éducabilité. Donc, en un sens, parier sur l'éducabilité ce serait refuser d'adhérer à un déterminisme social ou génétique. Mais pourquoi avoir à convoquer un principe éthique ? C'est scientifiquement qu'il faut réfuter cette idée, pas sur le plan des valeurs. Car, c'est par des études sociologiques et psychologiques qu'on a cru prouver que cette disposition appartient seulement à une classe d'individus. Autrement dit, c'est en réalisant d'autres études à caractère scientifique qu'on réfuterait la théorie. Ce n'est pas en recourant à une valeur. Sinon, les discours étant de nature différente ne pourraient pas être mis en dialogue ; ils ne pourraient pas être comparés. Finalement, on ne comprend toujours pas le lien direct supposé entre éducabilité et éthique. Il y a une sorte de déséquilibre, ou une solution de continuité dans le raisonnement.

La seconde conséquence du pari de l'éducabilité entendu comme exigence éthique, c'est la possibilité d'apprécier l'attitude pédagogique de tout éducateur. La façon dont un éducateur procède révélerait les principes qui le dirigent. L'éducabilité serait une sorte de pierre de touche, un baromètre des méthodes éducatives et plus particulièrement de toute pédagogie. Meirieu présente plusieurs exemples pour montrer la portée évaluatrice de l'éducabilité. Il explique que ce principe l'a « également aidé à distinguer, dans le courant de l'*éducation nouvelle*, ceux qui étaient réellement des praticiens porteurs d'un idéal démocratique authentique et ceux qui, parfois avec les mêmes pratiques, étaient des gens extrêmement élitistes »⁴³³. Et citant l'exemple des pratiques de groupe, il explique qu'il est possible de distinguer les méthodes qui tendent à valoriser quelques individualités fortes, de celles qui servent à éveiller l'esprit démocratique. C'est un principe « extrêmement intéressant pour interroger nos pratiques »⁴³⁴, nous dit-il. Il permet, en effet, de présenter les valeurs que l'on souhaite voir triompher dans l'action éducative : la démocratie ou le darwinisme ? S'agit-il de

⁴³² *Idem.*

⁴³³ « Le pari de l'éducabilité », p. 2.

⁴³⁴ *Idem.*

conduire tout le monde vers le sommet ou de permettre aux plus adaptés de développer leur potentiel ?

Nous avons trouvé quelques études portant sur l'efficacité des professeurs qui présentent comme critère distinctif des « bons » professeurs le postulat d'éducabilité. Il s'agit entre autres des études de Talbot & Arrieu-Mutel et celle de Carette. Chacune affirme clairement que les professeurs aux méthodes performantes croient en l'éducabilité : « les professeurs efficaces et équitables ont construit des représentations professionnelles (Talbot, 1997) positives. Ils font généralement le postulat de l'éducabilité cognitive, ils entretiennent de grandes espérances dans la réussite de chacun de leurs élèves, ils manifestent à leur égard des attentes de réussite judicieuses et encourageantes, ils sont enthousiastes et projettent clairement leur engouement au sein de la classe »⁴³⁵. On pourrait alors se demander ce que signifie « faire le postulat de l'éducabilité ». Est-ce faire un acte de profession de foi ? Est-ce simplement le verbaliser ?

L'étude de Carette se base sur les réponses données par des professeurs à un questionnaire. Le traitement des questionnaires a permis de mettre en évidence – selon leurs critères de jugement – que les « enseignants "efficaces" évalués à partir des résultats à des épreuves d'évaluation de compétences sont des enseignants qui défendent fortement le principe d'éducabilité. De fait, ils défendent l'idée que tous les élèves peuvent apprendre malgré des difficultés liées entre autres à l'influence du milieu social. Ils défendent plutôt l'idée qu'"il n'y a pas des élèves intelligents et d'autres qui ne le sont pas" et estiment plutôt que l'école contribue à la progression de l'intelligence des élèves »⁴³⁶. Autrement dit, on reste principalement sur le plan de la promesse. C'est la parole de l'enseignant qui est déterminante en tant qu'elle est supposée manifester la représentation que ce dernier se fait en toute bonne foi de sa pratique. En un sens, il paraît impossible en l'occurrence de lier efficacité des pratiques pédagogiques et principe éthique. Ce n'est pas l'éducabilité qui est appréciée en elle-même ou dans ses effets, ce sont ces pratiques qu'on estime plus ou moins efficaces.

En fait, par cette appréciation des pratiques, ce qui est mesuré c'est la valeur éthique des procédés, voilà ce que nous apprend Meirieu. En érigeant le principe d'éducabilité au rang de valeur permettant d'apprécier les actions éducatives, ce qui est

⁴³⁵ L. Talbot & A. Arrieu-Mutel, « Décirer, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée », *Éducation & didactique*, 2012, n°3, p. 65-95, § 19.

⁴³⁶ V. Carette, « Les caractéristiques des enseignants efficaces en question », *Revue française de pédagogie*, 2008, n°162, § 50.

examiné, ce n'est plus l'efficacité des outils pédagogiques, mais les principes présidant l'ensemble de la démarche. Toutefois, l'exigence éthique, comme pari de l'humain, semble trop connotée, car on ne cherche pas systématiquement, dans les méthodes éducatives, à faire triompher les valeurs proprement humaines. Meirieu le dira lui-même lorsqu'il rappelle que c'est toujours dans une visée sociale que l'éducation est entreprise. « L'éducabilité, dit-il, a donc toujours partie liée avec une entreprise qui vise toujours – et quoi qu'on en dise – à façonner autrui selon un projet établi par d'autres et à sa place, selon une représentation de l'utilité sociale »⁴³⁷. Les valeurs sociales ne sont pas forcément les valeurs humaines par excellence. Les premières peuvent, bien évidemment, s'approcher des dernières pour en être l'expression la plus haute. Cela dépend, en définitive, du projet éducatif. Mais, généralement, l'éducation doit former les hommes dans une visée sociale. Et si, par bonheur, celle-ci coïncide ou précède une valeur plus haute, plus noble – l'humain, dans son caractère universel – l'éducabilité permettrait d'atteindre cette excellence humaine. Alors, bien qu'on soit exhorté à croire en l'humanisation de l'autre, l'éducabilité sert d'abord une possible socialisation. Il faut reconnaître la qualité de jauge du principe, sans pour autant le réduire à ce pari de l'humain.

En fait, en tant que baromètre, l'éducabilité nous paraît devoir être neutre axiologiquement étant donné les critiques précédentes. C'est dire qu'elle ne doit pas contenir une norme, quand bien même celle-ci est l'humanité de l'homme. Sinon on place, en amont de ce postulat, des normes qui vont déterminer la fin de l'action éducative, et donc normaliser l'éducabilité elle-même. Le statut d'*archè* de l'éducabilité est par conséquent nié ; elle devient une simple condition de possibilité. Pour que l'éducabilité fût l'*archè* de l'éducation, il aurait fallu qu'elle se suffise à elle-même comme principe commençant et commandant l'éducation. Étant éthiquement déterminée, elle n'est pas vide normativement parlant. Le fait est que cette norme lui est imposée de l'extérieur ; elle ne se loge pas en elle. Il ne suffit pas de dire « l'éducabilité est un principe éthique », il faut le justifier. Or, cela est soit affirmé sans explication, soit passé sous silence. Pour faire jouer le rôle de fil directeur à l'éducabilité, il faut que norme et possibilité de l'éducation soit reliées. Là, ce n'est pas le cas. Autrement dit, la valeur éthique de l'éducabilité est un ajout, non une caractéristique essentielle. Étant donné notre projet de comprendre l'éducabilité, il faut parvenir à déterminer le principe

⁴³⁷ P. Meirieu, *Le choix d'éduquer*, p. 60.

en lui-même, c'est-à-dire d'abord intrinsèquement. Et si la valeur éthique de ce postulat pose problème, c'est parce qu'elle ne découle pas du postulat.

Pour être plus explicite, nous pouvons nous rapporter à la conception rousseauiste de la perfectibilité. Nos recherches sur la perfectibilité nous ont permis de comprendre comment un postulat de l'éducation pouvait être en plus un principe normatif. Chez Rousseau, c'est très simple. La perfectibilité est une faculté naturelle. Or, la nature est une norme. Donc la perfectibilité contient en elle, par définition, cette norme. L'éducation d'Émile se trouve permise par le fait qu'il peut développer ses facultés mais, dans le même temps, ce développement doit se faire selon les règles de la nature. Il faut, certes, préciser ce qu'exige la nature pour comprendre en quoi consiste le développement correct des facultés, c'est-à-dire l'éducation naturelle. Il n'est pas utile d'entrer dans le détail, il suffit de rappeler que la perfectibilité, en tant que faculté ambivalente, permet de réaliser cette nature authentique ou pas. Elle est donc à la fois le point de départ et la norme de l'éducation parce qu'elle est naturelle.

Il faut maintenant s'intéresser aux limites de l'éducabilité et revenir sur l'idée de liberté. La considération des limites est très importante dans la mesure où celles-ci expliqueraient négativement ce qu'est l'éducabilité. Au sujet du danger que pourrait entraîner la volonté d'éduquer à tout prix, Meirieu affirme que le principe d'éducabilité doit être associé à celui de la liberté. Et si l'on veut questionner le rapport que doivent entretenir ces deux principes, on se heurte au défaut de détermination de l'éducabilité dans la mesure où elle est entendue simplement comme l'aptitude à être éduqué. En un sens très général, reconnaître que tout individu peut apprendre et grandir, c'est poser la possibilité qu'il change. De ce point de vue, liberté et éducabilité ne sont pas contradictoires. Bien au contraire, la capacité à être éduqué est permise par la reconnaissance d'une marge de manœuvre entre ce qui est et ce qui peut être ; c'est dire que du changement est possible. Et si on pense la liberté comme la possibilité de faire usage de cette marge de manœuvre laissée à l'individu – ce qui le distingue par là des choses déterminées entièrement par la nature – la liberté doit être posée comme une condition de possibilité de l'éducabilité, et non comme un principe qui lui serait opposé. Autrement dit, lorsque l'on pose comme limite de l'éducabilité, la liberté du sujet éduqué, ce n'est pas tant de liberté dont il s'agit, mais de l'individualité de l'éduqué. L'action de l'éducateur sera limitée par les possibles résistances du sujet éduqué. Et ces résistances, c'est précisément ce que Georges Peters nomme l'éducabilité. (On ne parle

ici que des obstacles rencontrés par l'éducabilité. Voilà pourquoi on pense que l'individualité de l'éduqué peut constituer une limite de l'éducabilité. Il faudrait, bien évidemment, considérer que certains traits de caractères individuels ou certaines dispositions propres à un individu pourrait favoriser l'éducabilité. Mais ici ce sont les limites qui nous intéressent, en tant qu'elles dessinent les contours d'une idée affirmant que l'éducation peut tout.)

« Quels sont, demande Peters, les facteurs qui limitent les buts que l'on peut raisonnablement formuler pour l'éducation des individus ? Une première limitation est évidemment l'éducabilité, c'est-à-dire la capacité de l'enfant ou du jeune enfant de profiter d'une éducation »⁴³⁸. L'éducabilité représente la capacité d'un individu à profiter de l'éducation. Il ne conçoit pas l'éducabilité comme un principe. En tant que « capacité », on pourrait la mesurer. Aussi précise-t-il : « l'éducabilité est le plus souvent limitée par des événements sociaux ou familiaux : le fait d'avoir été maltraité pendant l'enfance [...], d'avoir subi des privations, des vexations ou des frustrations »⁴³⁹. L'éducabilité est donc comprise comme la limitation de l'éducation en ce qu'elle détermine jusqu'à quel point un individu peut être transformé et comment. Comprise ainsi du point de vue de l'éduqué, elle représente l'ensemble des ressources que l'individu peut mobiliser pour assimiler des savoirs, apprendre des techniques, maîtriser des outils. Elle rend compte à la fois des capacités acquises et à la fois du potentiel latent.

Selon Peters, ce n'est pas tant la volonté ou le choix d'éduquer qui va déterminer l'acte éducatif, il s'agit d'abord de déterminations internes à l'individu. On se focalise sur l'individu et non sur l'éducateur. En changeant ainsi de point de perspective, peut-être sommes-nous hors du cadre de réflexion dessiné par Meirieu, ces remarques seraient alors caduques. Il n'empêche qu'il apparaît très difficile d'opposer aussi simplement éducation et liberté, pour la seule raison que c'est la possibilité d'un changement qui préside à l'action éducative, et loin de constituer une limitation de l'éducabilité, la liberté semble bien plutôt être la condition de l'éducation, sans quoi on tomberait effectivement dans le dressage et le conditionnement. De surcroît, cette perspective de Peters nous révèle le parti pris de Meirieu en ce qu'il comprend l'éducabilité prioritairement comme le fait de l'éducateur et non de l'éduqué. Toutes les

⁴³⁸ G. Peters, *Politique de l'éducation*, in C. Bolanz-Favre, M. Gottraux, G. Peters dir., *Placements institutionnels, placements familiaux : alternative ou complémentarité*, Lausanne, édition EESP, 1994, pp. 17-26, p. 20.

⁴³⁹ *Ibidem*, p. 21.

caractéristiques de l'éducabilité selon Meirieu sont des principes d'action à l'attention de l'éducateur. La considération de l'éduqué est l'indice d'une limite à respecter par l'éducateur pour qu'il reste un éducateur et non un demiurge. Cela conduit à penser qu'on peut adopter deux attitudes diamétralement opposées à l'égard d'un même principe, selon que l'on regarde le problème de l'éducation comme étant celui de l'éducateur pour l'éduqué, ou selon que l'on place l'éduqué au centre de l'éducation, l'éducateur jouant alors un rôle second.

Outre les limites explicitées par Peters, il y a d'autres approches de l'éducabilité qui permettraient de comprendre celle-ci autrement que comme une idée vague. Certains ont, en effet, tenté de quantifier le degré d'éducabilité en s'inspirant de la zone proximale de développement selon Vygotski. Daniel Pasquier le présente dans son étude portant sur le TEDE6, c'est-à-dire Test d'évaluation dynamique de l'éducabilité. Il s'agit d'évaluer le potentiel d'apprentissage en suivant les réussites spontanées et les réussites réitérées. Cette approche présente des points de contact avec les méthodes de remédiation cognitive que nous abordons plus bas, c'est pourquoi nous n'entrons pas dans le détail⁴⁴⁰. Il suffit de préciser le double enjeu explicité par Pasquier. « Au plan théorique, rendre possible l'évaluation d'un potentiel d'apprentissage revient à s'inscrire dans le postulat de Binet (1911) d'une éducabilité de l'intelligence si longtemps, et encore, contrecarrée par les différents avatars de l'idéologie des dons et / ou des aptitudes (Léon, 1980). Au plan pratique rien ne peut être négligé qui puisse favoriser une connaissance plus fine des processus d'apprentissage et de transfert, en général, et chacun des apprenants »⁴⁴¹. Ces recherches tentent en quelque sorte de prouver expérimentalement l'éducabilité en la mesurant. Il s'agit de considérer les performances des individus, de supposer une marge de progression et, par des exercices ciblés, de parvenir à des progrès devant coïncider avec les prévisions. Ceci permettrait, en définitive, de dépasser les critiques classiques à l'égard de l'éducabilité et donner à cette notion une dimension autre que celle de croyance.

Du reste, ces tentatives de quantification étant très controversées, il y a une autre façon d'apprécier l'éducabilité sans pour autant recourir à des mesures. C'est le cas de l'étude de Jean Dublineau dans « Le dynamisme élémentaire et l'éducabilité du premier âge ». Dublineau met en évidence une des conditions de possibilité de l'éducation.

⁴⁴⁰ Cf. L'éducabilité cognitive.

⁴⁴¹ D. Pasquier, « Approche implicite d'un processus d'apprentissage : le cas du TEDE6 », <http://avenireentreprise.free.fr/tede6asi.pdf>, p. 3.

Suivant les différentes phases du développement de l'enfant, il constate que certaines périodes sont moins propices à l'éducation que d'autres. Il distingue ainsi les périodicités critiques durant lesquelles l'éducabilité tend à disparaître, des phases de palier pendant lesquelles la réceptivité sensorielle est plus importante. Dublineau soutient qu'« en phase de crise, l'éducabilité de l'enfant se réduit. Non seulement l'enfant s'affirme, donc s'oppose, mais il "court-circuite" ses réactions »⁴⁴². Le sujet est en fait moins sensible aux effets du dehors, il vit dans son intimité. La conséquence d'une telle absence de réceptivité conduit à devoir faire usage de ce qui paraît être contraire à l'éducation, à savoir : le conditionnement. « Le conditionnement devient non seulement possible, mais nécessaire : le sujet ne peut retenir que si l'on répète les instances, si le milieu revient à la charge »⁴⁴³. En outre, Dublineau explique qu'il faut savoir considérer le rythme du sujet pour adapter le conditionnement. Cela dépend du tempérament de l'individu. « C'est de la connaissance de ce dernier qu'est faite en définitive l'appréciation des chances d'assimilation et d'accommodation (Piaget), soit, en définitive, d'éducabilité »⁴⁴⁴. En somme, conclut Dublineau, il « y a au total non pas une, mais des conditions d'éducabilité »⁴⁴⁵. Autrement dit, l'éducabilité n'est pas toute-puissante ; elle ne peut pas tout. L'enfant est là, il est porteur de détermination – son tempérament – et il vit des périodes durant lesquelles il sera plus ou moins réceptif à l'éducation. Savoir éviter les temps de crise, c'est prévenir les conditionnements auxquels il serait nécessaire de recourir si l'enfant résiste à l'éducation. Cette prise en compte n'est pas une simple précaution pédagogique, elle permettrait de garantir le respect du sujet éduqué. Si l'éducabilité doit être un postulat éthique, c'est certainement dans la gestion de ces périodes de crise qu'elle a à faire ses preuves.

La question se pose toutefois de savoir si l'éducabilité ainsi déterminée est toujours un postulat. En voulant mesurer la possibilité de l'éducation, en cherchant à donner une valeur quantitative à l'éducabilité, sommes-nous encore en train d'examiner un postulat ? En outre, il y a un autre problème soulevé par l'ensemble de ces limites à l'éducabilité. On peut en quelque sorte parvenir à contredire le principe même de l'éducabilité à force de montrer que celui-ci est conditionné par un ensemble de facteurs qui ne dépendent finalement ni de l'éduqué ni de l'éducateur. Par exemple, dans son

⁴⁴² J. Dublineau, « Le dynamisme élémentaire et l'éducabilité du premier âge », in *Enfance*, 1948, n°2, pp. 97-116, p. 110.

⁴⁴³ *Idem.*

⁴⁴⁴ *Ibidem*, p. 111.

⁴⁴⁵ *Ibidem*, p. 112.

article « La mesure des effets économiques de la scolarisation. Apports et limites de l'économie de l'éducation », Philippe Hugon propose une lecture de ce qu'il appelle les « externalités de l'éducation », de sorte à pouvoir les mesurer. Il s'agit, très généralement, d'apprécier les effets de l'éducation sur le développement économique. Et il écrit que ses effets sont fonction, entre autres, « du milieu socio familial conditionnant l'éducabilité des enfants »⁴⁴⁶. Or, l'idée d'un conditionnement social et familial peut aller à l'encontre même du principe d'éducabilité qui entend s'appliquer à tous et sans exception. On dirait qu'on perd le sens du principe et, avec lui, la valeur du pari. C'est selon cette logique que Juan Carlos Tedesco explique, dans le contexte de démocratisation des pays d'Amérique latine, que « les inégalités croissantes provoquent un phénomène de détérioration des conditions d'"éducabilité" grâce à laquelle les élèves ont accès à l'éducation »⁴⁴⁷. Autrement dit, plus on considère ses conditions d'effectuation, plus on perd la valeur suprême du pari de l'éducabilité. On matérialise l'éducabilité, on l'incarne, et dans le même geste, on se voit forcé de renoncer à l'idée d'universalité et d'infinie possibilité qu'elle portait. Il y a aurait un choix étrange à faire entre principe absolu mais vide et postulat déterminé réduisant les prétentions éducatives, à moins qu'un consensus soit trouvé.

Au sujet de la valeur logique de l'éducabilité, on est sans doute forcé de convenir de son évidence. Comment ne pas admettre qu'il ne peut y avoir d'action éducative qu'à la condition qu'on reconnaisse l'autre comme éduicable ? Et pourtant c'est l'évidence même de cet énoncé qui présente une sorte d'embarras. Dans la définition de l'éducabilité, l'argument présenté est négatif : sans la reconnaissance de cette éducabilité, « il vaut mieux changer de métier ». La formulation aussi percutante soit-elle ne constitue pas un argument. Comment penser un éducateur qui ne croirait pas en la possibilité même d'éduquer ? Cela n'a aucun sens, aucune consistance : ce qui semble plus cohérent c'est que la possibilité d'être éducateur est permise parce que l'éducation est possible, et non l'inverse. On prend l'effet pour la cause, et la cause pour l'effet.

⁴⁴⁶ P. Hugon, « La mesure des effets économiques de la scolarisation. Apports et limites de l'économie de l'éducation », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2005, n°1, <http://cres.revues.org/1951>, § 34.

⁴⁴⁷ J. C. Tedesco, « Éducation et nouveau capitalisme en Amérique latine », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2000, n°27, <http://ries.revues.org/2387>, § 19.

Dans *Le choix d'éduquer*, au chapitre 3 intitulé « une folie nécessaire », Meirieu reformule le postulat d'éducabilité. En présentant l'inquiétude de certains parents, il explique que ce qu'on demande aux éducateurs en premier lieu c'est de croire « un peu plus, un peu plus fort, à l'éducabilité de ceux qui leur sont confiés, qu'ils s'efforcent d'inventer les moyens susceptibles de permettre la réalisation de cette conviction »⁴⁴⁸. Il est question de l'engagement sans faille dont les éducateurs doivent être animés pour persévérer malgré les difficultés de l'action éducative. Et Meirieu de développer sur la nature de cette conviction : « Car chacun sent bien qu'il s'agit là d'une postulation fondatrice de la possibilité même d'éduquer, et cela simplement d'abord du point de vue logique. Sans cette postulation, l'entreprise serait totalement dérisoire, complètement vaine et, plus radicalement impossible »⁴⁴⁹. La « postulation fondatrice de la possibilité même d'éduquer », c'est l'éducabilité. Cette expression, par l'effet de redondance, reflète la nature tautologique du principe. Il s'agit de prendre au sérieux l'idée selon laquelle sans l'éducabilité, l'entreprise éducative serait sans aucune importance, absolument inutile, même simplement impossible. Dire qu'il est impossible d'éduquer sans admettre l'éducabilité, revient à reconnaître l'impossibilité d'éduquer si on ne pose pas au préalable la possibilité d'éduquer. C'est dire « A=A » car « non A=non A ». Il s'agit d'une tautologie. Plus simplement, c'est dire : je refuse de croire que quelqu'un est inéducable parce qu'il est éducatable ; je crois que quelqu'un est éducatable parce qu'il n'est pas inéducable. Ce qui intrigue, c'est le fait d'avoir à le formuler, d'avoir à le revendiquer. Cette revendication porte la marque du non-sens. En somme, ce qui semble évident, c'est que ce postulat n'a pas été formulé pour justifier la possibilité d'éduquer, mais pour faire croire aux éducateurs que leur travail est possible. C'est faire comme si on avait besoin de faire croire à des scientifiques que la science est possible.

Le problème de l'éducabilité ne réside pas dans ces formulations maladroitement, et sa pertinence ne relève pas de l'évidence logique. Son problème, comme son éventuelle résolution, viennent de la possibilité d'admettre l'inéducabilité. Si on a forgé l'idée d'éducabilité c'est qu'à l'origine on s'est posé la question de savoir si certains individus étaient définitivement inéducables. Ce sont des cas particuliers qui ont posé le problème et qui ont permis de dépasser l'idée fataliste d'une inéducabilité de certains individus. De là, on a généralisé un principe en l'affirmant positivement, et on a cru que cela suffisait à imposer sa pertinence. Meirieu lui-même explique que c'est parce qu'il s'est

⁴⁴⁸ P. Meirieu, *Le choix d'éduquer*, p. 25.

⁴⁴⁹ *Idem*.

retrouvé dans des situations extrêmes, où il était tentant de désespérer de la possibilité d'éduquer, qu'il a été conduit à croire et à formuler ce pari de l'éducabilité. La question qu'il faut se poser est : peut-on passer du refus de l'inéducabilité, à l'affirmation de l'éducabilité ? En un mot, peut-on affirmer un principe positif simplement parce qu'on a refusé sa négation ? Le mouvement est-il possible dans les deux sens, ou faut-il considérer que le passage du refus de la négation est une porte qui ne s'ouvre que dans un sens, dans cette seule direction ? Pour prendre l'image de la circulation du sang, ce sont les valvules qui empêchent le sang de refluer ; pour l'éducabilité, quelles seraient ces valvules, les obstacles qui contraignent le principe à n'être qu'un refus de l'inéducabilité, c'est-à-dire : la négation d'une négation en empêchant l'affirmation de l'affirmation ? C'est la considération des raisons qui ont permis de refuser l'inéducabilité qui permet de comprendre pourquoi le passage est aussi délicat à réaliser.

Historiquement, le terme d'« éducabilité » semble être apparu au moment où il fallait penser la possibilité d'éduquer des cas particuliers : les anormaux, des « gens réputés jusque-là inéducables »⁴⁵⁰, nous dit Meirieu. L'apparition du terme pour des cas particuliers est très significative, et cela doit être souligné. Les cas, sur lesquels Meirieu appuie son propos, sont tous des cas extrêmes, dans un contexte précis qui laisse croire en l'impossibilité d'une éducation. Il s'agit de ses expériences à l'époque des « classes poubelles avec des élèves extrêmement difficiles qu'on tentait d'occuper ou de récupérer sans trop y croire »⁴⁵¹. Il est question de « fatalisme », de « résignation ». On retrouve la même préoccupation et, quasiment, les mêmes conclusions dans *Pédagogues de l'extrême, l'éducabilité à l'épreuve du réel*. Dans la préface, Houssaye commente l'apport de cet ouvrage qui présente des situations éducatives perçues comme impraticables et dont les intentions soutenues par une grande motivation et des moyens pédagogiques appropriés parviennent à atteindre les objectifs escomptés. Il s'agit, ce sont ses mots, de « donner confiance dans les possibilités éducatives »⁴⁵². Et Houssaye de souligner que cet ouvrage donne de l'espérance : « Nous ne sommes pas seuls, nous ne sommes pas désespérés, nous ne sommes pas résignés »⁴⁵³. Bien qu'il s'agisse de situations pédagogiques particulières : des enfants des rues à récupérer, des enfants aveugles à qui on enseigne la boxe, des mineurs délinquants à réinsérer etc., on ne peut

⁴⁵⁰ « Le pari de l'éducabilité », p. 3.

⁴⁵¹ *Ibidem*, p. 1.

⁴⁵² J. Houssaye, préface, R. Casanova et S. Pesce dir., *Pédagogues de l'extrême, l'éducabilité à l'épreuve du réel*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2011, p. 11.

⁴⁵³ *Ibidem*, p. 13.

pas penser que l'énonciation d'un principe d'éducabilité suffise à justifier la résignation qu'on voudrait dépasser, la confiance qu'on voudrait réinjecter dans les veines de l'éducateur confronté à de tels cas. Le plus gênant dans une telle démarche, c'est bien la généralisation des conclusions tirées de ces situations extrêmes ; elle est justifiée en ces termes : « tout pédagogue tente d'aller à l'extrême »⁴⁵⁴, « chacun a le sentiment de vivre des situations extrêmes ». En un mot, pour sortir d'une logique du désespoir, l'éducabilité sert de béquille autant que d'appel à la foi en l'éducation. Elle est un pari, une croyance. Et en tant que croyance, elle prend la forme désespérée de ne pas vouloir désespérer de l'éducation. Or, on ne peut accorder de pertinence à l'affirmation du postulat de l'éducabilité que parce qu'il serait possible de ne pas croire en l'éducation. Rappeler qu'il faut avoir foi en l'éducabilité, n'est-ce pas en définitive admettre qu'il est possible de ne pas l'avoir ?

Enfin, cette confiance aveugle accordée à l'éducabilité, nous faisant buter contre une évidence répétée à souhait, peut résumer les choses parfaitement. L'éducabilité doit susciter la confiance et cela devrait suffire. Si, toutefois, on attend plus d'un postulat de l'éducation, il faut aller plus loin. En fait, si l'éducabilité relève de l'évidence, toutes les preuves de cette évidence sont de nature négative. En tant que postulat logique : il s'agirait ou d'admettre que tout être est éduicable ou de changer de métier. En tant que principe heuristique : l'éducateur ne peut attribuer les échecs de l'acte éducatif à des causes extérieures à sa propre pratique. C'est pour cela qu'il se doit de trouver les moyens les plus appropriés pour réaliser les objectifs escomptés et ne jamais reporter sur l'éduqué ses défauts d'éducateur. L'idée d'éducabilité conduit en un sens à prescrire des interdictions. Certes, on ne peut nier la valeur heuristique de l'éducabilité en ce qu'elle a incité et incite encore aujourd'hui au perfectionnement des méthodes pédagogiques. Les références à Itard et à Montessori tiennent lieu d'argument d'autorité. Mais, il faudrait alors admettre que l'éducabilité est le postulat de la pédagogie, non de l'éducation. Car, comme postulat de l'éducation, l'éducabilité ainsi formulée semble inopératoire. Aussi, loin d'être un postulat logique, l'éducabilité semble-t-elle être logiquement paradoxale. Et du point de vue éthique, ce qui semble éthiquement condamnable c'est d'avoir à inciter à croire en l'éducabilité de l'éduqué, autrement dit à croire en l'humanité d'un être humain. Avoir besoin de dire « tout

⁴⁵⁴ *Ibidem*, p. 11.

individu peut apprendre et grandir », c'est faire comme si cela pouvait ne pas être le cas, et c'est finalement accorder une autorisation à quelqu'un pour apprendre et grandir. Pour être éducateur, il faut croire que « tout individu peut apprendre et grandir ». Comment serait-il possible de refuser cette idée ? Et pourquoi avoir à l'ériger en croyance principielle de toute action éducative ? En d'autres termes, la question à laquelle aboutit l'éducabilité est celle de savoir pourquoi avoir besoin d'en parler, si ce n'est pour surmonter une extrême détresse éducative.

Une façon de démêler les choses pourrait être l'examen de l'éducabilité cognitive de laquelle procéderait l'éducabilité. En supposant un lien direct entre l'éducabilité et cette éducabilité spéciale, on pourrait attribuer les caractéristiques de celle-ci à celle-là. On pourrait comprendre que l'éducabilité s'est d'abord intéressée à l'éducation des cas particuliers et, plus précisément, à l'éducation de leur intelligence. C'est de là que viendrait l'idée même d'éducabilité cognitive. L'éducabilité aurait élargi son extension. Les méthodes et principes de l'éducabilité cognitive seraient donc compris dans l'éducabilité. On serait, en droit, d'attendre que l'éducabilité cognitive clarifie l'éducabilité. Si, toutefois, on refuse le passage de l'éducabilité cognitive à l'éducabilité, alors on renonce dans le même temps à une probable source d'éclaircissements. Car il est possible, à certains égards, de dissocier éducabilité cognitive et éducabilité. La première, se focalisant sur l'intelligence, n'est qu'une des préoccupations de l'éducation. Et, on pourrait ajouter que l'éducation n'a pas pour fonction première le développement de l'intelligence. Donc, l'éducabilité cognitive n'éclairerait rien de fondamentalement important pour l'éducabilité. Il suffirait alors de clore la réflexion sur l'éducabilité en disant simplement que ce postulat est vide. Il peut seulement prétendre au statut de postulat de la pédagogie. Si, en revanche, on tisse un lien logique et historique entre éducabilité cognitive et éducabilité, alors on se donne pour tâche d'examiner les caractéristiques de celle-là, dans le seul espoir de donner une épaisseur à celle-ci.

II- L'éducabilité cognitive

L'éducabilité cognitive se dit de plusieurs façons et les méthodes qui s'en réclament témoignent de cette diversité. Le pluriel s'impose et questionne sa raison d'être. S'agit-il d'une richesse des pratiques agréées ou l'aveu d'une impossible uniformisation ? Ces considérations terminologiques passent le flambeau à l'interrogation sémantique en chargeant celle-ci d'une mission complexe et cruciale, à savoir : attribuer à l'éducabilité cognitive une intégrité significative. La tâche s'avère délicate, c'est pourquoi il faudra user de toutes les ressources possibles pour parvenir à cerner l'idée dans sa spécificité et lui donner une existence indéniable. La réflexion qui suit entend mobiliser tous les moyens disponibles, passant d'un échec à l'autre sans jamais renoncer. Cette existence doit voir le jour, il faut lui donner une forme. Dans notre quête des postulats, l'essai tenté dans cette partie est singulier. Ordinairement, sur le sol de l'ontologie, on s'évertue à faire reconnaître la valeur d'une idée en puisant dans les pratiques des témoins fiables. Ici, c'est la réalité qui s'efforce de trouver dans la pensée une figure adéquate. Les pratiques de l'éducabilité cognitive précèderaient le concept. C'est ce dernier qu'on essaie d'approcher. Et l'essai sera parfaitement transformé si on parvient simplement à la conclusion : « au-delà des pratiques, l'éducabilité cognitive c'est ... ».

Comment procéder pour saisir cette idée ? Après examen de l'apparente confusion environnant ce champ de pratiques, il convient de choisir quels chemins emprunter. Pour s'orienter, deux premières possibilités se dessinent : partir de l'objectif pour rassembler les méthodes ou partir des méthodes pour en saisir l'objectif commun. L'alternative est donc : poser qu'on vise l'éducation de l'intelligence et engager une lecture des procédés le permettant ; ou, penser d'abord les méthodes en supposant qu'elles visent toutes la même chose, à savoir éduquer l'intelligence. La relation supposée entre objectif et méthode n'est peut-être pas aussi claire. Il faut revenir aux fondamentaux, c'est-à-dire extraire des pratiques les principes sur lesquels elles s'appuient. Cinq présupposés théoriques sont énoncés. Permettent-ils de clarifier les choses ? Ou le brouillard conceptuel s'épaissit-il ?

À première vue, on augmente la confusion parce qu'on aurait tu des questions primordiales, notamment : l'intelligence est-elle éducable ? Peut-être qu'en partant de là, il sera possible de récupérer en chemin et les pratiques et les objectifs. À certains

égards, ce deuxième temps paraît faire le chemin inverse du premier, en révélant des difficultés invisibles sur le premier trajet.

Un bilan des problèmes s'impose. La question la plus importante doit être posée directement : peut-on apprendre à apprendre ? L'éducabilité cognitive dit vouloir, dit essayer, dit mettre en place des méthodes pour apprendre à apprendre. Est-ce seulement possible ? Il faut pouvoir le justifier c'est-à-dire faire émerger des pratiques une preuve incontestable. Les résultats ne sont peut-être pas suffisamment convaincants, mais personne ne peut refuser de voir que « ça marche ». Autrement dit, on le voit, mais on ne parvient pas à le verbaliser, à l'explicitier. Ce n'est peut-être qu'une question de temps. On y parviendra si on soutient l'effort. Comprendre l'éducabilité cognitive, c'est chercher et chercher comment chercher. Si on ne cherche que ce qu'on a déjà trouvé, alors nous avons déjà rencontré cette idée. Elle nous serait apparue clairement le temps d'un instant puis aurait disparu. La métaphore n'est pas esthétique : l'éducabilité paraît revêtir tous les traits d'une croyance religieuse. Cela expliquerait pourquoi sa scientificité est si convoitée et si difficile à appréhender.

A- Pluralité des expressions et des pratiques : richesse ou confusion ?

Dans les discours sur l'éducation de l'intelligence, on rencontre différentes expressions présentant un air de famille. On croise, parfois sans distinction préalable, éducatibilité, modifiabilité, suivies de : cognitive, de la cognition, de l'intelligence. Plus haut, il a déjà été dit que « éducatibilité ou modifiabilité cognitive » désigne l'éducatibilité des fonctions cognitives. C'est la raison pour laquelle l'expression d'« éducatibilité cognitive » renvoie directement aux méthodes développées dans le cadre des remédiations cognitives. Néanmoins, cette désignation informe uniquement sur l'aspect cognitif. On laisse de côté le nom-noyau pour se focaliser sur son application. En fait, il apparaît que toutes les appellations sont finalement définies sur le même modèle : elles tendent à faire de la méthode le propre de l'expression choisie. Définir l'éducatibilité cognitive, c'est présenter les méthodes qui s'en réclament. Aussi cela paraît-il suffire. Il faut donc comprendre en quoi consistent ces méthodes. Toutefois, quelques remarques préliminaires sont à indiquer au sujet du choix du nom-noyau. Cela nous permettra de passer d'une expression à l'autre, sans risquer des assimilations abusives.

Pour ce faire, la question se pose de savoir pourquoi on passe d'« éducation » à « éducatibilité », ou inversement, et de celles-ci à « modifiabilité ». L'éducatibilité et la modifiabilité semblent proches sémantiquement étant donné leur forme. Elles désignent une qualité, une propriété : celle d'être éducatible, celle d'être modifiable. Néanmoins, les extensions diffèrent. La modifiabilité serait, dans sa forme terminologique, plus large que l'éducatibilité qui renvoie, par son radical, à l'éducatif. Les deux peuvent désigner une disposition participant aux et/ou permettant les processus d'apprentissage. Cependant la modifiabilité reste plus ouverte que l'éducatibilité ; en un sens, elle paraît la contenir. L'éducatibilité peut désigner un aspect de la modifiabilité. Les possibles modifications de l'intelligence ne seraient pas forcément de nature éducative. Mais, on peut douter de cette idée, parce que cela supposerait par exemple qu'on peut modifier l'intelligence de façon négative, par exemple en la diminuant. Le problème que l'on rencontre est celui de la valeur inscrite dans l'idée d'intelligence. Il sera question plus loin de ce que peut signifier l'intelligence. Ici l'idée de modifier l'intelligence paraît être corrélative d'un type d'éducation. Peut-on modifier l'intelligence sans l'augmenter ? Si non, il faut reconnaître que toute technique de modifiabilité cognitive s'apparente à celles de l'éducatibilité cognitive, car l'éducatibilité servirait par définition une augmentation qualitative de l'intelligence. En fait, c'est comme lire pour la première

fois l'expression « éducation de l'intelligence » et se demander si ce n'est pas un pléonasme. N'est-ce pas ce qu'on fait systématiquement dans l'éducation : travailler sur l'intelligence ? Alors, oui, il y a des types d'éducation qui ne sont pas strictement intellectuels, par exemple : l'éducation physique et sportive, l'éducation musicale, etc. Mais n'est-ce pas encore et toujours une forme d'intelligence qu'on essaie d'acquérir ? Même l'éducation morale pourrait être conçue comme la formation du jugement moral, donc comme une intelligence morale. Alors, en effet, il serait possible de réduire la modifiabilité cognitive à l'éducabilité cognitive, s'il est entendu qu'à chaque fois qu'on agit sur le cognitif c'est pour le favoriser, ce qui serait le propre de l'éducation.

Néanmoins, certains préfèrent utiliser l'expression « éducation cognitive » et se méfient du terme « éducation ». C'est le cas de Jean-Louis Paour et Sylvie Cèbe, dans *Le mouvement de l'éducation cognitive*, contribution à l'ouvrage *Métacognition et éducation*. Dans le passage consacré à la terminologie du terme « éducation cognitive », ils expliquent que ce terme provient de la version anglo-saxonne « *Cognitive Education* », mouvement impulsé notamment par l'Association Internationale pour l'Éducation Cognitive datant de 1988 et qui dispose de sa propre revue. En langue française, c'est l'emploi du terme d'éducabilité intellectuelle qui est répandu. « Cette expression, expliquent les auteurs, qui a le mérite de signaler l'ambition ultime (accroître l'éducabilité intellectuelle) confond toutefois l'objectif (éduquer l'intelligence) avec le concept d'éducabilité. Il est préférable de bien les distinguer dans la mesure où l'éducabilité de l'intelligence est encore l'objet d'un débat. Deux autres termes : "aide" et "remédiation" se rencontrent fréquemment. Ni l'un ni l'autre ne soulève la problématique de l'éducabilité »⁴⁵⁵. La problématique de l'éducabilité n'est pas explicitée dans ce passage. Il sera plus tard question des problèmes relatifs à l'éducabilité cognitive. Celle-ci peut en effet rencontrer des critiques qui consistent à considérer, entre autres choses, que les techniques de remédiation cognitive n'améliorent pas les techniques d'apprentissage. Toutefois, il s'agit de l'éducabilité de l'intelligence or, là, c'est l'éducabilité qui poserait problème. Ceci n'étant pas explicité, on peut renvoyer à l'idée que l'éducabilité peut être refusée. On peut, si on n'adhère pas au pari évoqué, dire que l'éducabilité n'existe pas.

⁴⁵⁵ J.-L. Paour & S. Cèbe, « Le mouvement de l'éducation cognitive », in P.-A. Doudin, D. Martin, O. Alabense dir., *Métacognition et éducation* (1999), Berne, Peter Lang, 2001, pp. 107-139, p. 108.

Toujours est-il que la terminologie, dans ce domaine, paraît vacillante, voire chaotique. Les auteurs précédents font état d'un nuage de dix-sept mots fréquemment utilisés dans la littérature spécialisée pour expliquer ou symboliser l'idée de remédiation cognitive, parmi lesquels se trouvent la modifiabilité et la plasticité. Ces termes seront, par exemple, convoqués dans des discours pour définir l'éducabilité cognitive. Comment dès lors s'orienter dans cette diversité afin de saisir l'idée de l'éducation cognitive ? Les auteurs préfèrent miser sur l'objectif plutôt que sur la méthode. « Il est utile de signaler que le terme "éducation cognitive" désigne l'objectif plus que la méthode »⁴⁵⁶. L'objectif avait été formulé plus haut en ces termes : « éduquer les processus de la pensée par le développement et l'optimisation des principales fonctions cognitives du traitement de l'information »⁴⁵⁷. Cet objectif permet de marquer une distinction avec l'éducation traditionnelle, dans la mesure où l'éducation cognitive aurait une vocation spécifique : « apprendre à penser, apprendre à apprendre, apprendre à se former et à devenir plus performant et plus autonome. L'éducation cognitive se présente donc comme une éducation complémentaire qui concerne, au premier chef, les personnes qui éprouvent des difficultés à s'ajuster spontanément et rapidement aux exigences scolaires et professionnelles »⁴⁵⁸. En d'autres termes, l'éducation cognitive vise directement les modes d'apprentissage plutôt que le savoir, idée que l'on croise constamment dans les discours justifiant les méthodes d'éducation cognitive.

Mais cet objectif va de pair avec une méthode. Il est très difficile de définir l'éducation cognitive autrement que par les moyens qu'elle met en œuvre pour atteindre ses objectifs. La raison qui peut justifier la volonté d'appuyer sur l'idée d'objectif, tient dans le fait que l'éducation cognitive n'est pas tributaire des apports du cognitivisme en psychologie. C'est dire, en un sens, que l'éducation cognitive travaille prioritairement à l'amélioration des modes d'apprentissage de façon pratique et non par le suivi scrupuleux des théories psychologiques. En effet, « les programmes d'éducation cognitive appliquent rarement d'une manière systématique et rigoureuse les modèles théoriques. Ce jugement pourra paraître sévère, mais il faut admettre que le mouvement de l'éducation cognitive est dirigé, avant tout, par des objectifs éducatifs et un souci d'efficacité »⁴⁵⁹. De ce fait, on doit concevoir une certaine indépendance de l'éducation cognitive. L'exemple donné pour illustrer cet état de fait, est celui du Programme

⁴⁵⁶ *Idem.*

⁴⁵⁷ *Idem.*

⁴⁵⁸ *Idem.*

⁴⁵⁹ *Ibidem*, p. 109.

d'Enrichissement Instrumental de Feuerstein dont les instruments « ne font qu'un emprunt superficiel aux modèles cognitifs contemporains. Toutefois, concèdent les auteurs, compte tenu de leurs objectifs et plus encore de leurs méthodes, ces instruments s'inscrivent naturellement dans le mouvement général du cognitivisme »⁴⁶⁰. Il s'agit là d'une précaution importante. Car, l'éducation cognitive en général peut rencontrer de sérieuses oppositions, précisément de la part de ceux qui regrettent des indéterminations conceptuelles telles qu'aucun fondement théorique solide ne peut être conçu.

En fait, il y a une attitude assez commune dans les discours sur l'éducabilité cognitive qui consiste à osciller entre la présentation de méthodes valorisées par des applications plus ou moins nombreuses, et le refus ou l'incapacité confessée de fournir une définition complète ou opératoire de l'éducabilité cognitive. Or, ce défaut déteint sur la validation des méthodes, car on peut alors douter de leur scientificité. En ce qui concerne la démarche de Paour et Cèbe, le propos est clair : « Nous ne nous risquons pas à définir formellement l'éducation cognitive car il n'est pas facile de la cerner : les méthodes qui s'en réclament ne se fondent pas nécessairement sur les mêmes conceptions théoriques, ne mettent pas toujours en œuvre les mêmes principes éducatifs, utilisent des supports variés, proposent des stratégies d'application différentes et concernent des publics divers. En bref, il n'existe pas un label "éducation cognitive" »⁴⁶¹. Ne pas vouloir courir le risque d'une définition est une chose qui s'entend. Mais il convient d'admettre alors dans le même temps que la notion d'éducabilité cognitive souffre d'un défaut conceptuel tel que tous les discours qui la prennent pour objet sont construits sur du sable.

En outre, il apparaît qu'on rassemble sous la même enseigne des pratiques qui pourraient différer plus ou moins radicalement si les principes qui les sous-tendent ne sont pas identiques. Il est question d'éducation, cela doit suffire à donner une idée des enjeux directs et indirects que l'affirmation de l'inexistence d'un label ne peut satisfaire. Des programmes d'éducation cognitive précèdent l'existence de l'idée, d'autres en seraient sans le savoir ni même le revendiquer, et certains « profitent de l'engouement actuel pour recycler leurs instruments ou mettre sur le marché des produits de circonstance. Dans ces conditions, il est plus facile de chercher les présupposés théoriques sur lesquels reposent les propositions d'éducation à visée cognitive et qui

⁴⁶⁰ *Idem.*

⁴⁶¹ *Ibidem*, p. 110.

délimitent les contours du concept d'éducabilité »⁴⁶². Il importe, en définitive, de clarifier les principes communs qui fonderaient les méthodes de l'éducation cognitive et feraient de celle-ci autre chose qu'une boîte à outils sans contour défini

Il y aurait cinq présupposés théoriques. Le premier consiste à distinguer compétence et performance. L'idée de performance serait un baromètre peu fiable dans la mesure où elle ne rend pas compte des potentialités de l'individu. Un individu pourrait avoir de mauvaises performances, sans que ce soit l'indice d'une absence de compétences. « L'essentiel consiste à reconnaître qu'en dépit de mauvaises performances, l'individu disposerait d'un potentiel qui n'est pas efficacement exploité. C'est pourquoi l'éducation cognitive invite à ne pas considérer les performances comme un indicateur nécessairement valide de la compétence et adopte une position critique à l'égard des méthodes traditionnelles de mesure de l'intelligence »⁴⁶³. L'éducation cognitive prend le parti d'interpréter les faibles performances comme les signes d'une difficulté d'ordre cognitif, sur laquelle il convient de faire porter ses efforts. Autrement dit, elle refuse l'idée que l'individu ne peut pas ou plus apprendre.

Deuxièmement, l'éducation cognitive « postule que les potentialités intellectuelles se manifesteraient par l'intermédiaire de savoirs et de savoir-faire cognitifs relativement généraux et donc mobilisables dans un grand nombre de traitements différents »⁴⁶⁴. L'existence supposée de ces outils cognitifs généraux permet de mettre en place des procédés méthodologiques afin de les faire acquérir au sujet. L'efficacité intellectuelle dépendrait exclusivement de l'usage systématique de ces outils. Il convient de signaler que la détermination précise de ces outils cognitifs demeure relative aux concepteurs de méthodes. Si tous travaillent à l'usage systématique de ces outils, ces derniers ne sont pas les mêmes pour tous. Il peut s'agir de « stratégies cognitives ou métacognitives, [d']opérations mentales, [de] fonctions cognitives, [de] connaissances d'ordre métacognitif, [d']activation de processus fonctionnels centraux, [de] bonnes attitudes et [de] bonnes habitudes cognitives... »⁴⁶⁵.

Troisièmement, il faut supposer que ces outils cognitifs généraux sont « modifiables, perfectibles, éducatifs et rééducatifs ; on justifie cette modifiabilité en soutenant que leur acquisition dépend fortement de la qualité des interactions éducatives

⁴⁶² *Idem.*

⁴⁶³ *Ibidem*, p. 110-111.

⁴⁶⁴ *Ibidem*, p. 111.

⁴⁶⁵ *Idem.*

et de la médiation sociale des apprentissages »⁴⁶⁶. Autrement dit, après avoir supposé l'existence de ces outils, il importe fondamentalement de penser qu'on peut agir sur eux, c'est-à-dire qu'on peut exercer de l'extérieur une influence telle qu'ils puissent s'activer, être mis en œuvre. C'est la médiation qui permet de stimuler et de faire progresser l'usage des outils cognitifs généraux. Comment Paour et Cèbe justifient-ils le recours à ce postulat ? Ce serait parce qu'on a pris la mesure de l'influence du facteur social dans les apprentissages qu'il est devenu clair, pour « Vygotsky, Bruner et Feuerstein [que] ce sont les efforts faits pour mettre le monde et la connaissance à la portée de l'enfant et de l'élève (surtout quand ils sont délibérés, explicités et formalisés) qui sont responsables de l'apprentissage des savoir-faire cognitifs et des mécanismes de la pensée »⁴⁶⁷. On doit donc réunir la possibilité d'agir sur les outils cognitifs généraux et la médiation, car celle-ci serait un facteur décisif dans les processus d'apprentissage. On pourrait dire qu'il y a là deux postulats différents : la modifiabilité et l'influence de la médiation. Il apparaîtra très clairement que cette dernière constitue le pivot des méthodes de remédiation cognitive, à quelques exceptions près ; tandis que la première est un véritable postulat qui disparaît explicitement des discours et des pratiques. Le problème majeur reste que la modifiabilité cognitive doit être davantage précisée afin de pallier les critiques systématiques.

Les deux derniers présupposés paraissent découler de l'importance reconnue à la médiation dans les processus d'apprentissage. Le quatrième exprime directement les conséquences de la médiation sur les objectifs de l'éducation cognitive. Celle-ci « cherche à optimiser la médiation de la résolution des problèmes et des apprentissages »⁴⁶⁸. Et le cinquième reprend en quelque sorte l'idée de la médiation en détaillant ses facettes. C'est en ce sens qu'on comprend « l'influence capitale que les déterminants émotionnels et motivationnels (attitudes cognitives, nature des investissements, estime de soi, organisation des défenses psychologiques...) exercent sur le fonctionnement cognitif à travers les différents processus de son contrôle »⁴⁶⁹. Toutefois, il faut reconnaître une priorité au domaine cognitif, voilà pourquoi les facteurs émotionnels et motivationnels ne sont que secondaires dans l'amélioration du fonctionnement intellectuel.

⁴⁶⁶ *Idem.*

⁴⁶⁷ *Ibidem*, p. 112.

⁴⁶⁸ *Idem.*

⁴⁶⁹ *Idem.*

En résumé, le premier geste de l'éducation cognitive consiste à supposer que l'individu peut toujours apprendre. Ensuite, il faut poser l'existence d'outils cognitifs généraux. Ceux-ci sont dits « modifiables », c'est pourquoi on peut agir sur eux. La médiation étant un facteur conditionnant la réussite des apprentissages, l'éducation cognitive prend appui sur elle ; c'est ainsi qu'elle définit ses objectifs. Enfin, il y a la considération, quoique secondaire, des facteurs émotionnels et motivationnels. Cela étant, la difficulté principale qui paraît avoir été éludée se loge dans la supposition que ces structures cognitives sont modifiables. En fait, c'est précisément la question de savoir s'il est possible d'apprendre à apprendre. Car l'éducation cognitive ne vise pas l'acquisition de connaissances, mais la maîtrise des outils de la connaissance. Autrement dit, on suppose qu'on peut apprendre comment apprendre, en tant que sujet ; et qu'on peut enseigner comment apprendre, en tant que médiateur. Or, il paraît délicat de soutenir une telle position. Aussi la façon la plus commune de dépasser ces difficultés est-elle de recourir à l'historique de l'idée d'éducation cognitive, soit pour montrer l'évidence de laquelle elle découle, soit pour atténuer l'idée d'une nouveauté conceptuelle impossible à clarifier.

C'est le choix qu'ont opéré les auteurs de cette étude en présentant rapidement l'éducation cognitive comme l'héritière d'un courant éducatif ancien avant de considérer l'état actuel des choses. La démarche est simple et a l'allure convaincante. D'abord, des références classiques sont convoquées : « Des auteurs comme Itard, Seguin et Montessori qui soulignaient que l'intelligence est éducable ou tout au moins perfectible et qui partageaient l'objectif de l'éduquer sont, en effet, à l'origine des conceptions et des premiers instruments de l'éducation cognitive. En 1909, Binet intitulait déjà l'un des chapitres de ses *"Idées modernes sur les enfants"* : "L'intelligence : sa mesure, son éducation" »⁴⁷⁰. Binet représenterait effectivement le père de l'éducabilité de l'intelligence. Il en a parlé explicitement dans l'œuvre mentionnée. Quant à Itard, Seguin et Montessori, ceux-ci ont davantage œuvré à la rééducation d'individus considérés comme « inéducables », c'est-à-dire comme très difficilement éduquables. Ce sont les obstacles et les difficultés qu'ils ont tenté de dépasser qui font le propre de leur démarche éducative.

Ensuite, et ce deuxième point pourrait se suffire à lui-même, c'est la référence aux auteurs qui prônent la formation de l'esprit et non son remplissage. « Les slogans de

⁴⁷⁰ *Ibidem*, p. 113.

l'éducation cognitive ("apprendre à penser", "apprendre à apprendre") sont loin d'être nouveaux. On les retrouve de Platon aux pionniers de l'éducation moderne en passant par Rabelais et Montaigne »⁴⁷¹. Autrement dit, on passe en revue toute l'histoire de la pensée éducative. L'éducation cognitive ne fait rien de nouveau et pourtant sa naissance, comme théorie et pratique à part entière, est récente. En fait, c'est le mode de présentation qui gêne la compréhension et suscite un questionnement plus précis. Recourir à des références classiques de l'éducation pour faire valoir un mouvement éducatif pourrait suffire à rendre intelligible la chose, pourtant c'est l'effet inverse qui se produit. Au lieu de jouer le rôle d'éclaireur, ces références donnent l'impression qu'il y aurait certaines zones d'ombre. Pourquoi ? Parce que cela indiquerait qu'on traîne depuis des siècles les imprécisions conceptuelles que l'on rencontre inévitablement dans ces discours. Si l'éducation cognitive était nouvelle, si c'était un « jeune courant », on comprendrait ses instabilités. La référence aux anciens empêche de souscrire à cette interprétation. Ce sont les difficultés de détermination conceptuelle signalées au départ qui produisent à présent leurs effets. Et parce que les auteurs de cette étude n'entrent pas suffisamment dans le vif du sujet, nous les laissons de côté provisoirement pour poser le problème à l'aide d'autres études sur la question.

⁴⁷¹ *Idem.*

B- L'intelligence est-elle éduicable ?

Les zones d'ombre supposées s'observent principalement dans les temps de définition de l'éducation cognitive, comme cela a déjà été signalé, mais aussi et surtout dans la justification de l'idée selon laquelle l'intelligence est éduicable. Celle-ci est extrêmement importante dans la mesure où l'idée d'apprendre à apprendre en dépend. Nous pouvons trouver quelques pistes de compréhension dans l'ouvrage *Pratiques nouvelles en éducation et en formation. L'éducabilité cognitive*. Maryvonne Sorel, en particulier, tente de théoriser l'éducabilité cognitive ou, à tout le moins, de poser les jalons d'une détermination conceptuelle. Elle explique que « Parler d'éducabilité cognitive, c'est en effet renoncer à l'idée que tout est joué "à la naissance" ou "avant 6 ans", que l'intelligence est une "capacité toute faite", prédéterminée. C'est admettre au contraire qu'elle s'élabore progressivement par l'intermédiaire des actions successives »⁴⁷². Elle rappelle le principe énoncé par J. Bruner à savoir : « *Knowing is a process not a product* ». L'éducabilité cognitive prend acte de ce principe en considérant que ce processus peut toujours être engagé et favorisé malgré les difficultés apparentes. L'apprentissage ne s'arrêterait pas ; l'intelligence peut dès lors toujours s'acquérir. Elle ajoute : « Poser le principe d'éducabilité des jeunes et des adultes, c'est donc remettre en question l'idée d'un développement stabilisé à la fin de l'adolescence dans un état déterminé et déterminant des capacités et des compétences »⁴⁷³. Il y a ici une ouverture de l'idée d'éducabilité à l'adulte, ce qui n'est pas forcément le cas pour toutes les pratiques. Habituellement, l'éducabilité appartient à l'enfant ; pourtant un certain nombre de pratiques d'éducabilité cognitive s'adressent à des adultes. Citons simplement l'étude de Triolet⁴⁷⁴ qui tend à mettre en place un nouveau paradigme pour la formation des adultes en exploitant l'idée d'éducabilité. En résumé, il faut entendre par « éducabilité cognitive », l'idée que l'intelligence, en tant que processus qui n'est jamais définitivement arrêté, est éduicable. La formulation de cette idée rappelle les termes du pari de l'éducabilité dans la mesure où ce qui apparaît c'est d'abord un refus : celui de renoncer à la possibilité d'une éducation de l'intelligence ; ensuite, une remise en question : celle d'une fixité des capacités intellectuelles.

⁴⁷² M. Sorel, « L'éducabilité : une problématique ancienne des pratiques nouvelles », *Pratiques nouvelles en éducation et en formation : l'éducabilité cognitive*, Paris, l'Harmattan, 1994, p. 17.

⁴⁷³ *Idem*.

⁴⁷⁴ M. Triolet, *Vers l'émergence d'un nouveau paradigme éducatif en formation d'adultes ?*.

L'écho fait au pari de l'éducabilité n'est pas seulement une image. On retrouve en fait les mêmes caractéristiques car on rencontre les mêmes problèmes. Il semble, en effet, qu'on parte d'une donnée tangible et incontestable : l'éducation de l'intelligence. Et pourtant, c'est dans le domaine du croire que se déploie le raisonnement, non dans le domaine du savoir. Une fois de plus, on doit parier, on doit miser sur une possibilité ou sur une autre sans pouvoir trancher scientifiquement. Dans « Théorisation de la pratique, pratique de la théorisation et remédiation cognitive », Alain Moal affirme qu'il faut commencer « par énoncer ce qui peut paraître comme une évidence, mais dont les implications sont décisives : accepter l'éducabilité cognitive, c'est adhérer à l'idée que l'intelligence est éducable, quels que soient l'âge et le niveau de fonctionnement manifeste »⁴⁷⁵. L'évidence dont il s'agit n'est pas de reconnaître l'éducabilité cognitive comme l'idée selon laquelle l'intelligence est éducable, mais l'acceptation de l'éducabilité cognitive comme adhésion à cette idée. L'évidence porte sur le rapport entre l'acceptation et l'adhésion. Parler d'éducabilité cognitive, c'est donc adhérer à une idée. Il poursuit en ces termes : « le principe une fois posé, il reste à le conceptualiser et à l'opérationnaliser »⁴⁷⁶. Le deuxième geste consisterait donc à travailler à la conceptualisation de l'éducabilité cognitive.

Il nous faut remarquer qu'il y a ici un saut dans le raisonnement de Moal. En fait, on passe d'un principe à un autre. Très simplement, une fois le principe posé, il invite à déterminer conceptuellement l'éducabilité cognitive. Mais le principe posé n'est pas celui de l'éducabilité cognitive en tant que telle, mais la croyance en l'éducabilité cognitive. Autrement dit, ce qui devrait être à faire, ce n'est pas expliciter le concept d'éducabilité cognitive mais la croyance en celle-ci. Certes, la tâche de la seconde nécessiterait de réaliser la tâche de la première et prouver la valeur de la croyance en passerait certainement par une clarification du concept. Mais la nature de la démarche est très différente et elle mérite d'être signalée. Il s'agit de partir d'une croyance et d'avoir à la justifier, ce qui est tout autre chose que clarifier un concept. Il y a une valeur dans la croyance, un acte de foi qui n'a pas lieu forcément dans l'analyse conceptuelle. Or, c'est véritablement l'acte de foi qui l'emporte dans les discours sur l'éducabilité cognitive puisque, quoi qu'il en soit, une adhésion devra s'ensuivre. Le discours est dirigé dans ce sens : des difficultés vont apparaître, mais elles n'entament

⁴⁷⁵ Alain Moal, « Théorisation de la pratique, pratique de la théorisation et remédiation cognitive », *Ibidem*, p. 31.

⁴⁷⁶ *Idem*.

en rien l'engagement initial. S'il fallait le signaler, c'est parce que dans l'étude des pratiques en éducation cognitive, on croise des explications aux allures scientifiques qui finalement ne sont pas des confirmations de l'hypothèse de départ. On mêle croyance et preuves scientifiques alors que les dernières ne sont pas là pour prouver la croyance. Autrement dit, on pose une croyance et on prouve des méthodes.

Il convient à présent d'observer comment la conceptualisation de l'éducation cognitive peut être entreprise. Dans l'avant-propos du collectif, Sorel reconnaît que les pratiques touchant à l'éducation cognitive présentent une « dissonance du vocabulaire » et une certaine « imprécision conceptuelle », malgré sa présence de plus en plus croissante dans le discours pédagogique. Le fait est qu'il existe un « marché de l'éducation cognitive [qui est] devenu un créneau porteur, [et] des équipes ont construit et commercialisé de nouveaux produits »⁴⁷⁷. Or, cette imprécision conceptuelle laisse place à une extension trop large empêchant d'une part de cibler clairement les méthodes dites de remédiation cognitive, et d'autre part de les distinguer des autres. S'il faut travailler à cette clarification c'est parce que « l'imprécision de la notion et l'insuffisance de sa délimitation conceptuelle (objet, méthodes, etc.) permettent de désigner dans une même catégorie des outils et des catégories dont le seul point commun est peut-être leur finalité, exprimée en termes de "redéploiement des activités de pensée", et leur référence explicite à la thèse d'une modifiabilité et d'une éducation des structures de la pensée »⁴⁷⁸. En d'autres termes, de cette délimitation conceptuelle dépend la catégorisation des méthodes d'éducation cognitive. Elle propose alors de partir des méthodes pour tenter d'en faire émerger une définition. La classification des méthodes doit se réaliser sur la base d'une catégorisation à même de mettre en évidence les critères spécifiques de l'éducation cognitive. En quelque sorte, la façon dont on va pouvoir rassembler sous un même nom les pratiques, devrait permettre de révéler les caractéristiques propres à l'éducation cognitive.

De fait, on dispose d'un grand nombre de méthodes qui peuvent être considérées comme des méthodes de remédiation cognitive, d'autres qui ne peuvent y prétendre, et on se pose la question de savoir comment distinguer celles-ci de celles-là. Sorel annonce d'emblée que l'objectif de ce dossier est de deux ordres. Il s'agit à la fois de « proposer aux formateurs un inventaire des méthodes et des outils pédagogiques existants » ; et de « décrire les méthodes et outils ». Le travail de clarification conceptuelle dont dépend la

⁴⁷⁷ M. Sorel, *Pratiques nouvelles en éducation et en formation. L'éducation cognitive*, p.3.

⁴⁷⁸ *Idem*.

catégorisation n'est pas abordé de front, il est secondaire, voire implicite. C'est le choix des méthodes retenues qui indique ce qui est reconnu comme des méthodes d'éducabilité cognitive. Car, pour catégoriser les méthodes, il faut disposer d'une sorte de jauge. C'est donc par la catégorisation, par le choix des méthodes agréées qu'on devrait pouvoir préciser le concept d'éducabilité cognitive. Pourtant, l'apport sera léger. Sorel concède : « nous n'apporterons que des réponses partielles, tout jugement affirmé présupposant là encore une capacité à définir le concept en même temps que son non-concept »⁴⁷⁹. Il s'agirait, en effet, de circonscrire l'extension de l'expression en la distinguant des autres méthodes, donc de ce qui ne relève pas de l'éducabilité cognitive. « Cette définition, ajoute-t-elle, supposerait par ailleurs que le paradigme de l'éducabilité cognitive soit facilement identifiable grâce à des critères partagés et univoques, ce qui n'est pas le cas »⁴⁸⁰. D'où une prétention plutôt humble quant à la catégorisation, consistant seulement en des « propositions de classement ». La première remarque quant à la « popularisation » des méthodes d'éducabilité cognitive contraste finalement avec ce flou définitionnel. On reconnaît qu'il existe de plus en plus de méthodes, de pratiques, et on est incapable d'en fournir une définition. Le flottement du paradigme est très gênant. Cela rappelle les hésitations clairement exprimées par Paour et Cèbe.

Cependant, ce qui peut nous aider à comprendre ce qu'est l'éducabilité cognitive, malgré tout, c'est la mise à l'écart de certaines méthodes. L'exclusion de certaines méthodes signifie franchement ce que l'éducabilité cognitive n'est pas. Cette exclusion se justifie principalement par la reconnaissance d'un objectif explicite ne se rapportant pas directement à celui des méthodes d'éducabilité cognitive. Sorel donne l'exemple des méthodes de « développement personnel ». En général, les méthodes de développement personnel tendent à parfaire les dimensions psychoaffectives dont l'individu a besoin pour augmenter ses capacités relationnelles, sociales et professionnelles, afin d'atteindre une meilleure qualité de vie. Le cognitif n'est pas premier, loin de là, et c'est pour cette raison que les méthodes de développement personnel n'entrent pas dans le cadre des pratiques d'éducabilité cognitive. Sorel remarque tout de même que « la frontière est parfois difficile à fixer entre les compétences travaillées dans la référence "éducabilité cognitive" et celles travaillées

⁴⁷⁹ *Ibidem*, p.6.

⁴⁸⁰ *Idem*.

dans la référence "développement personnel" »⁴⁸¹. Parce que les « capacités requises par la construction des connaissances » favorisent le développement personnel, l'éducabilité cognitive contribuerait effectivement à optimiser le système de performance d'un individu. Elle se justifie en ces termes : « Pourtant les méthodes permettant d'accéder à ce type de redéploiement nous ont semblé viser plutôt des changements de comportements, des transformations affectives, relationnelles et sociales plus que cognitives »⁴⁸². L'éducabilité cognitive devrait se restreindre au cognitif malgré les influences réciproques entre le cognitif, l'affectif et le social.

En fait, pour comprendre pourquoi cette question se pose très sérieusement, il faut se rappeler des présupposés théoriques énoncés par Paour et Cèbe qui soulignaient l'importance du facteur social, c'est-à-dire de la médiation dans les processus d'apprentissage. La médiation a un rôle extrêmement important, or celle-ci est avant tout relationnelle. Autrement dit, nous ne sommes pas dans du cognitif pur ; et c'est par la façon dont le médiateur va gérer les interactions que l'apprendre à apprendre pourra se faire. C'est certainement la raison pour laquelle la frontière entre remédiation cognitive et développement personnel n'est pas aussi franche. En définitive, l'intrication du cognitif et du socio-affectif ne se lit pas seulement dans les effets des méthodes pratiquées, mais aussi dans la méthode elle-même. La distinction doit donc s'établir dans les fins poursuivies par les méthodes. Sorel en vient donc à affirmer que l'objectif des méthodes de développement personnel « n'est pas de magnifier les conduites d'appropriation ou de construction des connaissances mais d'agir sur des "capacités personnelles", dont les contours restent souvent trop flous pour pouvoir les préciser au-delà du "savoir-être", du dynamisme personnel, de la créativité... »⁴⁸³. En somme, l'attention est portée sur le développement des connaissances, et plus particulièrement sur l'intelligence.

Toujours est-il que prendre l'intelligence comme baromètre des méthodes d'éducabilité cognitive semble constituer une nouvelle pierre d'achoppement. On passerait, une fois de plus, d'un problème à l'autre. Car, caractériser l'intelligence ne va pas forcément de soi. Aussi, comme l'exprime Sorel, « à l'égal de l'intelligence ou du développement des connaissances, l'éducabilité cognitive n'est pas susceptible d'être

⁴⁸¹ *Ibidem*, p. 5.

⁴⁸² *Idem*.

⁴⁸³ *Idem*.

définie de manière absolue, en termes d'achèvement de sa connaissance »⁴⁸⁴. Dans ce cas, il faut reconnaître que le problème n'est pas tant celui de l'éducabilité, mais celui de l'intelligence. Comment alors procéder pour expliciter celle-ci ? Dans l'article, « L'éducabilité : une problématique ancienne des pratiques nouvelles », Sorel écrit : « Le paradigme de l'éducabilité cognitive est donc celui d'une éducation des structures de la connaissance »⁴⁸⁵. Selon cette expression, on peut supposer que « cognitive », qualifie les « structures de la connaissance ». L'intelligence serait le mode par lequel s'acquièrent les connaissances, se forment les savoirs. Rappelons ce qui avait été dit par Paour et Cèbe au sujet des outils cognitifs généraux. Ils avaient précisé que, selon les praticiens de la remédiation, ces outils sont conçus différemment. Néanmoins ils devraient s'accorder sur le fait qu'il s'agit d'une structure générale, et c'est pour cela qu'elle régit le fonctionnement global des activités intellectuelles.

Il convient de faire une pause, car les problèmes s'entassent. L'intelligence est-elle éduicable ? En posant cette question, on espérait voir les choses se démêler. L'effet inverse se produit ; de nouveaux problèmes apparaissent. La conceptualisation des méthodes impose une classification de celles-ci et ne peut se faire qu'au moyen d'une jauge efficace. La priorité est alors donnée à l'intelligence. Pour faire d'elle un baromètre probant, encore faut-il savoir ce qu'elle est. On déplace encore une fois le problème et sans rien voir venir un obstacle infranchissable apparaît. Ces impasses proviennent-elles de nos défaillances conceptuelles ? Témoignent-elles de l'impuissance manifeste de nos outils d'analyse ? On pourrait concéder que la théorisation de l'éducabilité cognitive est une tâche intellectuelle hors de notre portée. Mais cela suffit-il à taire les insatisfactions de sorte qu'on puisse promouvoir des pratiques éducatives sans fondement théorique avéré ? Il s'agit de savoir si on peut « apprendre à apprendre ». On ne peut tout de même pas affirmer que tout homme doit apprendre à apprendre, et ce toute sa vie, en ignorant ce que signifie cette activité érigée en devoir. La théorie paraît avoir atteint ses limites. La dernière option est donc de faire parler la pratique. Parfois la réalité dépasse la fiction ; en éducation, cela paraît arriver plus fréquemment qu'on ne le pense. C'est peut-être ce qu'il se passe ici.

⁴⁸⁴ *Idem.*

⁴⁸⁵ M. Sorel, « L'éducabilité : une problématique ancienne des pratiques nouvelles », *ibidem*, p.17.

C- Se peut-il que ce soit juste en pratique, mais non en théorie ?

Dans ce dernier moment, il ne s'agit pas de tenter une approche différente du problème. Il convient de tester la solidité des obstacles au moyen des pratiques. On reprend donc les choses là où on s'était arrêté. Ce qu'il faut désormais, c'est d'abord préciser la nature de cette structure générale. D'où vient donc cette idée ? De là, une deuxième question : peut-on faire état de son existence ? Par le test du transfert, on comprendra au moins pourquoi sa mise en évidence est délicate. Toutefois, pour ne pas s'arrêter là, il sera ensuite question de voir comment certaines méthodes, dans leur présentation, préviennent en quelque sorte les critiques. Parce que du point de vue théorique, nous ne parvenons pas à clarifier les choses, c'est alors du point de vue pratique que nous pouvons voir comment une méthode s'efforce de masquer ses défauts en les incluant directement dans les procédés pédagogiques. Le principe de cette démarche tient dans l'enjeu sous-jacent. Le fait est que ne pas pouvoir rendre raison de la structure générale de l'intelligence par le test du transfert, mettrait à mal l'idée qu'il est possible, théoriquement, d'apprendre à apprendre. Pourtant, dans la pratique, celle-ci semble réelle. Ou en tout cas, on cherche à la rendre effective.

Lautrey, Loarer, Huteau et Chartier présentent l'origine de l'idée de structure générale de l'intelligence dans l'article « Effets d'une méthode de remédiation cognitive (le Programme d'enrichissement instrumental de Feuerstein) sur une population d'adultes faiblement qualifiés ». « Les théories du développement cognitif, expliquent-ils, ont eu longtemps tendance à présenter celui-ci comme un processus général, et la plupart des méthodes d'éducation cognitive se sont inspirées de cette conception. C'était l'époque où l'état des théories de Piaget pouvait laisser croire qu'il existait des structures d'ensemble susceptibles d'être mises en œuvre quel que soit le contenu »⁴⁸⁶. En d'autres termes, c'est parce qu'on conçoit l'intelligence comme un ensemble de structures qu'on va élaborer des méthodes visant à développer cet ensemble et non une partie isolément. Les méthodes d'éducabilité cognitive partent donc du postulat qu'il existe « une capacité générale ("structurale" dit Feuerstein) qui concerne les processus mentaux supérieurs et permet d'"apprendre à apprendre", de générer des changements

⁴⁸⁶ J. Lautrey *et al.*, « Effets d'une méthode de remédiation cognitive (le Programme d'enrichissement instrumental de Feuerstein) sur une population d'adultes faiblement qualifiés », *Enfance*, Tome 48, n°2, 1995, pp. 263-271, p. 270.

qui seront eux-mêmes sources d'autres changements »⁴⁸⁷. Cette modifiabilité, précisent-ils, « ne se réduit pas à des changements dus à la maturation ou à des apprentissages spécifiques »⁴⁸⁸. Ne correspondant ni à un défaut de maturation, ni à la non-acquisition de certains apprentissages, la modifiabilité cognitive se développe indépendamment et peut être endommagée ou affaiblie. C'est alors qu'il faut travailler à la restauration du fonctionnement cognitif. Par exemple, Feuerstein suppose que cette modifiabilité peut être altérée à cause d'un manque de médiation dans les processus d'apprentissage, aussi le PEI tend à « compenser les manques d'apprentissages médiatisés afin de restaurer le fonctionnement cognitif et de favoriser l'adaptation »⁴⁸⁹. C'est dans ce cas la médiation qui joue le rôle central dans les méthodes d'éducabilité cognitive afin de remédier aux déficits.

Un point important est à signaler : on est en train d'assimiler l'éducabilité cognitive à la « capacité générale ». Les méthodes d'éducabilité cognitive tendent à développer cette capacité. À la base, parler de l'éducabilité cognitive c'était considérer la plasticité de l'intelligence. À présent, ce qui pouvait être compris comme la possibilité de développer les structures de l'intelligence devient la capacité structurale à éduquer. La possibilité devient capacité. Sauf qu'il est difficile de soutenir l'existence d'une telle capacité. Les méthodes d'éducabilité cognitive tendraient à « apprendre à apprendre » aux individus concernés sans qu'il soit enseigné un savoir particulier. Alors, certes, la modifiabilité cognitive désigne, comme le dit Sorel, un « ensemble de pratiques dont la valeur heuristique est majeure et un corps d'hypothèses que l'expérimentation a validées grâce aux effets produits »⁴⁹⁰. Autrement dit, on serait parvenu à des effets positifs, à un « ça marche ». Mais ce qui a été validé c'est la réussite de certains apprentissages, non la reconnaissance de cette capacité structurale. Aussi pour prouver l'existence de l'éducabilité cognitive a-t-il fallu tenter de montrer que les savoirs acquis grâce aux méthodes de remédiation cognitive peuvent servir généralement, c'est-à-dire être redéployées dans d'autres situations. C'est le test du transfert.

Pierre Higelé explique, dans son article « Le transfert en éducabilité », ce qu'il signifie, c'est : « la capacité à mettre en œuvre des connaissances et des compétences

⁴⁸⁷ *Ibidem*, p. 264.

⁴⁸⁸ *Idem*.

⁴⁸⁹ *Ibidem*, pp. 264-265.

⁴⁹⁰ *Ibidem*, p. 5.

dans un contexte nouveau »⁴⁹¹. Il souligne l'enjeu de l'évaluation des types de transfert possible « car, selon les conclusions tirées, ces méthodes [d'éducabilité cognitive] peuvent être amenées à disparaître ou à n'avoir qu'une diffusion très marginale »⁴⁹². Or, c'est précisément ce qu'ont testé sans grand succès Lautrey et ses collègues sur une population d'adultes faiblement qualifiés. Ils en déduisent que l'application du PEI « semble donner satisfaction aux formateurs, mais les études évaluatives réalisées ne permettent pas de statuer clairement sur les effets réels de la méthode »⁴⁹³. Le dispositif expérimental consistait à mesurer les effets réels des méthodes de remédiation cognitive en plaçant les individus concernés dans des situations différentes de celles de l'apprentissage. Ils l'expliquent ainsi : « Une des façons de cerner la nature exacte des progrès accomplis par les sujets de ce groupe est donc de chercher si leur supériorité se transfère à d'autres situations que celle du test. Or l'étude du transfert relative au comportement des stagiaires lors d'activités de formation en atelier ainsi que la réussite des stagiaires en fin de formation préparatoire n'a pas permis de mettre en évidence d'effet positif du PEI. Les acquisitions réalisées à la suite du PEI se sont donc avérées peu généralisées et limitées à des tâches proches des situations d'apprentissage »⁴⁹⁴. Ils en concluent : « Aussi, le postulat admis dans la plupart des méthodes d'éducabilité cognitive, selon lequel il est possible d'acquérir des outils généraux de pensées indépendamment de l'apprentissage de contenus spécifiques ne paraît-il pas fondé »⁴⁹⁵. Par conséquent, cette capacité générale ne peut pas être prouvée, observée. La valeur opératoire du postulat demeure donc contestable.

Malgré cette conclusion, et surtout parce que certaines méthodes apportent quelque satisfaction, ils indiquent une nouvelle direction prise par les recherches menées dans le domaine des apprentissages métacognitifs. « Plutôt que de postuler l'existence de stratégies ou de procédures de portée générale, ces travaux se sont attachés à circonscrire le domaine à l'intérieur duquel une stratégie peut être transférée et à mettre en évidence les facteurs susceptibles d'en affecter l'apprentissage et le transfert »⁴⁹⁶. Autrement dit, on devrait abandonner cette prétention « de portée générale » et au lieu de viser le développement de cette capacité structurale dont les

⁴⁹¹ Pierre Higelé, « Le transfert en éducabilité », *Revue française de pédagogie*, 1998, Vol. 122, pp. 113-120, p. 113b.

⁴⁹² *Idem.*

⁴⁹³ *Ibidem*, p. 264.

⁴⁹⁴ *Ibidem*, p. 270.

⁴⁹⁵ *Idem.*

⁴⁹⁶ *Ibidem*, pp. 270-271.

effets ne sont pas visibles, délimiter des champs dans lesquels les facteurs déterminants l'apprentissage sont plus aisément maîtrisables. En somme, c'est la capacité « d'apprendre à apprendre » qui semble être perdue, dans la mesure où un savoir serait toujours circonstancié et difficilement décontextualisable. De là une certaine méfiance à l'égard de l'éducabilité cognitive peut se faire sentir, étant donné qu'on ne parvient pas à rendre raison de cette caractéristique générale.

Cela étant, nous pouvons porter un autre regard sur ces problèmes en observant comment les pratiques se présentent et tentent, à leur manière, de pallier ces difficultés. Pour ce faire, nous allons nous appuyer sur la présentation proposée par Paour et Cèbe de situations d'éducation cognitive. Ils proposent de lire directement dans les situations les principes d'interventions. Ceci permet, en dernière instance, de « dégager des principes psychopédagogiques généraux »⁴⁹⁷. Notre objectif diffère légèrement dans la mesure où nous nous attacherons à saisir, dans les pratiques, ce qui tend à annuler les critiques d'ordre théorique pour lesquelles aucune issue n'était trouvée. L'attention se focalisera sur les compétences développées par les exercices, la place du médiateur et le transfert des acquisitions.

La réduction de ce regard a un autre but qu'il faut signaler. En fait, si l'on suit scrupuleusement les propos des auteurs, on en vient à se demander quelle est la différence avec l'éducation traditionnelle. Il y a tellement de points communs avec les formes classiques d'enseignement qu'on ouvrirait un nouveau débat à savoir : y a-t-il une véritable spécificité de l'éducation cognitive ? On serait alors fortement tenté de gommer les frontières et de conclure à l'inexistence de l'éducation cognitive. Le geste serait simple. Il suffit de dire : ni en droit, ni en fait l'éducation cognitive ne manifeste des traits distinctifs à même de témoigner de son existence spécifique. Et pour cause, sur le plan théorique, il a été impossible de l'identifier clairement ; si maintenant, sur le plan pratique, elle voit ses méthodes se diluer dans des formes classiques d'éducation, alors elle disparaît totalement. Ou alors, il faudrait se demander, à l'inverse : si l'éducation cognitive procède ainsi, que fait l'éducation traditionnelle ? Il y a, dans ces méthodes spécifiques, des exigences pédagogiques si basiques, qu'on serait frappé de stupeur à l'idée que la pédagogie traditionnelle puisse s'en passer. Alors, on pourrait en conclure provisoirement que l'éducation classique a tout intérêt à s'inspirer de l'éducation cognitive, si celle-ci arrive à revendiquer son individualité effective. Le fait

⁴⁹⁷ J.-L. Paour & S. Cèbe, « Le mouvement de l'éducation cognitive », p. 116.

est que nous avons déjà évoqué ce problème dans la première partie, lorsque nous avons essayé de comprendre la distinction entre l'éducation et la rééducation. Voilà pourquoi nous nous contentons de signaler la question et son intérêt. Nous considérons donc qu'il y aurait une spécificité de l'éducation cognitive. Et partant de là, nous essayons de comprendre ce qui émerge des pratiques.

La première situation d'éducation cognitive décrite par Paour et Cèbe est une séquence appartenant au Programme d'Éducation Cognitive pour Jeunes Enfants (Haywood, Brooks & Burns, 1986, 1992 ; Chatelanat & Haywood, 1995). Il s'adresse à des enfants de trois à six ans, soit des élèves d'école maternelle et du cycle primaire présentant un risque d'échec scolaire, ainsi que des enfants retardés d'âge mental comparable. L'exercice présenté vise à apprendre à comparer de manière systématique et précise. « Avec le médiateur, les enfants : 1° repèrent le modèle (le nomment, indiquent sa position dans la feuille, décrivent ses caractéristiques distinctives) ; 2° analysent le contenu et l'organisation des lignes de formes géométriques ; 3° considèrent la règle (entourer toutes les formes identiques au modèle) ; 4° décomposent la procédure qu'ils vont employer pour mener à bien cette tâche (procéder ligne par ligne, puis de proche en proche [...]) »⁴⁹⁸. L'exercice consiste donc en une reconnaissance de la forme géométrique à retrouver dans les autres figures. Ce sera un triangle ou un carré, et la consigne change selon les exercices. Les enfants doivent identifier un modèle, saisir sa spécificité, et effectuer des comparaisons pour l'identifier dans les figures proposées. « Les enfants sont, ensuite, invités à comparer cette feuille d'exercice avec celle qu'ils ont utilisée au cours de la séance précédente et à trouver en quoi l'activité du jour est identique et différente des activités précédentes »⁴⁹⁹. Autrement dit, la comparaison ne se fait pas seulement à l'intérieur de l'exercice ; elle porte aussi sur les autres types d'exercices réalisés préalablement. Les enjeux pédagogiques ainsi que les résultats attendus sont perceptibles lorsqu'on prend en considération l'extension et la variation des tâches.

Le point crucial tient, à nos yeux, dans la participation des élèves ; ils sont sollicités, ils doivent exprimer et expliciter ce qu'ils font. « Avant, pendant et après la réalisation, les enfants sont constamment invités à justifier leur activité (aussi bien les mauvaises performances que les bonnes) en référence à l'importance et à l'utilité du

⁴⁹⁸ *Ibidem*, p. 118.

⁴⁹⁹ *Idem*.

modèle. L'activité terminée, chacun est invité à vérifier son travail, à justifier pourquoi et comment il est sûr d'avoir terminé et à expliquer la procédure qu'il a suivie »⁵⁰⁰. En somme, les enfants doivent prendre conscience de ce qu'ils font. Le médiateur est là pour effectuer un incessant travail d'aller-retour entre ce qu'ils font et ce qu'ils en perçoivent, et pour ce faire, il les fait parler. Les enfants doivent verbaliser ce qu'ils font.

On peut, à cet égard, simplement indiquer l'existence des entretiens métacognitifs à visée pédagogique. Ceux-ci appartiendraient au mouvement d'éducation cognitive dans la mesure où ils entendent favoriser la cognition en travaillant directement sur la métacognition. Murzeau l'explique, dans son article « Analyse comparative ». Elle affirme que l'objectif de tels entretiens est « la découverte par le sujet de son propre fonctionnement mental, au travers d'un développement d'une attitude d'élucidation et de conscientisation, qui lui permette de se décentrer des contenus d'apprentissage pour prendre sa manière d'apprendre comme objet de réflexion »⁵⁰¹. C'est peut-être pour cette raison qu'ils acquièrent une méthode et non simplement du contenu. Le fait d'avoir à exprimer ce qu'ils font permet une prise de recul sur l'exercice. C'est comme s'ils avaient à répondre à la question : que s'est-il passé ?

« À la fin de la séance, expliquent Paour et Cèbe, les enfants sont invités à énoncer la fonction cognitive exercée puis à trouver des activités de la vie quotidienne dans lesquelles il convient de l'utiliser de manière systématique et précise. On cherche ainsi à favoriser son application à des domaines éloignés du contexte de l'apprentissage. Ce sont les enfants qui doivent faire le lien entre l'entraînement et leur expérience, le médiateur n'intervenant que pour guider la recherche des contextes de la transposition »⁵⁰². Ce dernier temps semble répondre au souci du transfert. Rechercher les contextes de transposition n'est pas seulement une façon d'assurer l'application de ce mode de comparaison à d'autres situations. L'essentiel réside sans doute dans l'ouverture que ce souci provoque. Étendre les applications, c'est permettre à un outil d'être multifonctionnel. L'apprentissage veille à sa fonctionnalité. Et le médiateur est là pour assurer une prise de distance et une réflexion. C'est le retour sur l'exercice qui lui

⁵⁰⁰ *Idem.*

⁵⁰¹ S. Murzeau, *op. cit.*, § 2.

⁵⁰² *Ibidem*, p. 119.

donne une autre dimension. Avant de relever les éléments phares de cette séquence, il importe d'en examiner une autre.

Il s'agit d'une séquence du Programme d'Enrichissement Instrumental (Feuerstein et al., 1980 ; Feuerstein, Rand & Sasson, 1993). Ce programme est présenté par les auteurs comme « l'instrument d'éducation cognitive le plus connu en tant que tel »⁵⁰³. « Publié en 1980, il a été élaboré tout au long des vingt années précédentes. Initialement destiné à des adolescents de faible niveau scolaire obtenant dans les tests d'intelligence des scores les situant dans une zone de retard mental léger, il a, depuis, été utilisé auprès d'une grande variété de populations d'enfants, d'adolescents, et d'adultes »⁵⁰⁴. L'exercice présenté appartient à l'instrument de « Perception analytique ». Il sollicite « un ensemble d'activités cognitives nécessaires au traitement des figures proposées : décomposer la figure en ses différentes parties ; dénombrer les parties ; analyser chaque partie ; former une représentation imagée d'une partie pour faciliter sa recherche ; dégager les relations topologiques entre les différentes parties et entre le tout et ses parties ; tenir compte des rotations et des retournements ; tenir compte des dimensions ; vérifier la réponse par superposition mentale »⁵⁰⁵. Présenté ainsi, on serait tenté de rapprocher cet exercice de l'exercice précédent. La différence réside dans la complexité des formes à comparer.

Il faut mettre en place une véritable stratégie d'analyse et de comparaison des figures, afin de permettre un traitement systématique. Il faut donc « commencer par les parties les plus facilement identifiables et par les figures les plus aisément décomposables ; s'interroger sur les facteurs qui facilitent la décomposition ; ne s'arrêter qu'après avoir identifié toutes les parties ; contrôler la solution avant de répondre définitivement »⁵⁰⁶. Le procédé consiste en une interrogation du mode opératoire. Disons que, dans ce temps d'apprentissage, les réponses intuitives ne sont pas admises ; ce sont les résolutions réflexives qui priment. La réflexion réalise la prise de distance avec la tâche à réaliser. Ce qui compte, c'est de savoir précisément comment faire, et de comprendre ce faire. Une fois de plus, ce qui ressort, c'est la conscience claire de ce qui se passe. Cette conscience permet de comprendre pourquoi c'est ainsi que ça fonctionne et non autrement. Le sujet et le médiateur peuvent suivre les différentes approches du problème. Le médiateur pourra alors « modifier le

⁵⁰³ *Ibidem*, p. 122.

⁵⁰⁴ *Idem*.

⁵⁰⁵ *Ibidem*, p. 123.

⁵⁰⁶ *Ibidem*, p. 124.

fonctionnement cognitif du sujet »⁵⁰⁷. Il y a ainsi une sorte de veille constante portant sur ce que le sujet fait et comprend de ce qu'il fait.

« Enfin, la séance de travail s'achève par une période de généralisation ("bridging") qui est destinée à démontrer l'utilité de l'analyse et de la synthèse partie/tout et des stratégies exercées dans d'autres situations dans l'intention de préparer et de stimuler leur transfert ultérieur »⁵⁰⁸. Par là, le souci du transfert est pris en compte. L'application à d'autres situations serait le dernier temps de l'exercice ; on pourrait, toutefois, l'envisager en entrée d'exercice. La découverte des possibles applications à la fin peut toutefois garantir l'abstraction nécessaire au déploiement de stratégies cognitives générales et non circonstanciées.

De ces deux situations, nous pouvons retenir que les tares théoriques tendent à être dépassées par leur inclusion dans la pratique. Le test du transfert ciblait la restriction des acquisitions aux situations d'apprentissage dans lesquelles les acquisitions se sont faites. En travaillant l'application à d'autres situations, les pratiques préviennent et annulent les critiques. De plus, c'est la prise de conscience incitée chez l'éduqué qui tend à garantir que l'exercice permet l'acquisition de méthodes cognitives et non des contenus. Le médiateur assure le retour que l'éduqué doit faire sur lui-même lors de l'apprentissage. On le fait apprendre et on le force à comprendre ce qu'il apprend et comment il l'apprend. De cette façon, on vise le fonctionnement cognitif.

La pratique paraît donc pouvoir assumer les défaillances qu'on lui reproche. Elle double, pour ainsi dire, la théorie en manifestant et les objectifs prédéfinis et les moyens mis en œuvre pour y parvenir. La pratique paraît fonctionner. Cela semble donc juste en pratique, même si en théorie personne ne réussit à dissoudre les problèmes. Cela peut-il, en définitive, suffire à considérer que l'éducabilité cognitive « existe » bel et bien ? On pourrait refuser de consentir à l'éducabilité cognitive tant qu'elle ne parvient pas à asseoir théoriquement ses méthodes et objectifs. Le problème que rencontre l'éducabilité cognitive se rapproche beaucoup des problèmes classiques de la pédagogie. On voit que ça fonctionne, mais on n'arrive pas à dire pourquoi précisément. Alors on doit conduire des expériences. Mais celles-ci peuvent se retourner contre la pratique, à l'image du test du transfert. En d'autres termes, nous voici sur un terrain où la réflexion est plus que nécessaire. La théorisation des méthodes est si peu

⁵⁰⁷ *Idem.*

⁵⁰⁸ *Idem.*

convaincante qu'elle doit être perfectionnée. Qu'elle parvienne, au moins, à unifier les objectifs et principes qui la soutiennent, elle en sera déjà grandement améliorée.

En définitive, l'éducabilité cognitive peine à définir ce qu'elle est, ce qu'elle fait et comment. C'est un ensemble de méthodes qu'il est impossible de classer ; c'est un objectif commun qui dépend de l'existence d'une capacité qu'il est impossible de trouver. Éduquer l'intelligence, ce n'est pas enseigner un savoir précis, ce n'est pas donner du contenu. Éduquer l'intelligence, c'est augmenter les performances d'une structure générale supposée exister. Sauf que le seul test qui pourrait montrer que l'éducabilité cognitive fonctionne effectivement échoue. Le test du transfert ne parvient pas à soutenir les hypothèses fondamentales de l'éducabilité cognitive à savoir qu'il existe une capacité cognitive générale qu'il est possible de travailler. L'éducabilité cognitive, du point de vue de la théorie, est un vide conceptuel ou un sac de nœuds indémêlables. En fait, quel que soit l'angle choisi pour déterminer ce qu'est l'éducabilité cognitive, on est soit en face d'une évidence silencieuse – elle ne dit absolument rien –, soit en face d'un chaos de représentations.

Notre lecture n'avait pas pour dessein de critiquer l'éducabilité cognitive. Nous cherchions à savoir quels sont les postulats de l'éducation. Et partant de l'éducabilité, nous devons examiner cette autre version du postulat officiel de l'éducation. Nous n'avons pas réussi à trouver dans l'éducabilité cognitive des propriétés à donner, en retour, à l'éducabilité. Et ce, tout simplement parce que nous n'en avons pas trouvées. Le seul point commun relevé est : il faut croire que c'est possible et refuser de croire que ce n'est pas possible. Pour dépasser cela, la pratique pourrait dire : ça marche effectivement. Comme dirait Valéry, « On vous dit quelquefois : Ceci est un fait. Inclinez-vous devant le fait. C'est dire : Croyez »⁵⁰⁹. Voici donc le postulat de l'éducabilité cognitive : « Croyez en l'éducabilité de l'intelligence ». C'est un slogan, pas un postulat.

Les défenseurs de l'éducabilité cognitive ne reconnaissent pas la vacuité d'une telle idée. Ils se cramponnent au fait soi-disant admis qu'il a été prouvé que l'intelligence est éducable. Eux n'y parviennent pas, mais d'autres avant eux l'ont fait. Qui sont-ils ? Jean Itard, le premier. Mais celui qu'on cite comme un argument d'autorité, c'est Alfred Binet. Pourquoi lui plutôt qu'Itard ? Certainement parce qu'on

⁵⁰⁹ P. Valéry, *Variété IV* (1936-1944), Paris, Gallimard, 2002, p. 136.

garde à l'esprit qu'Itard a échoué, à certains égards, à éduquer Victor. Les méthodes de Binet seraient, elles, incontestables. C'est ce qu'il s'agit de considérer.

III- Alfred Binet, promoteur de l'éducabilité cognitive malgré lui ?

Alfred Binet, promoteur de l'éducabilité cognitive malgré lui ? Cette question conduit le dernier temps d'examen accordé à l'éducabilité. Notre interprétation peut sembler soit inadmissible tant elle paraît exagérée, soit dangereuse si elle s'avère recevable. Nous ne projetons pas de mettre en péril l'éducabilité cognitive en déclarant naïvement que la démarche de Binet serait à mille lieux de ce mouvement d'éducation. Mais l'examen précédent a révélé des tares si profondes que le recours aux origines supposées dans les travaux de Binet nourrit, à bon droit, de sérieux doutes. Il y a bien évidemment des points de contact. Suffit-il, cependant, d'observer des convergences avec les thèses de Binet pour garantir la validité des méthodes en question ? Ne serait-ce pas vouloir parler sous couvert d'une autorité qui n'a pas lieu d'être ?

La réputation de Binet dans le champ des pratiques et des discours éducatifs est si bien établie que nous avons conscience de courir le risque de choquer les lecteurs avisés. Il ne s'agit pourtant pas d'un péché d'orgueil. Nous devons même concéder que nous avons, nous aussi, cru lire dans les textes de Binet les fondements de l'éducabilité cognitive. Nous les avons compris, reçus et pris pour acquis jusqu'à ce que nous étudions de près le mouvement d'éducation cognitive. Pourquoi la confusion était-elle à ce point tenace si Binet, étant donné ses méthodes on ne peut plus rigoureuses, paraissait en être le promoteur officiel ? La première idée consistait à faire endosser la faute à l'éducation cognitive, supposant que celle-ci était incapable de théoriser ses pratiques. Et, nous sommes revenus à Binet. Et, nous pensons avoir trouvé où le bât blesse. Il nous faut à présent l'exposer.

Nous voulons comprendre comment les thèses de Binet peuvent inspirer les méthodes de cette éducation spéciale sans pour autant constituer des fondements inébranlables. Pour ce faire, il suffit de focaliser son attention sur les extraits inaugurant la thèse de l'éducabilité cognitive et comprendre ce que fait Binet précisément à ce moment-là. Que l'intelligence soit éducable, il y a de bonnes raisons d'y croire. Est-ce que Binet cherche à le démontrer ? À première vue, oui. Y parvient-il ? Ce n'est pas sûr. Est-ce qu'il s'en afflige pour autant ? Sa réponse est éloquente : ce n'est peut-être pas ce qui importe. La contribution de Binet ne serait, dans une certaine mesure, pas celle qu'on lui prête. Il a pourtant mis en évidence certains points qui, tout en réduisant les prétentions de l'éducabilité cognitive, n'en demeurent pas moins intéressants en eux-

mêmes. Il s'agit alors simplement d'évoquer quelques limites manifestes de l'intelligence. C'est une façon de participer à la compréhension de l'éducabilité cognitive. Mais avant tout, il n'est pas inutile de rappeler pourquoi on pourrait induire logiquement de sa réputation que Binet est le père de l'éducabilité cognitive.

A- Pourquoi Binet ?

La démarche de Binet nous intéresse pour deux raisons. D'abord parce qu'il serait un des premiers à avoir soutenu l'éducabilité de l'intelligence, et qu'à ce titre, il est très souvent cité comme le promoteur de l'éducabilité de l'intelligence. Nous en avons déjà fait mention : Pasquier appelle le postulat de l'éducabilité cognitive : « le postulat de Binet (1911) »⁵¹⁰. Paour et Cèbe font référence à Binet pour justifier l'idée que l'intelligence est éduicable⁵¹¹. Nul n'est besoin d'accumuler les références qui présentent Binet comme *le père* de l'éducabilité cognitive.

Ensuite, c'est sa démarche qui est remarquable. Binet veut fonder scientifiquement la pédagogie. Pour ce faire, il s'efforce de montrer les mécanismes déterminant le développement de l'intelligence. Après la relative confusion des discours sur l'éducabilité cognitive, nous pourrions aisément souscrire au propos qu'il emprunte à un psychologue qu'il ne nomme pas : « en pédagogie tout a été dit, mais rien n'a été prouvé »⁵¹². Cela dit, étant donné les difficultés rencontrées par le mouvement de l'éducation cognitive, et étant donné qu'il se réfère à Binet, peut-on raisonnablement attendre de lui qu'il fournisse la preuve scientifique de l'éducabilité cognitive ? S'intéresser aux analyses de Binet dans les *Idées modernes sur les enfants* ne suffira pas à dépasser les apories présentées précédemment. Si Binet avait prouvé scientifiquement l'éducabilité cognitive, on ne pourrait comprendre la situation actuelle des théories de remédiation cognitive. Car, s'il est une exigence transversale dans les travaux de Binet, c'est celle du souci de la scientificité. Il s'efforce, tout au long de sa démarche, d'appuyer ses propos sur des expériences. Il ne se laisse pas emporter par la plume et épure son discours afin d'éviter les écueils de la pédagogie actuelle qu'il qualifie de « Réunion de phrases creuses qu'il est impossible de critiquer tant la pensée en est flottante ; ce n'est pas assez précis pour être faux »⁵¹³.

Alors de deux choses l'une : soit Binet n'a pas tenu ses promesses, il n'aurait pas été à la hauteur de ses propres exigences ; soit ses recherches ne coïncident pas avec les problèmes que rencontre l'éducabilité cognitive. C'est la deuxième possibilité que nous tentons de défendre. Nous voulons seulement proposer l'idée que l'éducabilité de

⁵¹⁰ D. Pasquier, « Approche implicite d'un processus d'apprentissage : le cas du TEDE6 », <http://sites.univ-lyon2.fr/asi6/>, p. 3.

⁵¹¹ J.-L. Paour & S. Cèbe, « Le mouvement de l'éducation cognitive », p. 113.

⁵¹² A. Binet, *Les Idées modernes sur l'enfance*, Paris, Flammarion, 1909, p. 339.

⁵¹³ *Ibidem*.

l'intelligence dont il parle n'est pas l'éducabilité cognitive étudiée en amont. En fait, en suivant les analyses de Binet, il faut se demander s'il est question uniquement de cognition. L'éducabilité de l'intelligence, dont il parle, est-ce vraiment une éducabilité des structures cognitives ? Nous avons toutes les raisons de penser que non et ce parce que les propos de Binet sont extrêmement ciblés et qu'il cherche constamment à ancrer sa pensée dans la pratique, ce qui signifie dans la vie réelle, c'est-à-dire l'école ou la société. Ses réflexions sur l'éducation en général, et sur l'éducation de l'intelligence en particulier, sont motivées par le souci de l'intégration sociale. Cette fin justifiera les moyens.

Le geste le plus fondamental consiste dans la contextualisation de sa réflexion. Contrairement à l'éducabilité cognitive, il va s'intéresser au contexte précis dans lequel se font les apprentissages qui l'intéressent à savoir : l'école. Il est un fait : « les écoles existent »⁵¹⁴, nous dit-il. Et c'est dans ce cadre-là qu'il va conceptualiser l'éducabilité de l'intelligence. Binet veut penser la possible scolarisation des anormaux, c'est pourquoi il doit montrer que des individus à l'intelligence défectueuse sont éducatibles. Tout part de là. Alors regardons comment est interprétée la démarche de Binet.

Dans l'article « Alfred Binet : explorer l'éducabilité », Charles Gardou considère que le champ de réflexion sur l'éducabilité a été ouvert « par Henri Wallon, Jean Piaget, mais avant eux, par Alfred Binet, dont les travaux ont permis de mieux discerner les manifestations de l'intelligence, de mieux repérer ses anomalies et de tenter d'en mesurer les caractères »⁵¹⁵. Alors qu'il fait partie d'une commission ministérielle chargée du recensement des enfants « anormaux » pour la constitution des classes d'anormaux, Binet reste très méfiant quant à ce qu'il appelle « la prévention fréquente contre l'éducabilité de l'intelligence ». Il s'indigne ouvertement devant l'idée communément admise selon laquelle certains enfants seraient naturellement ou irrévocablement dépourvus d'intelligence. Aussi, à la veille de l'ouverture des écoles ou classes d'anormaux, redoute-t-il, comme l'explique Gardou : « que la scolarisation, désormais obligatoire, ne soit le révélateur de l'inadaptabilité de l'adulte à venir et que la débilité scolaire soit la première étape de la débilité sociale »⁵¹⁶. Si, en effet, on enferme des enfants dans la catégorie « débile » sans s'intéresser précisément, voire

⁵¹⁴ *Ibidem*, p. 338.

⁵¹⁵ C. Gardou, « Alfred Binet : explorer l'éducabilité », *Reliance*, 2006, n° 20, pp. 111-119, p 111b.

⁵¹⁶ *Ibidem*, p. 116a.

scientifiquement, aux raisons des difficultés d'apprentissages, on ne parviendra qu'à accompagner des débiles scolaires vers la débilité sociale. « Cependant [Binet] récuse la thèse de l'incurabilité, quoique tout le contexte éducationnel le pousse à l'admettre et qu'il en redoute l'exactitude. L'influence asilaire est contrecarrée par sa foi dans l'éducation et la modifiabilité, au moins partielle, de "l'arriéré" »⁵¹⁷. Ces nombreux travaux sur l'éducabilité de l'intelligence mettraient en évidence les caractéristiques déterminant les processus d'apprentissage et le bon développement de l'intelligence. Cela suffit-il à faire de l'incurabilité une thèse surannée ? Il faut conduire les expériences et apprécier les résultats pour l'affirmer.

Pour ce faire, Binet développe tout un dispositif expérimental, dont l'échelle métrique de l'intelligence, afin de mieux comprendre les différents types d'intelligence et d'élaborer une typologie des anormaux permettant de savoir lesquels étaient effectivement scolarisables. Il s'oppose alors aux théories de l'arriération et présente la nécessité d'examens complets pour identifier les anormaux scolarisables. « À ces yeux, explique Gardou, le trait le plus original de l'enfant "débile" n'est donc pas son retard, mais le caractère dyschronique de son développement »⁵¹⁸. Autrement dit, il n'y a pas d'arrêt total de l'intelligence, seulement un dysfonctionnement dans son développement. Il sera amené à en conclure très simplement que les enfants absolument inintelligents n'existent pas⁵¹⁹, ceux qu'on appelle les « cancre » sont des « enfants dont on méconnaît les aptitudes »⁵²⁰.

N'oublions pas une chose importante. Les anormaux qui pourront être scolarisés ne sont pas tous les déficients intellectuels. L'éducabilité dévoilée par les travaux de Binet est restreinte en particulier aux débiles. Les cas des imbéciles et des idiots restent problématiques. Si bien que l'éducabilité de tous les anormaux n'a jamais été prouvée par personne. C'est aussi la raison pour laquelle il est possible, en prenant appui sur les thèses de Claude Kohler, d'établir une typologie des anormaux en fonction de leur degré d'éducabilité. Parmi les débiles, il faut distinguer les débiles légers qui sont « éducatibles, aptes, après avoir bénéficié d'une pédagogie spéciale, à une vie autonome et à une adaptation au monde normal du travail »⁵²¹ ; les débiles moyens, « sujets largement semi-éducatibles, pouvant aboutir, après rééducation, à une autonomie partielle et à un

⁵¹⁷ *Idem.*

⁵¹⁸ *Ibidem*, p114b.

⁵¹⁹ A. Binet, *Les Idées modernes sur l'enfance*, p. 265.

⁵²⁰ *Ibidem*, p. 266.

⁵²¹ C. Kohler, *Jeunes déficients mentaux*, Bruxelles, C. Dessart, 1967, p. 58.

poste de travail, mais dont on peut prévoir qu'ils auront besoin d'une aide psychologique ou matérielle »⁵²² ; les débiles profonds, « sujets partiellement éducatibles, relevant d'un traitement en institut médico-pédagogique et institut médico-professionnel, et pouvant parvenir à une certaine productivité »⁵²³. Les autres, appelés les « arriérés profonds » sont dits êtres des « sujets seulement adaptables, à une certaine vie collective avec une activité improductive ou même onéreuse »⁵²⁴. Il faut compter parmi eux les idiots, qui ne développent pas de langage, mais ils sont, toutefois, « capable d'acquisitions mnésiques et d'un certain dressage »⁵²⁵. L'imbécile, lui, a une mémoire et des connaissances plus développées, ceci permet « la solution de problèmes concrets simples ; la parole et la propreté sont acquises, mais l'enfant est incapable d'une scolarité »⁵²⁶. Autrement dit, on est loin d'avoir établi l'universalité de l'éducabilité. On oublie trop vite ces restrictions qui peuvent remettre en question l'existence de ce postulat. Et on trahit les travaux de Binet en omettant ces impossibilités dont il avait lui-même conscience.

En outre, à lire Gardou et ceux qui présentent Binet comme le promoteur de l'éducabilité de l'intelligence, on serait amené à croire que Binet œuvre exclusivement pour une cause humaniste. Pourtant, le but de l'ouvrage de Binet est très explicite. Il peut y avoir un élan de solidarité humaine, il n'en demeure pas moins qu'il s'agit d'une entreprise scientifique. Et cette étude sur les aptitudes des enfants va, certes, soutenir que chaque élève doit être instruit selon ses aptitudes, ce qui peut être perçu comme un respect de l'enfant. Mais, en fait, c'est surtout pour veiller à une insertion sociale. L'éducation n'a pas pour but de faire des élèves ; le seul but de l'éducation, c'est l'adaptation à la vie sociale. Et la connaissance des aptitudes individuelles doit permettre celle-ci. D'une part, « c'est d'après leurs aptitudes qu'on doit les instruire, et aussi les diriger vers une profession »⁵²⁷. Et d'autre part, « un enseignement ne doit pas être approprié uniquement aux aptitudes de chacun, car nous ne sommes pas seuls au monde, nous vivons dans un temps, dans un milieu, parmi des individus et une nature auxquels nous sommes obligés de nous adapter ; l'adaptation est la loi souveraine de la vie. L'instruction et l'éducation, qui ont pour but de faciliter cette adaptation, doivent nécessairement tenir compte à la fois de ces deux données : le milieu avec ses

⁵²² *Idem.*

⁵²³ *Idem.*

⁵²⁴ *Idem.*

⁵²⁵ *Ibidem*, p. 59.

⁵²⁶ *Idem.*

⁵²⁷ A. Binet, *Les Idées modernes sur l'enfance*, p. 11.

exigences, l'être humain avec ses ressources »⁵²⁸. Voilà pourquoi Binet affirmera que le critérium d'une bonne éducation consiste à apprécier l'amélioration de l'adaptation.

Ces remarques suffisent à comprendre pourquoi la pensée de Binet est tournée vers l'incarnation des aptitudes des élèves ; il ne pense pas l'éducabilité de l'intelligence pour elle-même, mais pour la vie sociale. De plus, lorsque nous avons signifié plus haut l'idée que les enfants inintelligents sont des enfants dont on méconnaît les capacités, il faut préciser que les enfants dont il parle sont des enfants qui dévoilent des aptitudes manuelles et non intellectuelles. En définitive, il ne faut jamais perdre de vue l'objectif premier de Binet qui le pousse à penser toutes les aptitudes : intellectuelles et autres. Car, à lire de près son ouvrage, il apparaîtra que lui-même reconnaît que certains élèves sont inaptes aux exercices intellectuels. Ceux-ci demeurent intéressants parce qu'ils recèlent d'autres aptitudes.

La démarche de Binet part d'un problème simple : la détection des anormaux afin de concevoir leur prise en charge, c'est-à-dire leur possible scolarisation. De cette façon, le problème de l'éducabilité de l'intelligence est posé en termes précis. Ceux qu'on désigne comme anormaux sont en vérité des enfants pour qui le cadre scolaire ne convient pas. Ils ne sont pas inéducables, ils sont inadaptés au système scolaire, ou en tout cas, aux formes traditionnelles d'enseignement pratiqué dans ces structures. L'éducabilité est plus comprise comme la possibilité de la scolarisation que comme la possibilité de l'éducation au sens large. Ce serait donc pour une compréhension des défauts d'adaptation au milieu scolaire que les travaux sur les anormaux auraient conduit à défendre l'éducabilité de l'intelligence des anormaux. Sauf qu'on ne peut pas réduire le problème de l'éducabilité à la « scolarisabilité », car Binet refuse de penser l'école comme une fin en soi. Qu'est-ce que cela implique ? Pour y répondre, il faut savoir pourquoi Binet s'intéresse tant à l'intelligence.

⁵²⁸ *Ibidem*, p. 11-12.

B- La source du problème : la prévention contre l'éducabilité de l'intelligence

Binet veut savoir comment faire progresser l'intelligence. S'il se focalise autant sur l'intelligence, c'est parce qu'il estime que celle-ci est nécessaire à la vie sociale. « Dans notre société moderne, [...] la lecture et l'écriture jouent un rôle si important [...] que l'illettré s'y trouve dans un état grave d'infériorité ; il faut donc imposer aux arriérés, toutes les fois que c'est possible, l'effort de l'apprentissage, en raison du milieu où ils doivent vivre »⁵²⁹. Disons, plus précisément, que la maîtrise de la lecture et de l'écriture permettent d'assurer une adaptation sociale optimum, donc d'augmenter le rendement de l'individu. « Pour qu'une éducation soit jugée bonne, il faut non seulement qu'elle augmente le rendement d'un individu particulier, mais qu'elle fasse profiter la collectivité de cette augmentation »⁵³⁰. Binet place donc au premier plan de ces analyses la destination finale des élèves, et cette destination constitue le principe même de l'éducation, non pas simplement le point d'aboutissement. Penser l'éducation pour la société, c'est faire de l'éducation l'outil de la formation individuelle la plus profitable à la société et au sujet. C'est la raison pour laquelle il s'interroge sur la valeur des enseignements, sur leur efficacité.

Il soutient, à ce propos : « Peu à peu, on abandonnera ces idées généreuses, mais vraiment trop schématiques, d'après lesquelles l'instruction est un bien en soi, et la lecture vaut comme moralisation ; on comprend que l'instruction n'est qu'un moyen, un moyen dont on doit se servir pour rendre meilleure l'adaptation de l'individu à son milieu ; conséquemment, il n'y a point d'instruction qui par elle-même soit recommandable, comme une vérité unique ; l'instruction étant un moyen doit varier avec les personnes, les tempéraments, les milieux économiques auxquels l'individu disputera sa vie »⁵³¹. La conséquence directe d'une telle idée sur la question de l'éducabilité cognitive est assez frappante étant donné que Binet n'a pas l'intention de penser le développement de l'intelligence pour lui-même. Les reprises de l'éducation cognitive sont, dans une certaine mesure, une interprétation des thèses de Binet.

L'éducabilité cognitive se focalise sur les stratégies cognitives qui permettent d'apprendre à apprendre. Elle entend former un esprit, non le remplir. Est-ce que Binet cherche à réaliser ceci lorsqu'il pense l'éducabilité de l'intelligence ? Parce qu'il parle

⁵²⁹ *Ibidem*, p. 12.

⁵³⁰ *Ibidem*, p. 17.

⁵³¹ *Ibidem*, p. 20-21.

explicitement du « rendement » de l'individu pour la société, de sa valeur marchande⁵³², on est tenté de distinguer les fins de l'éducabilité cognitive et le développement de l'intelligence selon Binet. Ce sont les fins poursuivies qui se révèlent et on voit apparaître clairement les normes qui président à l'évaluation de l'éducabilité. Alors contrairement à ce qu'on a laissé entendre plus haut, l'éducabilité n'est plus l'aptitude à être scolarisé, mais l'indice d'une aptitude à devenir quelqu'un dans et pour la société, soit une forme de sociabilité.

Comment, alors, comprendre la contribution de Binet à l'éducabilité de l'intelligence ? Binet a réalisé, pour ainsi dire, un geste inaugural lorsqu'il fait état de la prévention en cours contre l'éducabilité de l'intelligence. Il est amené à présenter celle-ci alors qu'il s'interroge sur le sort d'un élève qui ne comprend rien. Ce dernier manifeste des défaillances intellectuelles et un retard scolaire très accentué. Binet redoute que l'élève en question se décourage et finisse par ne plus fournir aucun effort. Or, comme il ne s'agit pas d'une exception, la situation est délicate. Les « enfants qui ont une compréhension défectueuse sont légion, on peut bien dire que la question est grave pour nous tous, pour la société »⁵³³. C'est alors que Binet fait part d'une forme de préjugé portant sur les défauts d'intelligence. « J'ai constaté souvent, et avec bien des regrets, qu'il existe une prévention fréquente contre l'éducabilité de l'intelligence. Le proverbe familier qui dit : "Quand on est bête, c'est pour longtemps" semble être pris au pied de la lettre par des maîtres sans critique [...] »⁵³⁴. Cette façon de parler est révélatrice d'une conception fixiste de l'intelligence. L'intelligence serait soit donnée soit absente. Binet s'insurge contre cette idée et surtout contre les conséquences fatalistes qui enserrant l'individu dans les bornes étroites de l'inné. Il rapporte une anecdote personnelle pour montrer que lui aussi a subi les influences néfastes de ce préjugé. Il aurait dû, s'il avait cru son examinatrice de philosophie au baccalauréat, ne jamais avoir l'esprit philosophique. Voilà comment Binet amorce cette étude sur l'intelligence. « Nous devons protester et réagir contre ce pessimisme brutal ; nous allons essayer de démontrer qu'il ne se fonde sur rien »⁵³⁵. Ce premier geste est très important puisqu'il indique clairement l'intention de Binet de renverser cette prévention. Il s'agit alors de savoir comment il va s'y prendre pour montrer que l'intelligence peut être augmentée.

⁵³² *Ibidem*, p. 138.

⁵³³ *Ibidem*, p. 140.

⁵³⁴ *Idem*.

⁵³⁵ *Ibidem*, p. 141.

Comment Binet pense-t-il l'éducation de l'intelligence et comment pose-t-il l'éducabilité de l'intelligence ? Il est important de préciser le contexte dans lequel les réponses sont apportées à cette question. Il s'agit très précisément du moment où Binet *imagine* – il met en place des suppositions – comment il aurait procédé s'il avait eu à répondre à cette question cinq ou six ans avant, c'est-à-dire avant la création récente des classes de perfectionnement. Cette contextualisation est importante, dans la mesure où il s'agit d'un moment phare pour l'éducation de l'intelligence, et il est probable qu'il ait été lu trop rapidement. Suivons dans un premier temps le raisonnement de Binet, avant de tirer quelques conséquences de ce discours fictif. Il dit qu'il aurait commencé par nier l'idée que l'intelligence est une donnée fixe. Elle « n'est pas une fonction une, indivisible et d'essence particulière »⁵³⁶. Elle serait davantage un ensemble constitué de plusieurs fonctions, « elle est formée par le concert de toutes ces petites fonctions de discrimination, d'observation, de rétention, etc. »⁵³⁷. Notons que Binet conçoit l'intelligence comme un ensemble de petites fonctions. Celles-ci peuvent être mieux utilisées. C'est ainsi que leur pouvoir peut être augmenté. Il ne parle pas d'une « structure générale », ni même d'une capacité structurale. Prise à la lettre, cette idée pourrait constituer une nouvelle ligne de démarcation avec l'éducabilité cognitive. Il est toutefois possible de retrouver les principes de l'éducabilité cognitive dans la manière de faire progresser l'intelligence.

Ces petites fonctions, en effet, pourraient être travaillées de sorte à améliorer leur usage et leur efficacité. Binet déclare avoir constaté « la plasticité et l'extensibilité » de ces fonctions. Il avait établi plus haut que l'esprit doit être plastique. Cette idée n'apparaît pas en ces termes, il la suggère lorsqu'il compare les qualités de l'enfant à celles de l'adulte, et insiste notamment sur les aptitudes mnésiques de l'enfant. Ainsi, « l'enfant a une mémoire prompte et durable, parce que cette qualité est nécessaire à toute son évolution ultérieure ; un esprit dépourvu de plasticité serait incapable de se transformer. Comparé à un adulte, l'enfant a une mémoire meilleure ; il n'apprend peut-être pas plus vite, mais il retient plus longtemps ce qu'il a perçu »⁵³⁸. La plasticité de l'esprit serait la condition de possibilité de la transformation ; l'éducabilité de l'intelligence en dépend fondamentalement. Cela étant posé, Binet généralise cette plasticité à toutes les fonctions composant l'intelligence. Il déclare : « il paraîtra

⁵³⁶ *Ibidem*, p. 143.

⁵³⁷ *Idem*.

⁵³⁸ *Ibidem*, p. 123.

incontestable que la même loi gouverne l'ensemble et ses éléments, et que par conséquent l'intelligence de quelqu'un est susceptible de développement »⁵³⁹. C'est ainsi que Binet pose et justifie l'éducabilité de l'intelligence : c'est parce qu'on pourrait agir sur les petites fonctions qu'on pourrait par conséquent faire progresser l'intelligence.

Il faut du reste savoir s'y prendre pour parvenir à augmenter l'intelligence. Des exercices et des entraînements ciblés permettent d'augmenter attention, mémoire, jugement, à condition de les réaliser méthodiquement. C'est par une méthode appropriée qu'on peut « devenir littéralement plus intelligent qu'on ne l'était auparavant »⁵⁴⁰. Et parce que la méthode est primordiale pour le perfectionnement de l'intelligence, Binet en vient à dire que l'essentiel résiderait dans « l'art de l'intelligence ». Autrement dit, ce n'est pas l'intelligence en elle-même, soit les fonctions prises intrinsèquement, mais la façon dont on use de cet ensemble de fonctions. « Et j'aurais encore ajouté que ce qui importe pour se conduire de manière intelligente, ce n'est pas tant la force des facultés que la manière dont on s'en sert, c'est-à-dire l'art de l'intelligence, et que cet art doit nécessairement s'affiner avec l'exercice »⁵⁴¹. Entre ces lignes, on peut lire les démarches de l'éducation cognitive avec ses principes, objectifs et méthodes. L'intelligence peut être augmentée par un travail méthodique d'entraînements et d'exercices ciblés sur des fonctions. L'accroissement de l'intelligence découle finalement des interactions entre les parties et le tout. L'intelligence n'est pas un contenu, c'est un art. L'intelligence serait le bon usage des fonctions intellectuelles.

Cela étant dit, Binet conclut son raisonnement ainsi : « Voilà à peu près l'idée la plus scientifique que j'aurais pu trouver pour encourager les maîtres à l'éducation de l'intelligence de leurs élèves les moins bien doués, et, sans doute, avec ces considérations-là on arrive à considérer comme hautement probable le pouvoir de développer une intelligence. Mais ce n'est encore qu'une probabilité et nous voudrions bien avoir une certitude »⁵⁴². Le ton est clair, il s'agit encore de suppositions ; toutes ces idées relèvent de la probabilité. Son intention ne se satisfait pas de ces conjectures, quoiqu'elles paraissent incontestables. Il voudrait atteindre une certitude. Et c'est par le travail de terrain qu'il réalise auprès du public des classes d'anormaux qu'il va pouvoir donner une autre dimension à ces idées, et donc une autre réponse à la question de

⁵³⁹ *Ibidem*, p. 143.

⁵⁴⁰ *Idem*.

⁵⁴¹ *Idem*.

⁵⁴² *Idem*.

l'éducation de l'intelligence. « La création récente de ces classes pour enfants anormaux, dont je parle si souvent avec plaisir parce que j'y ai beaucoup appris, nous a apporté la démonstration, la certitude dont nous avons besoin. Ici, point de raisonnements discutables, mais des faits tangibles »⁵⁴³. La certitude en question est-elle celle qui manquait au raisonnement préalable ? Est-ce bien pour prouver que l'intelligence s'éduque qu'il va faire état des apports de ces enseignements auprès des enfants anormaux ? Il est probable qu'il en soit ainsi. Mais il est tout aussi probable que la démarche avec les enfants anormaux révèle autre chose, si bien que le questionnement initial s'en trouve quelque peu modifié.

Pour être encore plus précis, il faut certes admettre que les études de Binet tendent à montrer qu'il est possible d'augmenter l'intelligence des anormaux. Et il insiste là-dessus parce qu'il ne veut pas seulement instruire ces enfants. Cependant, ce qu'il va faire avec eux, pour eux, dépasse largement le cadre de l'éducation de l'intelligence. Et cela s'entend dès les premiers temps de l'ouvrage lorsqu'il exprime clairement l'objectif de toute éducation. Il faut parvenir à rendre ces enfants adaptés à la société, il faut qu'ils puissent travailler. Aussi, lorsque l'on suit les analyses de Binet, cet objectif tend-il à déplacer le problème. Des défaillances de l'intelligence, on en vient à traiter essentiellement des défaillances sociales et professionnelles à prévoir. En prévision d'une débilité sociale à éviter, Binet focalise son attention sur la possible professionnalisation des enfants anormaux, et des autres aussi. Et c'est pour cette raison que l'intelligence devient secondaire. L'intelligence pourrait être éduquée, et ce jusqu'à un certain point, il n'empêche que l'essentiel n'est pas là. Et on se met en état de le saisir lorsqu'on examine la façon dont il marginalise la question de l'intelligence au profit d'une préoccupation d'insertion sociale.

Reprenons ce que Binet dit de la prise en charge des enfants anormaux et allons directement à l'essentiel. Binet décrit les progrès réalisés par ces enfants au bout d'un an de suivi. De manière générale, les enfants sont modifiés à la fois dans leur physionomie et d'un point de vue intellectuel. Leur allure est ragaillardie et du point de vue intellectuel, ils ont effectué des progrès en dictée, lecture, expression, calcul. En fin de compte, ces enfants ont cessé de cumuler du retard et rattrapé une partie de leur retard. « S'ils s'étaient comportés comme des normaux dans leurs études, ils auraient pendant un an avancé tout juste d'un an ; mais ils n'auraient pas rattrapé le temps perdu,

⁵⁴³ *Idem.*

et leur retard serait resté égal à trois ans, comme au début. S'ils ont diminué leur retard, c'est qu'ils ont profité plus que des normaux ; s'ils n'ont plus que deux ans de retard, au lieu de trois ans, c'est qu'ils ont fait deux étapes au lieu d'une »⁵⁴⁴. Ces résultats devraient suffire à prouver l'efficacité des méthodes et donc la possibilité d'augmenter l'intelligence.

Mais Binet ne s'arrête pas là et anticipe l'objection classique consistant à dire que ce qui a été augmenté, c'est le degré d'instruction, non l'intelligence en elle-même. Binet formule une réponse en deux temps, et c'est le deuxième qui nous intéresse. Dans un premier temps, Binet rappelle que ces enfants avaient une intelligence débile, et c'est la raison pour laquelle ils avaient autant de difficultés d'apprentissage. « Ce ne sont pas seulement des ignorants : tous avaient une tare mentale, faiblesse d'attention, faiblesse de compréhension ou autre insuffisance ; et c'était cette tare qui les empêchait de profiter de l'enseignement donné dans les classes ordinaires et par les méthodes ordinaires »⁵⁴⁵. Autrement dit, il faudrait accepter que c'est l'intelligence qui a dû être prise en charge. Il a fallu discipliner celle-ci, la maîtriser pour parvenir à ces résultats, puisque c'est elle qui empêchait l'assimilation des savoirs, c'est-à-dire l'instruction. Pour ce faire, il a fallu faire acquérir aux enfants des méthodes, « des habitudes, dit-il, de travail, d'attention, d'effort »⁵⁴⁶.

Mais cela ne permet pas de dépasser l'objection. Et Binet de reposer la question sensible afin d'y répondre, mais autrement cette fois : « Quelle est la part exacte de l'instruction et celle de l'intelligence dans ce résultat acquis? Il serait extrêmement difficile de le savoir, et peut-être inutile de le chercher, car le rendement de l'individu, son utilité sociale, sa valeur marchande dépendent à la fois de ces deux facteurs »⁵⁴⁷. Il est inutile de chercher à savoir si c'est l'instruction qui a été, oui ou non, augmentée. Il est inutile de chercher à savoir si c'est l'intelligence qui a été éduquée, qui a été améliorée en elle-même. Autrement dit, un des promoteurs de l'éducabilité cognitive estime inintéressant de se focaliser là-dessus. Pourquoi se détourne-t-il ainsi de ce qui apparaissait comme une de ses préoccupations principales ? Parce que ce qui compte, c'est « l'après-école », c'est-à-dire « l'au-delà de l'instruction ».

L'intelligence et l'instruction sont liées dans l'objectif principal que poursuit Binet, à savoir : l'insertion sociale de l'individu, sa rentabilité, sa valeur marchande. Ce

⁵⁴⁴ *Ibidem*, p. 145.

⁵⁴⁵ *Ibidem*, p. 146.

⁵⁴⁶ *Idem*.

⁵⁴⁷ *Idem*.

sont ces données qui doivent être appréciées pour juger de l'efficacité des méthodes pratiquées. Or, celles-ci offrent des perspectives inespérées pour les anormaux. Ils seront employables car à présent, ils peuvent produire quelque chose. « L'esprit de ces enfants est comme un champ pour lequel un agronome avisé a changé le mode de culture ; résultat : au lieu de friches, nous avons maintenant une récolte. C'est dans ce sens pratique, le seul accessible pour nous, que nous disons que l'intelligence de ces enfants a pu être augmentée. On a augmenté ce qui constitue l'intelligence d'un écolier, la capacité d'apprendre et d'assimiler l'instruction »⁵⁴⁸. Un détail important se trouve dans l'expression « l'intelligence de l'écolier ». Il ne s'agit plus de l'intelligence en général, de l'intelligence pensée absolument. C'est ce qu'on peut attendre d'un écolier, ce qu'il doit être. L'intelligence de l'écolier, c'est l'ensemble des fonctions intellectuelles qui sont reconnues comme propres à l'écolier. En outre, celle-ci est doublement relative, puisqu'elle doit répondre aux exigences sociales. Il y a l'intelligence de l'écolier et plus fondamentalement encore, l'intelligence pour la vie sociale. C'est la raison pour laquelle, en définitive, Binet s'estime amplement satisfait : il a atteint le but suprême avec ces anormaux, puisqu'il a augmenté leur valeur sociale ou marchande. « Nous sommes heureux de nous être si longtemps occupé des anormaux. Si avec tant de gens de bonne volonté nous nous sommes intéressés à ces malheureux, c'est d'abord par un sentiment de pitié, c'est aussi par un sentiment de défense sociale, pour chercher à diminuer le nombre de ceux qui plus tard seront des inutiles et pourront devenir des nuisibles »⁵⁴⁹. Peut-on être plus explicite ? Il semble que non. Binet poursuit un objectif très ciblé et se satisfait de l'avoir atteint. Qu'importe finalement que l'intelligence soit augmentée ou non.

En somme, Binet ne prouve pas que l'intelligence est éducable. Il n'a pas réussi à le prouver et cela ne le dérange aucunement. Il a fait progresser ces anormaux en produisant une récolte. Il les a rendus rentables. Et cela suffit puisque l'intelligence en général doit servir à être socialement actif, c'est-à-dire pouvoir produire des biens profitables à tous. Lorsqu'il parle de cette prévention contre l'éducabilité de l'intelligence, il commence par spéculer. Il imagine ce qu'il aurait dit pour montrer qu'il est possible de dépasser le préjugé. Tout son raisonnement est une fiction et il se conclut par l'idée que cela n'est pas suffisant : il faut le prouver. Avec les classes de perfectionnement, il a pu tester des méthodes et obtenir des résultats. Il en est très

⁵⁴⁸ *Idem.*

⁵⁴⁹ *Idem.*

satisfait. Sauf que scientifiquement parlant, il n'a pas réussi à obtenir les preuves irréfutables que c'est bien l'intelligence, en tant que telle, qui a été augmentée. Donc, non, Binet ne prouve pas que l'intelligence est éduicable. Ce qu'il a augmenté, c'est la capacité d'intégration sociale d'un individu anormal. Il a prévenu la débilité sociale. Si maintenant quelques doutes persistent, et si on considère que cela ne suffit pas à nier la contribution de Binet pour l'éducabilité de l'intelligence, alors la suite devrait l'exposer encore plus clairement. Nous voulons montrer quelques limites de l'intelligence reconnues par Binet lui-même. Ces limites sont censées montrer qu'on ne peut pas tout. Nous considérons, par ailleurs, que c'est l'apport le plus important de Binet sur la question de l'éducabilité : la mise en évidence de ses limites.

C- Des limites de l'intelligence

Bien évidemment, les travaux de Binet convergent vers les préoccupations de l'éducation cognitive et lui fournissent un appui non négligeable. Binet tend à déterminer quel savoir doit être enseigné et comment. Ils visent en particulier l'« apprendre à apprendre ». Mais cet apprendre à apprendre est certainement à entendre dans un autre sens que faire progresser une capacité structurale appelée l'intelligence. Il y a de plus la courbe du progrès qui indique, cette fois scientifiquement, que les performances intellectuelles atteignent des limites. Plus trivialement, une simple référence à l'éducation de la volonté et à l'éducation morale suffit à montrer que Binet ne mise pas exclusivement sur l'intelligence. Et enfin, la distinction entre intelligence verbale et intelligence sensorielle permettra de comprendre d'une part que l'intelligence, comme pure fonction cognitive, n'est pas la plus importante dans certaines situations ; d'autre part que c'est l'intelligence sensorielle qui fait dire à Binet que les enfants inintelligents ont des capacités ignorées. C'est elle, en définitive, qui permet de comprendre pourquoi l'intelligence verbale n'est pas forcément la plus importante.

L'orthopédie mentale qu'il veut réaliser a pour but de permettre aux élèves d'apprendre à apprendre. « De même que l'orthopédie physique redresse une épine dorsale déviée, de même l'orthopédie mentale redresse, cultive, fortifie l'attention, la mémoire, la perception, le jugement, la volonté. On ne cherche pas à apprendre aux enfants une notion, un souvenir, on met leurs facultés mentales en forme »⁵⁵⁰. Former l'esprit plutôt que le remplir, cela est rendu possible par la correction mentale, par l'ajustement des aptitudes intellectuelles. L'orthopédie mentale s'avère nécessaire parce que les enfants anomaux ne sont pas capables d'apprendre. « Ayant des enfants qui ne savaient pas écouter, ni regarder, ni se tenir tranquilles, nous avons deviné que notre premier devoir n'était pas de leur apprendre les notions qui nous semblaient le plus utiles pour eux, mais qu'il fallait d'abord leur *apprendre à apprendre* »⁵⁵¹. On pourrait comprendre que ces enfants ne savent pas apprendre parce qu'ils ne savent pas se mettre en situation d'apprentissage.

⁵⁵⁰ *Ibidem*, p. 150.

⁵⁵¹ *Idem*.

Apprendre à écouter, à regarder, à se tenir tranquille, ce n'est pas en soi « apprendre à apprendre ». Les premiers sont des conditions de possibilité de l'apprendre à apprendre. Ils permettent de créer la situation d'apprentissage. Autrement dit, on n'apprend pas à apprendre absolument parlant, on apprend à se mettre en situation d'apprentissage. Pour ce faire, il convient de parfaire l'attention, l'écoute, la concentration ; ces outils sont nécessaires à l'apprentissage mais ils ne sont pas suffisants. Par conséquent, ces outils ne sont pas l'apprentissage en soi. Lorsque l'on veut apprendre, on doit se concentrer, faire des efforts de compréhension, de mémorisation, d'analyse et de synthèse. C'est la raison pour laquelle on pourrait distinguer apprendre à apprendre et apprendre à se mettre en situation d'apprentissage.

La façon dont Binet présente l'idée de « courbe du progrès », nous renseigne encore sur les limites qu'il reconnaît à l'intelligence. Binet explique que lorsqu'on répète méthodiquement un travail, dont les effets peuvent être mesurés, alors ceux-ci « s'inscrivent dans une courbe caractéristique qui mérite le nom de *courbe du progrès* »⁵⁵². Autrement dit, il serait toujours possible de progresser et donc d'augmenter ses performances. L'exemple que Binet présente est celui du nombre de mots tapés à la machine à écrire. Les progrès étant facilement mesurables, ils parlent d'eux-mêmes. Le travail est toutefois à construire méthodiquement. Il se rend compte qu'en barrant d'un trait noir certaines lettres dans un texte, la rapidité du travail augmente. Force est de constater la croissance qui, toutefois, atteint une limite. « Bien entendu, il ne s'agit pas d'une croissance indéfinie et on ne peut pas croire non plus que son importance et sa vitesse soient indéterminées. Ce sont des progrès qui dans leur ensemble sont réglés par une loi d'une fixité remarquable ; les progrès d'ordinaire grands au début diminuent ensuite peu à peu ; ils finissent même par devenir insignifiants et malgré les plus grands efforts il arrive un moment où ils deviennent pratiquement égaux à zéro. À ce moment, on a atteint sa limite, car il y en a une, c'est incontestable ; elle varie de position suivant les personnes et pour chacune d'elles suivant la fonction considérée »⁵⁵³. Atteindre une limite, là se trouve une nouvelle restriction à l'éducabilité de l'intelligence. Il faut donc nuancer l'affirmation – peut-être, trop générale – selon laquelle tout ce qu'il y a de pensée et de fonction est susceptible de développement. Le développement atteint une limite, son évolution n'est pas infinie ; l'intelligence pourrait donc rencontrer des bornes. Cette remarque peut n'avoir qu'une valeur accessoire dans

⁵⁵² *Ibidem*, p. 142.

⁵⁵³ *Idem*.

la mesure où l'on sait intuitivement que l'intelligence n'est pas surpuissante. Elle ne peut pas tout. Si ceci n'invalide pas la perspective de parfaire les performances individuelles, elle peut cependant avoir une grande influence lorsqu'il est question de faire progresser des adultes, voire des adolescents. Pour les enfants, il s'agirait davantage d'une découverte des aptitudes, et cette découverte va de pair avec l'appréciation des limites qu'elles présentent. Mais pour quelqu'un qui a déjà développé ses aptitudes, cela peut avoir une autre résonance. S'il n'est pas seulement question de découverte, donc de faire état d'aptitudes inédites, peut-on supposer qu'on peut toujours augmenter les performances d'un homme, étant donné la courbe du progrès ?

Une des autres limites de l'éducation de l'intelligence est visible dans la façon dont Binet pense l'éducation de la volonté et l'éducation morale en général. À plusieurs occasions, Binet souligne l'importance d'ancrer certaines représentations très tôt en l'enfant. Son étude de la mémoire se conclut, entre autres, par cette idée : « puisque la mémoire est à son apogée dans l'enfance, il faut surtout la cultiver dans l'enfance, et profiter de sa plasticité pour y imprimer les souvenirs les plus importants, les souvenirs décisifs dont on aura le plus besoin plus tard dans la vie »⁵⁵⁴. Il cherche à inscrire de manière indélébile les idées qui doivent avoir une influence durable. Qu'est-ce à dire ? C'est dire, d'une part, qu'il y a des plis qui sont pris par l'esprit et qu'il faut faire bon usage de la plasticité de l'enfant pour imprimer certaines représentations. Mais, d'autre part, il y aurait des choses qui ne doivent pas dépendre de l'intelligence. On ne cherche pas à faire comprendre quelque chose à l'enfant, on veut qu'il porte en lui une marque. Autrement dit, on le dresse ; on ne l'éduque pas. On ne veut pas augmenter sa faculté de jugement, on le formate pour qu'il dispose du « bon » jugement. L'intelligence n'est même pas sollicitée⁵⁵⁵.

Enfin, la distinction entre l'intelligence verbale et l'intelligence sensorielle nous fournit de nouveaux éléments sur ce que Binet appelle « intelligence » et sur ce qu'il vise lorsqu'il dit vouloir éduquer les enfants inintelligents. L'intelligence sensorielle apparaît comme celle qui peut « sauver » les pauvres d'esprit. Lorsque Binet compare les aptitudes de l'enfant à celles de l'adulte, il constate que l'intelligence sensorielle d'un enfant est aussi puissante que celle d'un adulte. Il suffit, dit-il, que « l'expérience

⁵⁵⁴ *Ibidem*, p. 173.

⁵⁵⁵ Cette compréhension du « dressage moral » ne peut être reçue que si on la relie à l'idée d'une disparition de la plasticité. Parce que Binet considère que cette dernière va disparaître, il serait préférable de donner les bons plis à l'individu, plutôt que le laisser prendre des plis vicieux. Le dressage est donc une solution compte-tenu de la plasticité réduite de l'individu.

porte sur des sensations et ne nécessite point une élaboration intellectuelle pour que l'enfant égale l'adulte. Il y a plus. Ce n'est pas seulement un enfant normal qui montre cette habileté extraordinaire de perception sensorielle, c'est le débile, c'est même l'imbécile d'hospice »⁵⁵⁶. Tous les enfants seraient dotés de cette intelligence. La difficulté réside toutefois dans la spécificité de cette intelligence. Le fait qu'elle n'exige aucune élaboration intellectuelle signifie l'absence de raisonnement. Il faudrait alors distinguer radicalement les idées de réflexion et les idées de sensation. Binet n'entre pas sur ce terrain. On devrait certainement poser à nouveau la question de l'origine de nos idées. Binet commente ce type d'intelligence en le présentant comme une caractéristique proche de l'animalité. « L'intelligence sensorielle forme donc bien une intelligence à part, voisine de l'animal, et qui ne se développe pas parallèlement avec l'intelligence verbale »⁵⁵⁷. Sans entrer dans le détail, nous pouvons rapprocher l'intelligence sensorielle de l'éducation des sens et des perceptions qui, dans certaines théories éducatives, représente la première éducation de l'enfant. Et Binet de le préciser plus loin lorsqu'il explique que « l'intelligence de l'enfant est d'abord sensorielle, qu'elle se sert surtout d'images sensibles, d'expériences concrètes, et que c'est plus tard qu'apparaît l'intelligence verbale, qui grâce au mot, permet le développement des idées abstraites et générales »⁵⁵⁸.

Ces remarques appellent deux questions. La première question qui mérite d'être posée est celle de savoir si nous sommes encore dans le domaine du cognitif. L'intelligence sensorielle peut, en un sens, relever du cognitif étant entendu que celui-ci comprend la perception comme une des grandes fonctions de l'esprit. La deuxième question est celle de savoir que faire de cette intelligence sensorielle. Binet considère que les enfants qui sont doués de cette seule intelligence sont, pour ainsi dire, bloqués à un stade du développement intellectuel. L'enfant anormal possède la seule intelligence sensorielle, parce qu'il ne peut parvenir à ce qui apparaît comme l'intelligence « véritable ». Binet ne semble pas préoccupé par l'arrêt du développement intellectuel ; il paraît même s'en contenter. La raison en est qu'il entrevoit des possibilités grâce à cette intelligence sensorielle. Considérant le cas des arriérés d'école, il reconnaît leurs déficiences intellectuelles et, par comparaison avec les élèves normaux, il faut admettre qu'ils sont inférieurs en lecture, orthographe et calcul. Mais « pour les travaux manuels,

⁵⁵⁶ *Ibidem*, p. 282.

⁵⁵⁷ *Idem*.

⁵⁵⁸ *Ibidem*, p. 284.

ils sont loin de présenter la même infériorité ; ils ont un certain coup d'œil, leur main n'est point maladroite ; et lorsqu'on leur donne un ouvrage matériel à exécuter, ils le font avec empressement, et le résultat n'est point mauvais »⁵⁵⁹. Autrement dit, ces enfants ne sont pas incapables et incompetents en toute chose. Ils recèlent certaines aptitudes qui sont loin d'être négligeables, notamment parce qu'elles rendent possibles une professionnalisation.

Après avoir insisté pour que des anormaux à l'école puissent participer aux activités manuelles dans les ateliers – ce qui ne fut pas évident étant donné que ces anormaux ont la réputation d'être turbulents et vicieux, et donc les laisser manier la scie et le ciseau semblait très risqué – Binet rapporte les commentaires des professeurs après un an d'expérience. « Dans les notes afférentes à chacun d'eux, on lit presque constamment : a une bonne main, est hardi dans les manipulations, est soigneux, a du goût. Donc si ces anormaux sont inférieurs en calcul, en orthographe, en lecture, c'est-à-dire pour l'intelligence verbale, ils ne présentent pas, loin de là, autant d'infériorité pour l'intelligence sensorielle. De presque tous ses élèves anormaux le professeur a pu écrire : fera un bon ouvrier »⁵⁶⁰. Fera un bon ouvrier ! Là est la raison du contentement de Binet. Il n'est pas nécessaire de savoir bien lire et écrire pour devenir intéressant socialement. L'intelligence sensorielle suffit, à bien des égards, pour faire un homme, c'est-à-dire un être utile socialement.

La tonalité est sèche et ne s'accorde pas avec les propos de Binet. Lui s'émerveille littéralement devant les aptitudes de ces enfants qu'on considère à tort comme des incapables. Mais c'est pour la question de l'éducabilité de l'intelligence que nous forçons volontairement le trait. Car, il faut l'admettre, si Binet a participé à la mise en place d'une orthopédie mentale, celle-ci n'est pas son objectif premier, elle n'est qu'un outil au moyen de l'éducation globale de l'enfant. Bien éduquer un enfant, c'est assurer l'adaptation qui est la loi souveraine. Or, Binet montre qu'il n'y a pas forcément à chercher à augmenter l'intelligence. L'étude des aptitudes c'est la découverte des capacités des enfants.

Lorsqu'il rapporte qu'un élève est totalement passif en classe, on comprend qu'éduquer l'intelligence n'est pas ce qu'il cherche. Et l'éducation, en général, ne devrait être que la découverte de l'enfant. Cet élève, raconte Binet, est inattentif aux leçons, mais il est attentif à d'autres choses, des détails, des riens : sa gomme, les

⁵⁵⁹ *Ibidem*, p. 283.

⁵⁶⁰ *Ibidem*, p. 284.

contours des objets, les propriétés des matériaux qu'il palpe, etc. Cette attention, en d'autres termes, c'est lui. « Cet élève a le premier rang à l'atelier : son travail est fait dans la perfection ; s'il s'agit de pliage, de découpage, de croquis cotés, il présente un cahier de travail manuel irréprochable. Souvent il est le premier en dessin ; il a une belle écriture ; son cahier, constellé de fautes d'orthographe et de problèmes inexacts, est parfaitement beau ; les cartes de géographie et les illustrations en sont admirables »⁵⁶¹. Voilà pourquoi l'intelligence verbale n'est pas à exiger comme une condition nécessaire à l'éducation de tout enfant. Elle n'a, peut-être, pas sa place ici. Certes, comme l'explique un instituteur dont les propos sont rapportés par Binet, « Il ne faut pas croire que nous avons affaire ici à des types dénués de toute faculté intellectuelle. Il faut beaucoup de qualités d'observation, de réflexion pour bien réussir l'ajustage de deux pièces de fer, pour bien exécuter une mortaise, pour bien reproduire sur le papier un modèle en relief »⁵⁶². C'est ainsi que Binet en vient à douter de l'inintelligence.

C'est très précisément à la suite de ces remarques que Binet se demande s'il y a des enfants absolument inintelligents. Ce n'est pas à la suite de progrès proprement intellectuels, réalisés méthodiquement, testés et prouvés. Nous nous trompons, en quelque sorte, lorsque nous disons de ces enfants qu'ils sont dépourvus d'intelligence : « je suis plutôt disposé à croire que nous les jugeons trop souvent à un seul point de vue, littéraire ou scientifique, que nous dédaignons trop les aptitudes manuelles, bien qu'en celles-ci l'intelligence puisse se manifester aussi bien que dans la parole »⁵⁶³. Il apparaît clairement que les analyses de Binet débordent le cadre de l'éducation cognitive. Il ne s'intéresse que ponctuellement à l'éducation de l'intelligence en tant que telle car il a une conception de l'intelligence plus ouverte et que son intention n'est pas de rendre tous les enfants capables de calculs poussés et d'écriture poétique, il veut penser les ponts vers l'avenir, c'est-à-dire vers la société. Les cancrs n'ont pas tant à être éduqués intellectuellement qu'à être découverts : « Nos cancrs, c'est-à-dire les élèves qui profitent le moins de l'enseignement littéraire ou scientifique, sont tout simplement, pour une bonne moitié, peut-être même pour les deux tiers, des enfants dont on méconnaît les aptitudes, et qui sont faits pour le travail manuel »⁵⁶⁴.

⁵⁶¹ *Idem.*

⁵⁶² *Idem.*

⁵⁶³ *Ibidem*, p. 285-286.

⁵⁶⁴ *Ibidem*, p. 286.

Binet est-il le père de l'éducabilité cognitive ? Oui, si l'on considère que le seul fait qu'il en parle, fait de lui son promoteur. Non, si l'on dit trouver chez lui les principes de l'éducabilité cognitive ainsi que les preuves que celle-ci est possible. Parce que lui ne le dit pas formellement. Binet veut augmenter l'intelligence des certains malheureux, et des autres par là-même. Il veut montrer qu'il est possible d'apprendre mieux si des méthodes efficaces sont suivies. Mais il ne résout aucunement les problèmes de l'éducabilité cognitive. Son hypothèse – car il s'agit d'une hypothèse – selon laquelle l'éducabilité de l'intelligence pourrait être augmentée a été testée à l'occasion de la scolarisation d'enfants anormaux dans des classes de perfectionnements. Les résultats sont positifs à ses yeux, même s'il admet qu'il est impossible de prouver que c'est bien leur intelligence qui a été augmentée. Et ce n'est pas grave. Parce que pour Binet, l'intelligence est un outil pour la vie sociale, et l'adaptation sociale a été assurée. Les débiles scolaires ne seront pas des débiles sociaux. Voilà en quoi la question de l'éducabilité des anormaux trouve une issue favorable.

Certes Binet contribue à l'éducabilité cognitive, mais pas de la façon dont on le pense. C'est en montrant que l'intelligence rencontre des limites qu'il apporte des éclairages sur l'éducabilité cognitive. Son orthopédie mentale, façon d'apprendre à apprendre, ne suppose pas l'existence d'une capacité structurale à laquelle donner le nom d'intelligence, et qu'il s'agit de faire progresser. Apprendre à apprendre, c'est certainement apprendre à se mettre en situation d'apprentissage. Pour augmenter les performances intellectuelles, il est possible de suivre des méthodes appropriées. Mais ces performances, pour autant qu'elles soient mesurables, dessinent une courbe du progrès qui tend vers une limite. Les capacités intellectuelles peuvent s'améliorer au moyen d'exercices méthodiques, mais ceux-ci ne sont pas des remèdes miracles. Il faudrait même convenir, si l'on poursuit la pensée de Binet, qu'il y a des personnes qui sont dépourvues de l'intelligence verbale, forme que prend l'intelligence dans l'éducabilité cognitive. Ces personnes possèdent toutefois une intelligence sensorielle et c'est elle qui compte. Parce qu'avec cet outil, elles peuvent se construire une vie et participer à la vie sociale. C'est la chose essentielle : l'adaptation à la vie sociale. L'éducabilité cognitive peut essayer de régler ses problèmes en trouvant chez Binet des pistes de recherche, mais certainement pas en faisant de lui un argument d'autorité.

Conclusion du chapitre 2

L'éducabilité est-elle le postulat de l'éducation ? Oui, par sa forme syntaxique et oui si l'on considère qu'un postulat n'a pas à être prouvé ni pratiquement ni théoriquement. Sauf qu'un postulat, pour avoir une consistance, doit pouvoir expliciter sa raison d'être et surtout ses propriétés. Pour cela, l'éducabilité n'est pas un postulat de l'éducation. L'éducabilité, en l'état actuel des choses, n'est rien. Elle est vide ou alors elle est chargée d'incohérences. Ne doit-elle pas pour cette raison être tout simplement abandonnée ? Pour le savoir, reprenons les choses du début.

Pourquoi avoir voulu savoir ce que signifiait l'éducabilité ? Après avoir exposé, dans le premier chapitre, l'existence de plusieurs postulats, il était apparu que l'éducabilité semblait être logiquement le postulat de l'éducation. En langue française en tout cas, pour sa forme, sa popularité et l'évidence qui semblait s'en dégager. Il fallait donc accorder un temps d'analyse à cette idée pour savoir ce qu'elle portait comme déterminations. En tant que postulat de l'éducation, nous voulions savoir comment l'éducabilité caractérisait le processus éducatif. Au niveau définitionnel, l'éducabilité pouvait revêtir différentes formes selon qu'elle était attribuée à une fonction ou à l'homme. Mais de façon globale, une fois posée l'idée que l'éducation est possible, parce que l'homme est éduicable, on semblait avoir épuisé le concept. Le postulat, évident pour tous, s'érigait en axiome de l'éducation. Au niveau des pratiques, elle paraît avoir un très grand rôle à jouer et c'est surtout dans sa façon de gérer les problèmes éthiques qu'elle intriguait. L'éducabilité devenait *archè* de l'éducation ; elle commençait et commandait l'ensemble du processus éducatif. Pour comprendre comment cela était possible, il importait de se référer au « pari de l'éducabilité » selon Meirieu.

On a cru tenir là les caractéristiques du postulat, à savoir : une nécessité logique, une valeur éthique, un principe heuristique. L'éducabilité présentait, en outre, une limite : celle de la liberté du sujet. Une fois ces caractéristiques analysées, nous avons considéré que l'éducabilité était tout au plus le postulat de la pédagogie, mais certainement pas le postulat de l'éducation. La façon dont on présente et justifie ce postulat permet d'inciter l'ingéniosité pédagogique afin d'élaborer des méthodes de plus en plus efficaces. Mais pour le reste, nous avons rencontré de sérieuses objections. La valeur éthique ne justifie ni sa raison d'être, ni ce qu'elle signifie. L'éducabilité paraît reprendre à son compte une définition de l'éducation comme avènement de l'humain.

Le problème réside dans le fait que cette valeur est surajoutée à l'éducabilité. Le postulat ne le contient pas. En un sens, il est neutre axiologiquement parlant. Au sujet de la nécessité logique, nous n'avons pas trouvé convaincant le raisonnement consistant à dire : il y a éducation car il n'y a pas inéducation. Pour procéder ainsi, il faudrait poser l'inéducation, et c'est alors qu'un problème éthique apparaît. Nous pensons que la reconnaissance de l'éducabilité des anormaux ne permet pas la généralisation du principe et l'affirmation de l'éducabilité tout court. Enfin, en ce qui concerne la seule limite reconnue à l'éducabilité, à savoir la liberté, nous n'avons vu en elle qu'une condition de possibilité. À cette occasion, certaines limites présentées par d'autres penseurs, supposent que l'éducabilité pourrait être évaluée et définie autrement. Il faudrait pouvoir comprendre, à la manière de Dublineau, les phases propices à l'éducation. De la même manière, d'autres penseurs cherchent à mesurer le potentiel d'apprentissage et ainsi penser quantitativement l'éducabilité d'un individu. Le problème réside dans le fait qu'en ajoutant des conditions à l'éducabilité, on dirait qu'on perd dans le même temps l'idée principale qu'elle veut prôner : l'éducation est toujours possible. Alors, entre caractériser l'éducabilité et lui faire perdre sa valeur absolue, et laisser en l'état un principe vide mais inconditionnel, il faudrait choisir. Au sortir de cette étude sur l'éducabilité, une seule idée demeure : l'éducabilité n'a qu'une valeur d'incitation pédagogique.

Parce qu'elle entretient des liens avec l'éducabilité cognitive, on a misé sur la version spéciale de l'éducabilité pour donner à celle-ci la forme d'un postulat. C'était sans compter sur la confusion conceptuelle dont souffre cette notion. Nous avons pourtant essayé de lui trouver des propriétés. La théorie, dans le champ de l'éducabilité cognitive, ne connaît qu'échecs et désespoirs. La pratique semble agir isolément, au détriment de sa théorisation. Pourtant le chemin a été parcouru dans un sens et dans l'autre : des objectifs aux méthodes, des méthodes aux objectifs. Il y a un défaut majeur sur lequel reposent les présupposés théoriques : l'existence de « l'intelligence » qu'il s'agit d'éduquer. Autrement dit, ce qui importe le plus dans l'éducabilité cognitive ne peut être ni prouvé pratiquement, ni explicité clairement. La théorie s'avoue inutile et le test du transfert exige de la pratique qu'elle solidifie, sur le papier, ses intentions. Les méthodes prennent note de ces critiques et poursuivent leurs objectifs. L'éducabilité cognitive, en fin de compte, rejoint l'éducabilité pour se définir comme une croyance.

Oui, il y avait aussi la référence récurrente à Binet et la célèbre prévention contre l'éducabilité de l'intelligence. Mais non, cela semble ne pas fonctionner. Binet n'a pas

prouvé l'exigence théorique et pratique de l'éducabilité cognitive. Il va falloir changer de figure emblématique. Toutefois, les travaux de Binet, par l'attention portée aux limites de l'éducabilité, suggèrent des pistes de compréhension de l'éducabilité. Il existe des limites à l'éducation de l'intelligence, tout comme il en existe à l'éducabilité. Pourquoi ne pas partir de là ? Pourquoi ne pas comprendre les obstacles qui réduisent l'éducabilité, et au moins parvenir à définir négativement ce postulat vide ? Est-ce pour maintenir une souveraineté absolue héritée de nulle part qui fait d'un slogan le premier principe de l'éducation ? Dire que l'éducabilité a des limites ne peut que contribuer à la rendre fonctionnelle. De toute façon, étant donné la situation, il n'y a rien à perdre. L'éducabilité ne peut même pas avoir le statut d'entité métaphysique puisqu'elle ne respecte même pas les exigences logiques. Elle est une pure illusion. Maintenir les choses en l'état est inadmissible. Pour donner une idée de ce que serait un postulat de l'éducation, nous avons décidé de chercher ailleurs. Si par la suite nous utilisons le mot « éducabilité », ce n'est pas du tout pour nous référer à ce « mot », car ce n'est qu'un mot. L'éducabilité telle qu'elle est utilisée aujourd'hui dans les discours sur l'éducation est une erreur.

Chapitre 3 : De la malléabilité de l'enfant et de l'adulte

Sur le chemin des postulats de l'éducation, nous avons perdu l'éducabilité. Elle semblait pourtant destinée à remplir la tâche qui lui était dévolue, à savoir présenter les conditions de possibilité éducative. Qu'elle n'ait pas été à la hauteur de ce rôle importe peu à présent. Elle a laissé un chantier en l'état. Et si notre critique peut paraître sévère, il nous faut montrer comment et pourquoi l'éducabilité n'a rien dit du processus qu'elle était censée supporter. Pour ce faire, nous devons reprendre les choses du début. Ce début, c'est une situation humaine – animale même –, c'est la situation de l'homme dans la vie, dans la nature. C'est l'histoire d'un sujet qui se forge au fil du temps. La constitution de ce personnage, c'est l'éducation qui paraît s'en charger. L'éducation serait, sous sa forme la plus simple, ce processus. Comprendre ce mouvement de constitution de soi, c'est comprendre l'éducation. Le postulat de l'éducation n'a qu'une seule fonction : il doit clarifier les conditions de cette constitution. Comment procéder ?

Il s'agit de penser schématiquement les choses et se demander comment un homme devient un homme. L'éducation est un processus. Il suffirait, par conséquent, de regarder le mouvement qu'il dessine et le décrire. Ensuite, il faudrait chercher les facteurs qui l'orientent, qui font varier la vitesse et qui l'arrêtent. Ce processus paraît être le mouvement qui accompagne la croissance de l'homme, de l'enfance à l'âge adulte. Il commencerait à la naissance et pourrait atteindre un stade qu'on appelle maturité. Le mouvement ne serait pas arrêté pour autant ; l'existence humaine est mobilité, son développement pourrait se poursuivre au-delà de la maturité. L'éducation pourrait coïncider avec ce mouvement général qu'on appelle maturation sans, toutefois, se confondre avec lui. On pourrait distinguer deux mouvements parallèles associés dans l'idée de « croissance ». La croissance organique serait un premier mouvement et désignerait la maturation de l'homme ; le développement psychologique et intellectuel serait la formation du sujet et serait plus à même de désigner l'éducation. Bien évidemment, les choses vont vite se compliquer lorsqu'on va essayer de comprendre comment ces deux mouvements se réalisent, quels sont leurs facteurs, etc. Il faudrait même savoir s'ils sont dépendants l'un de l'autre, quelle relation ils entretiennent. Mais, cela suffit. Nous avons déjà suffisamment d'éléments pour engager l'enquête. Ces éléments les voici. Partant de l'idée que l'existence humaine est un mouvement global, il faut penser, au moins : un mouvement qui commence à la naissance ; ce mouvement pourrait s'arrêter ; il peut être décrit de plusieurs manières ; le corps semble être

impliqué ; l'esprit semble être impliqué. Cela étant dit, il s'agit alors de savoir où se trouve l'éducation dans ce mouvement général. Quelle place occupe-t-elle ? Que fait-elle ? Cette schématisation paraît simpliste mais elle est fonctionnelle, car elle se concentre sur l'essentiel et voici ce qu'on peut en tirer.

Déterminer l'éducation, c'est décrire un mouvement de façon précise. Il ne suffit pas de dire : l'homme croît, il se développe. Il faut expliciter les facettes du mouvement. Celles-ci dépendent des facteurs qui le conditionnent, c'est-à-dire de ce qui cause, stimule ou inhibe le mouvement. Parce que l'homme a différentes façons d'être – il est corps et esprit – le mouvement doit prendre en compte les variations qui s'opèrent physiquement et spirituellement. À partir de là, si le travail est bien fait, le processus appelé « éducation » devient visible et ses conditions de possibilité aussi. Est-ce bien aussi simple ? C'est la suite qui permet d'en juger.

En fait, dans ce chapitre, nous allons revenir aux bases. C'est bien là que se logent les postulats, n'est-ce pas ? Alors regardons dans les balbutiements de l'existence humaine ce qui va impulser le mouvement qu'on doit appeler éducation. Essayons d'en saisir la nature et de suivre ses variations. Atteint-il un terme ? Le mouvement cesse-t-il brutalement ou décline-t-il progressivement ? Quelles sont les phases de ce processus ? Quels en sont les facteurs essentiels ? Qu'est-ce qu'on peut faire ? Répondre à ces questions devrait nous permettre de cibler les postulats et de les caractériser. Pour ce faire, nous avons trouvé un appui considérable dans les analyses de Dewey auxquelles nous accorderons toute l'attention qui sied. La conception de la malléabilité, comme condition de la croissance, devrait être un modèle pour tous ceux qui souhaitent penser l'éducation de façon rigoureuse. Dans le deuxième temps, nous proposons de comprendre comment une conception de l'enfance détermine une conception de l'éducation en fondant celle-ci sur les postulats éducatifs. Prêter une mollesse à l'enfant, c'est reconnaître la possibilité et la nécessité de l'éducation. Encore faut-il comprendre pourquoi. Enfin, nous voulons poser une question qui sera déjà partiellement formulée dans les deux premiers temps, à savoir celle des possibilités de changement reconnues ou non à l'adulte. Si l'enfant est malléable, l'adulte l'est-il au même titre ? Si la question des postulats est notre fil conducteur, il apparaîtra sporadiquement l'idée fixe qui signale l'enjeu de notre recherche. Il s'agit finalement de savoir si on peut, à juste titre, dire de l'homme qu'il peut se transformer. Mesurer les possibilités de changement aura pour but ultime de savoir si l'homme est susceptible de transformation. Apprendre à se transformer serait un droit et un devoir. Il serait utile de savoir si c'est un pouvoir.

I- La malléabilité, condition de l'éducation selon Dewey

C'est au chapitre IV de *Démocratie et éducation* que Dewey explicite les conditions de la croissance. Et si nous nous concentrons sur ce chapitre, c'est parce que, l'immaturation ressurgit une seule fois dans le reste de l'œuvre, quand la malléabilité n'apparaît plus hors du chapitre. Il en est de même dans le reste des travaux de Dewey. Cette apparition circonstanciée pourrait nous valoir les mêmes remarques faites aux études portant sur la perfectibilité chez Rousseau. On pourrait y voir la preuve d'une sous-importance de l'idée en question dans la mesure où l'auteur lui-même ne l'utilise plus après ce chapitre. Nous préférons interpréter non pas la disparition, mais l'apparition du mot⁵⁶⁵. L'écho fait à Rousseau n'est pas accessoire, car Dewey évoquera la malléabilité au moment même où il a besoin de faire état d'une distinction entre l'homme et l'animal – ce qui est précisément le cas chez Rousseau –, distinction conduisant à expliciter comment la nature de l'homme permet le passage à la culture, et donc l'éducation.

Le chapitre se découpe en trois parties : la première partie présente les conditions de la croissance, la deuxième porte sur les habitudes en tant qu'expressions de la croissance, la troisième traite les conséquences éducatives de cette conception de la croissance. Il convient de suivre attentivement les raisonnements de Dewey pour comprendre comment la formulation des conditions premières engage une réévaluation de la notion d'habitude de laquelle dérive sa conception de l'éducation. En un mot, Dewey part de l'immaturation pour établir une compréhension de l'habitude active qu'il placera au cœur de sa théorie éducative. L'intention générale est assez simple à saisir et il serait tentant de considérer que cela va tellement de soi qu'il paraîtrait fastidieux d'entrer dans le détail. Pourtant, nous ne pouvons en faire l'économie car sans être confuses, les bases de la théorie éducative de Dewey présentent quelques imprécisions. Il n'en demeure pas moins que sa démarche est très intéressante et peut servir, si ce n'est de modèle, au moins d'inspiration pour bâtir une théorie éducative sur des fondements solides. Voilà pourquoi il nous faut expliquer ce qu'il fait et pourquoi. Aussi, avant de suivre ses analyses, trois remarques préliminaires s'imposent. La première porte sur la traduction du mot « *plasticity* » par « malléabilité », la deuxième

⁵⁶⁵ Il s'agit d'une interprétation personnelle. Cf. S. Adli, *La perfectibilité chez Rousseau*, 2007, http://dumas.ccsd.cnrs.fr/file/index/docid/297311/filename/Adli_La_perfectibilite_chez_Rousseau.pdf pp. 9-10.

sur l'idée de croissance, et la troisième sur le propre de la démarche proposée ici par Dewey relativement aux concepts mobilisés.

Dans le premier chapitre, nous avons expliqué qu'on traduit « *plasticity* » par « malléabilité ». Cette traduction peut paraître étrange, puisqu'il existe bien en français « plasticité » et en anglais « *malleability* ». Le fait est qu'il est courant de faire usage du terme de plasticité dans le champ de la physique, en particulier dans la physique des matériaux, quoique le terme de malléabilité existe aussi. La plasticité semble donc renvoyer à une notion scientifique, et se définit comparativement à l'élasticité. Or, Dewey donne à « *plasticity* » un sens qui ne correspond ni à celui de la plasticité ni à celui de l'élasticité. Il s'agirait davantage d'une acception métaphysique qui dépasse une description strictement physique. Autrement dit, indépendamment des habitudes langagières et des choix de traduction dont nous ignorons les raisons, nous préférons maintenir le terme de malléabilité pour ses dimensions méta-physiques. Cela apparaîtra au moment opportun.

Au sujet du mot « croissance », une première interrogation provient du titre du chapitre, à savoir « *Education as Growth* ». Gérard Deledalle le traduit par « L'éducation, facteur de croissance ». Ce choix de traduction recèle quelque ambiguïté. Car, dans une certaine mesure, le sens du mot « facteur » laisse entendre que l'éducation participe à la croissance, mais qu'elle n'en est pas le seul déterminant, la seule cause. Dans la formulation anglaise, on a plus l'impression d'une assimilation entre l'éducation et la croissance. Ce serait « l'éducation en tant que croissance ». Il s'agit bien là d'un choix de traduction puisque les autres titres formés sur le même modèle sont rendus autrement. Le chapitre II, « *Education as a Social Function* », est traduit par « l'éducation, fonction sociale », le chapitre III « *Education as Direction* » par « L'éducation, moyen de direction ». Le mot « facteur » établit un médiateur entre « éducation » et « croissance » de telle sorte qu'on puisse dissocier les deux. Or, à certains moments, il serait possible d'assimiler croissance et éducation. C'est même l'intention de Dewey puisqu'il donne au mot « croissance » une signification qui ne s'accorde pas avec les définitions ordinaires. La croissance n'est, en effet, pas à entendre simplement comme le fait de croître physiquement, biologiquement. Elle ne se réduit pas au processus par lequel passent les enfants et les adolescents. Et Dewey refuse de souscrire à l'idée que l'adulte a atteint le terme de la croissance, ce qui ajoute à l'idée de croissance une autre dimension. Il serait dès lors délicat de comprendre

« l'éducation, en tant que croissance » comme l'ensemble des phénomènes permettant à l'individu de devenir adulte.

De surcroît, Dewey ouvre ce chapitre en posant sa définition de la croissance. La croissance est le processus par lequel la société forme la jeunesse. Nous sommes très loin d'une conception physico-biologique de la croissance. Selon Dewey, « la société détermine son propre avenir en déterminant celui des jeunes »⁵⁶⁶, et pour mener à bien cette entreprise, la société doit veiller à former adéquatement ceux qui la constitueront plus tard. « Ce mouvement d'action cumulatif vers une fin future est ce que l'on entend par croissance »⁵⁶⁷. Il convient de signaler que, dans cette définition, la croissance serait un mouvement dirigé vers objectif, autant dire un moyen en vue d'une fin. C'est un point important. Il n'y a pas tant à discuter les présupposés et les conséquences d'une théorie finaliste de la croissance ; il faut retenir que Dewey insère dans la définition de la croissance la fin qu'elle poursuit. On prendra, pour ainsi dire, cette définition comme elle vient. Elle permet, en outre, de penser son rapprochement avec l'éducation. L'éducation est souvent conçue comme la socialisation de la jeunesse ; ici, la croissance semble remplir cette fonction. Il s'agirait d'une croissance culturelle et sociale. Il y a donc bien lieu de supposer une assimilation totale entre croissance et éducation.

Néanmoins – c'est notre troisième remarque – Dewey mobilise un vocabulaire qui laisse croire que la croissance est pensée sous un angle physico-biologique, quoiqu'elle ne s'y réduise pas entièrement. Dewey se sert en particulier des notions d'instinct, d'habitation, d'environnement ; sa conception de l'habitude tend à s'accorder avec des données empiriques. Et cela est nécessaire. Les rapports entre croissance et maturation organique sont décisifs pour comprendre les mécanismes psycho-physiologiques qui sous-tendent l'éducation. Aussi aurions-nous voulu faire dialoguer les thèses de Dewey avec celles de Paul Guillaume⁵⁶⁸ ou de Konrad Lorenz⁵⁶⁹ sur l'idée d'instinct, le rôle de la maturation, la formation des habitudes, l'influence de l'environnement, etc. Mais ce n'est pas possible car Dewey construit son raisonnement avec des outils qui lui sont propres. En fait, il forge des représentations si spécifiques qu'on ne peut sortir du cadre conceptuel qu'il dessine. Et cela est partiellement regrettable car il y a des temps d'analyse qui mériteraient un éclairage au moyen des

⁵⁶⁶ J. Dewey, *Démocratie et éducation* (1916), traduit de l'anglais par G. Deledalle, Paris, A. Colin, 1975, p. 63.

⁵⁶⁷ *Idem.*

⁵⁶⁸ P. Guillaume, *La formation des habitudes* (1936), Paris, PUF, 1938.

⁵⁶⁹ K. Lorenz, *Essais sur le comportement animal et humain* (1965), traduit de l'allemand par C. & P. Fredet, Paris, Seuil, 1970.

théories de l'apprentissage, issues notamment de la psychologie animale et de la psychopédagogie. Le fait est que notre lecture de ce chapitre est fortement influencée par les données des sciences évoquées. Et si parfois nous pouvons signaler des imprécisions dans le propos de Dewey, nous ne pouvons pas développer pour autant, étant donné la spécificité de ses concepts.

L'enjeu de cette lecture tient essentiellement dans la tentative que constitue ce chapitre. Bien évidemment, ce chapitre se nourrit de ce qui a été dit dans les trois chapitres précédents. Cela est évident par moments. Et s'il est difficile de juger ce chapitre en lui-même, étant donné la systématité de cette pensée, il n'empêche qu'on peut faire ressortir de cette démarche quelques points fondamentaux à expliciter nécessairement en vue d'une clarification des fondements éducatifs. Il suffit, en définitive, de relever que déterminer les conditions de l'éducation, c'est penser comment l'enfant croît et s'adapte à son environnement. Parce que Dewey choisit de penser cette adaptation au moyen de l'habitude, il doit alors justifier le rapport entre croissance et habitude, c'est-à-dire entre évolution et acquisition d'habitudes. En somme, par la croissance, Dewey tente de cibler les facteurs déterminant le processus éducatif conçu comme un mouvement continu dessinant une progression. C'est dans la gestion des différentes facettes de ce mouvement que se loge la difficulté principale. Car Dewey veut, en plus, étendre l'idée de croissance à l'adulte. Aussi doit-il faire preuve de précaution dans l'élaboration de ses outils conceptuels. Cela sera non seulement explicite, dans les temps où il précise ses propres conceptions, mais aussi implicite quand on rencontrera des difficultés qui ne se résolvent que dans son système à lui.

En somme, l'enjeu est grand et les obstacles nombreux, mais un secours non-négligeable nous vient de l'auteur lui-même. Sa démarche est extrêmement balisée : cela aide sérieusement la compréhension. Il pose dans un premier temps que l'immaturation est la condition de la croissance et définit ses deux traits distinctifs, à savoir : la dépendance et la malléabilité. Il accorde alors un temps d'analyse à chacune d'elles. Pour la première, il entend montrer que le pendant de la dépendance est la capacité sociale. À propos de la malléabilité, présentée globalement comme le pouvoir d'acquiescer des habitudes, il détaille en quoi celle-ci est au fondement de la croissance puisqu'elle conditionne la possibilité de croître, d'apprendre, de s'adapter, d'acquiescer des dispositions et des habitudes. Il engage alors le deuxième temps du chapitre qu'il consacre à l'habitude, pivot de toute sa théorie éducative. Concevant l'habitude comme

un contrôle actif de l'environnement au moyen du contrôle des organes, il explicite dans quelle mesure celle-ci permet l'adaptation au milieu. Pour ce faire, il doit justifier en quoi l'habitude n'est pas une simple habitude passive, et l'adaptation une simple accommodation. Le troisième temps du chapitre apprécie les conséquences éducatives des thèses élaborées. L'éducation est alors définie globalement comme un processus de transformations continues. Il s'agira, en définitive, de comprendre comment, en posant la malléabilité naturelle de l'homme, Dewey parvient à soutenir que l'éducation est un type de transformations.

A- Immaturité : dépendance et malléabilité

La condition première de toute éducation est selon Dewey l'immaturité, et celle-ci se décline sous ses deux traits essentiels : la dépendance et la malléabilité. Dire que l'immaturité est la condition première de la croissance semble dérisoire. « Cela peut paraître n'être qu'un truisme, annonce l'auteur, puisqu'un être ne peut se développer que dans un domaine où il n'est pas développé »⁵⁷⁰. S'il faut pourtant le préciser, c'est parce que Dewey entend donner au défaut reconnu à l'immaturité une valeur positive. Et pour ce faire, il présente les mots « capacité » et « potentialité » dans leur double dimension. L'immaturité signifie la possibilité de mûrir, et pas seulement le défaut de maturité. L'idée de capacité, tout comme l'idée de potentialité, peuvent être comprises négativement ou positivement.

Négativement, la capacité dénote une « simple réceptivité, comme la capacité d'une mesure d'un litre, par exemple »⁵⁷¹, la potentialité un état de passivité ; positivement, la première désigne une aptitude, un pouvoir, la deuxième une puissance, une force. L'immaturité « signifie la possibilité de croissance »⁵⁷². Et Dewey de préciser, « nous ne faisons pas allusion à l'absence de pouvoir qui peut exister à une période ultérieure : nous exprimons une force réellement présente – l'aptitude à se développer »⁵⁷³. En tant que possibilité laissée à l'individu de devenir mature, l'immaturité serait l'aptitude à la croissance et au développement. Dewey peut alors critiquer les conceptions négatives de l'immaturité, ainsi que leurs conséquences.

« La tendance à considérer l'immaturité comme un simple manque et la croissance comme quelque chose qui remplit le vide existant entre l'immaturité et l'état de maturité est due au fait que l'on considère l'enfance *comparativement* et non intrinsèquement »⁵⁷⁴. La comparaison est effectuée entre l'enfant et l'adulte, ainsi ne voit-on dans l'enfant que ce qu'il n'est pas. Par conséquent, la croissance paraît devoir atteindre un état, compris comme son idéal et sa règle. « Le but ultime de la croissance devient la *croissance accomplie* : c'est-à-dire un état où l'on ne croît plus »⁵⁷⁵. Pourtant, on peut très bien considérer que la croissance organique parvient à un état. Ce n'est pas

⁵⁷⁰ *Idem.*

⁵⁷¹ *Idem.*

⁵⁷² *Idem.*

⁵⁷³ *Idem.*

⁵⁷⁴ *Ibidem*, p. 63-64.

⁵⁷⁵ *Ibidem*, p. 64.

ce que Dewey veut nier. Il dit que cette idée serait futile en ce sens qu'elle conduit à supposer que l'adulte cesse de croître. Pour le comprendre, il faut donner à la croissance une dimension sociale, qui dépasse la seule maturation organique.

Dewey poursuit la caractérisation de l'immatunité. « Comprise dans un sens absolu et non comparatif, l'immatunité désigne une force et une capacité positive, – le *pouvoir* de croître. Nous n'avons pas à tirer ni à extraire d'un enfant des activités positives, comme le voudraient certaines doctrines éducatives. Là où il y a vie, il y a déjà des activités ardentes et passionnées. La croissance n'est pas quelque chose qu'on leur fait subir, mais quelque chose qu'elles font »⁵⁷⁶. Il y a là deux temps : le premier qui pose le pouvoir de croître de façon positive, et le second qui tend à expliciter la façon dont ce pouvoir s'incarne. Le premier présente l'immatunité dans les possibilités qu'elle offre. Le deuxième se focalise sur l'enfant et sur la façon dont il vit cette immatunité. L'immatunité donne lieu à la croissance, et l'enfant vit la croissance comme un processus qui se fait par lui-même. Il n'y a donc pas à forcer l'enfant à croître.

Dewey détermine alors l'idée d'immatunité par deux caractéristiques essentielles : la dépendance et la malléabilité. Avant d'expliquer dans deux temps séparés chacune d'elles, il fait deux premières remarques qui se rapportent exclusivement à la dépendance. Dewey entend défendre une représentation positive de la dépendance, ce qui peut ne pas aller de soi. L'idée est très simple. « Il semble absurde de parler de la dépendance comme d'un élément positif et plus encore comme d'un pouvoir. Cependant, s'il n'y avait qu'incapacité totale dans la dépendance, aucun développement ne serait possible. Un être totalement incapable doit être pris en charge à tout jamais par les autres. Le fait que la dépendance s'accompagne d'une croissance des capacités, et non d'un penchant de plus en plus marqué au parasitisme, indique qu'elle est déjà quelque chose de constructif »⁵⁷⁷. Pour donner un aspect positif à la dépendance, il passe donc par l'idée d'incapacité : être dans la dépendance, c'est être dans l'incapacité. Mais alors, comment concevoir la dépendance positivement ? Et comment passer de cette idée de dépendance à celle de croissance des capacités ? On doit, pour le moment, admettre que la dépendance, comme incapacité, devrait être la possibilité de développer des capacités. La croissance n'est certes possible que parce que quelque chose peut croître. Pourquoi poser cette idée de dépendance ? Il faut

⁵⁷⁶ *Idem.*

⁵⁷⁷ *Ibidem*, p. 64-65.

supposer que l'individu dépend de la société puisque c'est elle qui doit prendre en charge la croissance.

La deuxième remarque précise l'idée de dépendance en laissant entendre que la protection des autres ne suffit pas à la croissance. « Le fait d'être simplement protégé par les autres ne favoriserait pas la croissance, car 2) il défendrait simplement l'incapacité »⁵⁷⁸. En d'autres termes, si la prise en charge découlant de la dépendance ne consiste qu'en une protection, alors la croissance ne sera pas garantie. Il faut plus que cela. Et Dewey d'insister sur l'état de dépendance totale dans lequel se trouve l'enfant. « À sa naissance et pour de longues années, il est dans l'incapacité de se débrouiller par lui-même et d'assurer sa subsistance ! S'il devait subvenir à ses propres besoins, il ne survivrait pas une heure »⁵⁷⁹. Par là, Dewey établit une relation nécessaire entre l'éducation et la vie en général. La dépendance serait ici naturelle. La posant dans les premiers temps de l'existence, Dewey la généralise à toute l'existence humaine, en particulier dans ses dimensions sociales et politiques. L'éducation est donc liée à l'existence sociale, politique.

Dewey passe alors au premier point destiné à clarifier l'immaturation sous l'aspect de la dépendance. Il pose que la dépendance est une capacité sociale. Pour ce faire, il compare le petit des hommes au petit des animaux. Le premier est si « complètement sans défense qu'on est amené à penser une capacité de compensation »⁵⁸⁰. À l'inverse, le petit des animaux aurait la capacité physique de s'adapter très vite au milieu. Et Dewey d'en conclure étrangement : « Ils sont, pour ainsi dire, condamnés à avoir des dons physiques parce qu'ils manquent de dons sociaux »⁵⁸¹. Il voit dans les dons physiques des animaux un défaut de don social. Certes, comme il le dit, les « petits des hommes, par contre, peuvent s'en tirer malgré leur incapacité physique justement parce qu'ils ont une capacité sociale »⁵⁸². Mais n'est-ce pas accentuer inutilement la comparaison que faire des capacités physiques un manque de sociabilité ? Cette façon de présenter les choses éclaire l'intention de Dewey d'affirmer la nature sociale de l'homme et, par là, d'induire que l'éducation doit réaliser celle-ci. La dépendance, de ce fait, trouve sa racine dans la nature même de l'homme, à la fois par l'incapacité à subvenir à ses besoins par soi-même, mais aussi et surtout par la capacité à attirer

⁵⁷⁸ *Ibidem*, p. 65.

⁵⁷⁹ *Idem*.

⁵⁸⁰ *Idem*.

⁵⁸¹ *Idem*.

⁵⁸² *Idem*.

l'attention sur soi, c'est-à-dire la capacité sociale. « Les mécanismes naturels de l'enfant et ses impulsions tendent tous à faciliter ses réactions sociales »⁵⁸³. L'enfant impose qu'on s'occupe de lui, et l'adulte y consent bon gré mal gré. C'est là l'expression de cette dépendance naturelle : elle se transforme en art de la manipulation sociale.

Pour affirmer encore plus fortement la valeur positive de la dépendance, Dewey critique l'idée d'indépendance. Elle est, à ses yeux, une aberration voire une maladie. Elle serait le signe d'un déficit en sociabilité, autrement dit l'individu indépendant ne serait pas doté de cette capacité sociale. « En amenant un individu à compter davantage sur lui-même, l'indépendance peut l'inciter à se suffire à lui-même et à se passer des autres ; elle peut conduire au dédain et à l'indifférence. Elle rend souvent un individu si insensible à ses relations avec les autres qu'elle développe en lui l'illusion d'être réellement capable d'exister et d'agir seul – ce qui est une forme non reconnue de folie, en grande partie responsable des souffrances auxquelles il serait possible de remédier »⁵⁸⁴. Se suffire à soi-même, c'est mépriser les autres et la société. L'individu indépendant est un danger pour lui-même et pour la société ; il est aliéné. Cette idée découle de la naturalisation de la dépendance. C'est dire que cette incapacité ne s'efface jamais : elle persiste après l'enfance. Ainsi, l'indépendance est la marque d'une folie, la dépendance celle d'une correcte socialisation.

Après la dépendance, Dewey précise en quoi la malléabilité est une condition de la croissance. « La capacité spécifique d'adaptation à la croissance d'un être non encore parvenu à maturité constitue sa *malléabilité* »⁵⁸⁵. La malléabilité serait donc une capacité spécifique d'adaptation à la croissance. Ceci devrait impliquer une distinction entre croissance et adaptation. La croissance serait un processus à part entière auquel la malléabilité participerait. En d'autres termes, la malléabilité soutient en rendant possible la croissance. De plus, la malléabilité appartient à l'être qui n'est pas encore parvenu à la croissance. Or, il avait été précisé que la croissance n'a pas de terme, qu'un adulte n'a pas fini de changer. Donc, il faudrait dire que la malléabilité est le propre de tous ceux qui continuent de changer.

En outre, la malléabilité ne semble pas permettre tous les changements. « C'est une propriété tout à fait différente de la plasticité du mastic ou de la cire. Ce n'est pas la capacité de changer de forme suivant les pressions extérieures. Elle s'apparente à

⁵⁸³ *Idem.*

⁵⁸⁴ *Ibidem*, p. 66.

⁵⁸⁵ *Idem.*

l'élasticité par laquelle certaines personnes prennent l'aspect de leur environnement tout en gardant leur propre penchant. Mais c'est quelque chose de plus profond que cela »⁵⁸⁶. Cette capacité spécifique, appelée aussi propriété, est à distinguer de la plasticité des matériaux comme le mastic ou la cire. La plasticité peut conduire à une modification permanente, si l'on considère que la forme prise sous l'action d'une force extérieure fige cette nouvelle forme. La malléabilité n'est pas cette capacité à prendre n'importe quelle forme, n'importe quand. Proche de l'élasticité, elle indique la capacité d'un matériau à prendre une autre forme – dans la limite de ses possibilités –, de manière qu'il retrouve sa forme initiale après une modification temporaire. De cette façon, Dewey peut finalement garantir une certaine identité au sujet, dans la mesure où il peut prendre temporairement une autre forme sans jamais perdre son intégrité. Néanmoins, la malléabilité est plus que l'élasticité. Les changements auxquels conduit la malléabilité sont plus profonds qu'un simple changement de forme : la malléabilité permet une action sur l'être même, sur ce qu'il est en lui-même et non superficiellement. Toutefois, il y a une limite, puisqu'il y a maintien des penchants du sujet. Il faudrait donc dire que la malléabilité est à mi-chemin entre l'élasticité et la plasticité. Aussi convient-il de préciser comment la malléabilité peut occasionner des changements qui ne soient ni superficiels ni définitifs.

Dewey poursuit la caractérisation de la malléabilité : elle est la capacité d'apprendre par expérience. Ici, Dewey passe d'une compréhension physique de la malléabilité à une compréhension métaphysique dans la mesure où les caractéristiques évoquées ne portent plus sur des considérations matérielles, mais intellectuelles et spirituelles. « C'est essentiellement la capacité d'apprendre par expérience : le pouvoir de retenir d'une expérience quelque chose qui sera utile pour faire face aux difficultés de situations ultérieures »⁵⁸⁷. Autrement dit, la croissance est permise par la capacité d'apprendre ; apprendre par expérience, c'est retenir quelque chose d'utile pour l'avenir. C'est donc la possibilité de modifier ses actions étant donné les expériences faites antérieurement. Comment cela est-il possible ? Dewey le précise encore pour aboutir à l'idée que la malléabilité conditionne la possibilité d'acquérir des habitudes.

« Cela signifie, explique-t-il, le pouvoir de modifier les actions sur la base des résultats d'expériences antérieures, le pouvoir *d'acquérir des dispositions*, sans lequel

⁵⁸⁶ *Idem.*

⁵⁸⁷ *Ibidem*, p. 66-67.

l'acquisition des habitudes est impossible »⁵⁸⁸. Il y a là deux temps distincts à prendre ensemble. Le premier pose que la malléabilité donne lieu à la modification des actions ; le deuxième suggère qu'au-delà des modifications, il y a des modes d'action qui persistent, ces modes d'action étant des dispositions et des habitudes. Il faut comprendre le rapport entre « modifier les actions » et « acquérir des dispositions ». La première idée désigne un changement d'attitudes, la deuxième suggère davantage l'inscription d'attitudes-types. Le rapport est temporel : d'abord on modifie ses actions, ensuite on acquiert des modes d'action. Il y a donc création de nouveauté et possible répétition de l'ancien. La malléabilité permettrait la modification et l'ancrage. Elle permet l'ajustement aux circonstances et l'établissement d'une forme d'être. Toutefois, cela n'est pas pensé selon un processus unidirectionnel. Ici, en effet, on se sépare d'une plasticité qui permettrait de prendre une forme et de ne plus en changer. La malléabilité garantit les possibilités de changements. En définitive, Dewey lie ensemble malléabilité, capacité d'apprendre par expérience, dispositions et habitudes. La malléabilité conditionne la possibilité d'apprendre par expérience et l'acquisition de dispositions comme des habitudes.

C'est en comparant les instincts de l'homme et ceux des animaux qu'il explicite cette conception de la malléabilité. Son raisonnement consiste à partir de l'idée que les enfants « doivent *apprendre* à utiliser leurs réactions instinctives »⁵⁸⁹. C'est un fait bien connu, dit-il. À l'inverse, on devrait penser que les animaux inférieurs n'apprennent pas à utiliser celles-ci. Dewey ne le dit pas clairement, il écrit : « Toutefois, les instincts des animaux inférieurs se perfectionnent en vue d'actions appropriées presque aussitôt après leur naissance »⁵⁹⁰. On devrait induire qu'il y a bien apprentissage chez eux puisqu'il y a perfectionnement, ou alors il faudrait prouver que ce n'est pas le cas. Les remarques suivantes de Dewey ont pour objectif de montrer que l'enfant, même s'il est d'abord inférieur à l'animal, gagne en possibilité d'adaptation simplement par le fait qu'il va devoir faire diverses expériences pour maîtriser ses réactions instinctives. Les idées présentées sont assez communes, mais le raisonnement prend une allure étrange.

Car il a posé que l'être humain est « doté à la naissance d'un plus grand nombre de tendances instinctives que les autres animaux »⁵⁹¹, il y a donc une supériorité de l'enfant sur le petit animal. Mais, l'animal semble disposer plus rapidement de ses

⁵⁸⁸ *Idem.*

⁵⁸⁹ *Ibidem*, p. 67.

⁵⁹⁰ *Idem.*

⁵⁹¹ *Idem.*

capacités d'adaptation. C'est donc sur la nature de cette adaptation que doit porter la comparaison. Aussi, contrairement à l'animal qui atteint sa maturation quelques jours après sa naissance – l'exemple donné est celui du poussin qui sait picorer quelques heures après l'éclosion – le « nourrisson a besoin d'environ six mois pour être capable de coordonner approximativement ses gestes et ses capacités visuelles, savoir, par exemple s'il peut atteindre un objet aperçu et comment il faut tendre la main pour le saisir »⁵⁹². Le temps nécessaire à la maîtrise des mouvements, à la coordination des membres correspond en fait au temps des expériences grâce auxquelles l'enfant apprend en effectuant des essais. Contrairement à l'enfant, « le poussin est limité par la perfection relative de ses dons originels. L'enfant a l'avantage de pouvoir essayer une *multitude* de réactions instinctives et de bénéficier des expériences qui les accompagnent, même s'il est temporairement en état d'infériorité parce qu'elles sont en opposition »⁵⁹³. Qu'est-ce qui est en opposition et dans quelle mesure ? Peut-être faut-il comprendre que les réactions instinctives sont en opposition avec les expériences, sans savoir pour quelles raisons. Du reste, la comparaison entre l'animal et l'enfant consiste à montrer la perfection d'un pouvoir spécialisé et un défaut de spécialisation qui ouvre finalement les possibilités. C'est l'image du ticket de chemin de fer valable uniquement sur un seul trajet. L'animal n'aurait qu'une possibilité réduite à un type de réaction, tandis que l'enfant pourra disposer d'une palette de réactions. On serait tenté d'attribuer à l'animal une plasticité réduite à un seul changement, tandis que l'enfant, grâce à la malléabilité, reste susceptible de changements.

En outre, si l'enfant est bien malléable, puisqu'il a la possibilité de gérer les formes d'adaptation, cela vient principalement de la quête constante de l'action à accomplir. Autrement dit, même si l'enfant dispose de plusieurs réactions instinctives, il doit effectuer une forme de choix, un tri dans ses dispositions premières pour répondre aux sollicitations extérieures. « Si, au lieu de bénéficier d'une action toute faite, on apprend à l'accomplir, on apprend nécessairement à en varier les éléments, à varier leur combinaison, en fonction de l'évolution des circonstances. On a ainsi la possibilité de réaliser des progrès constants du fait que, en apprenant à accomplir une action, on acquiert des méthodes qui seront utiles dans d'autres situations »⁵⁹⁴. Ici, nous ne pouvons plus tenir la comparaison avec l'animal, car il faudrait rejeter d'emblée l'idée

⁵⁹² *Idem.*

⁵⁹³ *Idem.*

⁵⁹⁴ *Idem.*

que l'animal dispose lui aussi d'un temps d'adaptation malgré la restriction de ses réactions. En un mot, pour accomplir une action quelconque, il faut pouvoir s'adapter aux circonstances et de ce fait apprendre à modifier une première conduite. Poser une première conduite est nécessaire, car c'est elle qui permet de comprendre l'idée de variation et donc d'apprentissage. Si tout était neuf, il n'y aurait pas adaptation, il y aurait création de nouveaux modes d'action relativement aux circonstances. Là, il s'agit plus d'ajustements constants, de progrès. En d'autres termes, c'est comme apprendre à marcher, puis à courir ; mais ce n'est pas apprendre à marcher et à nager. Les deux dernières actions n'ont rien en commun eu égard au mouvement.

Ces petites remarques n'ont pas d'impact sur le raisonnement de Dewey qui conclut ainsi le paragraphe : « Plus important encore est le fait que l'être humain acquiert l'habitude d'apprendre. Il apprend à apprendre »⁵⁹⁵. En définitive, l'enfant apprend à apprendre dès ses premiers temps parce qu'il ne dispose d'aucune action toute faite. Il doit apprendre à agir, il doit apprendre à faire, et au fur et à mesure des expériences il acquiert des possibilités d'action qui ne vont qu'en augmentant. En apprenant comment réaliser ses actions, il apprend à les varier, c'est ainsi qu'il apprend à apprendre. La malléabilité permet donc à l'enfant de modifier ses conduites et ses habitudes. Les habitudes qu'il acquiert ne sont là que jusqu'à ce qu'un nouvel apprentissage intervienne.

Dewey conclut cette partie sur l'immaturation en rattachant sa pensée à la doctrine de l'enfance prolongée. Celle-ci soutient que l'enfance chez l'homme est plus longue que chez les animaux car il leur faut du temps pour apprendre à développer et à maîtriser leurs capacités. C'est ainsi qu'il faut comprendre l'« importance pour la vie humaine de ces deux faits, la dépendance et le contrôle variable »⁵⁹⁶. Ici, la malléabilité est devenue le contrôle variable. Que signifie-t-il ? Il faut se rappeler que la malléabilité a été présentée comme la capacité à contracter des habitudes et à apprendre par expérience. Ces deux idées prises ensemble, on peut imaginer que l'habitude donne lieu à un contrôle, elle ajuste le comportement selon les variations des circonstances. D'où l'expression « contrôle variable ». Mais dans ce cas-là, il faut poser que la malléabilité est restreinte. Les variations sont possibles, mais seulement en second ordre. Elles ne sont pas premières. Il y a, dans une certaine mesure, la fixation de certaines conduites,

⁵⁹⁵ *Idem.*

⁵⁹⁶ *Idem.*

actions ou réactions et, par-delà celles-ci, des possibles s'accroissent. Mais Dewey l'explique dans le point suivant.

Une expression apparaissant en début de réflexion sur les habitudes est plus éclairante. Nous anticipons pour clore cette partie consacrée à l'immaturation. Dewey écrit : « la malléabilité est la capacité de garder et de maintenir, à partir de l'expérience antérieure, des facteurs qui modifient les activités subséquentes »⁵⁹⁷. La malléabilité serait une forme de mémoire ; elle emmagasine les éléments des actions passées, et les réinvestit ou les remanie au cours des expériences. À aucun moment, Dewey ne considère que la malléabilité offrirait la possibilité de changer au sens fort. Elle serait à mi-chemin entre la cire et l'élastique, entre la plasticité qui permet certains changements de forme et l'élasticité qui ne permet pas de vrais changements d'état. Finalement, elle permet des impressions et des variations.

De plus, elle n'est pas limitée dans le temps, c'est-à-dire au cours de l'existence humaine. Dewey indique que la « complexité croissante de la vie sociale requiert un prolongement de l'enfance pour acquérir les pouvoirs nécessaires : cette prolongation de la dépendance signifie la prolongation de la malléabilité ou pouvoir d'acquérir des modes de contrôle variables et nouveaux »⁵⁹⁸. Autrement dit, la malléabilité est à la fois étendue et restreinte. Elle est étendue dans le temps puisqu'elle ne s'arrête pas à un âge particulier. Elle est restreinte dans la mesure où elle ne sert qu'à varier les modes de contrôle. En d'autres termes, elle n'est pas une plasticité perpétuelle. En outre, cette restriction apparaît plus clairement lorsqu'il définit la malléabilité comme la « capacité d'acquérir des habitudes ou de développer des dispositions déterminées »⁵⁹⁹. Il faudrait mieux comprendre ce que Dewey entend par « acquérir des habitudes » et « développer des dispositions déterminées ».

L'immaturation, c'est donc le pouvoir de croître. Elle est attribuée à l'enfant et à l'adulte. Dewey ne dit pas que l'adulte est immature. Il laisse juste entendre qu'il peut encore changer. En ce qui concerne la dépendance, il faut retenir qu'elle prend la forme d'une capacité sociale. Dewey s'appuie sur la différence entre l'homme et l'animal pour montrer que l'enfant survit d'abord, et se développe ensuite grâce à la dépendance. Selon Dewey, l'enfant dispose de nombreux instincts et, pour les maîtriser, il lui faut apprendre, c'est-à-dire faire des expériences. Les instincts des hommes sont des

⁵⁹⁷ *Ibidem*, p. 68.

⁵⁹⁸ *Idem*.

⁵⁹⁹ *Idem*.

dispositions à croître, des dispositions donc elles sont naturelles. L'éducation, en tant que processus social, ne peut oublier de justifier comment ce processus est permis et conditionné par la nature. Dewey propose son explication qui peut, par ailleurs, correspondre aux données scientifiques (biologiques, psychologiques, zoologiques) de son époque – nous n'avons pas vérifié. La démarche de Dewey a ceci d'intéressant qu'elle ancre les conditions de l'éducation dans la nature de l'homme. La malléabilité représente le pouvoir qu'a l'homme de changer. Et Dewey prend le temps de caractériser ce changement. C'est inaugural, à certains égards. En quoi consiste la malléabilité ? Cette question signifie : de quels changements l'homme est-il l'objet et/ou le sujet ? Rattachée à la croissance, elle se transforme en : quels sont les changements correspondant au processus de la croissance ? Les réponses sont multiples. La malléabilité comprise entre la plasticité et l'élasticité conditionne à la fois des « prises de forme » et des modifications. Il y a des habitudes et des variations. L'intérêt principal provient du nœud qui relie habitudes et expériences. Pour le comprendre plus précisément, il faut observer quels sens Dewey accorde à l'idée d'habitude.

B- L'habitude en tant qu'expression de la croissance

Cette partie présente un temps d'introduction, trois temps d'explication et enfin un temps consacré aux implications des idées établies en amont. L'habitude doit être entendue généralement comme le contrôle actif de l'environnement. L'éducation pouvant signifier l'acquisition d'habitudes pour l'adaptation, Dewey doit, d'abord, préciser la nature active de cette adaptation. Ensuite, il met en place trois raisonnements successifs servant chacun à préciser en quoi l'habitude active sert la croissance. La première précision consiste à distinguer l'habitude de l'habituation, cette dernière conduisant à une simple accommodation à l'environnement, tandis que la première serait une véritable adaptation active à l'environnement et de l'environnement. La deuxième précision entend expliciter les dimensions intellectuelle et affective de l'habitude. Par là, Dewey refuse de réduire l'habitude à sa seule phase d'exécution physique ; l'habitude engagerait des modes de penser et de sentir. Enfin, il analyse l'idée d'habitude enracinée afin de distinguer ce qui relève simplement de la routine et ce qui s'apparente à des capacités bien établies. Il précise alors d'où provient la fixation des habitudes. C'est, selon lui, la disparition de l'élément intellectuel de l'habitude qui cause la perte de la malléabilité et donc l'enracinement de l'habitude. En un mot, Dewey élabore une conception de l'habitude qui conditionne et soutient la croissance en ce qu'elle permet l'adaptation consciente au milieu. Et c'est, sous ces conditions, qu'il est possible de concevoir l'éducation comme l'acquisition d'habitudes.

Dewey commence par rappeler ce qui a été établi plus haut, à savoir que la malléabilité est « la capacité d'acquérir des habitudes ou de développer des dispositions »⁶⁰⁰. Si le raisonnement actuel s'en sert comme point de départ, c'est à la fin de cette étude consacrée à l'habitude qu'elle devient intelligible. Il s'agit de comprendre comment la malléabilité peut, grâce au concept d'habitude, donner lieu à la fois à des changements et à la fois à la persistance de certaines réactions. L'habitude est « une forme d'habileté d'exécution, d'efficacité dans l'action. C'est l'aptitude à utiliser les conditions naturelles comme moyens pour atteindre des fins. C'est un contrôle actif de l'environnement au moyen du contrôle des organes de l'action »⁶⁰¹. La définition de Dewey paraît fonctionner en deux temps : le premier pose l'habitude comme une

⁶⁰⁰ *Idem.*

⁶⁰¹ *Idem.*

aptitude connotée, c'est la possibilité de bien faire quelque chose, à savoir exécuter efficacement une action ; le deuxième établit un lien direct entre cette aptitude et l'environnement puisqu'il s'agit de contrôler ce dernier. Dewey insiste sur la maîtrise de l'environnement et regrette qu'on focalise essentiellement son attention sur le contrôle du corps plutôt que sur celui de l'environnement. Cette dernière idée suggère que l'homme subirait les circonstances extérieures. Selon lui, l'un ne va pas sans l'autre. Il prend des actions simples comme marcher, jouer du piano, mais aussi des actions spécialisées comme être chirurgien, ingénieur⁶⁰², et reconnaît, certes, qu'il y a dans ces actions des habiletés directement liées à l'organisme. Mais ces actions sont ce qu'elles sont « en fonction du contrôle économique et efficace de l'environnement »⁶⁰³. Il y a, en d'autres termes, autant maîtrise de l'organisme que maîtrise de l'environnement. Dewey généralise alors cette idée à l'ensemble des habitudes. « Être capable de marcher, c'est avoir certaines propriétés de la nature à sa disposition, et il en va de même pour toutes les habitudes »⁶⁰⁴. En d'autres termes, l'individu ne peut répondre à l'environnement que parce qu'il dispose d'outils permettant cette réponse, ce n'est donc pas seulement une action de l'environnement sur lui. En bref, l'habitude est une manière pour l'individu de contrôler l'environnement en exploitant les propriétés naturelles qu'il possède ainsi que ce qu'il trouve dans l'environnement.

Le début du paragraphe suivant rappelle que l'éducation est parfois comprise « comme l'acquisition d'habitudes par lesquelles un individu s'adapte à son environnement »⁶⁰⁵. Et il ajoute « Cette définition exprime une phase essentielle de la croissance »⁶⁰⁶. Cette formule est un peu embarrassante. À aucun moment, il n'avait parlé au préalable de phases de la croissance. Et, si elle nous interpelle, c'est que l'idée de phase paraît rejoindre une interprétation commune de la croissance, autrement dit une interprétation aux antipodes de la conception de Dewey. Nous ne faisons que le signaler au passage parce qu'en réalité, la suite du propos n'en dépend aucunement. Le fait est qu'il paraît logique de concevoir le processus éducatif comme l'acquisition d'habitudes dans la mesure où ce processus favoriserait l'adaptation et donc la croissance. Toutefois, pour que cela soit possible, il faut se mettre au clair avec l'idée d'adaptation. C'est la première précision conceptuelle qu'amorce Dewey.

⁶⁰² Il ne s'agit pas de « statuts sociaux », mais des activités relatives à ces professions que Dewey considère comme des activités complexes.

⁶⁰³ *Ibidem*, p. 69.

⁶⁰⁴ *Idem*.

⁶⁰⁵ *Idem*.

⁶⁰⁶ *Idem*.

« Mais il est indispensable, dit-il, de comprendre l'adaptation en son sens actif de *contrôle* de moyens en vue de réaliser des fins »⁶⁰⁷. Autrement dit, pour que l'éducation puisse être définie comme le processus d'acquisition d'habitudes, par lequel l'individu s'adapte à l'environnement, il est impératif de concevoir l'adaptation en son sens actif. Sans cela, l'idée de croissance est anéantie, et avec elle celle d'éducation. Il faut abandonner d'une part l'idée de l'habitude comme réaction passive à l'environnement, et d'autre part l'idée d'adaptation comme conformation à l'environnement. « Si nous pensons que l'habitude est simplement un changement produit dans l'organisme, en ne tenant pas compte du fait que ce changement consiste dans la capacité de produire des changements subséquents dans l'environnement, nous serons amenés à penser que l'"adaptation" est une manière de se conformer à l'environnement comme la cire qui se conforme au sceau qui la presse »⁶⁰⁸. En d'autres termes, Dewey refuse l'influence exclusive de l'environnement sur l'homme. L'environnement n'agit pas sur l'homme comme sur la cire. Sa malléabilité originelle n'est pas l'aptitude à inscrire passivement en l'homme les effets extérieurs. En fait, le changement dans l'organisme va produire des changements dans l'environnement. Il y a un double changement : le premier se situe dans l'organisme, le second dans l'environnement. Mais c'est le premier qui cause le second. Il y aurait ainsi une possibilité de contrôle de l'environnement. L'adaptation peut donc être dirigée, elle n'est pas aveugle.

L'erreur provient ici de la conception fixiste de l'environnement. « On pense à l'environnement comme à quelque chose de fixe qui fournit dans sa fixité la fin et le modèle des changements qui doivent se produire dans l'organisme »⁶⁰⁹. Il faut donc comprendre que l'adaptation active sera l'adaptation qui réagit à l'environnement en le modifiant. Elle n'est pas conditionnée absolument par l'environnement. Aussi Dewey distingue-t-il l'habitude de l'habitation et l'adaptation de l'accommodation. « L'habitude en tant qu'*habitation* est certainement quelque chose de relativement passif [...]. La conformité à l'environnement, un changement produit dans l'organisme sans référence à la capacité de modifier l'environnement, est un trait marquant de ces

⁶⁰⁷ *Idem.*

⁶⁰⁸ *Idem.*

⁶⁰⁹ *Idem.*

habituations »⁶¹⁰. L'habitation est une conformation passive. L'individu qui peut réaliser cette conformation est doté de ce qu'il désignait par la plasticité du mastic ou de la cire. L'habitation est permise par le fait que l'individu va se modeler selon les déterminations de l'environnement sans effectuer en retour une modification de celui-ci. L'habitation va de pair avec l'accommodation qu'il conçoit comme le contraire des adaptations actives. Cela dit, l'habitation n'est pas totalement dépourvue de valeur. Elle signifie, certes, une adaptation passive, mais elle correspond à une première adaptation qui va permettre les adaptations actives. C'est la base à partir de laquelle des activités vont être possibles. Autrement dit, les habitudes vont être prises étant donné cette première conformation à l'environnement. Ce n'est qu'ensuite qu'il sera possible de modifier l'environnement. Dewey explique ces deux facettes de l'habitude en concevant d'abord comment on s'habitue à une ville étrangère et ensuite comment un peuple civilisé parvient à modifier un espace désertique en oasis.

Dans une ville étrangère, on commence par recevoir de l'extérieur des stimuli sans que la réaction à ceux-ci soit adaptée. « Peu à peu certains stimuli sont choisis parce qu'ils conviennent mieux et d'autres sont abandonnés »⁶¹¹. Cela conduit, en fin de compte, à stabiliser les réactions et ainsi un équilibre d'adaptation s'instaure. « Cela signifie, en second lieu, que l'adaptation durable fournit le fond de décor sur lequel de nouvelles adaptations spécifiques se feront quand l'occasion se présentera »⁶¹². Autrement dit, il y a toujours des modes de comportements premiers qui permettent, secondairement, des variations. Nous trouvons ici la signification de la malléabilité comme moyen de disposer de certaines réactions. La malléabilité ne permet donc pas des changements permanents et incessants de sorte que l'être soit constamment altéré. C'est comme si une première structure était mise en place ; celle-ci correspond à un état d'équilibre provisoire. « L'habitation est donc notre adaptation à un environnement que, pour un temps, nous ne chercherons pas à modifier et qui fournit un levier à nos habitudes actives »⁶¹³.

« L'adaptation est, en fin de compte, autant une adaptation *de* l'environnement à nos propres activités que de nos activités *à* l'environnement »⁶¹⁴, si toutefois nous nous montrons capables de modifier l'environnement. Dewey compare alors le comportement

⁶¹⁰ *Idem.*

⁶¹¹ *Ibidem*, p. 70.

⁶¹² *Idem.*

⁶¹³ *Idem.*

⁶¹⁴ *Idem.*

d'une tribu primitive à celui d'un peuple civilisé dans une plaine désertique. Dans cet espace, la tribu primitive s'adapte ; c'est l'habitué passif, l'accommodation. « Mais cette adaptation implique un maximum d'acceptation, de tolérance des choses comme elles sont, un maximum d'accords passifs et un minimum de contrôle actif, de soumission à l'usage »⁶¹⁵. Le peuple civilisé s'adapte, mais différemment : il modifie l'environnement. Il opère des modifications en introduisant l'irrigation, par exemple. « En conséquence, le désert fleurit comme une rose. Le primitif s'est simplement habitué ; l'homme civilisé possède des habitudes qui transforment l'environnement »⁶¹⁶. L'exemple est assez parlant. La différence entre l'adaptation passive et l'adaptation active marque la différence entre l'homme primitif et l'homme civilisé. L'un subit le monde, l'autre le modèle à son gré. Le peuple civilisé, du reste, atterrit comme par enchantement dans le désert. Il arrive avec des habitudes déjà là, et il s'agit en l'occurrence des connaissances : celles de l'irrigation, de la faune et de la flore désertique. Il peut, finalement, modifier l'environnement car il a acquis par ailleurs de bonnes habitudes. Il faudrait même dire que le peuple civilisé peut s'adapter activement car il a reçu une éducation qui le lui permet. Pour garder l'essentiel, il convient de comprendre que l'habitué est le premier mode de réaction à l'environnement et c'est sur la base de celle-ci qu'ensuite des adaptations actives vont être possibles. On s'adapte à l'environnement avant de le modifier en partie.

Ce qui manque à la tribu primitive, à certains égards, c'est le facteur intellectuel. Or, Dewey estime qu'il y a dans l'habitude autre chose qu'une action physique. L'habitude active engage des dispositions intellectuelles et affectives. « La signification de l'habitude, affirme-t-il, ne s'épuise pas cependant dans sa phase d'exécution. Elle s'accompagne aussi de la formation de dispositions intellectuelles et affectives »⁶¹⁷. Pour ce qui est des dispositions affectives, Dewey parle d'« inclination », entendue comme « préférence active » et il ajoute « un choix des conditions nécessaires à sa pratique »⁶¹⁸. Ce choix, nous l'aurions plutôt attribué à la disposition intellectuelle. Mais Dewey le rattache à l'inclination. Il poursuit en personnifiant l'habitude : elle « n'attend pas »⁶¹⁹ et « elle cherche activement »⁶²⁰. Si l'habitude est empêchée, elle est comme un

⁶¹⁵ *Idem.*

⁶¹⁶ *Idem.*

⁶¹⁷ *Idem.*

⁶¹⁸ *Idem.*

⁶¹⁹ *Idem.*

désir freiné : de la contrariété en découle. « Si son expression est indûment bloquée, l'inclination se manifeste dans l'insatisfaction et le désir intense »⁶²¹. L'habitude aurait donc ses propres modes de réaction. Elle se présente comme un être animé de pulsions. La personnification qui en découle est quelque peu troublante dans la mesure où l'habitude semble indépendante, elle répond à ses propres élans. En outre, le fait que Dewey parle de « choix » signifierait la présence d'éléments conscients dans la dimension affective de l'habitude.

En ce qui concerne la disposition intellectuelle, Dewey affirme : « Là où il y a habitude, il y a connaissance des matériaux et des instruments auxquels l'action s'applique. Il y a une façon définie de comprendre les situations dans lesquelles l'habitude opère »⁶²². L'habitude engage des connaissances et donc un travail de l'esprit. Bien évidemment, il y a des habitudes de faire qui ne sollicitent pas une activité intellectuelle poussée. « Dans les formes non spécialisées du travail, les facteurs intellectuels sont à leur minimum précisément parce que les habitudes impliquées ne sont pas d'un haut degré. Mais il y a des habitudes de juger et de raisonner, aussi bien qu'il y a des habitudes de manier un outil, de peindre un tableau, de mener une expérience »⁶²³. Autrement dit, l'habitude serait partout. Elle n'est pas seulement dans un faire routinier, elle est présente dans toute activité, puisque même les penseurs acquièrent des habitudes de penser. L'habitude ne doit donc pas être entendue comme une simple automatisation, c'est-à-dire une réaction non-consciente. L'habitude peut être une forme d'activité intellectuelle. On contracte des habitudes d'action comme des habitudes de réflexion. L'habitude serait donc à tous les niveaux d'activité, de l'automatisme à la réflexion. La question se poserait de savoir quand et où il n'y a pas habitude.

La caractérisation de l'habitude selon ses traits affectifs et intellectuels ne doit pas conduire à croire que toutes les habitudes en sont dotées. Et Dewey de spécifier sa pensée en abordant la question des habitudes enracinées. Car, en un sens, il faut se rappeler que l'habituatation permet l'émergence de nouvelles habitudes. Il faut donc reconnaître une valeur aux habitudes passives. Sinon, le fond sur lequel les adaptations actives sont possibles disparaît. Il nous semble que c'est pour cela que Dewey n'est pas encore satisfait. « Tout ce que nous venons de dire, cependant, est insuffisant. Les

⁶²⁰ *Idem.*

⁶²¹ *Ibidem*, p. 71.

⁶²² *Idem.*

⁶²³ *Idem.*

habitudes mentales participant aux habitudes de l'œil et de la main fournissent à ces dernières leur signification ; par-dessus tout, l'élément intellectuel dans une habitude fixe la relation de cette habitude avec ses usages variés et multiples et, partant, avec la croissance continue. Nous parlons d'habitudes *enracinées*. Cette expression peut se rapporter à des capacités si bien établies que ceux qui les possèdent les ont toujours en réserve quand ils en ont besoin »⁶²⁴. Ici, Dewey revient en quelque sorte à la conception ordinaire de l'habitude, avec cette idée d'enracinement. C'est le facteur intellectuel qui donne aux habitudes physiques – celles de la main et de l'œil – leur signification. Les habitudes physiques seraient aveugles sans l'intervention de l'élément intellectuel. Cet élément, dans le cadre de l'habitude, est aussi une habitude. C'est une habitude mentale. Donc il y a des mécanismes habituels mentaux qui régissent les mécanismes habituels physiques.

Du reste, quant aux habitudes ancrées, il laisse entendre que ces habitudes consistent en des capacités (d'action ou de réflexion, certainement) qui sont toujours à la disposition de l'individu. Cela signifie une permanence des acquisitions. L'homme se créerait un réservoir de capacités, dans lequel il puiserait selon les besoins du moment. Il faut donc admettre que certaines capacités pourraient être permanentes, quand bien même elles ne sont pas utilisées pendant un long moment. C'est la cristallisation de cette habitude, son enracinement qui la rend toujours disponible. Par exemple, on apprend à marcher, la marche devient une habitude qui pourrait s'apparenter à une habitude enracinée. Dans ces conditions, si quelqu'un ayant acquis ces habitudes reste allongé pendant des années, il pourra se lever et marcher. Est-ce bien possible ? L'enracinement des habitudes peut les rendre automatiques, mais peut-on en conclure que ces activités seront toujours à la disposition du sujet, comme on ouvrirait un tiroir pour en retirer quelque chose qu'on a soigneusement rangé des années auparavant ?

Dewey dispose donc bien de sa propre conception de l'habitude. Il y insère des éléments intellectuels et refuse de ce fait les conceptions communes qui n'y voient que mécanismes non-conscients. Toutefois, il ne va pas jusqu'à dire que toutes les habitudes sont des actes de conscience, c'est-à-dire des produits de la volonté et de la réflexion. « Les habitudes routinières sont des habitudes non pensées : les mauvaises habitudes sont des habitudes si éloignées de la raison qu'elles sont opposées aux conclusions du raisonnement et de la décision conscients »⁶²⁵. Il y a précisément deux versions de

⁶²⁴ *Idem.*

⁶²⁵ *Ibidem*, p. 72.

l'habitude comprise ordinairement. Une version neutre voit en elle une routine, un mécanisme. Une version connotée la présente comme un danger pour la liberté dans la mesure où elle enferme l'homme dans des modes d'action qui le régissent sans qu'il puisse se maîtriser. La version neutre correspond simplement à un arrêt de la pensée. L'habitude est dans ce cas le résultat d'une non-conscience subjective. Il n'y a aucun travail de l'esprit, ni raisonnement, ni décision.

La différence entre une habitude réfléchie et une habitude routinière réside dans les conséquences auxquelles conduit cette dernière. Elle fait disparaître la malléabilité. Celle-ci s'éteindrait dans la routine, tandis qu'elle serait constamment sollicitée dans l'habitude réfléchie. « Comme nous l'avons vu, l'acquisition des habitudes est due à une malléabilité originelle de notre nature, à une capacité de varier les réponses jusqu'à ce que nous trouvions une façon d'agir appropriée et efficace. Les habitudes routinières et les habitudes qui nous possèdent au lieu que nous les possédions sont des habitudes qui mettent fin à la malléabilité. Elles marquent le terme de notre pouvoir de changer »⁶²⁶. Les conséquences sont donc un arrêt pur et simple de la capacité d'adaptation. L'immaturité première ne garantit plus une transformation active du monde. Il est possible de cesser la quête d'une adaptation active et, par conséquent, de réduire l'adaptation à l'accommodation, c'est-à-dire à la conformation à l'environnement.

En d'autres termes, les habitudes ont été contractées grâce à la malléabilité originelle. C'est parce que l'homme peut prendre une certaine forme, disons des plis, qu'il finit par agir de façon habituelle. C'est la malléabilité qui permet la formation des habitudes. Les habitudes enracinées seraient à la fois le produit de la malléabilité et la fin de celle-ci. En se fixant, ces dernières effacent toute possibilité de changement dans les façons d'agir. Aussi sont-elles la cause de la disparition de la malléabilité. Le processus de disparition de la malléabilité n'est pas le fruit d'une volonté. On ne cherche pas à ne plus changer, c'est simplement la vie qui conduit à un état d'inertie. C'est une stabilité existentielle – le fait d'être installé dans la vie, c'est-à-dire de ne plus faire varier ses modes de penser et d'agir – qui entraîne la rigidification de l'être. « Il est indubitable, explique Dewey, que la malléabilité organique tend physiologiquement à diminuer avec les années de croissance. L'action instinctivement variée de l'enfance, le désir de nouveaux stimuli et d'événements neufs passent trop facilement lorsqu'on "s'installe" dans la vie, ce qui signifie que l'on craint le changement en se contentant de

⁶²⁶ *Idem.*

ses réalisations passées »⁶²⁷. La malléabilité est perdue lorsque des automatismes gouvernent la vie de l'homme. Si la malléabilité se trouve effacée par l'ancrage de modes d'être au monde, celle-ci tend naturellement à disparaître d'elle-même. La malléabilité organique diminue naturellement avec les années.

Qu'est-ce qui stimule cette malléabilité naturelle pour éviter de la voir diminuer inévitablement et/ou disparaître prématurément ? Plusieurs facteurs sont présentés par Dewey. Durant l'enfance, il y aurait des actions instinctivement variées. C'est l'idée qu'il a établie plus haut, lorsqu'il expliquait qu'un enfant possède un ensemble de comportements instinctifs qu'il teste et qu'il fait varier ainsi pendant toute son enfance. Le désir de nouveaux stimuli et de nouveaux événements ne semble pas avoir été expliqué au préalable. Il faut tenir pour acquis le fait que l'homme cherche forcément du nouveau pour être stimulé, que c'est là l'expression d'un désir. En somme, la quête de variété et la quête de nouveauté devraient être au principe du maintien de la malléabilité. Sans celle-ci, l'homme craint le changement. La solution que Dewey propose est celle d'un environnement favorisant l'usage de l'intelligence pour la formation des habitudes. « Seul un environnement qui assure le plein usage de l'intelligence dans le processus de la formation des habitudes peut contrecarrer cette tendance »⁶²⁸. Il dit bien que c'est à l'environnement d'assurer que l'intelligence dirige le processus de formation des habitudes. Autrement dit, il ne s'agit pas d'éviter les habitudes, mais de les orienter, de les choisir intelligemment. C'est contre la rigidification de la malléabilité, contre l'enracinement des habitudes que Dewey envisage la nécessité de subordonner les habitudes à l'intelligence. C'est elle qui doit gérer la formation de celles-ci. Sans cette veille intellectuelle, il s'ensuit inévitablement une pression de l'environnement telle qu'elle enferme l'homme dans des mécanismes dénués de toute conscience. C'est l'environnement, en fin de compte, qui agit sur l'individu, qui l'enserme dans des modes d'action et lui fait perdre toute maîtrise de lui.

Cela dit, on pourrait parfaitement objecter qu'une habitude serait le produit de l'intelligence en ce qu'elle répondrait parfaitement aux exigences de l'environnement, c'est-à-dire qu'elle serait la réponse physique et intellectuelle parfaitement adaptée à l'environnement du sujet. Alors, d'une part, c'est la malléabilité qui met en place une habitude, et d'autre part, elle le fait après avoir effectué un choix dans le mode d'action

⁶²⁷ *Idem.*

⁶²⁸ *Idem.*

de sorte que celui-ci soit la réponse parfaite à des stimuli de l'environnement. Comment alors penser que ce mode d'action choisi après essais et variations puisse être inapproprié, inefficace ? Est-ce parce que l'environnement a changé ? Si c'est le cas, alors ce n'est plus l'environnement qui est la cause de l'enfermement de l'homme dans des habitudes, puisque c'est lui qui commanderait le changement. Ou alors, il faudrait établir une distinction entre habitude et habitude, soit entre soumission à l'environnement et maîtrise de l'environnement. Mais on ne comprend toujours pas comment une habitude, prise à un moment donné parce qu'elle répond à l'environnement de façon appropriée et efficace – il faut en convenir, sans l'adéquation, l'habitude n'est pas prise parce qu'elle ne sert à rien – peut devenir obsolète en elle-même, sans que l'environnement en soit la cause. Et s'il en est la cause, alors l'environnement est ce qui sert au maintien de la malléabilité dans la mesure où il incite l'homme à s'adapter à de nouvelles circonstances.

En fait, pour bien comprendre d'où vient le problème des habitudes ancrées, il faudrait d'abord expliciter en quoi celles-ci sont devenues inappropriées. Ici, Dewey critique de loin les habitudes. Elles font passer au second plan le critère intellectuel et paraissent, à cet effet, aliéner l'homme. Elles engagent de plus une sorte de cercle vicieux en ce qu'elles usent la malléabilité, seule apte à redonner de nouvelles habitudes, et donc à dépasser les anciennes. En figeant des modes d'être, les habitudes seraient doublement à craindre puisqu'une fois dans le cercle, elles endorment l'intelligence et l'empêchent de s'éveiller à jamais. En définitive, les habitudes sont radicalement néfastes, elles attaquent l'homme dans ce qu'il a de plus humain.

Mais les habitudes, si l'on revient à leur mode d'apparition, avaient été choisies après variation et tentative, donc elles avaient une existence justifiée. Elles ne viennent pas de nulle part. Et c'était même en cela que consistait le propre de l'enfant contrairement aux animaux inférieurs. L'enfant choisit ses modes d'action parmi un certain nombre de dispositions acquises au fur et à mesure de tentatives, de variations, etc. L'homme, de même, contracte des habitudes selon un mode d'efficacité, d'économie et d'aisance. Il paraît peu probable qu'on ancre en soi des habitudes qui gênent les actions, qui ne sont pas satisfaisantes. Il y avait donc un certain dialogue entre l'homme et l'environnement. C'est dans la désuétude d'une habitude que peut résider plus sérieusement les nuisances d'une habitude. Que l'intelligence ait à régler la contraction des habitudes, cela ne fait pas l'ombre d'un doute ; mais que cette intelligence suffise à prévenir des habitudes routinières comme la perte de la

malléabilité, on ne peut le garantir, étant donné que c'est tout de même elle qui était à la base d'une première habitude. Il ne s'agit que d'une hypothèse, mais l'environnement peut apparaître comme le moteur du changement et le gardien de la mobilité de l'être.

C- Portée éducative de la conception du développement

La troisième partie du chapitre tend à mettre en évidence les conséquences éducatives de cette conception. S'étant intéressé jusqu'alors aux conditions et conséquences de la croissance, Dewey tient à préciser en quoi ces idées engagent une conception bien déterminée de l'éducation. Elles ne sont pas très nombreuses. Et étant donné la lecture serrée des parties précédentes, il n'y a en fait pas de grandes nouveautés à présenter. Dewey pose, en entrée, l'identité entre éducation, développement, croissance et vie, ce qui justifie en un sens toutes les inférences qui s'ensuivent. Les deux conséquences directes sont : l'éducation n'a pas de fin hors d'elle-même et l'éducation est un processus de transformations continues. Il procède alors en deux temps. Dans le premier, il interprète la distinction supposée entre l'enfant et l'adulte si le développement est compris comparativement. Et d'autre part, il critique trois effets néfastes d'une fausse conception de la croissance sur l'éducation. Dans le deuxième temps, partant de l'idée que l'éducation a sa fin en elle-même, il précise le but de l'éducation scolaire. Ensuite, il apprécie les effets d'une conception positive de l'immatunité. Et enfin, l'idéalisation de l'enfance est rapidement critiquée au moyen de l'idée que la vie est croissance. Cette partie est davantage un temps qui lui permet de réfuter des conceptions communes de l'enfance auxquelles il n'adhère pas.

Afin de pouvoir reporter sur l'éducation les idées qu'il a développées sur la croissance, Dewey commence par poser une identité absolue entre celles-ci. Il l'élargit, en plus, à la vie. « Quand on dit que l'éducation est développement, tout dépend de *la manière* dont le développement est conçu. Pour nous, la vie est développement, et se développer, croître, c'est la vie »⁶²⁹. Autrement dit, l'éducation, c'est le développement, qui est la croissance, qui est la vie. Cette égalité permet d'octroyer, à l'un des termes, toutes les caractéristiques de l'autre.

Il y a deux conséquences directes qui en découlent : « Traduit dans ses équivalents éducatifs, cela signifie 1) que le processus éducatif n'a pas de fin hors de lui-même ; il est sa propre fin ; et 2) que le processus éducatif est un processus de réorganisation, de reconstruction et de transformation continues »⁶³⁰. L'éducation n'aurait pas de fin hors d'elle-même de même que la croissance n'a pas de fin hors

⁶²⁹ *Idem.*

⁶³⁰ *Ibidem*, p. 72-73.

d'elle-même. La croissance, c'est le mouvement cumulatif qui permet à la société de former la jeunesse. De la même manière, l'éducation assure le renouvellement de la société. S'agissant de ses définitions, il n'y a pas à critiquer l'idée. En outre, que l'éducation soit présentée comme un processus de transformation, de réorganisation et de reconstruction continues, doit découler de la conception de l'adaptation active. Celle-ci serait en effet une transformation des habitudes, c'est-à-dire des réactions de l'homme relativement à l'environnement. Les termes utilisés n'ont, toutefois, pas été explicités en amont lors de l'explication de l'habitude, ni même lors des conditions de la croissance. Il faut donc comprendre que l'éducation, parce qu'elle est un processus d'adaptations continues, actives et conscientes, engage des changements de l'homme et de son environnement tels qu'il s'agit de ré-organisations et de re-constructions.

Dewey s'attache alors à la compréhension du développement pensé en termes comparatifs pour dire que la différence supposée entre l'enfant et l'adulte n'a pas lieu d'être. « L'enfant a ses capacités particulières : ignorer ce fait, c'est atrophier ou déformer les organes dont sa croissance dépend. L'adulte utilise ses capacités pour transformer son environnement, occasionnant par là de nouveaux stimuli qui réorientent ses capacités et leur permettent de continuer à se développer. Ne pas tenir compte de ce fait signifie un arrêt du développement, une adaptation passive. En d'autres termes, l'enfant normal et l'adulte normal sont l'un et l'autre en pleine croissance »⁶³¹. Chacun a donc un développement qui lui est propre, ce développement répondant en quelque sorte à des conditions différentes. L'enfant doit voir ses organes se former et s'ajuster à l'environnement. L'adulte doit veiller à poursuivre son développement en restant stimulé par l'environnement. Il ne doit pas se satisfaire d'une adaptation passive, il doit rester conscient de son mode d'existence. De là à dire que l'adulte est en pleine croissance, le pas à franchir est délicat.

Il faut rappeler que la croissance n'est pas ici la croissance physique, mais dans ce cas-là, il conviendrait de décrire le développement de l'enfant autrement que physiquement. Or, Dewey ne parle pour l'enfant que des organes dont sa croissance dépend. Et même s'il écrit : « La différence qui les distingue n'est pas une différence entre croissance et non-croissance, mais entre des modes de croissance appropriés à leurs conditions différentes »⁶³², concrètement on ne peut qualifier cette différence. Car s'il ne réduit pas la croissance de l'enfant à un développement organique, alors il devrait

⁶³¹ *Ibidem*, p. 73.

⁶³² *Idem*.

certainement décrire celle-ci de la même manière qu'il décrit la croissance de l'adulte. Comme il ne le fait pas, on ne peut plus établir de différence entre l'adulte et l'enfant.

De surcroît, s'il n'est pas possible de reconnaître à l'enfant la croissance et à l'adulte la non-croissance, alors la différence de nature s'efface et une simple différence de degré serait suggérée. Mais Dewey déplace le problème en renversant l'idée que l'enfant doit croître pour devenir un adulte. « Par rapport au développement des capacités mises en œuvre pour faire face aux problèmes spécifiques, tant scientifiques qu'économiques, nous pouvons dire que l'enfant devrait croître comme un homme. Par rapport à la curiosité bienveillante, à la réaction sans préjugés, et à l'ouverture d'esprit, nous pouvons dire que l'adulte devrait croître comme un enfant. La première affirmation est aussi vraie que la seconde »⁶³³. L'idée est esthétique, mais elle n'apporte rien de probant. En fait, comme il avait été dit plus haut que l'adulte persiste à changer, on aurait pu dessiner une frontière entre l'enfant et l'adulte grâce à la croissance. Dans le premier temps de vie, il est question de croissance, dans le second de développement. Mais Dewey exclut cette possibilité et passe à l'idée que le développement a sa fin en lui-même.

Dewey rappelle trois idées critiquées en amont, à savoir : les versions péjoratives de l'immaturité, de l'adaptation et de l'habitude. Celles-ci conduisent à trois erreurs fréquentes sur la croissance et le développement, dans la mesure où l'on place une fin hors de ces processus. « Dans le domaine de l'éducation, ces idées fallacieuses ont les conséquences suivantes. Premièrement, on néglige les capacités instinctives ou naturelles des jeunes. Deuxièmement, on omet de développer l'initiative pour faire face à de nouvelles situations. Troisièmement, on donne trop d'importance à la répétition et autres inventions du même genre pour faire acquérir des savoir-faire automatiques au détriment de la perception personnelle. Dans tous les cas, l'environnement adulte est accepté comme un modèle pour l'enfant. Il faut élever l'enfant *jusqu'à lui* »⁶³⁴. Les conséquences qu'il relève tendent à montrer qu'on pose un modèle figé de l'homme qui serait donc la fin de croissance. Mais pour chaque conséquence, on ne sait pas à quelle idée elle se rapporte. Par exemple, négliger les capacités instinctives, est-ce le produit d'une conception restrictive de l'immaturité ou de l'adaptation figée comme produit d'une habitude enracinée ? De même en ce qui concerne l'omission du développement de l'initiative, d'où provient-elle ? En fait, c'est comme si on pouvait dans ce

⁶³³ *Idem.*

⁶³⁴ *Ibidem*, p. 73-74.

paragraphe isoler les idées dites fallacieuses et la critique principale, à savoir la croissance qui aurait une fin hors d'elle-même. Ces trois idées fallacieuses – en considérant qu'elles sont trois, parce que la dernière peut simplement être une conséquence de la deuxième – n'ajoutent rien au propos. Dewey justifie, ensuite, les trois conséquences négatives.

Il s'agit de demander : si on ne pense pas que la croissance a sa fin en elle-même, que se passe-t-il ? Et Dewey de présenter ce qui en découle. « Les instincts naturels sont soit négligés, soit considérés comme des obstacles – comme des traits nuisibles à supprimer ou, en tout cas, à mettre en conformité avec les modèles externes. Puisque la conformité est le but, tout trait nettement personnel chez le jeune est mis de côté ou considéré comme une source de mal ou d'anarchie. "Conformité" devient synonyme d'"uniformité" »⁶³⁵. Le premier trait, c'est la conformité à des modèles externes qui conduit à défaire l'individu de ses singularités ou de particularités gênantes. Il doit entrer dans un moule impersonnel, et surtout uniforme. Autrement dit, l'idée de Dewey consiste à dire que le modèle vers lequel on veut faire tendre l'enfant est forcément une déformation de sa nature personnelle, que l'existence d'un modèle externe est une perte d'individualité. Mais pourquoi réduire l'idée de modèle externe à l'uniformité ? Cela est rare, certes, cependant il est possible qu'un modèle externe exhorte à la réalisation de son individualité.

Dans le deuxième temps de l'évaluation des retombées éducatives, Dewey explique d'abord ce qui s'ensuit de l'idée que l'éducation a sa fin en elle-même. Ensuite, il suppose l'abandon de la conception négative de l'immaturité. Enfin, il critique l'idéalisation de l'enfance. Il rappelle le lieu commun selon lequel l'éducation doit se poursuivre au-delà de la scolarité. L'école n'est pas le champ exclusif de l'éducation. Aussi l'éducation scolaire doit-elle être une propédeutique à l'apprentissage tout au long de la vie. L'école doit donner le goût d'apprendre. Le « but de l'éducation scolaire est d'assurer la continuité de l'éducation en organisant les capacités qui assurent la croissance. Le penchant à apprendre à partir de la vie elle-même et à rendre les conditions de vie telles que tous apprennent en vivant est le meilleur résultat de la scolarisation »⁶³⁶. L'éducation doit se poursuivre toute la vie, tout comme la croissance. Voilà pourquoi « en réalité, il n'y a rien à quoi la croissance soit relative sinon plus de croissance, il n'y a rien à quoi l'éducation doive être subordonnée sinon plus

⁶³⁵ *Ibidem*, p. 74.

⁶³⁶ *Idem*.

d'éducation »⁶³⁷. Cette manière de comprendre et l'éducation et la croissance dépend principalement d'une juste conception de l'immaturation. C'est parce qu'on reconnaît à l'immaturation sa valeur positive, qu'on cesse de la considérer uniquement comme l'expression d'un défaut, qu'on est à même de saisir l'idée selon laquelle la croissance et l'éducation ont leur fin en elles-mêmes.

Pour l'éducation, cela conduit en plus à « abandonner notre habitude de concevoir l'instruction comme une méthode pour suppléer à ce manque en versant la connaissance dans un trou mental et moral qui attend d'être rempli »⁶³⁸. L'immaturation étant pensée positivement, il n'y a aucun manque à combler. L'instruction ne comble pas un vide intellectuel. En somme, tout découle de cette compréhension première de l'immaturation à laquelle Dewey s'attache fermement et qui justifie le propre de sa conception éducative. Elle permet, en outre, de lier éducation et croissance tout en les voulant séparées, puisque chacune aurait sa propre fin en elle-même. Toutefois, on peut rester dubitatif devant certaines formulations qui les mettent en relation.

La dernière conséquence éducative conduit à refuser l'idéalisation de l'enfance. Il affirme que cette idéalisation conduit à promouvoir la paresse. On suppose qu'il doit s'agir d'une précaution qu'il prend pour éviter un rapprochement inapproprié avec sa thèse. Il met en garde contre les interprétations des activités enfantines. « Il ne faut pas identifier la vie avec tout acte et intérêt superficiels »⁶³⁹. Peut-être craint-il que son idée selon laquelle l'éducation c'est la vie, soit comprise comme une invitation à laisser l'enfant vivre pour grandir correctement. Il avait remarqué plus haut qu'il n'y a pas à imposer des activités particulières puisque toute activité serait porteuse de vie. Dewey fait référence à Emerson et laisse entendre que respecter l'enfant ne signifie pas le laisser faire ce qu'il veut. Il faut, effectivement, le diriger, le discipliner, c'est-à-dire diriger ses activités et son éducation.

En un mot, toutes les recommandations et critiques éducatives découlent de la conception positive de l'immaturation en ce que celle-ci conduit à envisager l'éducation comme un processus positif poursuivant une fin propre. L'éducation a sa fin en elle-même, tout comme la croissance, ce qui veut dire, dans les termes de Dewey, qu'elles œuvrent pour le renouvellement de la société. Partant de là, il peut critiquer la différence supposée entre l'enfant et l'adulte. Car ce dernier croît lui aussi, mais à sa manière.

⁶³⁷ *Idem.*

⁶³⁸ *Idem.*

⁶³⁹ *Ibidem*, p. 75.

Refuser que la croissance ait un terme fixé, c'est abandonner l'idée d'un état idéal à atteindre. C'est, donc, éviter de conformer l'enfant à un modèle ; c'est donc veiller à développer ses propres capacités instinctives et susciter son initiative. En un mot, accepter les postulats de Dewey, c'est éviter de tomber dans une version négative de l'éducation et de la croissance. L'éducation ne comble pas un manque, la croissance n'est pas un défaut d'être ; les deux sont des évolutions positives.

Avant de faire notre propre bilan, il est intéressant de lire le résumé proposé par Dewey, en ce qu'il est censé ne reprendre que l'essentiel. Pourtant, il est très loin de rendre compte de la totalité des cheminements. Aucune référence n'est faite à l'immaturation, rien non plus sur la comparaison entre l'enfant et l'adulte. Il s'ouvre ainsi : « La capacité de croître dépend de la malléabilité et du besoin que l'on a des autres. L'une et l'autre de ces conditions sont à leur maximum durant l'enfance et l'adolescence. La malléabilité, ou faculté d'apprendre par expérience, permet l'acquisition des habitudes »⁶⁴⁰. On regrette d'abord qu'il n'ait pas appuyé plus fortement sur l'idée que la malléabilité est plus grande dans les premiers stades d'existence de l'homme. L'idée a été suggérée par la baisse de la malléabilité organique qui tendrait à faire baisser la malléabilité intellectuelle. C'est, tout au plus, une phrase dans tout ce chapitre alors que là, il la pose comme si elle allait de soi. Et c'est assez dérangeant, puisqu'elle permettrait de nuancer l'affirmation selon laquelle l'adulte aussi croît indéfiniment. Ensuite, la définition de la malléabilité comme faculté d'apprendre par expérience nous paraît à la fois réductrice et trompeuse. Cette définition laisse entendre que toutes les modifications sont des produits de l'apprentissage, or, il est fort probable que certaines modifications ne sont pas voulues, qu'elles se font simplement par effet de l'environnement sur le sujet.

Dewey passe ensuite à l'habitude et à ses caractérisations. Elles permettent « de maîtriser l'environnement, de l'utiliser à des fins humaines. Les habitudes prennent la forme, soit de l'habitude ou équilibre général et constant des activités organiques avec l'environnement, soit de capacités effectives de réadaptation de l'activité à de nouvelles conditions »⁶⁴¹. Et Dewey de rappeler la distinction établie entre les habitudes routinières et celles qui font appel à la pensée. Les premières marquent la fin de la

⁶⁴⁰ *Ibidem*, p. 76.

⁶⁴¹ *Idem*.

malléabilité. De manière globale, nous avons déjà expliqué qu'il y a un défaut de clarification de l'idée d'environnement qui peut conduire à des conceptions erronées.

En somme, Dewey a posé les conditions de la croissance qu'il a ensuite attribuées à l'éducation. La croissance, c'est le développement, c'est la vie, c'est l'éducation. L'éducation doit donc être comprise comme une adaptation de l'homme à l'environnement réalisée au moyen d'habitudes actives. Pour établir ces idées, Dewey a dû proposer une conception positive de l'immaturité en posant qu'elle signifie le « pouvoir de croître ». Ce pouvoir dépend de deux facteurs : la dépendance et la malléabilité. Il faut reconnaître à la dépendance le peu de traitement qui lui a été accordé et, à certains égards, elle paraît secondaire par rapport à la malléabilité. Car, finalement, la malléabilité comme disposition originelle permettant la réaction aux sollicitations extérieures, se suffit à elle-même. Que ce soit l'environnement naturel ou l'environnement humain qui agisse sur la malléabilité, cela ne change pas radicalement les choses. La dépendance n'est pas une condition de la croissance. Elle est un moyen et dépend de la malléabilité. Dewey, en ajoutant cette condition, tend à diriger l'attention sur l'action de la société sur l'homme. En définitive, on pourrait parfaitement dire que la malléabilité originelle est la seule et unique condition de la croissance et, par conséquent, elle est le postulat de l'éducation.

Ce postulat est très intéressant ; il comprend les facteurs naturels, culturels et individuels qui régissent le processus éducatif. Ces facteurs se retrouvent dans la façon dont Dewey conçoit l'habitude. Celle-ci part de données naturelles internes et externes à l'homme : ses instincts et son incapacité à subvenir à ses besoins ; les sollicitations extérieures liées à l'environnement naturel et humain. Ses dispositions naturelles vont se développer au fil des expériences et permettront l'acquisition d'un mode d'être et surtout des modes de réactions variables. Par les expériences, il apprend ; par les expériences, il apprend à apprendre. C'est ainsi qu'il forge son être au fur et à mesure de sa croissance.

L'enfant continuera à apprendre et à réagir à l'environnement tant que ses habitudes seront des adaptations actives, c'est-à-dire tant que la malléabilité originelle est sollicitée. L'adulte ferait de même. La croissance ainsi comprise appartient à l'homme quel que soit son âge. En revanche, l'homme ne croît plus, ne se développe plus lorsqu'il subit son environnement. Dewey ne le formule pas ainsi, mais on pourrait

dire : l'adulte, tant qu'il croît, « s'éduque ». C'est une conséquence directe de son raisonnement, même si la formulation est étrange.

L'éducation, c'est donc un processus de transformations continues. Les changements appelés aussi « réorganisations et reconstructions » ne sont pas à entendre comme des modifications radicales du sujet. À plusieurs endroits, Dewey laisse entendre que l'homme ne change pas complètement. Il y a d'abord le fait qu'il situe la malléabilité entre la plasticité et l'élasticité. La malléabilité s'apparente à cette dernière. Dewey suggère un maintien de l'être au-delà des variations possibles. Il parle à cette occasion des « penchants » de l'individu. Ceci s'accorderait d'une part avec l'idée que l'habitude présente des dispositions affectives, d'autre part avec le souci évoqué de maintenir l'individualité de l'enfant. Sans cette individualité naturelle, il faudrait convenir que l'homme n'est que le produit de l'environnement. Il y a, en outre, ces habitudes présentées comme le fond de décor sur lequel des habitudes actives vont apparaître. Il y aurait donc une première forme d'être individuel qui joue le rôle de « substrat ». Les changements et variations vont se faire à partir de cette première formation et non sur cette formation. Il n'y a donc pas transformation au sens fort.

Il faut le reconnaître : la démarche de Dewey est géniale, parce qu'exemplaire. La puissance de cette conception ressort de la clôture cognitive qu'elle permet. Avec une analyse aussi détaillée de la malléabilité, on pourrait estimer disposer – enfin – d'un postulat de l'éducation, présentant les conditions et limites de l'éducation. Il y a, toutefois, d'autres règles dans le jeu des postulats. Montrer d'autres manières de procéder ne servira, peut-être, qu'à donner à voir encore plus clairement – par effet de contraste – la valeur de ce chapitre pour la question des postulats de l'éducation, et pour toute la réflexion éducationnelle.

II- L'enfant malléable, donc « éduicable » : pourquoi et comment ?

Dans cette partie, il est question de l'éducabilité de l'enfant au sens où l'enfant est susceptible d'éducation. Pour éduquer un enfant, il faut comprendre qu'il « peut » être éduqué, d'abord parce qu'il est dit « éduicable » et ce parce qu'il est « malléable ». Mais dire cela ne suffit pas. Il faut encore savoir en quoi il sera éduqué et pourquoi il doit être éduqué. « En quoi sera-t-il éduqué ? » signifie : quelle forme lui faire prendre ? Cette forme s'approche de la question « comment sera-t-il éduqué ? », mais cette dernière paraît se fixer davantage sur les moyens d'y parvenir. Ici, c'est la finalité de l'éducation qui se présente comme la motivation de la démarche éducative. « Pourquoi doit-il être éduqué ? » demande : pourquoi avoir à lui donner une forme ? Pourquoi avoir à prendre en charge cette mise en forme ? Ces questions se détachent de la finalité, quoiqu'elles résonnent un peu de la même manière. En fait, elles cherchent à indiquer pour quelles raisons il est soit nécessaire, soit préférable de s'occuper du devenir de l'enfant. Il s'agit de comprendre l'être même de l'enfant et de concevoir dans quelle mesure il serait propice à l'éducation. Là est l'objet de toute cette partie sur l'éducabilité de l'enfant. Il convient de l'explicitier davantage.

Pourquoi l'enfant doit-il être éduqué ? Pour répondre à cette question, il ne suffit pas de dire : parce que l'éducation est possible, ou parce que l'éducation est un bien. Il faut partir de la nature de l'enfant et dire : son être est tel qu'il faut prendre en charge son devenir. La formulation se veut neutre car différentes interprétations sont possibles. Et ce sont ces différentes interprétations qui conditionnent différentes conceptions éducatives. Afin de les mettre en évidence, il faut et il suffit de partir des conceptions de l'enfance. Une simple représentation de l'enfance engage une version de l'éducabilité. Aussi, pour le montrer, avons-nous tenté de comprendre comment différentes représentations de l'enfance induisent automatiquement différentes formes d'éducabilité. Elles ont ceci d'intéressant qu'elles permettent de montrer facilement les postulats de l'éducation, quand bien même ceux-ci ne sont pas explicités. L'objectif est donc de parvenir à lire les postulats entre les lignes de ces discours.

Afin de mettre en place cette lecture de l'enfance, il était nécessaire de s'appuyer sur des discours traitant de l'enfance. Ceci n'est possible que si l'enfance apparaît comme un objet digne d'intérêt. Autrement dit, le premier temps consiste à reconnaître d'une part l'existence de l'enfance, d'autre part le souci de son éducation. Pour ce faire, nous avons choisi de rappeler très brièvement comment est apparu le statut de l'enfant

au Moyen Âge. Cette émergence paraît ambivalente à plein d'égards. Il semble, en effet, que l'enfant médiéval n'est reconnu comme un être à part entière que pour disparaître aussitôt dans le statut d'adulte. L'éducabilité de l'enfant prend des allures de négation de l'enfance. On reconnaît une nature propre à l'enfant pour mieux la lui retirer. L'éducabilité serait la consécration de l'enfant et le chemin le plus court vers sa négation dans l'adulte à venir.

Il s'ensuit une ambivalence du rapport à l'enfant, ambivalence qui n'est pas due uniquement à un défaut de reconnaissance. Soit on ne fait pas attention à lui, soit on fait trop attention à lui. Le premier excès consiste à donner une valeur si grande à l'enfant qu'on le sacralise. L'enfant obtient alors un statut à part spécifique qui, en fait, anéantit l'idée même d'éducation. Son éducabilité n'a pas lieu d'être ; l'enfant n'a pas à changer, il est parfait comme il est. Le deuxième excès caractérise l'enfant de façon négative. Il s'agit de l'enfant marqué par le défaut dans tous ses sens possibles : manque, vice, péché, infirmité, bestialité, etc. Si bien que l'éducation apparaît comme une nécessité et l'éducabilité est à la fois la condition de possibilité de l'éducation, mais aussi et surtout la seule issue possible pour cet être voué à la misère existentielle. L'éducabilité est un secours et l'on mise sur elle pour faire advenir l'homme, pour faire disparaître la bête. Ce deuxième excès détermine la version la plus forte de l'éducation dans la mesure où elle la regarde comme l'humanisation de l'enfant. Mais, les choses ne sont pas aussi tranchées. L'éducation se justifie de plusieurs manières, l'éducabilité se dirait donc de plusieurs manières. Il faut pour le saisir entrer dans le détail des perspectives.

Pour cette enquête sur les conceptions de l'éducabilité, nous avons pris appui sur les thèses de Jean-François Dupeyron dans son ouvrage sur les représentations de l'enfance. Notre intention n'est pas de présenter de façon exhaustive les portraits de l'enfance. Nous voulons simplement montrer comment quelques idées directrices conduisent à supposer une nature de l'enfant corrélative d'une certaine forme d'éducabilité. En choisissant quelques cas précis parmi la palette proposée par l'auteur, nous souhaitons engager une discussion sur les présupposés de certaines thèses afin de comprendre comment de ceux-ci dérivent une compréhension ouverte ou fermée de l'éducation.

Il nous faut toutefois signaler les précautions énoncées par l'auteur lui-même au sujet de son travail, car des rapprochements entre des auteurs et des pensées différentes peuvent être considérés comme irrecevables. Sa classification s'appuie, en fait, sur des textes philosophiques, littéraires, pédagogiques, ainsi que sur des études historiques et

anthropologiques. Outre la disparité disciplinaire, il doit justifier la possibilité de rapprocher des penseurs de cadres historique et conceptuel différents. « S'il peut sembler parfois arbitraire de rapprocher des auteurs d'époques très différentes et œuvrant au sein d'*epistémès* distinctes, ou encore de relier des énoncés n'ayant pas le même statut, il nous a semblé que la classification proposée permettait justement de passer au-dessus de ces distinctions pour bâtir une approche globalisante »⁶⁴². L'auteur construit donc des représentations qui se veulent englobantes. Autrement dit, il ne rapproche pas des pensées différentes en les alignant les unes à côté des autres, il se permet de les associer parce qu'ensemble, elles produisent ces représentations. Et, pour le projet qui est le nôtre, ceci permet de prendre appui sur des conceptions anhistoriques de l'enfant afin de mettre en évidence différentes versions possibles de l'éducabilité en les posant à plat, c'est-à-dire sans imposer un ordre quel qu'il soit, donc sans aucune hiérarchie. C'est dire, en fin de compte, que ces représentations peuvent être partout et qu'on ne passe pas d'une conception à l'autre selon une logique historique.

L'idée d'une éducabilité de l'enfant qui peut apparaître ou disparaître à une époque, n'appartient pas explicitement à l'œuvre de Dupeyron. Nous nous appuyons sur les conséquences éducatives qu'il propose pour faire émerger cette éducabilité. Cette attention aux retombées éducatives, l'auteur la justifie en ces termes : « s'il est usuel de tenter de définir une éducation en analysant l'idéal d'humanité qu'elle cherche à valoriser, il est sans doute aussi pertinent de comprendre comment telle ou telle représentation de l'enfance influence le travail éducatif, au point d'en être très fréquemment le maître d'œuvre »⁶⁴³. Cependant, nous n'étudierons pas toutes les traductions éducatives présentes dans l'œuvre. Certaines ne s'y prêtent pas, comme l'enfant nietzschéen ; et d'autres encore engageraient des répétitions inintéressantes. En un mot, des cinq classes de représentation distinguées par l'auteur, n'émanent pas automatiquement un modèle-type d'éducabilité. Outre cela, au sein d'une même catégorie, il sera possible de mettre en évidence différentes formes d'éducabilité. La raison en est que la classification proposée ne coïncide pas avec notre intention personnelle. Cela dit, le travail de Dupeyron, inédit à certains égards, est précieux en lui-même et en particulier pour notre étude. Il constitue un véritable point d'appui à partir duquel nous avons pu, d'une part concevoir cette analyse de l'éducabilité, mais

⁶⁴² J.-F. Dupeyron, *Nos idées sur l'enfance. Études des représentations de l'enfance en Occident*, Paris, L'Harmattan, 2010, p. 17.

⁶⁴³ *Ibidem*, p. 14.

d'autre part trouver, dans des divergences occasionnelles, des espaces de discussion portant sur des points cruciaux. Les réserves formulées ne doivent pas être entendues comme des réfutations directes, mais plutôt comme des prises de distance avec les propos de l'auteur. Nous focaliserons donc notre attention sur des idées clefs donnant accès aux postulats de l'éducation.

Cette étude se présente en deux volets. (Du point de vue du chapitre dans son ensemble, le premier volet représente son deuxième moment, le second volet son troisième.) Une présentation générale de « l'enfance-manque » servira d'introduction aux trois sous-parties du premier temps. Il s'agira d'abord de poser la question de l'accès à la rationalité au moyen de la représentation de « l'esprit-enfantin », c'est-à-dire de l'être dépourvu de raison. Faut-il alors dénaturer l'enfant ou simplement l'habiller de la raison ? L'éducation est-elle une transformation de l'enfant ou une instruction conçue comme accessoirisation ? Ensuite, la conception de « l'enfant comme être faible, nature molle » engagera un questionnement sur l'importance de donner à l'enfant de bonnes habitudes, ce qui va de pair avec la caractérisation d'une mollesse de l'enfant et de sa malléabilité originelle. Enfin, l'enfant perçu comme une cire molle tend à présenter ce dernier comme susceptible de changements uniquement dans les premiers temps de l'enfance. L'éducabilité se perdrait avec la disparition de la malléabilité. L'être de l'enfant, susceptible de prendre une forme définitive, ne conduit-il pas à désespérer si une déformation première s'avère irréversible ? La question cruciale devient alors celle de la transformation possible ou non de l'enfant.

Le deuxième volet, qui se découpe en trois moments, a pour objectif de mettre en évidence ce qui pourrait ressembler à une « *trans-formation* » au sens fort. Il s'agit de savoir si l'être peut être remodelé, redessiné, récupéré, refait à neuf ou pas. La transformation, recouvre les idées de dénaturation et de redressement et rapproche l'éducation de la rééducation. Partant de deux conceptions chrétiennes de l'enfance, « l'enfant de Dieu » et « l'enfant péché », la question se pose de savoir si une dénaturation est possible. L'opposition devient celle de la prévention et de la guérison. Si une modification radicale de l'être n'est pas probable, si un retour en arrière est interdit, alors l'éducabilité se réduit à la malléabilité présentée en amont, et l'éducation ne peut que mal faire. L'enfance-objet serait la version la plus scientifique et donc, la seule à même de fournir les éléments les plus rigoureux pour envisager ou non si des transformations sont possibles. Dupeyron analyse ce qui ressort des thèses de Wallon quant aux transformations du psychisme. L'idée de transformation apparaît

explicitement. Cependant, relativement à ce qui est dit, nous ne parvenons pas à évaluer précisément en quoi elle consiste. Or, de cette idée dépendent tellement de choses que nous devons pousser l'examen. C'est pourquoi dans le dernier temps, nous avons choisi de lire dans les travaux de Wallon ce qui pourrait laisser croire qu'il y a ou non des transformations possibles dans le devenir de l'enfant. En somme, cette partie s'attache à savoir s'il est possible de croire en des changements véritables pour l'enfant, mais aussi pour l'adulte. Car, en fait, l'éducabilité pensée comme possible « transformabilité » ne se réduit pas à l'enfance mais à l'enfant devenant adulte. Si, du reste, la transformation est impossible pour l'enfant, elle devrait l'être aussi pour l'adulte. L'éducabilité est ainsi entrevue comme le postulat de la formation générale de l'homme et non plus simplement comme le support de l'éducation.

A- La reconnaissance de l'enfant et la reconnaissance de son éducatibilité

La reconnaissance de l'éducatibilité de l'enfant semble aller de pair avec la reconnaissance de sa subjectivité, et précisément de sa subjectivité d'enfant. L'émergence de l'éducatibilité de l'enfant est subordonnée à l'émergence de son statut de sujet. Et, dans le même temps, l'idée de pouvoir éduquer l'enfant conduira ce dernier à disparaître puisqu'il atteindra l'âge adulte. Autrement dit, l'éducatibilité se situe sur le pont qui conduit l'enfant hors de l'enfance. En un sens, l'éducatibilité se saisit dans le mouvement même qui la fait disparaître : elle fait exister l'enfant en tant qu'enfant et le fait disparaître en tant qu'enfant. Ce double geste peut expliquer pourquoi il est nécessaire de concevoir l'éducation comme un impératif. C'est dire qu'il faut absolument conduire l'enfant vers l'âge adulte. Si toute la difficulté paraît consister dans la façon d'y parvenir, il importe d'explicitier les conditions qui président au mouvement du devenir.

Le processus est celui du devenir de l'enfant qui doit faire advenir l'adulte. Or, l'éducatibilité paraît prendre appui sur la spécificité ontologique reconnue à l'enfant. Aussi le mouvement dessiné devient-il celui d'une altération, le passage d'une nature à une autre, si l'on suppose une différence de nature entre l'enfant et l'adulte. En définitive, l'éducatibilité a ceci de particulier qu'elle voit la nature même de l'enfant pour mieux la lui retirer. La question se pose de savoir comment ce retrait s'effectue. Est-ce sous la forme d'une extirpation, d'une actualisation de potentialités ou d'une libre réalisation de l'être humain ? En fait, cela dépend d'une part de la conception que l'on se fait de l'enfant, de sa nature première et d'autre part de l'éducation. L'éducatibilité ne peut être saisie que dans la double jonction qu'elle effectue entre la nature de l'enfant et la nature du processus qui le conduit hors de l'enfance. Voilà pourquoi il importe d'examiner les conceptions qui ont permis l'émergence de cette éducatibilité. C'est par la reconnaissance de l'enfant médiéval que nous avons choisi d'explicitier les prémisses de l'éducatibilité.

Les données sur la petite enfance au Moyen Âge concourent à faire croire que l'enfant n'était pas considéré comme un être intègre. Contre l'idée selon laquelle le Moyen Âge aurait méconnu l'enfant – idée répandue en grande partie par les thèses de Philippe Ariès – de nombreuses recherches récentes tendent à montrer l'existence de l'enfant. Selon Danièle Alexandre-Bidon, l'enfant médiéval n'était pas une « petite chose », ni un « éventuel déchet », ni même un « animal », « mais un être humain

auquel on attachait assez d'importance, et très jeune, non seulement pour l'élever mais aussi pour l'éduquer à l'aide de pratiques et de méthodes adaptées à son âge biologique et à sa sensibilité »⁶⁴⁴. Dans son article, elle défend l'idée que l'enfant médiéval a été oublié, non pas des médiévaux, mais des historiens et archéologues qui n'ont pas été capables de reconnaître la présence de l'enfant notamment dans les jouets et le matériel pédagogique. « En général, l'archéologue, par méconnaissance du matériel enfantin, ne le détecte pas, à moins qu'il n'en voie là où rien n'est à voir. Mais aussi, sachant ou croyant savoir que l'enfant n'était guère qu'un "déchet", il n'envisage pas qu'il ait pu posséder des objets qui lui aient été spécifiquement destinés »⁶⁴⁵. Autrement dit, c'est parce qu'on pense que l'enfant n'existe pas qu'on ne le voit pas. C'est une conversion du regard qui permettra la mise en évidence du déni de l'enfant médiéval.

En outre, Alexandre-Bidon rapporte une autre cause qui finalement pourrait expliquer ceci et cela. « En vérité, de même que l'histoire de l'homme a longtemps prévalu sur celle des femmes, et plus encore celle des femmes sur celle des enfants, de même l'histoire de l'éducation s'est d'abord et plus volontiers intéressée à l'enseignement "secondaire" ou universitaire qu'à celui du Donat ou de l'abécédaire. [...] Que l'on s'intéresse à la femme, ce qui est le cas aujourd'hui, et voilà que l'enfant se dégage en négatif. Partant de la mère, puéricultrice ou éducatrice, l'intérêt se focalise sur lui. Sans l'histoire des femmes posée comme préalable, on ne chercherait pas à réaliser une histoire de l'enfance »⁶⁴⁶. Poser l'existence de la femme a une conséquence directe sur l'existence de l'enfant. Parce que la femme s'occupe de l'enfant, si la première n'existe pas, le second non plus. Or ces deux-là ont du mal à entrer dans le champ de perception de l'homme. Aussi est-il possible de comprendre la naissance de l'enfant après le Moyen Âge, comme étant finalement le moment où les hommes se sont intéressés de près à l'éducation de l'enfant. Cette interprétation serait conciliable, de surcroît, avec le fait que l'enfant est reconnu comme un être une fois qu'il entre dans le monde des adultes. Cette idée sera plus claire lorsqu'il aura été examiné comment l'enfant est perçu durant cette période historique.

Pourquoi l'enfant et l'enfance auraient-ils été oubliés ? Dans le tome II de *L'histoire de l'enseignement et de l'éducation en France*, l'enfant est décrit au mieux comme une bête, au pire comme un être malin. C'est le défaut de raison en l'enfant qui

⁶⁴⁴ D. Alexandre-Bidon, « Grandeur et renaissance du sentiment de l'enfance au Moyen Age », *Histoire de l'éducation*, 1991, n° 50, pp. 39-6, p. 40.

⁶⁴⁵ *Ibidem*, p. 43-44.

⁶⁴⁶ *Ibidem*, p. 51.

sous-tend une telle conception. On se réfère classiquement à l'attitude des hommes d'Église pour rendre compte de ce mépris de l'enfant. « Ils [la plupart des hommes d'Église] ne continuent à ne voir en lui que l'être privé de raison, incapable d'accéder à la connaissance et à l'amour de Dieu. Même lavé du péché originel par le baptême, il reste une ébauche, un être imparfait et inquiétant, capables de toutes les *malices*. La petite enfance est définie par Bérulle comme "l'état le plus vil et le plus abject de la nature humaine après celui de la mort", et est comparée par Bossuet à "la vie d'une bête" »⁶⁴⁷. C'est ainsi qu'on justifie notamment l'inutilité d'enregistrer leurs décès. Les données, toutefois, changent du tout au tout une fois que l'enfant atteint l'âge de deux ans. Le changement est à ce point radical que l'enfant est à présent considéré comme une *personne*. « L'enfant de deux, trois, quatre ans et plus, est désormais une personne, déjà assimilée aux adultes à beaucoup d'égards. "Dès que l'enfant a franchi cette période de forte mortalité où sa survie était improbable, il se confond avec les adultes" (Philippe Ariès). S'il meurt désormais, et ce n'est que trop fréquent, il est pleuré comme il ne l'aurait certainement pas été s'il avait disparu dans les premiers mois de son existence »⁶⁴⁸. Indépendamment du fait qu'il devient digne de sépulture, il est à noter que l'enfant pourtant en bas-âge est considéré comme un adulte. S'il fréquente les adultes, il n'en est pas un pour autant. Il y a donc un passage du non-être à l'être sans transition réelle, à moins de considérer que le baptême suffit à faire venir à l'existence. En quelque sorte, l'enfant naît deux fois, mais c'est sa seconde naissance qui fait de lui un homme.

Cette idée doit toutefois être nuancée. Car on a tendance à découper en trois temps l'enfance. La première enfance correspondrait à l'état le plus vil, celui qui ne mérite pas le nom d'existence ; la deuxième enfance, aux alentours de deux ans, est celle qui concède à l'enfant son existence en tant que personne ; et il y a la troisième enfance, à partir de sept ans, qui constitue véritablement le dernier temps de l'enfance dans la mesure où elle va faire advenir de façon quasi irréversible l'adulte. C'est un moment plus ou moins ritualisé qui consacre le passage à l'âge adulte. « C'est vers sept ans que se termine proprement l'enfance si l'on s'en tient à l'acception des contemporains qui, tel Furetière, la définissent comme "le bas âge de l'homme jusqu'à ce qu'il ait l'usage de la raison". Nous dirons plutôt que commence alors ce que l'on

⁶⁴⁷ F. Lebrun, M. Venard, J. Quéniart, *L'histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris, Perrin, 2003, tome 2, p. 88.

⁶⁴⁸ *Ibidem*, p. 111.

peut appeler la troisième enfance. C'est l'âge où, dans les familles princières, aristocratiques ou même bourgeoises, le garçon passe des mains des femmes à celles des hommes, de la gouvernante ou gouverneur ou précepteur. [...] C'est aussi vers cet âge (mais souvent un peu plus tôt) que le garçon quitte la robe et reçoit sa première culotte. C'est ordinairement à l'âge de cinq ou six ans qu'on change en Europe l'habillement des garçons, écrit en 1762 le médecin Jacques Ballexserd dans sa *Dissertation sur l'éducation physique des enfants* »⁶⁴⁹. Ici, on peut finalement comprendre que la naissance de l'enfant est corrélative de sa présence dans le monde des adultes. Mais de quels adultes s'agit-il ?

Il s'agit prioritairement des hommes, non des femmes. Car la petite fille ne quitte finalement jamais le monde des femmes, c'est le petit garçon qui, une fois accueilli parmi les hommes, devient un homme. L'analyse et la lecture d'Alexandre-Bidon sur le statut de l'enfant médiéval trouvent ici un écho. C'est, en fait, du point de vue de l'homme que le changement s'opère. Les enfants, dans les premiers temps de leur vie, reçoivent les soins maternels et sont perçus par les femmes. Le moment inaugural est celui qui appartient aux adultes masculins. Ce sont ces derniers qui consacrent l'existence du petit garçon. En définitive, il serait possible de dire que l'enfant se met à exister quand les hommes portent leur attention sur l'éducation. Tant qu'ils ne sont pas concernés par l'éducation de l'enfant, les hommes ne les perçoivent pas, et de ce fait, ils n'existent pas. La femme, elle, joue son rôle de mère ; mais certainement parce qu'elle aussi a une existence moindre, ce qu'elle fait – s'occuper de l'éducation des enfants – a une moindre valeur.

Couramment, on comprend cette image négative de l'enfant comme le retour sur l'enfant d'une conception de l'adulte qu'il n'est pas. Il faudrait ajouter : l'adulte-homme qu'il n'est pas. La description négative de l'enfant est le produit d'une comparaison qui conduit à une représentation de l'enfant soulignant manque, défaut, tare et autre dysfonctionnement. Du reste, la négation inhérente à l'être de l'enfant peut engager, plus sérieusement encore, une conception pessimiste de l'enfant. Et ce détail n'est pas sans conséquence du point de vue de l'éducation. « L'enfant est jugé non en lui-même, mais d'après les critères qui servent à juger l'adulte qu'il n'est pas encore. Le but de l'éducation est précisément d'accélérer cette évolution en contrecarrant les désirs naturellement mauvais de l'enfant et en lui imposant, par la force, savoir et

⁶⁴⁹ *Ibidem*, pp. 107-108.

discipline »⁶⁵⁰. Que l'enfant ne soit jugé que comparativement, cela peut n'avoir qu'un effet minime sur les pratiques éducatives. On peut, en effet, penser qu'accélérer le passage à l'âge adulte n'a en soi aucune incidence directe sur l'être de l'enfant, quand bien même on irait à l'encontre des principes selon lesquels il faut laisser l'enfance mûrir en l'enfant. Mais, pourquoi cette accélération peut-elle être inoffensive ? L'idée est simple : si l'on considère qu'il suffit de donner à l'enfant ce qui lui manque pour être un adulte, à savoir la raison, le jugement, etc. alors on cherche uniquement à outiller l'enfant de savoirs et savoir-faire grâce auxquels il pourra prendre part aux activités de la famille et de la société. Cette accélération ne consiste finalement qu'à hâter la venue de l'adulte. Cette entreprise paraît bénigne à côté du projet d'extirper en l'enfant le mal qu'il couve. Penser que l'enfant est un être mauvais en soi, ou simplement qu'il porte les germes du mal, engage une éducation tout à fait différente, s'imposant à l'enfant pour son bien par la discipline et la force. Faire disparaître le mal ou faire advenir le bien, voilà deux idées diamétralement opposées qui vont déterminer des conceptions différentes de l'éducation.

L'idée principale ne doit pas être rapportée à une distinction qui serait propre aux obscurités du Moyen Âge. Que l'enfant soit pensé comme un être bon ou mauvais naturellement, cela n'appartient pas spécifiquement à cette période de l'histoire. Ce qui nous intéresse, c'est la représentation d'un sujet corrélativement à l'éducation qui lui est dispensée. Comprendre comment un sujet peut être considéré comme éducatif, voilà ce qui importe. Il devient alors dangereux de penser que l'éducabilité de l'enfant est le produit d'une histoire, qu'elle apparaîtrait une fois en un lieu de l'espace et du temps et qu'elle serait alors donnée pour la suite. C'est vrai qu'on ne peut nier une évolution des mentalités, des représentations. Mais ce serait réducteur de concevoir cette évolution simplement comme le produit d'une histoire. Différentes conceptions de l'enfance ont cours en même temps ; aujourd'hui encore on peut rencontrer des théories éducatives qui soutiennent une version pessimiste ou négative de l'enfance. Cette idée nous a été enseignée, en particulier, par le travail de Jean-François Dupeyron qui a élaboré une classification des représentations de l'enfance dans l'ouvrage *Nos idées sur l'enfance. Études des représentations de l'enfance en Occident*.

⁶⁵⁰ *Ibidem*, p. 602.

B- L'enfance comme défaut, une éducatibilité au pouvoir limité

L'esprit enfantin

La première conception de l'enfance est celle de l'esprit enfantin. Elle se focalise sur l'absence de raison. La « notion d'*âge de raison* a ainsi pour fonction de séparer l'humanité en deux et de reléguer l'enfant du mauvais côté de la césure, avec les déments, non loin des animaux. [...] C'est *l'aliénation* de l'enfant, son internement provisoire dans la camisole éducative »⁶⁵¹. La conséquence première sera de penser l'éducation comme un mode de discipline répressive. Il importe de contenir l'enfant : sa « folie » le rend imprévisible et hors de contrôle. « Bien des projets éducatifs basés sur l'enfermement de l'enfance, sans en passer par la violence, se fixent néanmoins comme objectif d'éradiquer la folie enfantine, folie associée ou confondue avec l'ignorance ou le vice, selon les cas »⁶⁵². De cette conception peut découler la notion de minorité. L'incapacité à faire usage de sa raison ou, à tout le moins, à faire montre de raison, suffit à considérer l'être comme un mineur à prendre en charge. Manifester une capacité à penser rationnellement voire raisonnablement semble être le critère distinctif d'appartenance à l'humanité.

Cette conception de la minorité, parente de l'aliénation, sera au principe des méthodes éducatives tendant à faire acquérir à l'enfant la raison. Pour ce faire, l'éducateur semble devoir lutter contre la nature de l'enfant. « Si "L'homme est un animal qui [...] a besoin d'un maître", [...] ce maître-éducateur a d'abord à instaurer la discipline, afin de *dénaturer* l'enfant, de le soustraire à sa nature fertile en égoïsme animal et en indépendance déréglée »⁶⁵³. La conséquence que tire Dupeyron de la citation de Kant, est que l'éducation en question aura pour objectif de défaire l'enfant de sa nature première. L'enfant persisterait dans cette déraison s'il n'était pas arraché à ce mode d'être. Dénaturer l'enfant signifie donc en tout et pour tout le transformer. Il faut altérer sa nature première, la refonder. L'éducation serait, en fait, le passage d'un être à un autre être. Le dressage aura alors la lourde tâche de faire advenir un homme digne de ce nom. La culture serait la seule capable de produire l'humanité. La culture s'opposerait ainsi radicalement à la nature et permettrait une véritable transformation de l'enfant. Faut-il donc supposer possible un changement radical d'être, ce qui

⁶⁵¹ J.-F. Dupeyron, *Nos idées sur l'enfance*, p. 35.

⁶⁵² *Idem.*

⁶⁵³ *Ibidem*, p. 42.

impliquerait que l'individu a la faculté de se transformer ? Ou partant de l'idée que c'est un autre individu qui doit *naître*, faut-il supposer qu'à l'individu non raisonnable naturellement on substitue un individu raisonnable et artificiel ?

En fait, ici, le dressage n'est pas à entendre comme une dénaturalisation de l'homme. Dresser serait synonyme d'habiller. « S'il peut sembler étonnant de *dresser* des individus dont on nous dit par ailleurs qu'ils sont voués à l'autonomie, Kant rétorque qu'"on peut dresser aussi des hommes", comme l'on dresse des chiens ou des chevaux sauvages. Il justifie également le dressage en se référant à l'étymologie des verbes allemand *dressieren* et anglais *to dress* : habiller. Discipliner, dresser, c'est *habiller l'animalité*, la recouvrir des vêtements de la civilisation »⁶⁵⁴. Dresser un enfant, ce n'est donc pas le traiter uniquement comme un animal. Reste que l'habit peut laisser entendre, métaphoriquement, qu'il ne s'agit que de recouvrir une première nature. La culture habille, à la manière de l'instruction qui accessoirise. Autrement dit, il n'est dès lors plus question d'une refondation de l'être de l'enfant. La nature resterait là, tapie au fond, et à la surface, la culture jouerait de ses effets afin de faire d'un animal une personne. On perd dans le même temps l'idée d'une extirpation des mauvais germes. Cette compréhension esthétique du dressage est, certes, séduisante, elle n'en demeure pas moins inefficace quant au problème de la nature première à faire disparaître.

Au sujet de l'enfance-manque, Dupeyron n'hésite pas à soutenir que « les grandes philosophies du sujet en Occident – Descartes, Kant – ont eu du mal à se défaire d'une approche dépréциant l'enfance »⁶⁵⁵. Cette idée peut paraître quelque peu exagérée. Si Kant a promu une forme de dressage, ce n'est pas relativement à une dépréciation directe de l'enfance, mais selon sa conception du mal radical, et celle-ci appartient autant à l'enfant qu'à l'homme. Dans *La religion dans les limites de la simple raison*, Kant explique bien que la radicalité du mal est une donnée de l'homme. Cette radicalité n'est pas à confondre avec une simple origine comme commencement. L'enfant peut le mal comme le bien, tout comme l'adulte. Il faut travailler les penchants naturels pour qu'ils tendent plus facilement vers le bien. Il n'y a pas lieu d'affirmer, ici, une dépréciation systématique de l'enfance. Dupeyron force le trait, sans doute exagérément.

Et l'auteur de surenchérir en faisant converger une interprétation des propos de Condorcet dans ce sens. Il affirme qu'« en dépit de la nature profondément humaniste

⁶⁵⁴ *Ibidem*, p. 43.

⁶⁵⁵ *Ibidem*, p. 53.

de son œuvre, le marquis reste enfermé dans une image de l'enfance peu avenante : "*Il faut suppléer à l'inintelligence des enfants*" »⁶⁵⁶. Comment cette idée d'inintelligence peut-elle être comprise comme une méprise de l'enfance ? Il faut se demander si le besoin d'instruction ne dérive pas directement d'insuffisances intellectuelles. Et plus généralement, l'éducation constitue la compensation de manques en tout genre. Par conséquent, si dire que les enfants sont inintelligents dans le sens où ils manquent d'intelligence – non qu'ils en soient absolument privés – suffit pour adhérer à une représentation dépréciative de l'enfance, alors toute intention éducative peut passer pour une méprise de l'enfance.

Dupeyron s'explique en relevant dans les propos de Condorcet des contradictions. « On rencontre ici le paradoxe d'un souci éducatif trop fort : il valorise le cas de l'enfant en braquant le projecteur sur l'instruction à lui apporter, mais il affirme en corollaire que l'éducation et l'instruction peuvent tout, que l'enfant n'est que le *produit* de ce que les éducateurs lui apportent. Ainsi, puisque l'enfant est faible et malléable, l'éducation est chose importante et doit viser à le "*fortifier*" »⁶⁵⁷. Le paradoxe n'en est pas un véritablement. Il n'y a rien de contradictoire dans le fait de vouloir instruire l'enfant et le fait que l'enfant est le produit de l'instruction. Il y a davantage un lien logique ténu entre les deux propositions qu'une opposition d'opinions. Condorcet cherche à fortifier l'enfant, en partie par l'instruction, parce que le défaut d'intelligence peut être pallié. Et ce, parce que l'enfant est malléable. Sauf que cette caractéristique est directement attachée à une faiblesse. Elle connote donc une péjoration dont on ignore la provenance. La malléabilité indique simplement la possibilité de prendre une forme, voilà pourquoi cette dépréciation est étrange. En outre, l'éducation vise la fortification de l'enfant afin qu'il acquière simplement des outils. L'éducation est une instruction, et la seule condition nécessaire et suffisante est que l'enfant puisse apprendre. Il s'agirait, en quelque sorte, d'une éducatibilité de l'intelligence.

L'enfant, être faible, nature molle

Dupeyron avait déjà évoqué la mollesse de l'enfant, en la rapportant spécifiquement à son esprit. Il interprète cette caractérisation comme le signe d'une dépréciation de l'enfance. « Gilles de Rome, Montaigne, Fénelon et Locke, le définissent par sa mollesse d'esprit et sa fragilité : "La substance de leur cerveau est

⁶⁵⁶ *Idem.*

⁶⁵⁷ *Idem.*

molle ; [...] pour leur esprit, il ne sait rien" »⁶⁵⁸. Cette mollesse d'esprit ne nous paraît pas du tout être une caractérisation négative. Il semble qu'il s'agisse d'une incompréhension du caractère mol de son esprit. Ce n'est pas une critique, et encore moins un défaut que de dire du cerveau de l'enfant qu'il est mol. On peut revenir au passage duquel est extraite la citation. Fénelon est explicite : « Mais examinons de plus près l'état des enfants, pour voir plus en détail ce qui leur convient. La substance de leur cerveau est molle, et elle se durcit tous les jours ; pour leur esprit, il ne sait rien, tout lui est nouveau. Cette mollesse du cerveau fait que tout s'y imprime facilement, et la surprise de nouveauté fait qu'ils admirent aisément et qu'ils sont fort curieux. Il est vrai aussi que cette humidité et cette mollesse du cerveau, jointe à une grande chaleur, lui donne un mouvement facile et continu. De là vient cette agitation des enfants, qui ne peuvent arrêter leur esprit à aucun objet, non plus que leur corps en aucun lieu »⁶⁵⁹. La mollesse est ce qui permet à l'esprit de l'enfant d'être modelé au fil des impressions. Elle conditionne l'acquisition des idées. Il s'agit d'un regard sur la nature de l'enfant, et plus particulièrement sur leur « cerveau ». La mollesse de leur esprit conditionne le fait qu'ils sont facilement impressionnables. Si bien qu'ils reçoivent facilement et continuellement des impressions. Leur curiosité naturelle, si importante dans les processus d'apprentissage, en est une conséquence positive ; quand leur agitation permanente en serait une conséquence négative. En d'autres termes, la mollesse caractérise de façon neutre les capacités spirituelles et rend compte de la spécificité de l'enfant. L'éducation serait conditionnée par cette mollesse, sachant en outre qu'elle tend à disparaître en se durcissant.

Dans le chapitre consacré à l'enfant comme être faible, comme nature molle, il y a une généralisation de la mollesse à l'être de l'enfant. Dupeyron se réfère d'abord à Montaigne. Il rapporte que les premières versions des *Essais* tendraient à condamner l'enfance « pour ses défauts : la *mollesse*, l'inconstance, la soumission aux sentiments, la fragilité devant les suggestions de l'imagination »⁶⁶⁰. Ce sont les termes choisis qui signalent la connotation. L'enfant est ainsi décrit comme non-constant, incapable de se départir des sentiments, autrement dit il est conduit par des données irrationnelles. Il ne peut que succomber aux délires de l'imagination. Par ces qualificatifs, le portrait paraît bien négatif. Néanmoins, le point qui nous intéresse, à savoir la mollesse en question,

⁶⁵⁸ *Ibidem*, p. 22.

⁶⁵⁹ Fénelon, *De l'éducation des filles*, chapitre III.

⁶⁶⁰ J.-F. Dupeyron, *Nos idées sur l'enfance*, p. 61.

mérite un temps d'analyse. Dupeyron poursuit de la manière suivante. « Dans cet âge de la vie où tous les défauts et les mauvaises habitudes intellectuelles peuvent se développer, il faudrait que le corps social n'abandonne pas le sort des enfants à des nourrices incompetentes. "*Je trouve que nos plus grands vices prennent leur ply de nostre plus tendre enfance*"[*Les Essais*, livre I, chapitre XXIII] »⁶⁶¹. On ne peut déduire de ce qui vient d'être dit que l'enfance est perçue négativement. Pourtant, cette facilité à contracter de mauvaises habitudes intellectuelles va de pair avec la facilité à contracter de bonnes habitudes. L'enfance ressemble à un sol propice à la naissance d'une chose et de son contraire. La lecture de l'auteur tend à traduire simplement le versant négatif. Ceci dit, il en ressort que l'éducation doit éviter les mauvais plis et donner les bons.

L'auteur pousse cette interprétation jusqu'à voir dans la mollesse en question une tare congénitale de l'enfance. « Selon Montaigne l'enfance, c'est d'abord la *mollesse*, la *fragilité*, la *malléabilité*, un milieu *influençable* et dépendant de ses proches, une période pendant laquelle des vices peuvent s'implanter en l'individu »⁶⁶². La mollesse de l'enfant paraît être tout autre chose que la mollesse de l'esprit conditionnant la réception des impressions. Cette mollesse est physique et morale. Ce serait une forme de laxisme, une apathie physique et intellectuelle. Chercher à ôter de l'enfant cet excès de délicatesse et ce défaut de force et de fermeté, c'est l'endurcir, mais c'est surtout veiller à ne lui donner aucune habitude. Il faut l'accoutumer à tout. Là est la clef de l'interprétation de l'enfance selon Montaigne : il s'agit du lieu de la fixation des habitudes. En d'autres termes, l'éducation devra *correctement* l'enfant. Sa malléabilité originelle doit disparaître ; il faut figer la bonne forme.

On retrouve cette figure chez bon nombres de penseurs. Et ce qui en ressort principalement, ce n'est pas tant la nécessité de contrecarrer les mauvais penchants que l'urgence de l'action. C'est parce que cette période peut s'éteindre rapidement qu'il faut agir dès que possible. La mollesse, la malléabilité, et de manière plus globale cette disposition à être fortement influencé, font de l'enfance un temps dangereux non pas parce que la nature enfantine est foncièrement mauvaise, mais parce que c'est un temps trop court pendant lequel certaines inscriptions resteront gravées à jamais. L'auteur insiste, lui, sur la possibilité de voir éclore des vices. « L'enfant est bien peu de choses, et [...] si l'on n'y prête pas attention, de mauvaises racines trouveraient facilement un terreau favorable dans une telle nature vierge et incapable de se défendre par ses propres

⁶⁶¹ *Idem.*

⁶⁶² *Idem.*

moyens »⁶⁶³. Mais à aucun moment, il ne se demande comment l'enfant pourrait choisir de devenir mauvais, de faire naître en lui les pires vices. En tant que nature faible et influençable, ce n'est pas l'enfant qui est dangereux parce que tendanciellement malsain, c'est l'influence qui s'exercera sur lui qui le formera profondément. Si on ne voit l'enfant que comme susceptible de mauvaises habitudes, alors l'éducation sera la prévention des malformations. Cela suppose que l'éducabilité offre la possibilité d'éviter les mauvais penchants, vers lesquels l'enfant pencherait par définition.

Comprendre ainsi la mollesse nous paraît réducteur, puisque cette représentation engage, sans raison valable, une qualification péjorative de l'enfance. Et dans le même temps, la malléabilité n'est pensée ni en elle-même, ni relativement à cette mollesse. Car il peut être fait quelques rapprochements sémantiques, notamment afin de savoir laquelle est première. Les termes ont quelques points en commun, mais diffèrent essentiellement dans le fait que la malléabilité paraît neutre. Elle représente la qualité de ce qui peut changer de forme. La mollesse serait un état ou une qualité possédée. Elle pourrait donc être le produit de la malléabilité. Aussi peut-on comprendre finalement le fait que l'enfant soit dit « mou » comme la critique principale. Cette idée, de plus, va engager certaines précautions pédagogiques assez triviales, mais conséquentes. Il convient, outre cela, de distinguer la mollesse comme qualité et la mollesse comme capacité qui serait alors synonyme de malléabilité.

Par exemple dans l'extrait suivant, il semble qu'on passe de l'une à l'autre de ces acceptions. « Avec Montaigne, nous rencontrons une autre représentation dépréciative et réductrice : l'enfant serait *un être mou*. Physiquement parlant, il est vrai que le nouveau-né est fréquemment perçu comme une cire molle que l'on peut modeler à sa guise, mais surtout que le moindre choc pourrait déformer à jamais. Dans le *Régime du corps*, d'Aldebrandin de Sienna (XIII^e siècle), on découvre les conseils avisés de certains médecins, qui recommandent de ne pas choisir des nourrices aux seins trop volumineux, de crainte que le nez ne devienne court et écrasé ! »⁶⁶⁴. En d'autres termes, la mollesse première, entendue pourtant péjorativement, se rapporte simplement à la possibilité d'être modelé. Conséquemment, la première précaution pédagogique qui en découle est celle d'une prévention contre les risques de déformation. Il ne peut y avoir déformation, en toute rigueur, que parce qu'il y a au préalable une première forme jugée correcte. La déformation ferait perdre une forme ; mais on ne précise pas d'où provient

⁶⁶³ *Ibidem*, p. 62.

⁶⁶⁴ *Ibidem*, p. 63. Aldebrandin de Sienna, *Régime du corps*, p. 77.

cette forme, de quelle formation elle serait le produit. La forme du nez à préserver serait le produit de la nature, le nez déformé le produit de la culture. L'éducation doit, dans ce cas, simplement éviter les déformations possibles d'une première forme jugée, elle, plus adéquate, selon des critères à préciser. La difficulté réside ici dans l'indétermination des premiers gestes conceptuels. L'enfant présente une nature que l'on veut qualifier et apprécier, mais cette nature paraît être déjà un artefact. Peut-être s'agit-il ici d'une idée trop commune, celle de la cire molle. L'auteur y vient dans les lignes qui suivent. Mais, pour le moment, retenons que la mollesse rejoint l'idée d'une nature première prédisposée à la déformation. L'éducation doit éviter celle-ci et donc elle doit veiller à maintenir la première forme jugée bonne.

« De tous temps, l'image de la cire molle, *tabula rasa* excessivement déformable, poursuit donc l'enfant, avec une diffusion du physique vers le moral, la mollesse physique étant comprise comme un témoignage de la mollesse morale et intellectuelle de l'enfant »⁶⁶⁵. Autrement dit, ce serait parce que l'enfant apparaît comme une cire vierge sur laquelle vont s'inscrire toutes les impressions, qu'il est un être mou et faible, mollesse et faiblesse étant à la fois physiques et intellectuelles. De là, on est invité à en conclure que l'enfant est prédisposé à devenir mauvais. « D'où l'image de l'enfance comme *âge tendre*, à protéger et à affermir par une éducation affermissante : dans son traité d'éducation à l'usage des jeunes gens de haute naissance, Gilles de Rome enseigne que "*comme nous voyons que la cire quand elle est molle prend facilement l'empreinte et la figure du sceau, les enfants qui sont mous et changeants, prennent aisément mauvaises mœurs et mauvaises manières*" [Gille de Romme, *Le Livre du Gouvernement des Princes*, éditions Molenaer, Paris 1899, p. 196-197.] »⁶⁶⁶. Une fois de plus, ce sont les conséquences directes de cette mollesse originelle qui nous paraissent inadéquates. Il faudrait préciser, en amont de cette idée, une prédisposition de l'enfant à devenir mauvais.

Il est tout à fait possible de défendre l'idée qu'il faut prévenir le mal dans les premiers temps de l'enfance, de la même manière qu'il serait préférable d'éviter toute déformation physique ou intellectuelle de l'enfant. Mais pour que cette position soit recevable, il est nécessaire d'expliquer ou simplement de poser que le mal à éviter est premier, qu'il guette en quelque sorte l'erreur. La méfiance à l'égard des mauvaises mœurs et des mauvaises manières ne peut se comprendre que par une influence

⁶⁶⁵ J.-F. Dupeyron, *Nos idées sur l'enfance*, p. 64.

⁶⁶⁶ *Idem*.

première et prioritaire du mal sur le bien. En définitive, cette indétermination quant à la prééminence du mal s'ajoute à l'indétermination de la forme première que la mollesse permet de déformer. Pensée ainsi, la mollesse conduit, effectivement, à une conception négative et pessimiste de l'éducation. L'éducation doit éviter la mauvaise formation, elle doit faire barrage à toute déformation. Elle serait prévention, mais on ne sait de quoi. La mollesse conditionne alors une vision pessimiste de l'enfant et de son éducation. Son éducatibilité provient d'un mal originel que ne dit pas son nom.

Mollesse et malléabilité : des problèmes et des solutions

« Dans une conception très voisine, John Locke a lui aussi inscrit l'enfant dans le registre des *choses molles*, que l'éducation doit affermir en leur faisant prendre de bonnes *habitudes*. [...] toute la prime éducation est presque réductible à la mise en place d'habitudes bien réglées, pensées comme les *bons plis* que doit prendre avec précocité le petit être malléable »⁶⁶⁷. On retrouve à nouveau le glissement de la mollesse à la malléabilité. La différence chez Locke apparaît, toutefois, dans l'affirmation stricte des habitudes à contracter. Il aurait pu être question, une fois de plus, de contrecarrer des penchants malsains, mais le propos est ici plus direct. Ce qu'il faut, c'est veiller à acquérir de bonnes habitudes, à prendre de bons plis. L'éducation réussie sera celle qui aura plié comme il faut l'enfant. La malléabilité joue ici le rôle de condition de possibilité de l'habitude et de la fixation de l'habitude. C'est parce que la forme première de l'enfant réagira aux diverses sollicitations susceptibles de le modeler, qu'il peut changer de forme et en acquérir une définitive. La malléabilité conditionne donc l'éducation du début jusqu'à la fin du processus.

La seconde différence suggérée par la conception lockéenne de la mollesse infantile apparaît dans le souci de bien faire les choses rapidement. La précocité est un facteur important dans la contraction des habitudes, et celle-ci nous apprend dès lors quelque chose de la malléabilité. « Outre l'image classique de l'impression dans la cire molle, Locke évoque parfois la cuisson d'une faïence : "[...] *Comme les défauts qui proviennent de la première cuisson d'une faïence et qui ne saurait être corrigées dans la seconde ou troisième, ces erreurs laissent après elles une empreinte ineffaçable, dont la trace subsiste à travers tous les degrés et toutes les stations de la vie*". [Locke, *Quelques pensées sur l'éducation ; Épitre à Clarke*] »⁶⁶⁸. Manier l'enfant comme de la

⁶⁶⁷ *Ibidem*, p. 67.

⁶⁶⁸ *Idem*.

cire molle, ce n'est pas simplement croire qu'on peut tout faire de lui. La cuisson de la faïence mérite une grande attention afin d'éviter que des erreurs de maniement fassent de l'objet en terre cuite, une chose informe. La mollesse de l'enfant fait de l'éducation un travail minutieux. Les techniques à mettre en œuvre, le souci de la précision et l'urgence du modelage sont des conséquences de la malléabilité de l'enfant. La mollesse va disparaître, et elle a ceci de particulier qu'elle ne paraît pas s'éteindre petit à petit avec le temps. Elle s'arrête net. La malléabilité rend l'éducation extrême et extrêmement périlleuse. Il faut agir de façon hâtive, quand l'enfant est encore mou, car aucune marque inscrite ne s'effacera. Contracter des habitudes devient contracter une nature. Ici, il n'est pas possible de croire qu'on pourra défaire des habitudes une fois ancrées en l'enfant ; l'enfant lui-même ne pourra pas se défaire des habitudes qui lui auront été imposées comme on marque un animal au fer rouge.

Dupeyron voit, dans les écrits de Locke, une exhortation à discipliner l'enfant très tôt, à le canaliser. Cette idée s'accorde avec la volonté de présenter une enfance dépréciée par ces philosophes. Nous considérons que l'attention aux conditions de départ permet d'adopter un autre regard. Par exemple : « Autre comparaison utilisée : l'eau à canaliser. L'eau est évidemment cet élément malléable à souhait, susceptible de prendre la forme que l'on veut lui donner sans se casser. Ses pouvoirs de déformation sont immenses, que ce soit pour entrer dans le vase ou dans le canal creusé pour la discipliner. Ce matériau *plurimorphe* est le symbole frappant – pour Locke – de ce qu'est le jeune enfant »⁶⁶⁹. À l'image de l'eau, l'enfant pourrait prendre différentes formes. Une crainte en dérive, l'enfant pourrait sortir de ses gonds comme une rivière de son lit. Et, par là, on octroie à l'enfant un pouvoir de transformation qui entre en opposition avec les idées énoncées au paragraphe précédent. La surestimation du pouvoir de l'enfant engage la méfiance. Pourtant, ce polymorphisme n'est tenable que si l'enfant peut passer d'une forme à une autre, puis à une autre, etc. L'eau se présente sous différents états et peut effectivement passer de l'état gazeux à l'état solide et inversement. Mais la malléabilité ne semble pas permettre de retour en arrière, la cuisson de la faïence l'illustre. Donc, finalement, cette représentation exagère un pouvoir qu'elle érige en danger imminent. La malléabilité ne permettrait pas des modifications réversibles à l'envi.

⁶⁶⁹ *Ibidem*, p. 68.

Dupeyron paraît rejoindre notre interprétation lorsqu'il explique : « Nuance – ou contradiction – dans le discours de Locke : l'enfant n'est pas mou au point d'être complètement transformable par l'éducation. Celle-ci ne peut pas tout »⁶⁷⁰. La malléabilité première n'aurait pas un pouvoir total de transformation ; elle ne permettrait pas tous les possibles. Il n'y a donc pas la possibilité de passer d'une forme à l'autre. Reste que cette restriction est due à d'autres facteurs que la seule disparition de la malléabilité. C'est dire, en dernier lieu, que la malléabilité rencontre des limites importantes. L'une d'elle découle d'une caractéristique de la malléabilité, à savoir : l'impressionnabilité. Car, chez Locke, « c'est fréquemment l'image des *impressions* qui l'emporte : "*même des impressions légères, presque insensibles, quand elles ont été reçues dès la plus tendre enfance, ont des conséquences importantes et durables*" [Préambule]. [...] Quoi qu'il en soit, si l'enfant est cette fine argile modelable à l'infini, on comprend une fois de plus l'importance capitale des plis et des façonnements éducatifs »⁶⁷¹. Autrement dit, il y aurait des effets irréversibles, et même les impressions les plus légères, peut-être même imperceptibles de l'extérieur, pourraient s'ancrer définitivement dans l'être de l'enfant et l'influencer tout au long de son existence. La malléabilité apparaît dès lors comme une puissance dangereuse dont la maîtrise totale est impossible. Des données non-conscientes engagent des modifications de l'être. Il ne resterait qu'à tout miser sur une habitude précoce et bien pensée, sans pouvoir prévenir l'intervention de facteurs irrationnels.

La question qui est la nôtre est celle de savoir si ces influences sont nécessairement néfastes. Car tout semble prédisposer l'enfant à la déchéance physique et morale. Or, ces impressions n'ont que la valeur qu'on leur donne. Et, en effet, pour Dupeyron, elles seraient pernicieuses, d'où le seul souci de la prévention. « L'homme est un être que l'on doit habituer, conditionner, pour ne pas qu'il s'engage sur les sentiers du dérèglement »⁶⁷². Vouloir détourner du mauvais chemin est une interprétation des tendances premières de l'enfant. Locke ne déclare pas ouvertement que l'homme est foncièrement mauvais, qu'il penche naturellement vers le mal. Pour souscrire aux développements de Dupeyron, il faudrait postuler ceci. Mais, il y a plus puisqu'il va appliquer ce raisonnement aux thèses de Rousseau qui défend, pourtant, la bonté naturelle de l'homme.

⁶⁷⁰ *Ibidem*, p. 73-74.

⁶⁷¹ *Idem*.

⁶⁷² *Ibidem*, p. 69.

« C'est là le même raisonnement que celui qui est au cœur de *l'éducation négative* chère à Rousseau – qui d'ailleurs avait copieusement lu Locke : si l'enfant est influençable et corruptible, le mieux est d'écarter artificiellement et discrètement de lui toute source possible de tentation ; c'est le rôle de l'éducateur rousseauiste, de créer de toutes pièces un milieu éducatif sans tentations ni facilités, une *enceinte pédagogique* close où le Mal ne pourra pénétrer »⁶⁷³. L'enfant est influençable donc corruptible, certes, mais il est aussi perfectible. La focalisation sur les aspects néfastes est dangereuse en ce qu'elle engage une conception éducative dont les principes pédagogiques vont être exclusivement négatifs. Or, cette négativité n'a rien à voir avec l'éducation négative selon Rousseau. Celle-ci est la preuve qu'il faut laisser faire la nature. L'enceinte pédagogique crée artificiellement l'espace naturel dans lequel l'enfant ne sera pas influencé par les hommes et la société, c'est-à-dire par une culture corrompue. La corruptibilité de l'enfant ne sera ni éveillée ni alimentée par les sources de la tentation. L'éducation négative selon Rousseau est une confiance en la formation naturelle qui, au contraire, préserve cette bonté originelle de l'homme. En définitive, il faut nuancer les propos de l'auteur et comprendre que la malléabilité conditionne un type d'éducation en permettant une formation de l'être selon quelques critères stricts – la précocité, l'irréversibilité – mais que celle-ci n'engage pas prioritairement l'enfant sur la pente du mal.

Néanmoins, Dupeyron maintient cette prédisposition maligne en mettant en évidence une borne au pouvoir de la malléabilité. Il cite Locke : « "*Nous ne pouvons pas avoir la prétention de changer le naturel des enfants sans nous exposer à leur faire du tort. [...] Dieu a marqué les esprits des hommes de certains caractères [...]*". Le caractère, cette impression naturelle, cette pré-écriture divine, est quand même un élément "dur" chez l'enfant-mou, un donné initial suffisamment ferme pour résister au pliage éducatif [...]. Cette considération entre à l'évidence en contradiction avec les principes généraux de l'empirisme et du sensualisme, puisque Locke admet ici que la *tabula rasa* est déjà imprimée d'un caractère, d'un "naturel" »⁶⁷⁴. Il y aurait quelques éléments premiers qui entrent en conflit avec une éventuelle malléabilité ouverte à tous les possibles. Ces éléments seraient naturels, innés ; ils proviendraient d'un décret divin. Ces marques constituent le caractère de l'enfant.

⁶⁷³ *Ibidem*, p. 70.

⁶⁷⁴ *Ibidem*, p. 74.

On dit, en effet, que le caractère serait inné. Le caractère est gravé en l'individu, c'est le signe qu'on ne peut l'effacer. Non seulement le caractère constitue des facettes de la personnalité psychique de l'individu, mais il représente les traits distinctifs de celui-ci. Autrement dit, l'individu est son caractère. On peut donc parler de la nature véritable d'un être. De ce fait, il paraît impossible de transformer un être par l'éducation. La malléabilité aurait un pouvoir limité, peut-être même accessoire et secondaire si le caractère pèse de tout son poids dans le devenir de l'enfant. Si bien que la culture ne pourrait rivaliser que légèrement avec la nature. Celle-là n'aurait d'effets que trop superficiels par rapport aux marges de manœuvre laissées par celle-ci. Il faudrait admettre que la table rase est déjà constituée de certains matériaux qu'il est nécessaire de prendre en compte afin de réaliser une forme quelconque. L'idée du caractère ne ruine pas totalement l'entreprise éducative. En effet, on réduit le pouvoir de formation en subordonnant la malléabilité à des données irréductibles, il n'empêche que par là on comprend ce qui peut se faire et ne pas se faire. On doit alors penser les possibilités restantes pour bien conduire l'éducation.

Cette considération du caractère va permettre à Dupeyron d'affirmer plus fortement l'interprétation selon laquelle l'enfant pencherait naturellement vers le mal. Il l'explique ainsi : « Donc il semble reconnaître que la maxime classique "*nourriture passe nature*" est partiellement fautive. "*Parmi les fils d'Adam, il y en a peu en effet qui soient assez favorisés pour n'être pas nés avec quelque tendance qui prédomine dans leur tempérament.*" – Locke parle ici des tendances mauvaises. [Conclusion] L'enfant serait donc *pré-plié*... »⁶⁷⁵. À partir des extraits cités, nous maintenons notre incapacité à souscrire à l'idée selon laquelle Locke parle des tendances mauvaises. Ce pré-pliage n'impose pas une nature mauvaise. Le caractère est, certes, souvent présenté comme quelque chose de mauvais. On parle communément des caractériels, soit des mauvais caractères. Il y a, pourtant, de bons caractères, selon les critères appréciatifs de chacun. Mais ce n'est pas là la raison de notre refus. Le fait est que les références choisies par Dupeyron ont un rapport avec la perception de l'homme selon la religion chrétienne. L'auteur traitera de l'enfance-péché, l'enfance-vice, dans le chapitre qui suit. Mais ici, en l'occurrence, au sein de thèses de Locke, telles qu'elles ont été présentées, rien ne permet de dire qu'il y a une primauté du mal chez l'homme. Les conséquences

⁶⁷⁵ *Ibidem*, p. 74.

éducatives d'une prédisposition au mal sont bien trop importantes pour laisser cette idée sans l'analyser. La suite s'en charge.

Pour ne garder que l'essentiel, on doit reconnaître que l'enfant dispose d'une nature propice aux changements qui conditionne le type d'éducation qu'on va lui donner. La conception de l'enfant comme être dépourvu de raison reconnaît comme fonction principale à l'éducation de faire de l'enfant un être intelligent. Cette intelligence représente l'usage de la raison. L'acquisition de la raison peut se faire par la transmission, comme si on donnait un outil à un enfant. L'éducation est synonyme d'instruction et l'éducabilité est celle de l'intelligence.

Considérer ensuite que l'enfant est doté d'un esprit faible, d'une nature molle, conduit à voir dans la mollesse la condition de l'éducation. La mollesse permet à l'enfant d'être impressionné. L'éducation peut alors être pensée négativement ou positivement selon qu'on estime que cette mollesse est un mal ou un bien. Elle nous paraît être plutôt un bien qu'un mal, si elle n'est pas neutre. Certains considèrent que la mollesse doit être maîtrisée, qu'il faut durcir l'esprit de l'enfant. L'éducation va donc faire disparaître sa condition de possibilité, car endurcir l'enfant, fortifier son esprit, c'est l'empêcher d'être influençable et impressionnable. Généralisée à l'être de l'enfant, cette mollesse permet la contraction d'habitudes. La tendance à ne voir que la prise de mauvais plis fait de l'éducation une affaire préventive. L'enfant serait disposé à se déformer, à pencher vers le mal. Il s'agit d'éviter les mauvaises habitudes physiques et intellectuelles.

Chez Locke, il y a une prise en compte de la disparition de la malléabilité, qui fait de l'éducation une affaire urgente et délicate. La malléabilité va, en effet, disparaître et rendre nulle toute possibilité de changement. Il n'y a pas de réversibilité possible dans le processus éducatif comme dans la cuisson de la faïence. Et, il faut admettre que des influences imperceptibles peuvent intervenir dans le processus de formation sans qu'on puisse les maîtriser puisque, par définition, elles nous sont inaccessibles. Il y a, en plus, la considération d'une donnée irréductible : le caractère. La malléabilité originelle ne pourrait pas tout. Elle se trouve soumise aux dispositions naturelles qui sont là à jamais. Néanmoins, toutes ces conceptions de l'enfance laissent une certaine ouverture à l'éducation. Elles tendent, de façon globale, à considérer que l'enfant doit acquérir de bonnes habitudes et/ou d'éviter les mauvaises. La malléabilité supporte la formation des habitudes. On ne modifie pas radicalement l'enfant, on ne le dénature pas. On lui donne

simplement une forme, pourvu que ce soit la bonne. Ce n'est pas le cas des conceptions suivantes.

C- Prévenir ou guérir les déformations : a-t-on vraiment le choix ?

L'alternative : prévention ou dénaturation

Les conceptions chrétiennes de l'enfance sont connues pour leur dévalorisation de l'enfance ; celle-ci n'est pourtant pas systématique puisque certaines conceptions vont mettre au premier plan l'enfance-innocence à l'image du Christ enfant. Dupeyron présente cette idée dans le chapitre consacré à l'enfant de Dieu. Il affirme que : « Le christianisme propose ses propres versions de *l'enfance-innocence* [...]. L'enfant n'a presque pas de corps, sa nudité atteste de sa pureté et de sa légèreté ; il est presque immatériel. Nous rencontrons donc ici une *spiritualisation* de l'enfance »⁶⁷⁶. L'enfant serait esprit pur contrairement à l'enfant chair, le corps étant le lieu de prédilection des vices. « La *simplicité* de l'esprit est ainsi valorisée dans bien des pans du discours chrétien, que ce soit contre les prétentions de la philosophie à appliquer le jugement rationnel à la connaissance de Dieu ou contre les arguties de ceux qui doutent de la certitude de la foi »⁶⁷⁷. Autrement dit, on revient à une forme de pré-rationalité qui est plus à même de servir les vérités du cœur. La raison n'étant pas le propre de l'enfant, la spiritualisation dont il est question est un accès direct aux mystères de la foi.

Les conséquences pédagogiques de cette représentation de l'enfance, quoique non évidentes, s'avèrent relativement dangereuses, selon l'auteur. À première vue, on pourrait s'attendre à devoir respecter l'enfant tel qu'il a été fait par la nature. Les théories éducatives prônant le respect de l'enfant pourraient trouver un écho dans l'appréciation de l'enfant de Dieu. Ce n'est pas tout à fait le cas. En fait, on peut osciller entre deux interprétations différentes. La première consiste à dire que « l'idée chrétienne de pureté enfantine est un fait idéologique sans conséquences éducatives très effectives. Il ne s'agit pas tant d'éducation ici que l'encadrement moral strict de la population »⁶⁷⁸. L'enfant chrétien ne fonde pas un postulat éducatif, explique Dupeyron. On pourrait néanmoins se demander si cet encadrement moral de la population n'est pas l'enjeu premier d'un travail éducatif au sens fort. Toujours est-il qu'il n'y a pas de méthodes ou de préceptes éducatifs qui découlent nécessairement de cette représentation de l'enfance-innocence.

⁶⁷⁶ *Ibidem*, p. 101.

⁶⁷⁷ *Idem*.

⁶⁷⁸ *Ibidem*, p. 105.

La deuxième interprétation se focalise, elle, sur la quête de la pureté. Or, c'est là « une idée dangereuse pour l'humain, une idée facilement meurtrière. Elle exprime une quête pathologique de l'absolu, au péril ou au mépris de l'humain, entre autres de la différence, du défaut, de "l'anormalité" »⁶⁷⁹. Elle est, selon l'auteur, à l'origine du fanatisme et des pratiques d'épuration dont l'Histoire est le témoin. En somme, la quête de la pureté absolue peut conduire à des dérives extrêmement dangereuses, tant elle lutte contre ce et ceux qui sont jugés « impurs ». D'une certaine manière, on pourrait établir un pont probable entre l'enfance-innocence et l'enfance-vice dans la mesure où la première est absente dans la seconde et c'est pourquoi elle sera recherchée. Si c'est cette dernière version qui est la plus répandue, la première ne reste jamais très éloignée de celle-là, non pas dans l'être effectif de l'enfant, mais dans l'être recherché comme fin à incarner. La différence sera telle, finalement, que la première exige une préservation de la pureté tandis que la seconde doit chercher à réaliser cette pureté dans l'être souillé par le péché originel. C'est celle-ci qu'il convient à présent d'examiner.

Dans la conception de l'enfant-péché, la dépréciation de l'enfance s'établit principalement sur les défaillances morales de l'enfant. Il est un être susceptible de tous les vices, il est sale et malin. « Conformément à la thèse chrétienne sur la souillure originelle, qui est censée affecter le nouveau-né en raison du péché originel, l'enfant est représenté comme un être moralement défectueux. Enclin au vice et à la méchanceté, naturellement mauvais, il a à ses débuts une valeur morale quasi nulle »⁶⁸⁰. La valeur morale n'est pas nulle puisqu'elle est négative. Elle serait nulle si elle était à mi-chemin entre le bien et le mal ; or, l'enfant est déjà considéré comme moralement défaillant. C'est la raison pour laquelle l'éducation devra modifier cette première disposition de l'enfant. L'éducation doit parfaire la nature en éradiquant ce que celle-ci a créé. La culture doit effacer la nature, la refaire. Aussi faut-il comprendre l'éducation comme le remodelage de la personnalité spirituelle de l'enfant ou, en tout cas, comme la tentative de donner à l'enfant une personnalité spirituelle correcte. Il est donc supposé possible de contrecarrer les effets de la nature malgré l'ancrage des vices dans l'être même de l'enfant. Il ne s'agit pas seulement de sensibiliser au bien pour engager vers sa quête, en montrant que le mal est à fuir. L'enfant est mauvais, c'est le point de départ de cette éducation. C'est dire que l'éducation doit dépouiller l'enfant de sa nature.

⁶⁷⁹ *Ibidem*, p. 104.

⁶⁸⁰ *Ibidem*, p. 75.

Dupeyron ajoute une remarque qu'il importe de signaler. Il précise que cette représentation de l'enfance n'est pas propre à l'univers enfantin. C'est de la nature humaine dont il est question. « Notons bien que l'image de l'enfance peccamineuse n'est souvent que l'expression dérivée, la conséquence, d'une vision pessimiste de la nature humaine. Ce n'est pas toujours l'enfant en tant qu'enfant qui est accusé, mais l'enfant en tant qu'exemple de ce que serait naturellement l'adulte sans le nécessaire *redressement* que l'éducation doit opérer sur ses *penchants* et ses *inclinations* au vice »⁶⁸¹. Par conséquent, on pourrait se demander ce qui se passerait si on ne parvenait pas à mettre l'enfant sur le droit chemin. La situation de l'adulte inéduqué ou maléduqué est-elle celle d'un être maléfique duquel rien de bon ne peut être attendu ? En fait, la généralisation du mal à toute la nature humaine engage des conséquences qui débordent le cadre temporel de l'enfance et s'appliquent à toute la société.

L'éducation, dans sa visée de redressement, peut-elle se porter aussi sur l'adulte ? Dupeyron affirme : « *Redresser* ce qui *penche* et *s'incline* : toute la conception orthopédique de l'éducation est là, avec ses diverses conséquences – que Michel Foucault met magistralement en lumière dans *Surveiller et Punir* ou dans *Histoire de la folie à l'âge classique* »⁶⁸². La référence à Foucault suggère cette question sur le devenir de l'enfant mal éduqué et/ou de l'adulte qui ne saurait contenir ses pulsions malsaines. La folie et la criminalité sont-elles la preuve d'un échec de l'éducation orthopédique ? En fait, ce qui découle d'une conception si pessimiste de la nature humaine, c'est la nécessité de mener à bien l'éducation en question. Échouer dans cette affaire, c'est enfermer l'individu dans une vie malsaine, et le condamner devant la justice humaine ou divine. L'enjeu est tel que tout doit être mis en place pour assurer la réussite de l'éducation. Celle-ci étant un remodelage profond de l'être de l'enfant, alors on portera tous ses efforts sur la reconstruction de la personnalité de l'enfant. Quoi qu'il en coûte, il s'agira de refaire l'être de l'enfant.

« Effets de cette première conception : même si de nombreuses précautions adoucissantes, pédagogiques entre autres, sont conseillées par bien des auteurs dès le Moyen Âge, il s'agit pour la société de *tuer l'enfance en l'individu*, d'organiser sa disparition pour faire place à l'adulte »⁶⁸³. Tuer l'enfance en l'individu signifie tuer la nature de l'enfant. La nature première est là, c'est la naissance qui l'a produite ;

⁶⁸¹ *Ibidem*, p. 80.

⁶⁸² *Idem*

⁶⁸³ *Ibidem*, p. 81.

l'éducation doit donner la vie à un nouvel être. Cette seconde naissance ne se fait pas sans heurt. Parce que l'éducation ne part pas de rien, elle est doublement douloureuse. La seconde naissance exige un détachement radical avec l'être premier. À certains égards, il serait même davantage question de rééducation que d'éducation. Le redressement orthopédique doit corriger les tares premières de sorte que l'enfant éduqué devienne un être moralement fiable, un être humain doté de bonté et non le diabolotin que la nature avait fait de lui. « L'image de la *rupture*, violente ou non, s'impose. Il faut *s'arracher à l'enfance*, il faut arracher l'enfance de soi, comme une mauvaise herbe que le jardinier pédagogue traque au sein des plates-bandes ordonnées de la maturité »⁶⁸⁴.

La conception chrétienne de l'enfance présente à cet égard deux types d'éducation diamétralement opposés. Le redressement exigé par la version de l'enfance-vice contraste avec la direction pédagogique suggérée par l'enfance-innocence. Toutefois, les deux s'accordent sur la nécessité de la pureté morale, soit en la préservant dans l'enfant de Dieu, soit en modifiant radicalement la nature de l'enfant-péché. On poursuivrait le même objectif, et les chemins pour y parvenir se justifient par et pour cet objectif. Ce qui importe alors c'est le premier geste, c'est-à-dire la première version de l'enfant qui va gouverner l'ensemble de l'enfance et donc le devenir de l'homme. L'existence humaine est dépendante de la nature supposée de l'enfant. Le postulat de l'éducation devient le postulat de l'existence humaine en général. Un homme bien, soit un homme bien fait, sera soit un homme qui aura prévenu les risques de corruption de l'âme, soit un homme qui aura changé de forme et de fond. Prévenir ou refonder, ces deux possibilités peuvent finalement suffire à représenter, dans leur principe, l'ensemble des démarches éducatives, fondées sur ces conceptions de l'enfance.

La refondation de l'être suppose la transformation possible d'un premier état jugé inapproprié. Il ne s'agit pas simplement d'ajuster l'être de l'enfant pour qu'il corresponde aux attentes culturelles et humaines. De manière générale, cette conception devrait être explicitée par toutes les théories et pratiques éducatives qui pensent que des erreurs éducatives, c'est-à-dire des défaillances dans la construction d'un individu, ne constituent pas des points de non-retour. Qu'est-ce à dire ? On ne tente de transformer un être que parce qu'on estime qu'une forme – produit d'une formation antérieure, ou donnée naturelle – peut être modifiée en elle-même. En d'autres termes, on est à l'opposé de la malléabilité illustrée par la faïence qui, une fois cuite, ne permet plus

⁶⁸⁴ *Idem.*

aucun changement qualitatif. Cette refondation exige qu'on définisse clairement si une transformation est possible. De manière très générale, cette marge de manœuvre laissant place à des modifications au sein du processus éducatif devrait être interrogée dans toutes les conceptions éducatives qui admettent que des erreurs éducatives ou des accidents de formation sont possibles. Il s'agirait de savoir si transformer un être est envisageable réellement, effectivement.

L'enfant-objet, les transformations de l'être

L'enfant-objet est une des représentations les plus précises de l'enfance. C'est l'enfant étudié par les psychologues et autres pédo-spécialistes. L'enfant-objet se définit alors par des critères déterminés rationnellement. (Nous laissons de côté les déterminations irrationnelles : celles induites par les astres, le prénom.) « *L'enfant-objet* est donc une essence objective déterminée par des facteurs – c'est sur la définition de ces facteurs que les diverses variantes de cette représentation se séparent les unes des autres. De plus, cet objet n'est pas toujours identique à lui-même ; il est inscrit dans une *évolution* qui elle-même peut être *logicisée* »⁶⁸⁵. Logiciser signifie, ici, inscrire dans une évolution obéissant à des lois. La configuration de l'éducation se caractérise par deux pôles conceptuels : le premier pôle présente la notion d'objet, l'enfant reçoit des caractéristiques, pratiquement innées ; le second pôle met en évidence la notion d'étape au sein d'une évolution, l'enfant est un objet mobile. Ce qui nous intéresse dans cette conception, ce ne sont pas tant les déterminations qui en ressortent, mais ce qui est dit des lois nécessaires de cette évolution. Car il en dérive un cheminement à suivre, et en vertu d'une logique des paliers, il sera ou non possible de faire marche arrière. La description de l'évolution de l'enfant comme processus réglé devrait conduire, par exemple, à dire qu'une « étape dépassée ne sera plus jamais rencontrée. Les travaux de la psychanalyse montrent pourtant que les concepts de *régression* et de *fixation* ont une importance capitale pour comprendre l'histoire chaotique, ou tout au moins complexe, de notre psychisme »⁶⁸⁶. Un retour en arrière serait envisageable. Sauf que là, c'est au détriment de l'évolution que ce mouvement de retour est pensé ; il est question de régression.

En fait, dans ce cadre conceptuel, penser un retour en arrière afin de modifier ce qui a été fait, est impossible. La raison en est qu'il s'agirait alors d'un

⁶⁸⁵ *Ibidem*, p. 141.

⁶⁸⁶ *Ibidem*, p. 143.

dysfonctionnement de la maturation. Ce qui intéresse les penseurs de l'enfant-objet, c'est la description plus ou moins quantitative de la croissance de sorte qu'elle apparaisse comme un processus parfaitement rationalisé. Ils tendent à expliquer les lois du passage à l'âge adulte, à déterminer les facteurs de maturation affective et du développement intellectuel. En un sens, ils proposent la version normale de l'évolution. Si des perturbations sont relevées, alors il convient de penser les remédiations. C'est comme si l'éducation dans ce cadre ne comprend pas le détour ou la marche arrière ; seule la rééducation permettrait donc de penser la transformation du sujet. Le sujet se forme par l'éducation ; et s'il est mal formé, ou à re-former, il s'agit alors d'une rééducation et donc les données premières changent. Pourtant l'idée de transformation n'est pas exclue des théories en question.

Logiciser la formation du sujet exige de saisir dans l'évolution de cet objet, les possibles phases de transformation. En effet, comme l'affirme Dupeyron, « la psychologie génétique [est] définie par Wallon comme la science qui étudie "*le psychisme dans la formation et ses transformations*" »⁶⁸⁷. Formation et transformation sont les modes d'évolution du processus orienté vers la croissance du sujet. Ce ne sont pas en soi des méthodes possibles de réformation ou de transformation du sujet. « En tant qu'âge de la vie, l'enfance est par conséquent insérée dans un processus d'ensemble de *maturation*, de *développement*, de *croissance*, de *progression*, d'*évolution* dont elle n'est qu'un des aspects : une étape première, un stade originel, un moment initial, qu'il s'agit de dépasser en temps voulu, pour rejoindre "normalement" un état achevé ou plus mûr »⁶⁸⁸. Autrement dit, malgré la présence du *mot*, la transformation n'est pas permise comme moyen de remédier à une première formation. Elle en est plutôt la conséquence logique. Comment alors comprendre cette transformation, et pourquoi n'est-elle pas la transformation possible que nous recherchons ?

Dans les écrits d'Henri Wallon, nous avons tenté de comprendre les phases de transformation de l'enfant pour déterminer si elles engagent une modification de l'être. Cette lecture consiste, précisément, en une attention prêtée aux points de non-retour dans la mesure où ils indiquent, au contraire, qu'il est des changements irréversibles. En fait, parce que l'éducation doit coïncider avec le développement normal, elle ne semble pas indiquer qu'on peut transformer un enfant, sans le remodeler entièrement. Aussi, pour le mettre en évidence, s'agit-il d'apprécier la nature de la transformation : est-elle

⁶⁸⁷ *Ibidem*, p. 145.

⁶⁸⁸ *Idem*.

un moyen offert à l'éducation pour construire la personnalité de l'enfant ou est-elle un passage obligé de l'éducation ?

Comme l'explique Émile Jalley dans l'introduction de l'ouvrage de Wallon *L'évolution psychologique de l'enfant*, « la succession des stades du développement se présente sous forme d'un passage discontinu [...]. Ce passage se fait par remaniement, transformation, d'un type d'activité initialement prépondérant, et subissant alors une réduction, souvent même une suppression apparente dans le stade suivant. Au lieu que Piaget, visé ici sans être nommé, ne conçoit le processus de passage que comme une simple amplification »⁶⁸⁹. Autrement dit, il y a bien dans la conception de Wallon la reconnaissance des temps de transformation. C'est, en particulier, le point qui le sépare de Piaget. Les phases du développement psychologique de l'enfant ne dessinent pas une évolution linéaire. Les deux aspects qui nous intéressent sont à la fois la discontinuité entre deux phases et la transformation comme processus de passage d'une phase à l'autre. Il y aurait dans le développement normal de l'enfant des temps de rupture où l'avant et l'après marquent deux états différents. La transformation devrait signifier une différence de nature entre les deux états. Mais peut-être que les choses ne sont pas aussi simples.

Dans son explication, Wallon pose la question de la différence entre la nature de l'enfant et celle de l'adulte. À regarder l'enfant du point de vue de l'adulte, il semble y avoir une différence de nature entre les deux. Mais Wallon voudrait proposer une autre perspective qui consiste à suivre pas à pas le développement de la mentalité enfantine. Ce cheminement permet à Wallon de montrer que la différence de nature qu'on pose entre l'enfant et l'homme peut finalement se retrouver à l'intérieur même du développement de l'enfant qui n'a donc pas une croissance linéaire. En d'autres termes, la succession des stades n'obéit pas à une logique d'accumulation et d'amplification. C'est ainsi que Wallon place de la discontinuité et des temps de transformation à l'intérieur même du développement de l'enfant. Comment ceux-ci se produisent-ils ?

Entre deux stades, « il semble souvent que s'ouvre une crise dont la conduite de l'enfant peut être visiblement affectée. Des conflits ponctuent la croissance, comme s'il y avait à choisir entre un ancien et un nouveau type d'activité. Celle des deux qui subit la loi de l'autre doit se transformer, et elle perd dans la suite son pouvoir de régler utilement le comportement du sujet. Mais la manière dont le conflit se résout n'est pas

⁶⁸⁹ É. Jalley, Introduction, H. Wallon, *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Armand Colin, 2002, p. 7.

absolue ni nécessairement uniforme chez tous »⁶⁹⁰. C'est une crise qui marque donc le temps du passage. La crise signifie la rupture d'un équilibre provoquant notamment un trouble profond. Il s'agit donc du moment de la discontinuité. Le fait que Wallon utilise l'expression « comme si » laisse entendre qu'il est difficile de décrire le processus rigoureusement ; quelque chose échappe à l'observation et à la mesure. Cela dit, à sa façon de décrire le passage d'une phase à l'autre, on ne dirait pas vraiment une transformation au sens strict. On dirait qu'un état remplace un autre, comme par effet de substitution. Ce n'est pas la phase antérieure qui se transforme en une autre ; ce sont deux phases qui paraissent cohabiter pendant la crise et l'une l'emporte sur l'autre au sortir de la crise.

En outre, Wallon explique qu'il est possible que le choix fait d'un type de comportement, c'est-à-dire celui qui l'emporte sur l'autre, ne soit pas pour autant un choix définitif. « En dépit du choix, rien n'est détruit de ce qui est abandonné, rien même n'est sans action de ce qui est dépassé. À chaque étape franchie, l'enfant laisse derrière lui des possibilités qui ne sont pas mortes »⁶⁹¹. Ces possibilités, finalement, persistent en tant que telles dans l'être de l'enfant. L'enfant disposerait d'un matériel psychologique en réserve. Il lui serait possible de revenir à un mode de comportement antérieur. Il n'y aurait donc pas irrévocabilité ; la discontinuité ne serait pas catégorique. Il y a toutefois des moments de crise qui semblent pouvoir marquer un effet irréversible cessant de façon nette le développement psychologique.

Dans l'article « Les étapes de la sociabilité chez l'enfant », il indique que la période de trois à cinq ans est celle « où se constituent ce qu'on a appelé des "complexes" ; c'est-à-dire des attitudes durables d'insatisfaction qui peuvent marquer, d'une façon, je ne dirai pas irrévocable, mais de façon prolongée, le comportement de l'enfant dans ses rapports avec son entourage »⁶⁹². Autrement dit, bien qu'il refuse l'idée d'irrévocabilité, il y a tout de même un passage obligé qui a tous les airs d'un point de non-retour. Wallon l'explique en ces termes : « Sans doute y a-t-il beaucoup d'excès à vouloir expliquer toute la conduite ultérieure de l'enfant par des complexes. Il est certain que les impressions de cet âge-là [période de trois à cinq ans] ne sont pas les seules qui exercent une influence sur lui. [...] Mais on ne peut pas douter non plus que dans certaines existences aux contacts avec l'extérieur raréfiés, le développement de la

⁶⁹⁰ H. Wallon, *L'évolution psychologique de l'enfant*, p. 43.

⁶⁹¹ *Idem*.

⁶⁹² H. Wallon, « Les étapes de la sociabilité chez l'enfant », *Enfance*, 1959, n°12-3-4, pp. 309-323, p. 314.

personnalité puisse rester accroché à des impressions qui datent de cette époque-là »⁶⁹³. Ce que veut minimiser Wallon, c'est la détermination stricte de la personnalité d'un individu. Il se peut donc qu'il y ait des phases pendant lesquelles le développement de l'individu exige l'influence de certains facteurs qui, s'ils sont absents, peuvent corrompre une évolution normale. Il s'agit ici précisément des facteurs relationnels en général et d'ordre affectif en particulier. Ceux-ci s'avèrent être, à cette période de l'existence, si déterminants que Wallon finit, lui-même, par le concéder : le développement de la personnalité peut se figer à ce stade.

C'est dire qu'il y a des paliers qui représentent des points de non-retour. Si la transformation de la personnalité n'a pas lieu, alors il y a un arrêt du développement qui semble irréversible. Au sujet de la période allant de trois à cinq ans, Wallon explique dans *L'évolution psychologique de l'enfant* que la condition d'un bon développement est l'attachement à des personnes. Celui-ci, dit-il, « est une inextinguible nécessité pour la personne de l'enfant. S'il en est privé, il est victime soit d'atrophies psychiques dont son goût de vivre et sa volonté garderont la trace, soit d'angoisses, qui lui donneront le pli des passions pénibles ou perverses »⁶⁹⁴. Le développement de l'enfant est comme transformé à jamais par les séquelles d'un tel manque. Il ne pourra dès lors se développer normalement, l'atrophie entraînant un arrêt du développement voire une déchéance ou une régression de la personnalité de l'enfant. En définitive, il y a des moments cruciaux pendant lesquels le sort global de l'existence du sujet est en jeu. Les transformations se lisent donc dans des périodes charnières. Si le passage ne peut se faire, si la transformation ne peut avoir lieu, alors une régression ou une déchéance est à prévoir. Il y a donc bien des transformations dans le mode de développement de l'enfant. L'éducation doit correspondre à ou coïncider avec ces mouvements de rupture, de discontinuité et de transformation du sujet. Wallon signale, à ce propos : « C'est le moment où, dans notre pays, l'enfant passe de l'école maternelle à l'école primaire. Ce changement répond à une étape importante de sa vie psychique »⁶⁹⁵.

Il convient, cependant, de le répéter. La lecture que nous faisons ici des temps de discontinuité et d'éventuelles transformations du sujet n'est pas la préoccupation de Wallon. Il entend montrer qu'il n'y a pas lieu de poser une différence de nature stricte entre l'enfant et l'adulte. Sa question de départ est : « Est-il vrai que la mentalité de

⁶⁹³ *Ibidem*, p. 314-315.

⁶⁹⁴ H. Wallon, *L'évolution psychologique de l'enfant*, p. 173.

⁶⁹⁵ *Idem*.

l'enfant et celle de l'adulte soient hétéronomes ? que le passage de l'une à l'autre suppose une conversion ? »⁶⁹⁶. La réponse qu'il en donne est celle-ci : « La réalisation, par l'enfant, de l'adulte qu'il doit devenir ne suit donc pas un tracé sans traverses, bifurcations ni détours. [...] Si l'adulte dépasse l'enfant, l'enfant à sa manière dépasse l'adulte. Il a des disponibilités psychiques qu'un autre milieu utiliserait autrement »⁶⁹⁷. C'est donc pour penser l'hétéronomie supposée entre l'enfant et l'adulte qu'il forge ce raisonnement. Et Wallon d'en conclure que les phases par lesquelles l'enfant passe, étant elles-mêmes des modifications profondes de l'être de l'enfant, ne permettent pas de poser une différence unique et stricte entre l'enfant et l'adulte. Wallon surenchérit en montrant que l'enfant dispose finalement d'un réservoir de possibilités que le milieu des adultes, milieu auquel il va se conformer et par lequel il va atteindre sa forme adulte, ne réalise pas totalement. En définitive, l'enfant diffère de l'adulte quantitativement étant donné les possibilités qu'il recèle, mais il ne diffère pas de lui qualitativement parce que l'enfance possède différentes façons d'être.

En entrant plus dans le détail des progrès réalisés par l'enfant au cours de son développement, on apprend que les nouvelles réactions ne sont pas automatiquement suivies par une reconfiguration du fonctionnement psychologique. Par exemple, Wallon rapporte les effets d'aller-retour de certaines réactions nouvelles. « Tantôt surgit une réaction nouvelle, qui reste sans lendemain et ne reparaît avec suite que plusieurs semaines plus tard, et tantôt une acquisition déjà ancienne semble s'abolir au moment où l'activité de l'enfant s'engage dans un nouveau domaine. Entre le cours du temps et celui du développement psychique se manifesteraient donc des discordances »⁶⁹⁸. Ce que Wallon tente de montrer par là, c'est la non synchronisation des âges et du développement de l'enfant. Le fait que certaines réactions apparaissent puis disparaissent prouvent, à ses yeux, qu'il est des allers-retours possibles dans l'organisation psychologique. Une réaction nouvelle n'annule pas d'emblée les réactions en cours. Si bien que les transformations psychologiques ne sont pas de promptes substitutions, elles prennent un certain laps de temps avant de se cristalliser.

En fait, selon Wallon, le passage d'une étape à l'autre du développement ne se fait pas par transitions insensibles. Les étapes clairement distinctes les unes des autres « seraient plus un sectionnement commode pour le psychologue qu'une réalité

⁶⁹⁶ *Ibidem*, p. 42.

⁶⁹⁷ *Ibidem*, p. 44.

⁶⁹⁸ *Ibidem*, p. 48.

psychologique. Et sans doute cette continuité est-elle, en effet, tout ce que peut en saisir celui qui s'attache exclusivement à la description des manifestations ou aptitudes successives qui se font jour dans le comportement de l'enfant »⁶⁹⁹. C'est, en d'autres termes, la façon d'observer le comportement de l'enfant qui fait croire que ces étapes suivent une logique temporelle d'apparition successive. Il serait donc difficile de concevoir autrement les choses. Afin d'éviter cela, Wallon considère qu'il faut porter un autre regard sur les activités de l'enfant. Il faudrait réussir à saisir les premières manifestations d'une réaction et comprendre comment celle-ci se trouvera insérée dans un processus global et complexe. « Les formes nouvelles d'activité dont son propre achèvement rend l'apparition possible peuvent être considérées comme sa conséquence en quelque sorte mécanique et nécessaire. En même temps, elle s'est entremêlée à d'autres activités, synchrones ou non, qui forment avec elle une sorte de feutrage dans lequel se perdent les distinctions d'étapes »⁷⁰⁰. Autrement dit, la réaction principale qui va inaugurer un nouveau comportement et donc une nouvelle étape du développement est la conséquence de formes d'activités apparues antérieurement. Celles-ci se sont amalgamées ou, à tout le moins, enchevêtrées de sorte qu'elles prennent la forme d'un tout qui, s'il n'est considéré qu'en lui-même, marque une nouvelle étape du développement par sa forme neuve et originale.

Pour résumer les apports des thèses de Wallon pour notre étude, il convient de souligner l'idée qu'il y a bien des transformations dans le mode de développement de l'enfant. La croissance n'obéit pas à une évolution constante et linéaire. La succession des âges et des périodes de la vie n'est probablement qu'une construction pratique pour le psychologue et donc pour l'observateur de l'enfant. L'éducation pensée sur ce mode n'accordera pas de place à l'idée de réforme de l'enfant. Ce dernier devrait simplement suivre le cours de son enfance de sorte qu'elle le conduise jusqu'à l'âge adulte. La différence de nature supposée entre l'adulte et l'enfant a engagé Wallon à se demander comment celle-ci pouvait être conçue et expliquée. Aussi la continuité dans le développement psychique lui est-elle apparue inadéquate. Dans sa conclusion sur les âges successifs de l'enfance, il déclare : « Il y a des moments de l'évolution psychique où les conditions sont telles qu'un ordre nouveau de faits devient possible. Il n'abolit pas les formes précédentes de vie ou d'activité, puisqu'il en procède, mais avec lui

⁶⁹⁹ *Ibidem*, p. 54.

⁷⁰⁰ *Idem*.

apparaît un mode différent de détermination qui règle et dirige les déterminations plus élémentaires des systèmes antérieurs »⁷⁰¹. Il s'agirait moins d'une succession continue que d'une dialectique. L'originalité propre à une nouvelle étape du développement ne peut procéder d'une simple addition. « Ces mutations exigent, pour se produire, des périodes de latence ; elles rendent la croissance discontinue, la divisent en étapes ou en âges qui ne répondent plus, instant par instant, à l'addition des jours, des mois et des années »⁷⁰². Ces mutations ont pour conséquence de marquer certes des temps de rupture dans le développement de l'enfant, mais créent dans le même temps des points possibles de non-retour. La période cruciale de trois à cinq ans est un exemple marquant qui indique que des effets irréversibles sont à craindre si une phase du développement n'est pas correctement réalisée. Autrement dit, en pensant le développement en termes de ruptures et de transformations, on pourrait croire dans un premier temps que des modifications profondes sont possibles. Sauf qu'il apparaît qu'en fait on ne peut transformer, disons artificiellement, le mode d'être de l'enfant. Les étapes du développement obéissent à des transformations naturelles. Mais si celles-ci ne se font pas, on ne peut revenir en arrière. En définitive, l'éducation doit suivre scrupuleusement ces phases, mais elle ne peut pas modifier un tracé, détourner ou réformer le développement. Elle doit, en tout et pour tout, coïncider avec le développement normal et si, pour certaines raisons, le processus se réalise improprement, alors il semble peu probable de transformer le cours des choses.

Il faudrait, en fin de compte, considérer que toutes les théories qui cherchent à transformer l'enfant sont des illusions. On ne peut changer radicalement la forme d'un être. Le temps laisse son empreinte sur toute chose, il en est de même pour l'enfant. Si bien qu'une conception négative de l'enfance ne pourrait pas « sauver » l'enfant en reforgeant adéquatement son être. Éradiquer une nature mauvaise pour donner une nature correcte, ce n'est pas possible. Il y a des points de non-retour dans le processus éducatif. S'il peut y avoir rééducation sur certains points, ceux-ci doivent être superficiels. Les conceptions de l'enfance que nous avons examinées ne constituent pas des descriptions des qualités plus ou moins bonnes d'un enfant pris isolément. Ce sont des modèles-types qui peuvent servir de paradigme à des méthodes éducatives. Elles disent ceci : si on suppose à l'enfant une nature mauvaise, il faut le dénaturer,

⁷⁰¹ *Ibidem*, p. 175.

⁷⁰² *Idem*.

l'éducation sera altération. La condition est l'altérabilité d'un enfant. Si on ne se transforme pas, alors la seule solution consiste à prévenir le mal. Il faut éviter que l'enfant prenne une mauvaise forme.

Au contraire, partir de la malléabilité et de la mollesse de l'enfant, c'est prendre en compte les temps propices à l'éducation. L'enfant serait prédisposé à recevoir l'éducation et c'est à l'éducateur de veiller à bien exploiter ces moments opportuns. La malléabilité a pour limite le temps et le caractère pour borne. Finalement, ce sont les obstacles qui permettent de juger de la force d'un postulat. Supposer que tout est possible, c'est certainement ne rien pouvoir. Dire que certaines choses sont réalisables sous certaines conditions, et voilà que l'éducation se donne à voir dans ses limites et prend la mesure de ses objectifs. Un bon postulat devrait servir à cela : permettre l'éducation tout en signifiant ce qui n'est pas ou plus possible relativement à certaines circonstances ou à certaines données.

III- L'adulte est-il (encore) malléable ?

Dans ce dernier temps de réflexion, nous avons souhaité comprendre comment on pouvait concevoir l'éducation de l'adulte, et plus précisément son éducatibilité. Pour qu'un individu soit éducatible, il faut qu'il présente des possibilités de changement, celles-ci pouvant être plus ou moins limitées. Si l'on devait, étant donné ce qui a été dit précédemment, statuer sur la possibilité d'éduquer un adulte, on serait bien embarrassé. Certes, il y a quelques marges de manœuvre, encore faut-il s'entendre sur leur nature et leur amplitude. Pourtant, nous avons pris le parti de laisser de côté les conclusions précédentes pour examiner dans les discours sur la formation adulte comment on conçoit celle-ci et comment on la justifie. Nous cherchons très précisément à savoir s'il y a des postulats déterminés. Du reste, si nous faisons mine d'oublier nos développements passés, nous passerons vite sur des points qui font écho à des réflexions précédentes. Voilà pourquoi l'analyse se concentrera sur l'essentiel. Notre intention n'est pas de comprendre la formation de l'adulte en elle-même et sous toutes ces facettes, mais de regarder comment penser une continuité entre l'éducatibilité de l'enfant et l'éducatibilité de l'adulte. S'agit-il de la même chose ? Faut-il parler d'une persistance de l'éducatibilité ? Ou y a-t-il une différence de nature entre l'enfant et l'adulte telle que l'on doive forger de nouveaux postulats pour l'adulte ?

Pour ce faire, nous allons commencer par nous confronter à quelques difficultés d'ordre pratique et théorique. Pratique, d'abord, car pour réaliser cette réflexion, nous avons manqué de supports. La formation des adultes intéresse beaucoup, mais pas dans son versant théorique. Le terrain prime et exige des méthodes efficaces. Nous pensons que l'un ne va pas sans l'autre, mais ce n'est pas encore démontré. Au niveau théorique, il y a des difficultés que nous n'avons pas réussi à surmonter. Il s'agit en particulier de la distinction entre éducation et formation. Elle aurait été utile pour considérer que l'éducation s'adresse à l'enfance et à la jeunesse, tandis que la seconde est le propre de l'âge adulte. Et plus spécifiquement, elle aurait permis de distinguer la jeunesse de l'âge adulte. Pour parler de l'éducation de l'adulte, il faudrait savoir ce qu'est un adulte, et ce qu'est devenir adulte. C'est du côté de la sociologie et de la psychologie que nous avons trouvé, si ce n'est des réponses, au moins des questions. Ensuite, et parce qu'il paraissait que cette œuvre pouvait grandement nous aider, nous nous appuyerons sur l'œuvre de Michel Fabre, *Penser la formation*. Ses analyses nous permettront de mettre en évidence

les différents types de formation et d'engager une réflexion sur les changements supposés de l'adulte en formation.

Dans le deuxième temps, nous tenterons de comprendre la spécificité de l'adulte en formation en examinant comment on justifie la mise en place de méthodes andragogiques. L'andragogie peut-elle exister séparément de la pédagogie ? Quelles sont ses propriétés spécifiques ? Ensuite, en nous appuyant sur les analyses de Guy Avanzini dans *L'éducation des adultes*, il s'agira de comprendre en quoi l'éducation des adultes est un problème. Comment la justifier ? Peut-on supposer que l'adulte est éducatible, au même titre que l'enfant ? Les réponses sont fuyantes, elles renvoient finalement à d'autres problèmes. En dernier recours, nous citerons quelques idées intéressantes de Bertrand Schwartz sur l'éducation des adultes qui nous conduiront à poser la question des obstacles andragogiques. Ceux-ci permettraient certainement de distinguer l'adulte de l'enfant. L'enjeu étant de savoir si l'adulte est encore susceptible d'éducation, nous tâcherons de savoir s'il est encore malléable.

A- Penser la formation adulte

Au sujet de la formation des adultes, la majeure partie des réflexions porte sur les méthodes spécifiques à l'apprentissage des adultes. Ce qui importe, c'est la juste compréhension de la diversité des besoins relativement à la diversité des sujets. Les préoccupations sont d'ordre pratique ; elles cherchent avant tout une efficacité des approches. Parmi ces discours, certains s'engagent à questionner en amont l'existence même d'une spécificité de la formation adulte. Ces derniers nous intéressent prioritairement puisqu'ils tendent à comprendre ce qui fait la spécificité de l'adulte en formation. Il s'agit, en fait, de savoir s'il est possible de poser une différence de nature entre l'enfant et l'adulte, différence devant se répercuter dès lors sur les méthodes d'éducation et de formation. L'existence du mot « andragogie » suggère une différence avec la pédagogie et doit justifier le propre de la première relativement à la seconde. Notre intention consistait à supposer qu'une ontologie du sujet apprenant permettrait de savoir si le triptyque andragogie-formation-adulte pouvait être opposé au triptyque pédagogie-éducation-enfant. Il aurait, en effet, suffi de poser une différence ontologique entre l'enfant et l'adulte pour justifier des finalités et des modes de prises en charge différents. Cependant, l'entreprise n'est pas aisée. Plusieurs difficultés importantes se profilent.

Il y a tout d'abord la différence entre éducation et formation qui ne peut être établie de façon simple. Pour certains, l'éducation est un aspect de la formation globale de l'homme, quand pour d'autres la formation est plus restreinte que l'éducation. Michel Cornaton, dans *La trans-formation permanente. Pouvoir, autorité, puissance dans l'éducation et la formation*, établit une relation d'ordre entre les ensembles « éducation » et « formation », en incluant ceux-ci dans le sur-ensemble « socialisation ». L'éducation est un sous-ensemble de la socialisation entendue « dans le double sens d'organisation sociale et d'acculturation »⁷⁰³. Et la formation serait un sous-ensemble de l'éducation. « La formation, elle, nous apparaît comme un aspect de l'éducation, dont la signification est beaucoup plus globale »⁷⁰⁴. Cornaton critique la distinction temporelle selon laquelle l'éducation se réfère à l'enfant et l'adolescent, et la formation à l'adulte. D'une part, il considère que l'éducation a souffert de son

⁷⁰³ M. Cornaton, *La trans-formation permanente, pouvoir, autorité, puissance dans l'éducation et la formation*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1979, p. 55.

⁷⁰⁴ *Ibidem*, p. 56.

assimilation à l'instruction et donc de sa réduction à l'éducation scolaire. D'autre part, il évoque les modifications sociales conduisant à une confusion des âges de la vie (les jeunes avancent l'âge de leur majorité, quand les aînés prolongent leur jeunesse). Néanmoins, il ne parvient pas à une compréhension univoque. Il signale les risques qui découlent d'une telle confusion. « La question est grave, car si l'assimilation de l'éducation à la formation peut aboutir à une formation exclusivement professionnelle, celle de la formation à l'éducation conduit à un certain nombre d'erreurs, en particulier, sous prétexte d'incompétence permanente, à un véritable impérialisme de la formation, par la scolarisation de l'existence »⁷⁰⁵. C'est la raison pour laquelle il pose que l'éducation est un sous-concept de celui de socialisation et la formation une des dimensions de l'éducation⁷⁰⁶.

Chez d'autres penseurs, il est possible de trouver quasiment l'inverse de cette configuration. Par exemple, dans *Penser la formation*, Fabre semble accorder une plus grande extension et une plus grande compréhension à la formation par rapport à l'éducation. Le point commun entre les deux démarches réside dans le fait qu'elles cherchent à situer la formation relativement à l'éducation, à l'instruction et à la socialisation. On tente de localiser les processus en les distinguant de ce qui s'en approche. Chez Fabre, la distinction entre formation et éducation conduit à revenir aux débats de référence sur l'instruction, à savoir l'opposition Condorcet/Le Peletier. Il en ressort que la formation « occupe donc une position intermédiaire entre éducation et instruction. Comme l'éducation, elle implique la personne entière, mais en mettant l'accent – à l'instar de l'instruction – sur les valeurs d'intellectualité »⁷⁰⁷. Sur ce point, les avis convergent et il serait possible de statuer sur une compréhension commune. L'éducation se focaliserait sur les aspects intellectuels de la construction personnelle. Toutefois, Fabre considère qu'il y a plus dans l'éducation que dans la socialisation. « À la différence de la simple socialisation, l'éducation suppose cependant les deux critères de représentation et de transmission consciente des savoirs, des savoir-faire et des valeurs de la société. Elle implique donc la référence à des représentations mentales et non plus seulement à des habitudes »⁷⁰⁸. Partant de cette distinction, on ne peut dès lors plus comparer les conceptions puisqu'on accorde à l'éducation la réalisation de la personne. Il s'agissait simplement de signaler qu'il y a une fois de plus dans le domaine

⁷⁰⁵ *Ibidem*, p. 59.

⁷⁰⁶ *Idem*.

⁷⁰⁷ M. Fabre, *Penser la formation*, Paris, PUF, 1994, p. 42.

⁷⁰⁸ *Ibidem*, p. 40.

de l'éducation, des difficultés définitionnelles qui compliquent sérieusement la compréhension. On ne peut, en toute rigueur, confronter des pensées tout simplement parce qu'elles sont bâties sur des bases différentes. Ainsi, sur la différence entre éducation et formation, dépend-il de celui qui la pose de parvenir ou non à une pertinence discursive.

La deuxième difficulté réside dans la définition de l'adulte et donc dans la possibilité d'identifier clairement le sujet de la formation. Or, le concept d'adulte n'est pas aussi clair qu'il n'y paraît. Devenir adulte peut être compris du point de vue psychologique ou du point de vue sociologique, mais demeure un idéal humain qui dépasse les deux autres perspectives. De nombreuses études portent effectivement sur la compréhension du devenir adulte. Il s'agit principalement de perspectives sociologiques. Il y a bien évidemment d'une part toutes les réflexions autour des rites de passage qui consacrent l'adulte et l'empêchent de revenir en arrière. Et d'autre part, il existe des réflexions questionnant la réalité ontologique de la jeunesse (celle-ci peut n'être qu'un mot), qui cherchent à expliciter les modalités du passage à l'âge adulte. Ainsi dans son étude de sociologie comparée Cécile Van de Velde expose-t-elle les itinéraires des jeunes européens dans leur passage à l'âge adulte. Elle met en évidence l'existence de différentes expériences du devenir adulte : « se trouver », « s'assumer », « se placer », « s'installer »⁷⁰⁹. Elle évalue, pour chaque type, les représentations qui conditionnent l'accessibilité au statut d'adulte. « Se trouver » répond à une logique de développement de la personne ; « s'assumer » est une quête d'émancipation individuelle définie prioritairement par l'entrée sur le marché de l'emploi ; « se placer » est un mode d'intégration sociale dans lequel les études et le premier emploi sont déterminants ; « s'installer » représente le fait de quitter le domicile familial pour la création d'un nouveau foyer. Ce qui est intéressant dans ces trajectoires, c'est que certaines sont réversibles tandis que d'autres paraissent irréversibles. Aussi paraît-il possible de devenir adulte tout en permettant un retour au statut précédent. En fait, il est même probable que tous les critères soient ainsi mobiles, si ce n'est devenir parent.

S'il est important de penser le statut d'adulte dans un contexte social précis pour comprendre les processus qui le conditionnent, une norme ne ressort pas nécessairement pour poser définitivement l'accès au statut d'adulte. C'est la raison pour laquelle il est important de prendre en compte les données psychologiques et psychanalytiques.

⁷⁰⁹ C. Van de Velde, *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, PUF, 2008, p. 14 et suivantes.

Celles-ci apprécient la façon dont l'individu parvient ou non à « se sentir adulte ». Il s'agirait alors d'un sentiment qui exige une conscience de soi de moins en moins évidente à élaborer. C'est, du reste, la question de départ de l'analyse sociologique de Van de Velde : « Vous sentez-vous "adulte" ? Même posée à de mûrs trentenaires, la question déstabilise. Elle appelle le plus souvent des réponses complexes et nuancées, où chacun donne la mesure du chemin restant à parcourir, et nomme ce qui le sépare de sa propre conception de l'adulte »⁷¹⁰. En considérant en particulier les travaux du psychanalyste Tony Anatrella sur les « Adolescents », on est à même de comprendre en quoi il est difficile d'accéder à l'« adultité ». Le concept d'adolescent inventé par le psychanalyste tend à montrer que la post-adolescence est une période « marquée par la nécessité de consolider la qualité du *self*, afin d'être soi-même »⁷¹¹. Ces individus sont adultes du point de vue de la société, ils peuvent avoir un emploi, un logement, une vie familiale, mais ils « ont du mal à devenir matures – la maturité définissant habituellement la personnalité qui a achevé la mise en place des fonctions de base de la vie psychique et qui est capable de différencier sa vie interne du monde extérieur »⁷¹². Ces considérations tendent à montrer qu'il est difficile, voire impossible, d'instaurer une norme définissant l'adulte. L'insertion, entre l'enfance et l'âge adulte, d'une jeunesse qui s'allonge de plus en plus, rend floue les frontières entre ces périodes. La ligne de démarcation entre l'enfant et l'adulte s'estomperait jusqu'à disparaître, de sorte que le passage de l'enfance à l'âge adulte dessinerait une progression linéaire plus ou moins silencieuse. Ces difficultés méritent d'être traitées pour elles-mêmes étant donné les retombées et les complications d'une pensée de la formation adulte. Toutefois, là n'est pas notre intention.

L'objet de notre étude consistant à interroger les postulats de l'éducation, ce qui nous intéresse, ce sont les compréhensions du changement subjectif qui en découlent. Si, à la manière d'Herbart, la possibilité d'une andragogie est niée, alors il faut expliciter la raison pour laquelle l'adulte ne serait plus enclin aux mêmes modifications que l'enfant par l'éducation. Selon Goubet, Herbart voit dans l'andragogie une minorisation de l'homme. « L'extrapolation de la pédagogie en andragogie est à blâmer ; une minorité générale en naîtrait »⁷¹³. Pour préciser la conception de Herbart, il

⁷¹⁰ *Ibidem*, p. 1.

⁷¹¹ T. Anatrella, « Les "adolescents" », *Études*, 2003, n°399, pp. 37-47, p. 38.

⁷¹² *Idem*.

⁷¹³ *Aphorismen zur praktischen Philosophie*, sur le liv. II, chap. 8, SW 9, p. 437, cité par Goubet, *Des maîtres philosophes ?*, p. 363.

faut ajouter qu'il ne nie pas que l'adulte puisse continuer à changer, mais son être tend à devenir inaccessible à l'éducateur ou au formateur. « Il peut bien y avoir encore instruction à l'âge adulte, comme l'explique Goubet, mais le temps de l'efficacité en affaire de formation générale du caractère est passé »⁷¹⁴. L'adulte poursuit une formation intellectuelle dans le sens d'une cristallisation des acquis. « Les représentations, précise Goubet, en s'accumulant et se structurant, ne permettent plus de fait à l'esprit de prendre une autre forme, de se montrer malléable, sous la férule d'autrui »⁷¹⁵. On pourrait en conclure que l'adulte ne peut être le sujet que d'une auto-éducation. Il pourrait y avoir une éducation chez l'adulte, mais uniquement sous le mode du « s'éduquer ». Si, à l'inverse, on prône l'andragogie, il importe de déterminer les changements dont l'adulte est susceptible en maintenant qu'ils échappent à l'enfant. Car il ne suffirait pas de supposer la persistance de l'éducabilité à l'âge adulte, il faudrait de surcroît justifier qu'il s'agit d'une spécificité de l'adulte. En définitive, il importe d'examiner les présupposés théoriques de ces conceptions en considérant les oppositions strictes. Pour conduire cet examen, les travaux de Fabre sur l'ontologie de la formation paraissent correspondre à l'objet de notre recherche. Il y a tout de même une précaution à prendre : la formation n'est pas ici pensée comme le propre de l'adulte. C'est de formation en général dont il est question. On ne pourra, en somme, qu'en tirer une forme d'introduction à la question des postulats de l'adulte apprenant.

⁷¹⁴ *Ibidem*, p. 364.

⁷¹⁵ *Idem*.

B- La métaphysique de la formation adulte

Fabre travaille non seulement à la théorisation des pratiques, mais il cherche en plus à caractériser les aspects essentiels de la formation. Il analyse les types de formations dans ce qu'elles visent et disent d'elles-mêmes. Ces différentes conceptions sont alignées les unes à côté des autres ; elles sont répertoriées et présentées sans être jugées dans leurs implications et leurs conséquences relativement à l'individu. Son propos ouvre la réflexion sur la formation, mais la tonalité relativement générale ne permet pas d'engager un questionnement sur les postulats. Il convient toutefois de présenter les caractéristiques de la formation qu'il met en évidence avant d'entrer plus dans le détail de notre problématique.

Fabre distingue trois types de formation : la formation professionnelle, la formation psychosociologique et la formation didactique. Si des formes intermédiaires sont couramment pratiquées, Fabre maintient une irréductibilité de ces trois types et dégage pour chacun d'eux des problématiques spécifiques. La première correspond à tous les apprentissages des adultes dans la sphère professionnelle et paraît répondre aux exigences des sociétés modernes faisant de l'adaptation constante une exigence de premier ordre. L'éducation continue et/ou permanente serait la réponse à cette exigence. Il s'agit « de suppléer la formation scolaire de base ou de la compléter ; d'actualiser ou de recycler le stock des connaissances obsolètes ; de perfectionner, d'approfondir son savoir ou même d'en acquérir du nouveau pour rester compétitif ; enfin de se reconvertir en fonction de la mouvance des emplois »⁷¹⁶. À cet égard, la formation professionnelle s'apparente aux prescriptions de l'éducation tout au long de la vie dans la mesure où l'éducation initiale ne peut suffire à assurer à l'adulte une adaptabilité efficiente. Afin de veiller au mieux à cette adaptation, le souci constant de la formation professionnelle « sera d'articuler l'acquisition des contenus ou des méthodes et l'adaptation socio-économique »⁷¹⁷. La formation professionnelle prend en charge la réactualisation des savoirs et savoir-faire et accompagne les transformations que l'adulte doit suivre et subir. En d'autres termes, les modalités socio-économiques déterminent la formation professionnelle dans son fond et ses formes.

La formation psychosociologique, quant à elle, « consiste en un processus de changement global de la personne (remaniement des identifications et des

⁷¹⁶ M. Fabre, *Penser la formation*, p. 27.

⁷¹⁷ *Ibidem*, p. 28.

représentations sociales) visant à la fois la désaliénation du sujet et son insertion sociale »⁷¹⁸. En d'autres termes, elle s'attache davantage aux représentations de la personne et cherche, en particulier, à réaliser un mieux-vivre. La situation professionnelle n'est pas primordiale, c'est le mode d'existence pour soi qui est ainsi modifié. La difficulté réside dans l'articulation du développement personnel et de l'adaptation socioculturelle. Le professionnel et l'économique paraissent disparaître.

Enfin, la formation didactique est centrée sur l'instruction ; elle prend « en compte l'ensemble des processus cognitifs, affectifs ou sociaux de construction des savoirs chez le "se formant" »⁷¹⁹. Si, à première vue, cette formation paraît surtout instrumentale, elle permettrait pourtant une modification de l'être du sujet. Fabre explique que le modèle de cette formation est celui que défend Bachelard pour la formation de l'esprit scientifique. Celui-ci, par « le travail des représentations et la déconstruction des obstacles épistémologiques, implique un remaniement de l'ensemble de la personne de l'apprenant »⁷²⁰. En un sens, la formation didactique se focaliserait essentiellement sur le savoir. Pourtant il y a plus puisqu'elle doit « faire en sorte que l'acquisition des contenus et des méthodes favorise le développement personnel du sujet en formation »⁷²¹. Le didactique n'est pas isolé. S'il est premier, il entraîne avec lui les autres dimensions de la formation. À certains égards, la formation didactique recouperait les deux autres formations puisqu'elle permet une transformation de la personne et, par l'acquisition de nouveaux outils de pensée et d'action, elle pourrait s'apparenter à la formation professionnelle.

Ces trois formes présentées, l'auteur cherche alors à dépasser le pluriel de la formation. Il relève quatre aspects communs aux diverses formations. Mais avant cela, il suppose une « dualité d'inspiration » permettant, en fin de compte, de distinguer deux types généraux. Il s'agit du modèle technologique et du modèle biologique. « Tantôt la formation est pensée sur le modèle technologique du modelage d'un formé ou comme "ajustage" à un poste de travail. On cherche alors l'identification à un modèle et la production de copies conformes. Tantôt au contraire, c'est le paradigme biologique qui domine : on vise alors l'adaptation souple d'un sujet à une réalité mouvante. Les oppositions du moule et de la vie, du mécanique et du vivant, de l'auto- et de l'hétéro-

⁷¹⁸ *Ibidem*, p. 27.

⁷¹⁹ *Idem*.

⁷²⁰ *Idem*.

⁷²¹ *Ibidem*, p. 28.

formation traversent ainsi toutes les conceptions de la formation »⁷²². Autrement dit, il n'y aurait finalement que deux façons de penser la formation. Cela dit, il s'agirait ici de la formation comme action sur le formé. Ce ne serait pas le formé, l'apprenant qui décide soit de s'ajuster soit de s'adapter. Présentée ainsi, on a du mal à imaginer un sujet préférant le moule à la vie. Cela reste pourtant probable. Toujours est-il que la formation présente deux formes principales dont la première est la quête d'une reproduction d'un modèle-type, soit une conformation ; tandis que la seconde s'apparente davantage à une expression de l'être par le développement de ses dispositions, soit une réalisation individuelle.

Voici à présent les quatre caractéristiques que Fabre reconnaît à toute formation : « une logique de changement qualitatif de la personne, une centration sur le formé et la situation de formation, une articulation des savoirs aux problèmes, enfin une relative technicité des méthodes ou des dispositifs »⁷²³. Seul le premier trait nous intéresse particulièrement, les trois autres étant relativement secondaires pour notre propos. La centration sur le formé et la situation souligne l'importance de partir du formé et des besoins de la situation pour adapter judicieusement la formation. L'articulation du savoir aux problèmes consiste à subordonner le savoir à la pratique. De cette façon, la formation prend ses distances avec l'éducation et l'instruction traditionnelles. En outre, Fabre explique que la formation didactique s'efforce de mettre l'apprenant en situation pour lui faire saisir la nature des problèmes. À certains égards, on se rapproche ici de la centration sur le formé et la situation. Enfin, la quatrième caractéristique présente le métier de formateur comme étant traversé par le souci d'une rationalisation des méthodes et des techniques.

Le premier aspect signifie l'idée du changement engagé par la formation. Toute formation, en effet, tend à faire changer l'individu et ce de façon plus ou moins profonde. Selon l'auteur, « la formation implique une transformation de la personne dans ses multiples aspects cognitifs, affectifs et sociaux et par rapport à des apprentissages de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Il s'agit d'un changement qualitatif plus ou moins profond, dans une logique, non d'accumulation, mais de structuration »⁷²⁴. La formation se différencie sur ce point de l'enseignement et sa logique d'accumulation. Le formé n'aura pas changé quantitativement, il sera

⁷²² *Ibidem*, p. 29.

⁷²³ *Ibidem*, p. 30.

⁷²⁴ *Ibidem*, p. 30-31.

nouvellement constitué. La formation instituerait un nouvel être. La formation apparaît comme un type d'altération. La « formabilité » pourrait être une altérabilité du sujet. Mais rien n'est moins sûr.

Du point de vue du formateur, cette dimension de la formation nécessite une compréhension des procédures et méthodes à mettre en place. Fabre formule les possibilités sous forme interrogative : « la stratégie de formation doit-elle privilégier l'enrichissement des représentations, le renforcement des comportements, la stabilisation des attitudes, le rodage des méthodes ? Ou bien faut-il viser des ruptures, des changements de paradigmes, des conversions intellectuelles ? »⁷²⁵ Cette façon de présenter les possibilités de la formation laisse croire qu'il s'agit d'un choix. Il faudrait simplement décider entre modifier superficiellement ou radicalement. C'est dire, en définitive, que tout est possible. En d'autres termes, le formateur – pourvu qu'il sache comment faire – peut faire changer le formé soit en remaniant des représentations, en ajustant quelques modes de penser et d'agir, soit en reforgeant l'être même du formé, en le « métamorphosant ».

À vrai dire, il est assez délicat de reprendre les quelques idées présentées dans ce passage tant il est dense. Car, si l'auteur pose que la formation engage une transformation, ce qui importe c'est de pouvoir apprécier la nature de la transformation. Certes, il y a une différence entre enrichir les représentations et engager une conversion intellectuelle du formé. Mais nous ne parvenons pas, avec ces éléments, à distinguer le changement quantitatif du changement qualitatif. Dans la suite de l'ouvrage, Fabre est plus explicite lorsqu'il se réfère à la théorie aristotélicienne du changement. Avant de nous y atteler, il importe de signaler qu'il demeure une difficulté qui dérive de l'idée même de transformation. Car, à première vue, la transformation signifie un changement radical, complet. Rapporté à une personne, cela voudrait dire qu'une transformation instituerait un nouvel être. Pourtant la transformation se distingue de la métamorphose qui, elle, indique un changement de forme, voire de nature. Aussi parle-t-on de transformation profonde quasiment pour signifier une métamorphose. Et, assez communément, on utilise ces termes de façon imagée. Ils sont là simplement pour amplifier l'idée de changement. Car, par définition, l'homme ne se métamorphose pas. Donc, en toute rigueur, il faudrait éviter ces habitudes langagières ou expliciter en quoi il y a véritablement une transformation profonde. Dans la terminologie aristotélicienne,

⁷²⁵ *Ibidem*, p. 31.

il s'agirait de savoir si la formation permet un changement selon la qualité ou selon la substance.

Dans l'introduction de la deuxième partie de l'ouvrage, Fabre annonce l'usage de la pensée aristotélicienne comme un moyen de saisir les différentes figures de la formation. « Avec Aristote, en effet, la formation fait son entrée en philosophie, dans une ontologie du changement qui pense la genèse des formes en déployant la question de la causalité. Sont ainsi constitués les paradigmes technologiques et biologiques qui fourniront les lieux rhétoriques du discours de la méthode en formation »⁷²⁶. L'ontologie du changement élaborée par le Stagirite permettrait d'explicitier les deux paradigmes présents dans toutes les conceptions de la formation : la technologie et la biologie. Fabre explique qu'Aristote a fondé sa théorie du changement sur une conception de la causalité et a ainsi pu distinguer quatre types de changements : « la translation ou le changement de lieu, le changement quantitatif ou l'accroissement et la diminution, le changement qualitatif ou l'altération et enfin le changement radical, substantiel : la génération et la corruption »⁷²⁷. Indépendamment d'un usage métaphorique et souvent inapproprié, étant donné ces types de changement, la question se pose de savoir si la formation permet simplement un changement quantitatif ou si elle saurait opérer des changements tels qu'il s'agisse d'altération et de changement substantiel. Ce dernier, explique Fabre, « a lieu, lui, entre l'être et le néant : ce n'est plus une contrariété dans le genre mais une opposition selon la possession et la privation »⁷²⁸. Le changement substantiel pourrait être compris comme le changement le plus délicat à réaliser puisqu'il y a création d'un nouvel être. Pourtant, la façon dont Fabre présente ce changement laisse entendre qu'il se réalise assez simplement.

Par exemple, c'est l'ignorant qui devient savant, c'est le fer qui devient chaud. La matière change d'état, l'homme aussi peut changer substantiellement. Mais il demeure le même. Car la matière, support du changement, ne varie pas. « C'est le même homme qui d'ignorant devient savant, la même plante qui se développe depuis son germe, la même matière (l'airain) qui devient statue par le travail de l'artiste »⁷²⁹. Cette remarque permet de surmonter les difficultés impliquées par l'idée de changement radical. Car la question de la disparition de l'être dans le changement est comprise dans l'expression « génération et corruption », mais disparaît dans la pensée de la formation.

⁷²⁶ *Ibidem*, p. 117.

⁷²⁷ *Ibidem*, p. 121.

⁷²⁸ *Ibidem*, p. 122.

⁷²⁹ *Idem*.

La différence entre l'acte et la puissance est ce qui permet à Aristote de maintenir un lien entre le néant et l'être, entre le fait de ne pas être et d'être, dans la dialectique du devenir. En définitive, c'est le même être qui se transforme, c'est le même être qui change radicalement d'être. Et Fabre d'en conclure : « Bref, pour Aristote, tout changement est information, imposition d'une forme à une nouvelle matière qui en est privée ou qui possède la forme contraire. [...] Et la formation – au sens pédagogique – est un type de changement, d'information d'une matière, laquelle est elle-même transformation, changement de forme »⁷³⁰. Après avoir dit cela, on pourrait estimer que l'essentiel est dit. Néanmoins, Fabre poursuit en entrant plus dans le détail de la théorie aristotélicienne. Il présente, entre autres, le statut ambivalent de la matière. Elle reçoit la forme, mais elle possède un dynamisme propre. La matière est matière et forme. En un sens, cela est intéressant quand il s'agit de savoir si toute matière permet tous les changements. Le fait que la matière ne soit pas pure puissance, cela réduit les possibilités de changement. Le marbre se sculpte différemment de l'airain. Et l'être de l'enfant à l'image de son corps se forme différemment de l'être de l'adulte. Mais ceci n'est pas examiné par l'auteur.

Fabre réalise alors ce que nous craignons plus haut, à savoir : exploiter les différences aristotéliciennes de façon métaphorique. Il commence simplement en déclarant que tout discours de formation doit faire usage des distinctions présentées. « Si la formation est bien un cas particulier de changement, les discours de formation doivent développer leur rhétorique à partir des lieux formels de la *Physique* »⁷³¹. Et Fabre de proposer des représentations imagées de la formation. « Ainsi le mouvement local fournit-il le paradigme d'une première série de métaphores ! D'abord celle (si décriée mais si insistante !) de la transmission du savoir où les connaissances se déversent comme des choses d'un esprit à l'autre. Dans sa version modernisée, on parlera de transmission d'information ou de signal, d'un émetteur à un récepteur. Mais la formation est aussi voyage »⁷³². S'il y avait véritablement mouvement local, il faudrait que le mobile – c'est-à-dire le savoir – disparaisse de l'espace du transmetteur pour se trouver dans l'espace du transmis. Ces images sont élégantes mais si peu pertinentes. L'idée de voyage, par exemple, que peut-elle bien signifier ? Toujours est-il que pour certaines métaphores, le sens se tient. Ainsi, autour « du schème quantitatif se

⁷³⁰ *Idem.*

⁷³¹ *Ibidem*, p. 123.

⁷³² *Ibidem*, p. 124.

déploie l'obsession encyclopédique. Être savant, c'est savoir beaucoup : d'où la somme, la masse, le volume ou le poids des connaissances ! »⁷³³. Le changement qualitatif figure, quant à lui, « le discours de la qualité ! »⁷³⁴, donnant lieu à des discussions sur la valeur des savoirs enseignés. « Mais l'exigence de qualité rend l'apprentissage difficile. D'où bientôt la prolifération des images du changement substantiel, conversion ou réforme qui toutes évoquent, depuis Platon, un tragique de la formation comme mort et renaissance »⁷³⁵.

Quoiqu'intéressante, cette analyse ne nous permet pas de démêler ce qui est de l'ordre du possible de ce qui est de l'ordre de l'impossible. Il y a des choix à effectuer et ce sont des valeurs qui vont décider. Il n'y a pas de questionnement sur la pertinence des changements proposés. En fait, il n'y a dans l'ouvrage qu'un temps de discussion indirecte entre la problématique bachelardienne de la formation/réforme et celle psychanalytique du remaniement des représentations. L'opposition tient dans les termes de « réforme » et « autre mise en forme ». Mais il semblerait qu'on doive souscrire à l'une ou à l'autre, ou admettre les deux, comme si tout était possible. On travaille sur le plan du droit, non sur le plan du fait. Pourtant, à lire les discours de formation, on retrouve aisément les catégories énoncées, la dualité d'inspiration ainsi que les modèles du changement évoqués. Reste que, concrètement parlant, on ne peut les exploiter pour clarifier et exprimer directement les problèmes. C'est la raison pour laquelle nous avons préféré simplifier les tensions en amorçant une réflexion ontologique de l'adulte en formation.

⁷³³ *Idem.*

⁷³⁴ *Idem.*

⁷³⁵ *Idem.*

C- L'adulte est-il éducatable ?

Afin de mettre en évidence les postulats nécessaires à la formation adulte, nous partons de la problématique proposée par Étienne Bourgeois et Jean Nizet dans *Apprentissage et formation des adultes*, à savoir : « Les adultes apprennent-ils de manière spécifique ? »⁷³⁶. Pour les auteurs, il s'agit de déterminer cette spécificité d'un point de vue épistémologique. Il faut, selon eux, mettre en place une nouvelle épistémologie. Si l'éducation des adultes a existé bien avant les mouvements de l'éducation continue ou permanente, ce qui est nouveau c'est « l'émergence, l'autonomisation et la visibilité sociale de l'éducation des adultes comme concept et champ disciplinaire. Cette autonomisation, parfois revendiquée avec force par des chercheurs et des praticiens, a puisé le plus souvent sa légitimité scientifique et sociale dans l'attribution d'une spécificité ontologique à l'*adulte apprenant* par rapport à l'enfant ou au jeune »⁷³⁷. L'adulte apprendrait différemment de l'enfant ou du jeune. Sans la détermination de cette spécificité, le concept d'adulte apprenant n'a pas lieu d'être.

Aussi les auteurs se proposent-ils de retracer l'apparition du paradigme andragogique. Ils se réfèrent alors à Malcolm Knowles qui aurait le premier établi les caractéristiques de l'adulte apprenant dans *The Adult Learner : A Neglected Species*⁷³⁸. Ce dernier soutient que les adultes, contrairement aux enfants et aux jeunes, ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre ; ils manifestent le besoin psychologique d'être vus comme capables de s'autogérer ; les groupes d'apprenants sont plus hétérogènes ; les adultes assimilent mieux les connaissances dans le contexte de leur mise en application ; et, ils sont plus sensibles aux facteurs de motivation intrinsèque⁷³⁹. « Knowles, expliquent Bourgeois et Nizet, fait alors découler de cette caractérisation de l'adulte apprenant les principes de l'*andragogie*, c'est-à-dire pour reprendre ses termes, "l'art d'enseigner à des adultes". L'andragogie est présentée comme une démarche d'enseignement qui par définition tient compte des caractéristiques propres de l'adulte apprenant énoncées plus haut, et dans cette mesure, se distingue point par point de ce qu'il appelle la "pédagogie" (l'art d'enseigner aux enfants et aux adolescents). Autant

⁷³⁶ É. Bourgeois & J. Nizet, *Apprentissage et formation des adultes*, Paris, PUF, 1997, p. 7.

⁷³⁷ *Ibidem*, p. 9.

⁷³⁸ M. Knowles, *The Adult Learner : A Neglected Species* (1973) (*L'apprenant adulte vers un nouvel art de la formation*), traduit de l'anglais par F. Paban, Paris, Les éditions d'organisation, 1990.

⁷³⁹ *Ibidem*, p. 10-11.

l'adulte qui apprend est un être spécifique, différent de l'enfant, autant l'andragogie est une pratique d'enseignement spécifique, différentes de la pédagogie »⁷⁴⁰. Si la démarche se comprend – c'est-à-dire qu'il serait logique d'attribuer à l'adulte une méthode spécifique si ses modes d'apprentissage sont propres à lui – il n'empêche qu'il serait facile de critiquer les caractéristiques reconnues comme spécifiques à l'adulte. Car, en un sens, il faudrait les refuser catégoriquement aux enfants. Par exemple, les enfants n'auraient pas besoin de savoir pourquoi apprendre.

Les auteurs vont dessiner les limites de l'andragogie en posant que, selon la définition de ce paradigme, ses principes ne peuvent être observés dans un enseignement qui s'adresse à des enfants ou des adolescents. En outre, les « postulats épistémologiques du paradigme andragogique soulèvent également des problèmes d'ordre éthique. Au nom de quelles valeurs, en effet, peut-on s'interdire *a priori* d'envisager la pertinence des principes d'enseignement présentés comme propres à la formation d'adultes pour la formation scolaire ? La distinction entre un modèle pédagogique valorisé négativement qui ne conviendrait qu'aux enfants et un modèle andragogique valorisé positivement qui ne conviendrait qu'aux adultes ne peut que s'appuyer sur une conception globalement négative de l'enfance et renouer avec les schémas les plus archaïques de la psychologie préscientifique »⁷⁴¹. Les auteurs proposent, pour sortir de cette impasse, une théorie générale de l'apprentissage et de l'enseignement. Mais la question se pose de savoir s'il y a toujours lieu de parler de spécificité de l'adulte apprenant. En d'autres termes, on ne peut défendre l'idée d'andragogie sans poser une différence stricte entre l'adulte et l'enfant. Si, dans les faits, le public adulte en formation se comporte différemment des publics scolaires, cela ne suffit pas à justifier la mise en place de paradigmes différents. C'est véritablement sur une différence ontologique que peut se fonder une différence des pratiques. Or, selon les analyses des auteurs, on ne parvient pas à mettre en évidence ce propre de l'adulte.

La réflexion pourrait alors se tourner vers les raisons de cet intérêt récent pour l'éducation des adultes. Les modèles andragogiques ne procèdent-ils « pas d'une vision euphorique, donc erronée de l'être humain » ? Cette question est suggérée par Avanzini dans *L'éducation des adultes*. Il se penche sur l'engouement en question et invite à une sorte de méfiance. Pour s'assurer qu'il ne s'agit pas là d'une pure illusion, il propose

⁷⁴⁰ *Ibidem*, p. 11.

⁷⁴¹ *Ibidem*, p. 14.

d'examiner en quoi consiste l'éducabilité de l'adulte. « Pour avoir sens et s'avérer justifiables, ils [les modèles d'éducation des adultes] supposent logiquement, en effet, la persistance de son éducabilité ou de sa formabilité à travers ses âges successifs. Or, pour généreux qu'il soit, ce postulat, qui n'est pas accepté par tous, même à propos des enfants et des adolescents, est-il vraiment pertinent ? »⁷⁴². C'est la raison pour laquelle Avanzini se donne pour tâche de présenter les discours permettant de fonder de telles entreprises. En d'autres termes, il est loin d'être admis que l'adulte est susceptible d'éducation.

Avanzini commence par inventorier les représentations qui vont à l'encontre d'une possible éducation de l'adulte. Il fait état de trois types de discours : celui du sens commun qui voit l'adulte comme le terme d'une évolution ; le deuxième se basant sur les problématiques freudiennes pour lesquelles la première enfance est déterminante et donc l'adulte n'est plus perméable au changement ; et enfin les théories de la sénescence ajoutant à l'imperméabilité l'idée de régression. En d'autres termes, l'éducation des adultes n'est pas possible car l'adulte a franchi un seuil au-delà duquel il ne peut plus changer si ce n'est pour régresser.

À l'opposé de ces conceptions, il y a celles qui supposent « le développement indéfini de l'être humain, présenté comme inachevé et inachevable »⁷⁴³. Elles ne nient pas l'influence de l'enfance et du passé, elles estiment possible un détachement relativement à ces déterminations, voire une rupture permettant une évolution du sujet. Avanzini relève, tout de même, des variations quant aux transformations que ces conceptions admettent, et propose de les distribuer sous trois classes. La première pense le changement en termes de réparations et de compensations. « Elle aurait pour effets possibles de rétablir des équilibres jusqu'alors non atteints ; sa fonction serait donc essentiellement réparatrice, remédiate. Grâce à elle, le sujet cicatriserait les blessures dues aux circonstances antérieures de son existence »⁷⁴⁴. Il s'agit davantage d'une rééducation que d'une éducation au sens strict. C'est un modèle curatif qui est ici mis en avant. La seconde conçoit le développement comme une série d'étapes successives. L'éducation des adultes, « la formation permanente permet alors, voire provoque, de véritables ruptures, qui se manifestent dans le registre affectif, ou professionnel, et

⁷⁴² G. Avanzini, *L'éducation des adultes*, Paris, Anthropos, 1996, p. 35.

⁷⁴³ *Ibidem*, p. 38.

⁷⁴⁴ *Idem*.

suscite des réinstallations successives de nouveaux styles de vie »⁷⁴⁵. Enfin, la troisième consiste en une tentative de s'approcher plus près de son être. Le sujet entendrait une voix intérieure qui l'incite à l'auto-réalisation. Cette dernière forme d'éducation nous paraît assez trouble, d'autant qu'elle peut s'entendre en un sens religieux, comme le signale Avanzini. En somme, si la première propose une sorte de rééducation, la troisième une conversion quasi mystique, la seconde peut apparaître la plus proche d'une véritable éducation.

En fin de compte, il s'avère que ce ne sont pas tant les idées de ces conceptions respectives qui s'affrontent pour assurer qu'il y a ou non une éducation des adultes, mais une réalité qui les a mises en quelque sorte à l'épreuve. L'éducation des adultes est une conception récente qui « ne pouvait guère émerger indépendamment d'un contexte éducatif ou formatif capable d'en confirmer la pertinence : il fallait que l'adulte fût soumis, astreint ou invité à une prolongation, à une continuation ou à une reprise de formation et que des processus correspondants fussent déjà en place pour que sa formabilité apparût »⁷⁴⁶. Si l'Éducation permanente a posé les bases de l'éducation des adultes, cette dernière nécessite de forts présupposés psychologiques et philosophiques. Avanzini fait référence à l'idée de modifiabilité cognitive selon Reuven Feuerstein ; elle serait « une donnée anthropologique, bibliquement assise, de l'être humain »⁷⁴⁷. La modifiabilité serait à la base de l'éducation des adultes à condition, précise Avanzini, « de s'articuler à la supposition de l'éducabilité »⁷⁴⁸. On revient ici à la question de l'éducabilité cognitive. Il s'agit simplement de supposer que tout être humain est doté de la capacité d'augmenter ses capacités intellectuelles étant donné que l'intelligence n'est pas une donnée fixe et qu'elle est donc toujours susceptible de développement. Les méthodes de remédiation cognitive seraient donc autant de pratiques pouvant éduquer l'intelligence des adultes.

Cela ne suffit pas pour autant à clore le questionnement. « Si ces théories du développement, explique Avanzini, sont très précieuses, en tant qu'elles établissent clairement la possibilité de celui-ci, elles ne précisent néanmoins pas si l'éducabilité de l'adulte est strictement identique et réductible à celle de l'enfant et se contente de la prolonger à travers le temps de la vie humaine, ou si elle présente une spécificité, si elle

⁷⁴⁵ *Idem.*

⁷⁴⁶ *Ibidem*, p. 39.

⁷⁴⁷ *Idem.*

⁷⁴⁸ *Ibidem*, p. 40.

est plus forte ou moindre »⁷⁴⁹. Il s'agirait alors de s'interroger sur les caractéristiques de l'éducabilité des adultes. Et Avanzini d'en répertorier six. Nous nous contenterons de les signaler brièvement parce qu'elles ne sont pas suffisamment pertinentes et qu'il semble que le problème de la spécificité de l'adulte apprenant reste entier. La première est la notion commune d'expérience, la deuxième l'adaptation au sens piagétien, la troisième est l'anticipation, la quatrième l'acceptation de différer un plaisir, la cinquième la prise de distance par rapport à soi-même, et la sixième l'autonomie. Contrairement au paradigme de l'adulte apprenant, ici Avanzini ne relève que ce qui permet de justifier la persistance de l'éducabilité de l'adulte. En somme, ce dernier est éduicable car il sait, entre autres, apprendre de ses expériences, s'adapter, se maîtriser et se gérer. L'auteur l'admet lui-même : ceci est décevant. C'est qu'en fait le concept d'adulte n'est pas clairement défini. Est-ce une manière de déplacer le problème ? Il n'empêche qu'élaborer une définition de l'adulte exige de longs développements aux allures aporétiques. Suivons un temps le raisonnement d'Avanzini.

Qu'est-ce qu'un adulte ? Le chapitre que l'auteur consacre à cette question annonce qu'on ne saurait « définir cet état indépendamment de la période qui le précède, l'adolescence. Or celle-ci se spécifie par l'antagonisme de facteurs divergents, par l'affrontement d'éléments incompatibles : ceux par lesquels le sujet demeure enfant et ceux par lesquels il s'adultise. Sa marque est, en effet, d'être simultanément encore celui-là et déjà celui-ci, d'avoir perdu l'équilibre du premier sans disposer pleinement du second »⁷⁵⁰. Il y aurait donc à expliciter le statut de l'adolescent qui n'est ni enfant ni adulte, mais qui présente les premiers traits de l'adulte. L'adolescent serait l'être en train de devenir adulte. Or, chez lui, les tensions ne sont pas nettes, il n'y a pas ruptures strictes entre l'avant et l'après. Avanzini choisit de partir de ce que devient l'adolescent pour parler de l'adulte. L'adolescent doit parvenir à stabiliser correctement les plans sexuels, intellectuels, affectifs et sociaux. « Plus précisément, l'adultisation implique, au-delà d'une autonomie parfois seulement apparente, l'unification de la personnalité par l'intégration de facteurs disjoints »⁷⁵¹. Il s'agit d'abord de la sexualité et de l'affectivité et ensuite de l'intégration de l'intellectualité et de la socialité. « L'adulte, c'est donc celui qui a conduit à son terme avec succès les divers processus d'intégration que nous avons identifiés. [...] Sa personnalité est maintenant stabilisée et assurée. Il

⁷⁴⁹ *Ibidem*, p. 41.

⁷⁵⁰ *Ibidem*, p. 48.

⁷⁵¹ *Ibidem*, p. 51.

assume sérieusement sa profession, est fidèlement attachée à sa famille et gère fermement cette bipolarité. Mais tout le problème est qu'il est rare ; il est difficile de le rencontrer. Lui-même n'est pas vraiment sûr de se reconnaître dans ce portrait, dont il croit qu'il correspond mieux aux autres qu'à lui »⁷⁵².

Cette conclusion est à l'image de la rapidité du raisonnement : on sent bien qu'il y a énormément de points passés sous silence. Et pourtant la question est cruciale. Dans un ouvrage sur l'éducation des adultes, une présentation si parcellaire du devenir adulte peut être dangereuse. Reste que nous avons pu mettre en évidence un problème qui est rarement signifié tel quel, à savoir celui de la persistance de l'éducabilité à l'âge adulte. Bien que les analyses soient succinctes, elles nous permettent au moins de faire état de la question tout en la liant à l'idée même de l'éducation des adultes. Avanzini a identifié les raisons pour lesquelles il est possible de refuser l'éducation des adultes et de cette façon, il laisse entendre qu'il faut répondre aux critiques formulées. En d'autres termes, l'auteur nous met en garde contre l'idée répandue, voire à la mode, de l'éducation des adultes. L'euphorie mentionnée au préalable invitait fortement à la réflexion. Et étant donné les arguments évoqués relativement à l'éducabilité, notamment la modifiabilité cognitive, nous avons toutes les raisons de croire qu'il serait raisonnable de se montrer sceptique. Pour aller encore plus dans ce sens, nous voulons évoquer une étude simple mais très pertinente de Bertrand Schwartz sur l'éducation permanente.

Il s'agit d'un article rédigé en avril 1967, intitulé « Réflexions sur le développement de l'éducation permanente ». Dans cet article, il y a un certain nombre de remarques sur la difficulté des formations adultes qui permettent de déterminer concrètement quelques obstacles significatifs. L'auteur commence par prendre la mesure du phénomène. « L'éducation des adultes, dit-il, est en train de s'imposer comme une nécessité économique et sociale de premier ordre ; son importance éclate en même temps que sa spécificité. Alors que certains doivent encore combattre pour obtenir le droit des adultes à l'éducation en même temps que pour en obtenir les moyens, cette lutte nécessaire apparaît déjà comme un combat d'arrière-garde : le droit est devenu nécessité, et la nécessité a déjà fait loi »⁷⁵³. Le domaine du droit prend le pas sur le domaine du fait et le dépasse sans pour autant surmonter les difficultés d'ordre pratique.

⁷⁵² *Ibidem*, p. 55.

⁷⁵³ B. Schwartz, « Réflexions sur le développement de l'éducation permanente », *Revue française de pédagogie*, 1968, vol. 4, pp. 32-44, p. 32b.

Aussi l'auteur pose-t-il la question courante du pourquoi de l'éducation des adultes. Sa réponse est spéciale en ce qu'elle regarde moins la nécessité pour les adultes d'acquérir de nouvelles connaissances que le simple fait de ne pas perdre les acquis. « Nous ne saurions trop insister sur le fait que, ne jamais "utiliser" certaines notions, ne jamais valoriser sa formation initiale, peut signifier pour l'adulte la perte quasi-totale de cette formation. [...] Si le recyclage est limité à l'apport de connaissances nouvelles, il ne répond qu'à un objectif très restreint »⁷⁵⁴. Dans nos lectures sur la formation des adultes, nous n'avons croisé que très rarement cette idée selon laquelle l'adulte tend à perdre les acquis de la formation première simplement parce qu'il ne les utilise plus. Si les adultes sont souvent invités à maîtriser de nouveaux savoirs, il importe de prendre en compte l'oubli quasi automatique des savoirs non employés. Aussi, étant donné l'importance des reconversions professionnelles, faudrait-il se pencher d'abord sur le fait que l'homme tend à perdre des compétences avant de vouloir lui en faire acquérir de nouvelles.

L'auteur en vient alors à présenter les caractéristiques de l'adulte apprenant pour comprendre le propre de l'andragogie. Il mentionne l'importance des motivations personnelles et professionnelles, à savoir le changement de statut social visé, et explique : « Pour certains même, se former consiste à venir "assister" à un enseignement »⁷⁵⁵. Ce qui n'a pas de sens. Les représentations de la formation doivent être repensées en elles-mêmes. En outre, l'adulte possède des difficultés d'apprentissage dont certaines sont communes aux enfants et aux adolescents, mais d'autres propres à lui. Par exemple, l'adulte qui a cessé très tôt ses études « ne sait ni bien lire les documents qui lui sont proposés, ni prendre des notes, ni "écouter", ni exploiter les moyens mis à sa disposition »⁷⁵⁶. Schwartz prend en compte aussi le temps de la formation. « Par ailleurs, dans la mesure où les cours se font en soirée, il est évident que la plupart des adultes éprouvent de considérables difficultés matérielles (manque de temps, fatigues physique et nerveuse, manque de détente, de loisirs) »⁷⁵⁷. L'éducation des adultes s'adresserait en priorité à un public qui en a besoin et qui peine parce qu'il n'est pas disposé à suivre un enseignement correctement étant donné les lacunes d'une formation initiale tronquée et oubliée, et les temps de formation qui ne sont pas les plus propices à une assimilation efficace.

⁷⁵⁴ *Ibidem*, p. 34a.

⁷⁵⁵ *Ibidem*, p. 35b.

⁷⁵⁶ *Idem*.

⁷⁵⁷ *Idem*.

En outre, l'adulte traîne avec lui des représentations du monde extérieur qui apparaissent comme de véritables obstacles pédagogiques ou épistémologiques. Schwartz explique que l'adulte, étant donné ses expériences professionnelles, familiales, et autres, possède des connaissances de certains phénomènes, que n'ont pas les enfants. Mais des représentations inadéquates vont interférer grandement dans le processus d'apprentissage. « Les enfants admettent par exemple qu'ils ne savent pas ce qu'est la "pression" ou comment et pourquoi l'avion vole, alors qu'il est probablement rare que les adultes n'aient pas "des idées, des représentations" »⁷⁵⁸. Les adultes ont des pré-représentations et celles-ci sont souvent erronées. L'auteur relie ceci à la dégradation du savoir par oubli et l'intégration de représentations partielles. Il rapporte des recherches faites au centre d'études et de recherches du ministère des Affaires sociales et au C.U.C.E.S (Centre Universitaire de Coopération Économique et Sociale). Ces recherches « ont montré que ces représentations sont souvent si ancrées dans l'esprit de certains adultes en formation qu'il leur est très difficile d'assimiler des connaissances nouvelles, parce qu'ils conservent leurs représentations, même si elles sont en contradiction avec la réalité »⁷⁵⁹. Il faut alors partir de ces représentations pour espérer pouvoir les modifier. Ce que Schwartz suggère par là, c'est l'attention à porter aux difficultés spécifiques à l'adulte en formation. On pourrait les appeler les obstacles andragogiques, si tant est qu'ils soient différents des obstacles pédagogiques. Ce sont ces obstacles, surmontables ou non, qui peuvent nous renseigner sur le degré d'éducabilité ou de formabilité de l'adulte. En procédant ainsi, on travaillerait à l'amélioration des pratiques en formation, et on serait alors capable de parler d'une spécificité de l'adulte apprenant permettant d'élaborer une épistémologie spécifique.

En résumé, il n'a pas été possible de distinguer clairement l'enfant de l'adulte apprenant. À certains égards, cela n'est pas une mauvaise chose puisque sur le plan de l'éducabilité, on doit supposer à l'adulte le même pouvoir d'éducation, c'est-à-dire les mêmes possibilités d'apprendre et de changer. C'est au niveau des représentations que l'on peut rencontrer des réticences. Certaines représentations appartenant aux adultes (ce ne sont pas les enfants qui soutiennent cela), défendent l'idée que, passé un âge, on ne change pas ou alors on change pour régresser. Contre ses représentations, c'est l'image de l'homme inachevé et inachevable qui suppose que l'adulte est encore

⁷⁵⁸ *Idem.*

⁷⁵⁹ *Ibidem*, pp. 35b-36a.

susceptible de changer et donc d'éducation. Mais, comment et jusqu'à quel point ? Là est la question. Est-ce seulement sur le mode de la rééducation ? Dans ce cas-là, on doit parier sur les miracles de l'éducabilité cognitive. Est-ce en accumulant de nouveaux savoirs ? L'instruction à tout âge paraît la chose la plus probable. On apprend tous les jours. Mais est-ce vraiment apprendre, si apprendre signifie être capable de changer ses représentations ? Parce que si l'adulte se présente en formation avec ce qu'il est – c'est-à-dire des représentations ancrées et difficilement extirpables – alors la tâche ne consiste pas seulement à apporter de nouveaux savoirs, mais à reconsidérer l'ancien pour le faire disparaître. La formation de l'adulte serait une rééducation ; ou alors l'éducation ne se fait qu'après un premier temps de nettoyage de l'esprit. Tout ceci exigerait des analyses théoriques accompagnées des données de l'expérience. Il faudrait conduire auprès de l'adulte apprenant des expériences à la façon de Binet. Et cela pourrait alors donner une véritable épaisseur au concept d'adulte apprenant.

Conclusion du chapitre 3

Dans ce chapitre, nous avons décidé de nous appuyer sur une conception schématique de l'éducation. Celle-ci devait être comprise comme un processus partant de l'enfance pour se finir ou se poursuivre à l'âge adulte, processus qu'il fallait décrire en termes de changement. Les facteurs primordiaux conditionnant les changements signalés devaient nous renseigner sur la nature des postulats éducatifs. Cette démarche a-t-elle porté ses fruits ? Oui car nous avons désormais une idée de ce que doit être un postulat de l'éducation. C'était l'objectif de tout notre travail.

La première idée, nous la devons à la puissance de l'analyse de Dewey. Elle a permis de prendre la mesure d'une description de l'éducation au moyen des conditions de la croissance. Dewey assimile éducation et croissance. Cette assimilation peut, certes, être critiquée dans la mesure où cela paraît réduire l'éducation à la maturation, c'est-à-dire à un processus organique. Cependant, pour Dewey, la croissance n'est pas la croissance organique tendant vers la maturité. Dewey donne à la croissance une signification particulière qui prend en compte le développement de l'individu dans ses dimensions sociales et affectives. La croissance désigne la formation de l'homme, comme développement social. On peut adhérer ou non à ses postulats. Sa démarche n'en perd pas sa pertinence pour autant. L'auteur de *Démocratie et éducation* fournit, dans le quatrième chapitre, les éléments essentiels à la détermination de l'éducation comme processus vital et social. L'immaturation, comme pouvoir de croître, est la condition primordiale de la croissance et de l'éducation. Elle présente deux faces : la dépendance et la malléabilité. Nous avons expliqué pourquoi nous pensons que la malléabilité suffit comme condition de possibilité de l'éducation. En quoi consiste-elle ? Elle est le pouvoir d'acquiescer des dispositions et des habitudes. La difficulté était de donner à l'habitude des acceptions qui reprennent certaines représentations communes et d'autres qui s'y opposent diamétralement, Dewey explique pas à pas comment entendre l'idée d'habitude. Elle est passivité et activité : habitude et habitude active. Elle permet donc l'accommodation et l'adaptation. Et c'est en vertu de ces deux mouvements différents qu'il est possible de comprendre que l'éducation est le développement de l'homme.

L'éducation est un processus de transformations continues, dit-il. Elle est l'avènement de l'humain puisque l'éducation distingue l'homme de l'animal et des choses de la nature. L'homme est plus que l'animal parce qu'il possède, grâce à la

malléabilité originelle et l'absence d'instincts dominants, une palette de réactions qu'il doit tester au fil des expériences. La malléabilité n'est pas seulement une possibilité de changer, c'est surtout la faculté d'apprendre par expériences, c'est-à-dire d'apprendre à apprendre. Mais la malléabilité n'est pas toute-puissante. Elle est à comprendre comme un juste milieu entre la plasticité et l'élasticité. Elle permet donc la réception de la forme et certaines modifications. La forme prise n'est pas non plus le produit d'une simple réception ; l'homme apprend à maîtriser ses habitudes, donc il apprend à se donner une forme. Jusqu'à quel point ? Nous ne le savons pas précisément. Nous savons seulement que l'homme peut changer plus ou moins profondément à la seule condition que la malléabilité soit encore disponible. C'est la disparition de celle-ci qui signe l'arrêt du développement, l'arrêt de la croissance et l'arrêt de l'éducation. L'enfant et l'adulte ont des possibilités de croître et de se développer qui dépendent entièrement de l'usage qu'ils font de leur malléabilité. Si on ne parvient pas à comprendre précisément les pouvoirs qu'elle donne à l'homme, étant donné qu'elle oscille entre ancrage et changement d'habitude, elle constitue indéniablement un postulat de l'éducation, c'est-à-dire une donnée précieuse et fondamentale pour l'édification d'une théorie éducative.

Nous avons reconnu la valeur de la pensée de Dewey, mais nous avons émis quelques réserves. Plutôt que critiquer sa thèse, nous avons poursuivi notre enquête afin de savoir si d'autres postulats de l'éducation pouvaient être trouvés. Le deuxième temps de ce chapitre présente ce qui n'est pas une trouvaille en tant que telle, mais plus le résultat d'une élaboration personnelle. Il s'agissait d'une proposition. Partant de l'idée que les postulats sont silencieux, nous avons supposé pouvoir les déceler et les interpréter dans des représentations particulières de l'enfance. Pour justifier notre démarche, nous avons choisi de présenter le lien qui relie reconnaissance de l'enfant et reconnaissance de son « éducatibilité ». (L'éducatibilité, dans cette partie, signifie seulement la possibilité de l'éducation. Elle n'entretient aucun rapport avec l'éducatibilité « officielle » du deuxième chapitre.) C'est parce qu'on voit l'enfant en tant qu'enfant, qu'on estime qu'une éducation est faisable, qu'on suppose une éducatibilité. Autrement dit, il devenait possible de partir de certaines conceptions de l'enfance pour en extraire les postulats éducatifs. Qu'avons-nous trouvé ?

L'idée principale est que toute intention éducative se justifie exclusivement par la possibilité qu'a l'enfant d'être modifié. Pourquoi exclusivement ? Parce que la possibilité d'être modifié s'accompagne d'une raison pour laquelle il faut être modifié. La malléabilité (ou la mollesse) devrait être considérée comme n'indiquant aucune

espèce d'action éducative. Et pourtant elle le fait car la malléabilité commande une mise en forme. La malléabilité n'est pas une disposition qu'on utilise quand on le décide. Elle s'impose bon gré mal gré. La malléabilité est reconnue à l'enfant parce qu'on comprend que celle-ci est la cause de sa forme jugée incorrecte. L'esprit-enfantin, c'est l'esprit dénué de raison, c'est une mollesse qui explique pourquoi les enfants sont incapables de maîtriser leur imagination. Ils sont impressionnables étant donné la mollesse de leur esprit, et c'est pour cela qu'il faut fortifier leur esprit. On veut faire acquérir la raison à l'enfant, on doit se servir de la malléabilité de son esprit parce que c'est elle qui doit être maîtrisée. Ici, selon les conceptions, on cherche précisément à faire disparaître cette malléabilité synonyme d'instabilité psychologique. La malléabilité de l'enfant, entendue généralement, est la cause de sa nature molle et faible. Elle fait prendre à l'enfant des plis, elle est la cause des habitudes qu'il contracte très tôt. C'est, à ce titre, qu'elle exige qu'on s'occupe de l'éducation de l'enfant. Elle permet mais impose l'éducation. Elle conditionne à ce point l'éducation qu'elle en fait une affaire d'urgence et de grande délicatesse. Éduquer c'est devoir jouer avec le feu, espérer ne pas se brûler, mais surtout devoir courir ses risques. On ne peut pas ne rien faire, à cause de la malléabilité. Celle-ci tend à disparaître. À un moment donné on ne peut plus rien faire : les habitudes physiques et intellectuelles sont ancrées, la faïence est cuite. Cette disparition de la malléabilité constitue la limite principale de l'éducation. Il y a, de surcroît, la considération du caractère qui borne les prétentions et de l'éducation et de la malléabilité

Ces conceptions se fondaient toutes sur l'idée que des changements sont possibles, mais ceux-ci doivent être opérés soigneusement parce que, passé un stade, il n'y a plus rien à faire. Aussi avons-nous essayé de voir dans certaines conceptions plus radicales si l'éducation pouvait être entendue comme une modification profonde de l'enfant. L'éducation comme dénaturation ne peut avoir comme postulat de départ que l'idée de transformation. C'est parce qu'on suppose que l'enfant est à refaire, que sa nature est à effacer, que sa forme est à réformer, qu'on pense l'éducation en termes de rééducation au sens fort. Mais est-ce bien possible ? La malléabilité originelle ne suffit pas ici puisqu'on suppose une forme figée à effacer. C'est comme si la condition première avait déjà disparu. Il fallait alors examiner dans le processus éducatif ce qui pût être des temps de transformation. Nous ne voulions pas utiliser métaphoriquement l'idée de transformation. La question est trop importante. Les images font de jolis tableaux, nous voulons savoir ce qui fait l'être humain. Il fallait se tourner vers les

conceptions les plus rigoureuses de l'enfance. En psychologie, Wallon a parlé des transformations du psychisme. Peut-on en conclure que l'enfant peut subir des transformations ? Oui, l'enfant subit des transformations, mais pas comme nous voulions le penser. Il s'agissait de savoir si on peut commander le passage d'une forme à l'autre, c'est-à-dire une transformation réelle. Ce que nous avons trouvé chez Wallon, c'est l'idée qu'il y a dans le développement normal de l'enfant des phases de transformation, mais surtout des points de non-retour. Il y aurait donc des moments irréversibles. L'enfant peut subir des modifications impossibles à effacer. La malléabilité de l'enfant n'est pas toute-puissante. On doit abandonner l'idée de transformation pour décrire les possibilités éducatives. Il y a des changements de phase qui sont des transformations, mais l'enfant ne dispose pas d'une faculté de se transformer. Qu'en est-il alors de l'adulte ?

Le dernier temps de cette partie avait pour objectif de regarder ce qui chez l'adulte en formation pouvait jouer le rôle de postulat. Il s'agissait simplement de se demander comment justifier l'éducation de l'adulte. Pour le faire, quelques difficultés importantes se sont présentées comme de sérieux obstacles. On parle couramment de l'éducation des enfants et de la formation des adultes. Il importait de savoir si une distinction pouvait être établie entre enfant et adulte et, consécutivement, entre éducation et formation. Les indéterminations du statut d'adulte et du passage à l'âge adulte ont eu raison d'une prétention à poser clairement ce qu'est un adulte. Il fallait alors penser la formation généralement pour ensuite tenter de comprendre le propre de l'adulte en formation. Celle-ci est plurielle mais certaines caractéristiques principales peuvent être relevées. L'intérêt principal réside dans cette idée : la formation implique une transformation. La transformation serait la donnée première de la formation adulte. Celle-ci nous dépasse étant donné ce qui a été vu avant. Mais il faut poursuivre et tenter de comprendre la spécificité de l'adulte. Si nous ne parvenons pas à mettre en évidence le propre de l'adulte apprenant, alors il faudra se contenter des conclusions sur l'éducabilité de l'enfant. La spécificité de l'adulte permettrait de soutenir la différence avec l'enfant et de valider le paradigme andragogique. Aussi, en examinant les caractéristiques de l'andragogie, a-t-il fallu revenir à la question première : l'adulte est-il éducatible ? Cette éducatibilité est-elle de la même nature que celle reconnue à l'enfant ? Les formations pour les adultes se fondent sur une vision optimiste de l'adulte qui peut ne pas être fidèle à la réalité. Qu'importe qu'il s'agisse d'une nécessité sociale et professionnelle ou d'un nouveau marché très lucratif. Il faut savoir reconnaître les

difficultés que rencontrent les adultes en formation. C'est certainement par la mise en évidence d'obstacles andragogiques qu'on servira d'une part la pratique éducative des adultes et d'autre part sa théorisation. Il y a, en un sens, dans l'éducabilité des adultes, la même crainte que dans l'éducabilité de l'enfant. On n'ose pas dire : ceci n'est pas possible, il y a des limites. Mais si on comprenait, une fois pour toutes, que la compréhension des obstacles est décisive en éducation, on parviendrait à donner à nos discours sur l'enfant et sur l'adulte autre chose qu'une allure d'imposture bienveillante. Dire qu'un individu a une éducabilité restreinte, c'est lui indiquer une limite, ce n'est pas ruiner toute entreprise éducative.

Conclusion de la deuxième partie : l'éducabilité tout au long de la vie ?

Pour clôturer cette enquête, nous proposons de reprendre les questionnements relatifs à l'éducation tout au long de la vie afin de répondre à la question : peut-on parler d'une éducabilité tout au long de la vie ? Pour commencer, on pourrait se demander si l'éducabilité, comme « postulat officiel de l'éducation », peut supporter l'idée d'une éducation tout au long de la vie. Deux réponses sont possibles. La première consiste à dire que l'éducabilité telle qu'elle est couramment entendue ne peut être le postulat d'aucun type d'éducation. C'est un postulat vide qui dit « l'éducation peut tout » comme si elle était en campagne électorale. Ces promesses sont des reflets sur des bulles de savon. Son silence théorique effraie quand on sait qu'elle est la forme la plus répandue des postulats de l'éducation, en langue française en tout cas. La deuxième réponse consiste à dire que l'éducabilité est parfaite pour l'éducation tout au long de la vie. Pour comprendre cette union idéale, il faut rappeler ce que suppose l'éducation tout au long de la vie.

L'éducation tout au long de la vie impose à l'individu qu'il apprenne toute sa vie. Elle suppose donc qu'il le peut ; enfant ou adulte, tout le monde est concerné. Donc tout le monde disposerait de la capacité d'apprendre jusqu'à la retraite. L'éducabilité dit que l'éducation peut tout, donc elle répond à cette exigence. Ensuite, l'éducation tout au long de la vie enjoint à chacun d'apprendre à apprendre. L'éducabilité, en tant qu'éducabilité cognitive, garantit – sur parole – que c'est possible. Donc, nouveau point de raccord, l'éducabilité sied à l'éducation tout au long de la vie. En ce qui concerne à présent la possibilité d'apprendre à désapprendre, d'apprendre à changer ou à se transformer et d'apprendre à devenir, on pourrait avouer une incertitude. L'éducabilité ne s'est pas prononcée sur ces points précis. La prudence devrait l'emporter, mais c'est indigne de l'éducabilité. Car l'éducabilité a pour seul principe de croire, quelles que soient les circonstances et les difficultés, qu'il est possible d'y parvenir. C'est même là l'expression d'un principe éthique. Autant dire que nous n'avons pas le choix, il faut donc en conclure : oui l'éducabilité pourrait parfaitement assumer l'éducation tout au long de la vie. Elle s'en donnera les moyens. Voilà pourquoi la rencontre de ce projet éducatif hors norme et l'éducabilité dans sa forme la plus pure est une union idéale. Le crédo se formule ainsi : « Je crois que l'éducabilité tout au long de la vie est possible, car je refuse de croire que l'éducabilité tout au long de la vie n'est pas possible ». Ce redoutable amour de l'éducation...

Il faut tout de même l'admettre, c'est l'éducabilité qui se veut ainsi. C'est elle qui refuse les déterminations et préfère rester vide de caractéristiques et vide de sens. Nous cherchions à savoir comment la définir. L'énonciation du « pari de l'éducabilité » nous paraissait étrangement vague. Tout procède de l'exigence éthique jointe au principe heuristique. Il faut maintenir – c'est un devoir – l'idée selon laquelle « l'éducation est possible » et trouver les moyens d'y parvenir. Voilà pourquoi les quelques initiatives cherchant à quantifier l'éducabilité ne sont pas prises en compte. Elles montreraient des limites, des impossibilités même. Mais l'éducabilité ne veut rien entendre. Cherchons-nous à préserver la pureté d'une idée en laissant ouverts tous les possibles ? Sans aucun doute. Le dogmatisme se justifie par moments. L'éducabilité, c'est le pari de l'humain. Personne ne s'opposerait à cela. S'agit-il d'une crainte de discriminations sociologiques, ou génétiques, ou autres ? Probablement. De toute façon, les anormaux sont éducatibles, donc tout le monde est éducatible. Cette extension du principe pourrait s'entendre s'il n'y avait de vrais doutes quant à l'éducabilité des anormaux. L'éducabilité paraît faire de tout le monde des éducatibles. Mais dans le même temps, ce qu'elle omet de signaler c'est que les promoteurs de l'éducabilité ont buté sur des cas, et en sont arrivés à reconnaître des limites à l'éducabilité. Pourquoi admettre que certaines choses ne sont pas possibles doit-il automatiquement ruiner l'éducabilité ? L'éducabilité doit arrêter de faire la belle âme, son incarnation dans le réel lui demandera de se défaire de sa pureté originelle, mais elle gagnera une existence. C'est alors qu'elle pourra travailler concrètement au dépassement de ses propres défaillances. Pour le moment elle est nulle.

Examinons à présent la malléabilité afin de savoir, plus sérieusement, si celle-ci peut soutenir l'éducation tout au long de la vie. Dans la conception de Dewey, cela semble assez bien engagé. L'éducation est pensée comme un processus de transformations continues. Dewey attribue la malléabilité à l'enfant comme à l'adulte. Celle-ci permet à l'homme d'apprendre par expérience et surtout d'apprendre à apprendre. Pour le moment toutes les exigences de l'éducation tout au long de la vie sont remplies. Elle impose à l'homme de devoir actualiser son savoir, de désapprendre, de se transformer. La malléabilité selon Dewey permet une réorganisation et une reconstruction, donc cela est encore convenable. En fait, toutes les facettes de l'éducation tout au long de la vie sont déjà comprises dans la malléabilité. Il suffit de faire en sorte que l'homme ne perde pas sa malléabilité ; il doit avoir un environnement

qui la stimule et cela suffit. Il n'y a rien à redire. Si l'éducation tout au long de la vie devait se chercher un postulat, elle le trouverait écrit noir sur blanc au chapitre quatre de *Démocratie et éducation*. C'est comme si c'était écrit pour elle. L'homme est donc un animal qui est destiné à réactualiser son être au gré des variations de la société. Il est naturellement disposé à prendre les formes que la société lui impose.

Nous avons déjà émis notre réserve principale au sujet de la théorie de Dewey et au sujet de l'éducation tout au long de la vie. Cette idée de transformation nous dépasse. Prise au sens fort, elle doit être plus qu'une simple variation superficielle ; elle exige le passage d'une forme à l'autre, c'est-à-dire un changement qualitatif. Et dans nos analyses annexes sur la malléabilité reconnue à l'enfant, nous n'avons pas réussi à faire état d'une telle capacité. Pouvoir se transformer implique de concevoir la malléabilité comme une pure plasticité permanente. Dewey lui-même avait situé la malléabilité entre la plasticité et l'élasticité. Il avait reconnu que l'individu maintient ses penchants. Il y a donc bien des limites qui rendent impossible une altérabilité de l'homme. Si on pense que l'homme peut entièrement changer, ça veut dire qu'il n'est rien en lui-même. C'est l'éducation qui le fait. On ne peut même plus supposer des prédispositions affectives ou psychologiques. Si l'on ne veut pas pencher vers le déterminisme génétique en disant que l'intelligence est donnée, on peut quand même reconnaître à l'homme une once d'individualité. Il est vrai que seule une condition de possibilité épurée de toute limite peut garantir qu'il n'y ait pas de discrimination entre les sujets de l'éducation. Alors la malléabilité doit être la seule et unique condition de l'éducation. Et une fois qu'elle disparaît l'homme se fige à tout jamais.

C'est un des risques à courir lorsque l'on veut prendre la malléabilité pour principe de l'éducation. Elle doit poser cette vacuité première de l'homme. Il n'a aucune détermination naturelle autre que la malléabilité. Pourtant on peut tout à fait supposer la malléabilité et des caractères à l'individu sans lui ôter son humanité. Certes, il ne faut pas partir de la conception la plus pessimiste de l'homme, car celle-ci anéantit l'idée même d'éducation. Quand on veut dénaturer l'homme – enfant ou adulte – on ne peut le faire qu'en lui faisant perdre son intégrité. On ne se contente pas de le transformer, on le refait entièrement, on lui donne une nouvelle identité. Pour les versions douces de la malléabilité, il faut prévenir les mauvaises habitudes et faire prendre les bonnes. L'exercice est simple, mais il peut s'avérer délicat si l'on pense que la malléabilité s'éteint très tôt. Il y aurait des points de non-retour dans l'éducation ; l'individu peut ancrer en lui des habitudes physiques ou intellectuelles ineffaçables.

Pour dépasser cette idée, nous avons essayé de trouver, dans les théories psychologiques, des transformations que l'individu pourrait opérer lui-même. Mais notre tentative fut vaine. Nous avons seulement compris qu'il y a des moments irréversibles dans la formation du psychisme. Que reste-t-il alors comme possibilité de changement pour l'adulte ? Est-il susceptible d'éducation ? L'éducabilité postule que oui, parce qu'il faut le postuler. La malléabilité chez Dewey sera du même avis, mais pour d'autres raisons. L'homme qui a maintenu active sa malléabilité sera toujours capable d'apprendre et de se transformer. La malléabilité dans ses formes simples refuse l'idée, à la manière de Herbart. La malléabilité est propre aux enfants. Les adultes ne sont pas éducatibles parce qu'ils ne sont plus susceptibles d'être modelés. À certains égards, la pratique rejoint l'opposition. Mais pour s'en faire une idée précise, il faudrait expliciter les obstacles andragogiques. De leur mise en évidence dépend la reconnaissance d'une spécificité de l'adulte. En fait, sur le chemin de l'éducation tout au long de la vie, nous avons perdu d'une part la distinction entre l'adulte et l'enfant et, d'autre part, ce qui devait servir de ligne d'horizon pour l'éducation des enfants et des jeunes. Seule une véritable andragogie sera à même d'octroyer à l'adulte apprenant un statut ontologique propre et peut-être de redessiner une ligne de démarcation entre l'adulte et l'enfant. C'était le dernier problème relevé découlant de l'éducabilité de l'adulte.

L'enquête est finie.

Conclusion générale

Avons-nous trouvé ce que nous cherchions ? Nous pensons avoir, au moins, mis en évidence l'importance de continuer à chercher. Si notre quête s'arrête là, elle ne prétend pas avoir épuisé la question des postulats de l'éducation. Il y a, bien évidemment, d'autres façons de concevoir l'homme et conséquemment d'autres façons de penser l'éducation. Si, de surcroît, on nous accorde la légitimité de notre démarche – en dépit de ses accents spéculatifs – alors nous aurons réussi à faire saisir les enjeux d'une ontologie de l'éducation. Il s'agit, à présent, de prendre la mesure du chemin parcouru. Nous rappellerons les étapes principales qui ont jalonné cette quête, sans entrer dans le détail des difficultés rencontrées et passerons rapidement sur les solutions apportées aux problèmes posés. La recherche des postulats de l'éducation n'est pas finie. Nous espérons l'avoir habilement engagée.

Nous avons donc cherché à savoir si la clarification des postulats de l'éducation était possible. Était-il bien nécessaire de questionner ce qui soutient l'éducation comme expérience d'un sujet engagé dans le processus du devenir ? Théoriquement, l'explicitation des postulats est requise pour construire un discours correct. Cette exigence va de soi, mais elle paraît parfois accessoire, voire dérisoire, lorsque les postulats semblent indiscutables. Le peu d'attention portée aux postulats de l'éducation nous a paru provenir de ce qu'ils sont usuellement tenus pour évidents. C'est ainsi que nous avons justifié l'absence d'une discussion à ce propos. Notre enquête sur les postulats de l'éducation se devait simplement de donner à voir qu'il y a de bonnes raisons de prendre conscience de ce qu'on met derrière l'idée que l'homme est susceptible d'éducation.

Notre première tâche consistait à situer notre questionnement dans la philosophie de l'éducation. Celle-ci se cherchant elle-même, il a fallu considérer les obstacles à l'existence d'une philosophie de l'éducation digne de ce nom. L'idée que l'ontologie pouvait contribuer à la constitution de la philosophie de l'éducation conduisait à croire que cette dernière n'existait pas vraiment, ou qu'elle ne possède pas l'identité qu'elle se devrait d'avoir. Philosophie et éducation entretiennent des rapports très étroits, l'histoire de la philosophie l'atteste. Sauf qu'aujourd'hui, c'est aux sciences de l'éducation qu'appartient l'objet « éducation » et, à ce titre, une recherche sur

l'éducation doit s'inscrire dans ce cadre scientifique. Cette inscription n'est pas sans conséquence quant aux modes d'investigation à privilégier ou à éviter. Il est apparu que les sciences de l'éducation imposent à la philosophie une certaine ligne de conduite. La philosophie aurait à corriger tout ce qui peut nuire aux exigences scientifiques découlant du projet inhérent à ces sciences.

Or, c'est là un lieu commun, la confrontation de la philosophie avec les sciences est toujours tumultueuse, à moins que celles-ci réussissent à s'émanciper totalement de celle-là. Pourtant les sciences de l'éducation accordent à la philosophie une certaine légitimité sous condition. Ces conditions n'entravent-elles pas l'exercice philosophique ? Personne ne paraît soutenir une telle idée. On s'accommoderait même de l'espace d'expression aménagé pour la philosophie, comme s'il s'agissait là d'un privilège. La philosophie occupe une place spéciale dans la réflexion éducationnelle. On estime qu'elle est non seulement indispensable, mais essentielle. Il s'agissait donc simplement de clarifier la situation et ce en explicitant les fonctions dévolues à la philosophie de l'éducation. Parmi ces fonctions, nous avons tenté de cerner la place réservée à l'ontologie de l'éducation. Cette place paraissait exister mais des doutes persistaient. Sachant que notre question sur les postulats de l'éducation exigeait une légitimation en bonne et due forme, nous devions tenter de comprendre pourquoi il semblait si difficile d'affirmer qu'un travail conceptuel appartient, en tant que tel, à la philosophie de l'éducation telle qu'elle s'est établie dans les sciences de l'éducation. Il fallait entrer dans le détail.

Nous avons alors supposé que les difficultés à asseoir le statut de la philosophie de l'éducation découlaient, en grande partie, du rejet des tendances spéculatives. La critique du versant métaphysique de la philosophie aurait motivé la disparition de la philosophie du champ de l'éducation et rendu particulièrement délicate une réhabilitation de cette dernière quand bien même les sciences de l'éducation reconnaissaient la nécessité de certains questionnements philosophiques. Si bien que cette réhabilitation n'a pu se faire qu'au détriment d'une liberté du questionnement philosophique. Des contraintes étaient imposées aux entreprises philosophiques sur l'éducation et celles-ci apparaissent assez clairement dans la description du philosophe de l'éducation tel que les sciences de l'éducation l'ont institué. Avant de rappeler les contraintes en question s'appliquant à notre étude, il convient de signaler que cet accueil sous réserves ne manque pas d'interroger la pluridisciplinarité revendiquée par les

sciences de l'éducation. Il importe de souligner que le philosophe de l'éducation doit répondre à des exigences qui ne peuvent masquer l'effet de formatage qui s'ensuit.

La première exigence semble être la reconnaissance institutionnelle de ce dernier. Les sciences de l'éducation auraient donné naissance aux véritables philosophes de l'éducation, lorsqu'elles ont permis aux philosophes d'intégrer le groupe des spécialistes de l'éducation, en leur confiant la tâche de produire de la philosophie de l'éducation. Le philosophe de l'éducation a ainsi été adoubé et son serment incluait des règles visiblement non négociables. Le philosophe de l'éducation, en tant que spécialiste des sciences de l'éducation, doit opérer selon une démarche philosophique particulièrement codifiée. Le philosophe de l'éducation n'est pas un philosophe qui entrerait tel quel dans le champ des sciences de l'éducation. Il doit adopter une attitude spécifique doublement relative dans la mesure où il emprunte à la philosophie ses procédés, tout en respectant les exigences méthodologiques des sciences de l'éducation. Il doit, en particulier, connaître ses classiques, et ne faire ni de l'histoire de la philosophie, ni de l'histoire de la philosophie de l'éducation, ni de l'histoire des doctrines pédagogiques. À cela s'ajoutent quelques contraintes difficiles à concilier avec les conditions matérielles d'existence de cet homme dévoué à l'éducation. Car il est apparu qu'un philosophe ne pouvait pas être en même temps un professeur, et qu'il se devait en plus de consacrer l'ensemble de ses préoccupations à la seule question de l'éducation. Les deux points qui nous intéressaient étaient ceux de la méthode spécifique que le philosophe de l'éducation devait suivre à la lettre ou presque, à savoir : ne pas spéculer et ne pas faire de l'histoire de la philosophie. Nous avons pu éviter l'histoire de la philosophie, nous ne pouvions pas ne pas spéculer : aussi avons-nous cherché à donner une forme moins romantique à notre étude.

En outre, il fallait réussir à situer plus précisément notre étude relativement aux fonctions dévolues à la philosophie de l'éducation. Donc, il fallait spécifier les missions de la philosophie de l'éducation. Nous souhaitons savoir si, dans ces missions, il y avait de la place pour un questionnement d'obédience spéculative. En d'autres termes, pouvions-nous légitimer au vu de cette histoire et des critiques formulées, notamment, à l'égard de la métaphysique des facultés, une enquête ontologique sur l'éducation ? Sans rappeler les raisons par lesquelles la philosophie justifie son existence sur le terrain des sciences de l'éducation, nous avons pu établir l'importance d'un questionnement radical sur l'éducation. Nous avons cru y déceler le propre de l'ontologie, mais cela n'était pas encore assuré étant donné les variations terminologiques relevées tout au long de notre

raisonnement. Il importait donc de comprendre les glissements opérés entre ontologie, métaphysique et anthropologie avant de tenter une représentation globale et donc schématique de l'ontologie de l'éducation.

En cours de route, nous avons abandonné l'idée de réussir à distinguer clairement et définitivement métaphysique et ontologie. La solution *ad hoc* consistait à dire que les deux sont acceptables selon le niveau d'analyse atteint. Il fallait, en outre, clarifier les différents traitements ontologiques possibles et c'est pourquoi nous avons proposé une analyse de l'éducation débouchant sur une palette de questions à traiter ontologiquement. L'éducation, comme processus individuel et situation éducative, présente différents angles d'analyse ontologique. Nous avons examiné les conditions nécessaires à l'institution de ce processus, à savoir l'idée que l'homme peut changer. Une lecture rapide des compréhensions possibles de ces conditions a permis de montrer que certains auteurs se sont déjà penchés sur la question sans pour autant lui accorder un traitement conséquent. C'est pourquoi nous avons choisi de montrer pourquoi elle devait être posée et ce de façon très précise. Que l'homme puisse changer, personne n'en doute. Encore faut-il prendre le temps de préciser de quel changement il s'agit et comment il est possible d'appréhender ce dernier pour pouvoir le maîtriser. Si l'éducation se conçoit comme la maîtrise du changement dont l'homme est l'objet et le sujet, il serait grandement utile d'explicitier les facettes de ce changement et d'en déterminer les facteurs.

Ayant conscience de manier un truisme - à savoir, l'idée que l'éducation est possible - et ce de façon conceptuelle, nous pressentions le risque de susciter une forme de dédain, et donc de ne pas parvenir à faire saisir la valeur de notre enquête. Aussi avons-nous trouvé approprié de passer par une autre question plutôt que de donner le sentiment d'enfoncer maladroitement des portes ouvertes. La rééducation nous a permis de montrer que la conception évolutive de l'homme doit être spécifiée car d'elle dépend ce qu'on peut faire en éducation. Loin d'être une évidence, l'idée que l'homme puisse changer constitue un véritable enjeu pour la rééducation. Reste qu'une approche superficielle pourrait laisser croire que la rééducation - notamment par le biais de l'éducabilité - fournit la preuve concrète d'une possible transformation de l'homme. Or, en étudiant de près les changements induits par la rééducation, des nuances importantes s'imposent, tout en indiquant quelles sont les potentialités humaines réellement existantes. Le changement dont il est question en rééducation est un mouvement de l'être qui a pour objet de faire coïncider l'homme avec la définition qu'on s'en fait, le

« on » étant d'ordinaire la société. Si beaucoup de choses semblent possibles, il n'est pas raisonnable de supposer que tout est réalisable. La rééducation mobilise l'idée de transformation. Toutefois, il s'agit moins d'une transformation de l'homme que d'une transformation des rapports que l'homme entretient avec son milieu vital. Le postulat de la rééducation est donc la possibilité de modifier les modalités d'existence de l'homme dans son milieu, et non la modification de l'homme lui-même. La rééducation révèle ainsi les processus de normalisation et de conformation aux modèles sociaux permis par une plasticité indéniable de l'individu. Il était alors temps d'examiner précisément les présupposés de l'éducation.

La deuxième partie de notre étude se donnait pour tâche de considérer – enfin – les postulats de l'éducation. Il convenait d'en présenter quelques-uns et de les ausculter un tant soit peu. Commencer par cette présentation nous a permis de faire émerger les caractéristiques communes à ces postulats. L'éducabilité, la perfectibilité, la malléabilité ou encore la plasticité portent en elles les idées de donation et de réception de la forme. En un mot, l'homme est objet et sujet de formation. Cela restait excessivement vague, aussi a-t-il fallu tenter de clarifier les variations contenues dans ces postulats. Des comparaisons directes sont possibles mais nous ont paru difficiles à conduire simplement. Gardant à l'esprit les recommandations des sciences de l'éducation, nous avons décidé d'emprunter une autre voie. Il s'agissait de considérer quelques présupposés de l'éducation tout au long de la vie. Cette extension de l'éducation à tous les âges et à toutes les sphères de l'apprentissage suppose des capacités humaines particulièrement extrêmes. L'éducation tout au long de la vie pose que l'homme serait entre autres capable d'apprendre toute sa vie, et même d'apprendre à se transformer, l'homme en question désignant à la fois l'enfant et l'adulte. Il fallait trouver un postulat permettant de soutenir un tel projet éducatif.

Le premier postulat examiné fut, très logiquement, l'éducabilité. S'il y a un postulat taillé sur mesure pour l'éducation, c'est bien l'éducabilité. Il jouit d'une grande popularité et son impact semble relativement puissant. Nous en avons pris la mesure en passant en revue les usages qui en sont faits. Ce qui marque le plus au sujet de l'éducabilité, c'est la force de l'évidence qui le porte, et aussi sa jeunesse. Il nous paraissait un peu étrange que l'éducabilité soit aussi neuve alors que l'éducation n'a pas d'âge. Cherchant à apprécier la nature de ce postulat érigé au rang d'*archè*, il nous est apparu que sa jeunesse pouvait être le pendant de son immaturité conceptuelle. L'éducabilité, par tous les moyens qu'on a pu mettre en œuvre pour la saisir, demeure

un concept vide et une intuition aveugle. Que ce soit le « pari de l'éducabilité », « l'éducabilité cognitive » ou « l'éducabilité des déficients intellectuels », rien ne donne une épaisseur conceptuelle à ce postulat dénué de toutes propriétés. L'éducabilité participe d'un besoin de croire inconditionnellement à l'éducation, mais ne dit absolument rien d'autre que ceci : il faut y croire. Cela pourtant suffit à lui reconnaître son statut de postulat indémontrable, parce qu'aucune démonstration ne peut être donnée. Postulat de la raison pédagogique, tout au plus, l'éducabilité peut soutenir tous les discours et types d'éducation qui n'abdiquent, par principe, jamais puisqu'ils considèrent que l'éducation est toujours possible, quelle que soit la situation. L'éducabilité est une valeur intouchable et pure de toute effectivité. Seul l'exposé d'un autre type de postulat pouvait donner à comprendre le défaut majeur de cette idée aux allures d'idole.

Dans la suite, craignant d'être allée trop loin dans notre critique de l'éducabilité, nous nous sommes focalisée sur l'essentiel en recourant à une figure majeure de la pensée éducationnelle, à savoir John Dewey. Sa pensée se veut logique, directe et efficace. En bon théoricien de l'éducation, il n'a pas manqué de présenter ses postulats et nous a offert par là-même un modèle à imiter ou à suivre. Les conditions de la croissance sont un modèle de clarification des présupposés qui sous-tendent le processus éducatif. Selon Dewey, c'est l'immaturation qui conditionne l'éducation, et par immaturité il faut entendre deux choses : la dépendance et la malléabilité. La malléabilité – *plasticity*, en anglais – désigne la capacité d'apprendre par expériences, de contracter des habitudes plus ou moins actives, d'agir sur l'environnement. La malléabilité serait une disposition propre à l'homme qui, n'ayant pas d'instincts spécifiés, doit apprendre à utiliser une palette de réactions possibles, en faisant varier les usages. Le mouvement d'apprentissage correspond à l'éducation qui apparaît dès lors comme un processus de transformations continues concernant aussi bien l'enfant que l'adulte. La malléabilité, caractéristique spécifique de l'homme, conditionne la possibilité pour ce dernier de s'arracher à l'animalité, de se distinguer des choses de la nature et ainsi d'appartenir à la société en tant qu'être rationnel et culturel. Naturelle et originelle, la malléabilité peut disparaître avec le temps et semble limitée par les penchants de l'individu.

La malléabilité peut toutefois être conçue hors de ce cadre théorique. Des représentations de l'enfance suffisent à mettre en scène différentes sortes de malléabilité puisque cette notion peut être dérivée de la mollesse reconnue à l'enfant. Ces

représentations, plus ou moins anciennes, ont le mérite de montrer comment justifier l'éducation par le seul fait que l'enfant tend à perdre une malléabilité originelle, cause de l'acquisition des bonnes ou mauvaises habitudes. L'enfant, comme la cire, peut garder des inscriptions, et ce tant que sa malléabilité est active. L'éducation, selon certains penseurs, est une affaire urgente et délicate qu'il importe de bien conduire pour prévenir ou effacer les méfaits de la perversité et de l'ignorance. L'enfant, en proie à des maux moraux ou intellectuels, doit être pris en charge afin d'être formé correctement, c'est-à-dire de contracter des habitudes convenables. L'idée d'une déformation ou d'une mauvaise formation originelle, à l'image de la rééducation, exige de savoir si une réformation de l'enfant est possible, exception faite du caractère qui semble être une donnée irréductible. Pour ce faire, il faudrait que la malléabilité suppose la transformation de l'être. Rien n'a permis d'attester de cette possibilité du point de vue théorique. Il faudrait alors convenir qu'une fois passée la période durant laquelle la malléabilité est active, plus aucun changement de forme n'est envisageable. Comment dès lors concevoir la formation de l'adulte ?

Le dernier temps de notre enquête consiste à questionner rapidement les présupposés de la formation de l'adulte afin de savoir s'il y a un lien direct entre la malléabilité de l'enfant et celle de l'adulte. Faut-il penser une persistance de la malléabilité chez l'adulte ? Pour répondre précisément à cette question, il faudrait au préalable parvenir à surmonter certaines difficultés terminologiques. L'opposition naïve entre éducation-pédagogie-enfant et formation-andragogie-adulte ne semble pas tenable. Les frontières mouvantes entre la jeunesse et l'âge adulte empêchent de mettre en place un cadre conceptuel suffisamment clair pour tenter une approche correcte de la question. En s'en tenant à quelques thèses caractéristiques, il apparaît que défendre l'éducabilité de l'adulte est soit dangereux soit improbable. Pourtant les politiques de la formation continue soutiennent sa faisabilité ; elles l'ont même érigée en droit. La solution envisagée est d'encourager les discours à mettre en évidence une véritable spécificité de l'adulte apprenant afin que l'andragogie s'accompagne de solides principes, et non de reprises à peine retouchées, des principes pédagogiques.

En définitive, il apparaît que l'éducabilité pourrait, en droit, soutenir les théories de l'éducation tout au long de la vie. Néanmoins, l'éducabilité doit préciser comment elle entend sa persistance chez l'adulte. La malléabilité, telle que Dewey la conçoit, comprend dans sa caractérisation les conditions d'application à l'âge adulte. S'il faut admettre une possible disparition de la malléabilité avec le temps, c'est à

l'environnement dans lequel l'homme évolue de maintenir intact ce pouvoir d'adaptation en sollicitant constamment ses capacités rationnelles. Cela ne suffit pas à clarifier les modalités précises du paradigme andragogique dans la mesure où la malléabilité de l'enfant semble différente de celle de l'adulte. Il faudrait donc travailler plus sérieusement à la détermination de la spécificité de l'adulte apprenant pour que l'éducation tout au long de la vie résonne moins comme une utopie, mais plus comme le support d'une dynamique éducative toujours possible. Si nous parvenons à garantir la persistance de la malléabilité, alors nous aurons toutes les raisons de *croire* que l'homme dispose d'un pouvoir de variation tel qu'il serait capable de prendre une forme et de la modifier, plus ou moins fortement, selon les trajectoires de vie qu'il souhaite emprunter. Cela laisserait, en fin de compte, ouvertes les possibilités du devenir humain. En un mot, les espoirs seraient permis.

Étant donné cette conclusion, on pourrait y déceler une contradiction avec les critiques que nous avons adressées à l'éducabilité, parce qu'elle n'identifiait aucune limite à l'éducation. Pourtant, les partisans de l'éducabilité savent qu'il est possible de parler de limites éducatives, puisque l'éducabilité est apparue pour repousser ces limites. C'est notamment le travail avec les déficients intellectuels qui a conduit à prendre conscience des possibilités éducatives malgré les difficultés d'apprentissage. Sauf que cette victoire sur les déficiences intellectuelles a donné lieu à la proclamation d'un « tout est possible » qui ne peut être qu'erroné, puisque des individus sont considérés comme semi-éducables, d'autres comme inéducables, encore aujourd'hui. Alors pourquoi faire comme si ces limites n'existaient pas ? Le refus d'admettre des limites, les occulter de la sorte, conduit à empêcher de penser les moyens de repousser ces limites. Si, finalement, on en vient à supposer que l'homme peut encore et toujours se former, il ne s'agit pas là d'une réhabilitation de l'éducabilité telle qu'elle est conçue dans le contexte actuel des sciences de l'éducation. Nous maintenons le reproche principal, à savoir : l'éducabilité ne dit rien. Toutefois, il y a une autre raison qui motive notre déception à l'égard de cette idée. Cette raison est loin d'être rationnelle, nous voudrions nous en expliquer un instant.

L'éducabilité, comme nous l'avons comprise, est un postulat à l'usage des éducateurs. Il faut reconnaître qu'il a une vertu dans cette visée précise. S'il n'est qu'une croyance, il n'en demeure pas moins assez persuasif. Reste que du point de vue de l'éduqué, ce postulat sonne étrangement. Si quelqu'un s'entend dire : « tu peux

apprendre et grandir », un étonnement ou un embarras peut s'ensuivre. L'éducabilité paraît assumer son statut de croyance. S'il n'est pas possible de raisonner avec une croyance, il est toutefois possible d'émettre un jugement esthétique. Or, l'effet produit par l'éducabilité n'est pas suffisamment beau. Il n'est pas encourageant. Il y a bien d'autres manières de susciter l'envie ou d'insuffler la confiance, voilà pourquoi il nous paraît maladroit d'avoir tout misé sur ce postulat tel quel. Pour preuve, comparez simplement l'effet du mot « perfectibilité ». L'impact est différent, les impressions produites résonnent tout autrement. Bien sûr que cette idée n'engage que celui qui y croit. Mais si l'enjeu de l'éducabilité réside dans la motivation créée, alors autant travailler sur sa réception sensible et son pouvoir de percussion. S'adresser au cœur, non à la raison, cela devrait faire partie du projet d'une croyance.

Index

A

adaptabilité, 135, 201, 206, 413
adaptation, 132, 135, 138, 139, 140, 142, 144, 153, 175, 184, 185, 186, 189, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 223, 238, 299, 312, 313, 314, 315, 327, 329, 338, 339, 343, 345, 346, 350, 351, 352, 353, 357, 362, 363, 367, 413, 414, 424, 429, 445
Adli, 5, 335
adolescence, 292, 366, 411, 424
adolescent, 97, 138, 247, 304, 325, 336, 408, 420, 421, 422, 424, 426
âge adulte, 147, 148, 233, 234, 242, 243, 333, 374, 376, 378, 398, 403, 406, 410, 411, 412, 425, 429, 432, 444
Alain, 48
Aldebrandin de Sienna, 384
Alexandre-Bidon, 374, 375, 377
altérabilité, 225, 405, 416, 436
altération, 184, 189, 191, 225, 230, 374, 405, 416, 417
altéré, 168, 353
altérer, 379
Anatrella, 411
Anderson-Levitt, 94
andragogie, 81, 219, 226, 243, 407, 408, 411, 420, 421, 426, 432, 437, 444
andragogique, 81, 407, 420, 421, 427, 432, 433, 437, 445
anormaux, 170, 174, 252, 254, 257, 259, 279, 311, 312, 314, 318, 319, 321, 327, 329, 331, 435
anthropologie, 17, 35, 57, 79, 86, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 106, 127, 150, 441, 458, 462
anthropologique, 28, 79, 86, 87, 93, 94, 95, 99, 100, 371, 423
apprendre à apprendre, 201, 240, 244, 250, 283, 286, 290, 291, 292, 296, 297, 298, 299, 301, 315, 323, 324, 329, 430, 434, 435
apprendre à changer, 138, 240, 244, 245, 246, 248, 250, 434
apprendre à devenir, 240, 244, 245, 246, 247, 250, 434
apprendre à être, 236, 240, 241, 243, 246, 250
apprendre à se transformer, 246, 248, 334
apprentissage, 24, 34, 118, 121, 136, 154, 157, 176, 181, 182, 207, 232, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 247, 255, 256, 275, 284, 285, 286, 289, 290, 292, 296, 299, 300, 303, 304, 305, 310, 311, 312, 315, 320, 323, 324, 329, 331, 338, 345, 347, 364, 366, 382, 408, 413, 415, 419, 421, 426, 427, 442, 443, 445, 466
archè, 25, 251, 253, 257, 264, 265, 272, 330, 442
Ardoino, 59
Ariès, 374, 376
Aristote, 48, 69, 75, 81, 104, 105, 161, 165, 225, 417, 418
aristotélicien-, 416, 417, 418
Arriou-Mutel, 271
Augustin, 34, 48
Auroux, 112
autonomie, 35, 184, 185, 312, 380, 424
autonome, 167, 240, 286, 312

Avanzini, 39, 40, 41, 59, 82, 97, 98, 222, 258, 260, 407, 421, 422, 423, 424, 425, 462
axiologie, 97, 98
axiologique, 72, 82, 83, 84, 86, 87, 97, 114, 115, 145, 265, 272, 331
axiome, 155, 251, 330
Azéma, 191

B

Bachelard, 183, 414
bachelardien-, 80, 81, 419
Ballexserd, 377
Barthelmé, 220, 264
Bayer, 119
Beillerot, 34
Bernard M., 81, 82, 83, 110, 115
Bérulle, 376
Best, 71, 101
Bildsamkeit, 219, 223, 224, 225, 226, 227
Bildung, 223, 226
Binet, 52, 159, 174, 252, 275, 290, 306, 308, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 331, 428, 460
Binoche, 223, 261
Böhm, 78
Bolanz-Favre, 274, 461
Bonnéry, 258
borne, 12, 158, 163, 192, 214, 229, 316, 324, 389, 405, 431
Bossuet, 376
Bourgeois, 420
Bourquin, 174
Bouyer, 124, 125, 127
Brahim, 225
Brooks, 302
Bruner, 289, 292
Brunet, 111, 140, 228
Buisson, 52, 53, 54, 463
Burns, 302
Buysse, 52

C

Campbell, 106
Canguilhem, 161, 162, 193, 194, 196, 199, 201, 202, 203, 233
Capalbo, 121
Carette, 271
Carnap, 106
Casanova, 279
Cassin, 165, 216, 222
Cavell, 43
Champy, 39, 255
Charbonnel, 78
Charlot, 110
Chartier, 298
Château J., 47, 58
Chatelanat, 302
Citton, 5
civilisation, 172, 235, 380
civilisé, 353, 354

Claparède, 52
 Colin L. et Le Grand J.-L., 232
 Comenius, 171
 Compayré, 52, 53
 Comte, 44, 48, 228
 Condillac, 170
 condillacienne, 170
 conditionnement, 55, 132, 176, 221, 267, 274, 276, 277
 conditionné, 176, 256, 276, 349, 352, 382
 Condorcet, 380, 381, 409
 Cornaton, 408
 Cousin, 34
 croyance, 135, 168, 169, 206, 212, 228, 229, 251, 260, 265, 267, 268, 275, 280, 281, 283, 293, 331, 445
 culture, 20, 21, 24, 26, 27, 29, 30, 72, 77, 85, 102, 125, 126, 127, 137, 146, 172, 173, 223, 246, 269, 321, 335, 379, 380, 385, 389, 390, 394

D

Danvers, 221
 Debesse, 47, 58, 71
 débile, 160, 167, 180, 312, 313, 320, 326, 329
 Debove, 15
 Decroly, 170
 déficience, 153, 161, 168, 170, 175, 176, 184, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 199, 200, 206, 326, 445, 456
 déficients, 160, 170, 174, 175, 176, 177, 182, 186, 204, 312, 443, 445, 456
 déformation, 115, 163, 165, 166, 364, 372, 384, 385, 387, 393, 444
 Deledalle, 220, 336, 337, 455
 Delors, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 239, 240
 Descartes, 34, 380
 cartésien, 104
 Descombes, 114
 Dewey, 26, 48, 87, 110, 121, 128, 215, 220, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 347, 348, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 429, 430, 435, 436, 437, 443, 444, 455
 Dias de Carvalho, 41, 42, 44, 45, 59
 dictionnaire, 53, 54, 55, 56, 105, 190, 194, 216, 222, 224, 254, 255, 256, 257, 454, 456, 457, 458, 463
 didactique, 24, 118, 169, 258, 261, 265, 267, 271, 413, 414, 415, 466
 discipliner, 170, 320, 365, 387
 dressage, 176, 221, 261, 266, 267, 274, 313, 379, 380
 dresser, 380
 Drouin-Hans, 21, 269
 Dublineau, 275, 276, 331
 Dubois, 53, 54, 55, 56
 Dubreucq, 121, 123
 Dumesnil, 52
 Dupeyron, 370, 371, 372, 378, 379, 380, 381, 382, 385, 387, 388, 389, 390, 393, 395, 398
 Durkheim, 56, 71, 73, 99
 Duval Héraudet, 171
 dysfonctionnement, 3, 62, 161, 163, 177, 188, 190, 192, 198, 202, 204, 206, 312, 377, 398

E

école, 20, 21, 27, 49, 50, 51, 57, 85, 116, 121, 159, 171, 174, 175, 177, 220, 259, 264, 271, 302, 311, 314, 320, 326, 327, 364, 401, 453, 456, 463
 Écoles normales, 51, 57, 58
 éducabilité cognitive, 244, 252, 253, 255, 257, 271, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 305, 306, 308, 310, 311, 315, 317, 320, 329, 331, 332, 423, 428, 434, 443, 458
 Éducation Nouvelle, 116, 157, 182, 270
 Éducation permanente, 113, 237, 238, 420, 423, 425, 461
 éducation tout au long de la vie, 13, 216, 217, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 249, 250, 413, 434, 435, 436, 437, 442, 444, 454
 éduquer, 12, 24, 71, 86, 99, 107, 111, 118, 120, 123, 124, 125, 127, 138, 139, 140, 141, 142, 156, 157, 176, 199, 222, 224, 225, 233, 242, 243, 244, 249, 251, 254, 258, 261, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 272, 273, 274, 277, 278, 279, 282, 285, 286, 290, 299, 306, 307, 325, 327, 331, 369, 374, 375, 406, 412, 423, 431, 457, 462, 465
 Engel P., 106
 English, 220
 enseignement, 23, 24, 34, 49, 50, 51, 55, 64, 111, 113, 114, 116, 119, 154, 236, 258, 271, 301, 313, 314, 320, 328, 375, 376, 415, 420, 421, 426, 456, 458, 459, 461, 466
 enseigner, 23, 34, 55, 57, 119, 120, 244, 260, 265, 290, 306, 420
 épistémologie, 34, 76, 79, 118, 420, 427
 épistémologique, 35, 40, 46, 55, 79, 82, 83, 84, 87, 119, 120, 164, 229, 414, 420, 421, 427, 461
 essence, 2, 82, 85, 100, 103, 124, 126, 127, 128, 130, 141, 151, 185, 317, 397
 État, 34, 35, 114
 Étévé, 255
 éthique, 115, 144, 145, 159, 251, 259, 264, 265, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 276, 280, 330, 421, 434, 435
 éthiquement, 265, 272, 280
 Evard, 94

F

Fabre, 19, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 93, 101, 102, 103, 110, 115, 121, 406, 409, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418
 Fabre A., 52
 faculté, 3, 5, 51, 56, 66, 112, 114, 135, 158, 159, 223, 224, 226, 228, 229, 230, 238, 248, 257, 262, 273, 318, 323, 325, 328, 366, 380, 430, 432, 440
 Faye J.-P., 123
 Fénelon, 381, 382
 Ferry, 51
 Feuerstein, 255, 287, 289, 298, 304, 423, 460
 Fichte, 48
 fonctionnement, 86, 157, 158, 162, 193, 194, 195, 211, 255, 289, 293, 297, 299, 303, 305, 402
 Fontanille, 466
 Foray, 118
 force plastique, 5, 6, 7

Forest, 225
formabilité, 147, 214, 218, 219, 246, 248, 416, 422,
423, 427
formable, 228
Forquin, 77
Foucault, 395
Franco, 184
François, 225
Fredet, 337
Froebel, 54
Fumat, 59
Furetière, 376

G

Gardou, 311, 312, 313, 463
Gaté, 258
Gentili, 174, 175
Geulin, 77
Gilles de Rome, 381, 385
Goffi, 163
Gottraux, 274, 461
Goubet, 219, 411
Gréard, 52
Grossiord, 168
Guillaume J., 54
Guillaume P., 337

H

Hadji, 70, 72
Hadot, 48
Hameline, 55, 59
Hannoun, 36, 59, 128, 129, 130, 132, 133, 137, 138,
139, 140, 141, 142, 143
Haywood, 302
Heidegger, 70, 105
heideggerien-, 105
Hévétius, 224, 260, 261, 262
Hennebel, 154
Héraclite, 116
Herbart, 219, 220, 226, 411, 437, 455
Hernandez, 178
Higelé, 299, 300
historicité, 121, 214, 218, 219, 459
Hofstetter, 39
Houot-Cherqui, 144, 219, 232
Houssaye, 19, 22, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53,
56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 67, 68, 72, 76,
77, 119, 260, 279
Hugon, 277
humanité, 4, 11, 28, 85, 86, 123, 124, 143, 164, 167,
172, 200, 261, 262, 265, 268, 272, 280, 371, 379,
436
Husserl, 70, 105
Huteau, 298

I

idiot, 160, 312, 313
imbécile, 160, 312, 326
incurabilité, 160, 168, 312
incurable, 170, 187
indépendance, 118, 219, 259, 286, 343, 379
indépendant-, 6, 25, 56, 118, 176, 343, 355
inéducabilité, 278, 331

inéduable, 160, 252, 254, 267, 278, 279, 290,
314, 445
institution, 33, 34, 41, 46, 49, 58, 63, 99, 114, 177,
232, 252, 441
institutionnel-, 21, 22, 35, 39, 51, 53, 56, 57, 60,
63, 64, 76, 88, 143, 254, 257, 274, 440, 461
les institutions, 39, 114, 115, 211, 231
instruction, 37, 113, 135, 154, 171, 176, 199, 244,
313, 315, 320, 365, 372, 380, 381, 391, 409, 412,
414, 415, 428, 454
instruire, 176, 313, 319, 381
irréversibilité, 6, 160, 185, 389
irréversible, 6, 172, 190, 372, 376, 388, 398, 400,
401, 404, 410, 432, 437
Itard, 167, 170, 172, 222, 261, 267, 280, 290, 306,
459, 460

J

Jacob, 112
Jaffro, 27, 30, 110, 118
Janet, 52
Jeanne, 167, 170
Jensen, 125
jeunesse, 39, 175, 207, 233, 234, 243, 337, 362, 406,
409, 410, 411, 442, 444, 458

K

Kahn, 36, 68
Kambouchner, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27,
28, 29, 30, 34, 35, 37, 77, 79, 87, 88, 93, 94, 102,
110, 209
Kamen, 181
Kant, 34, 48, 70, 104, 379, 380
kantien-, 105, 264
Kerlan, 33, 36, 98, 99, 100, 102, 111, 144, 145
Knowles, 420
Kohler, 170, 312

L

Lalande, 104
Landsheere, 116
Lapassade, 221
Lautrey, 298, 300
le caractère, 13, 389, 390, 405
Le Du, 119
Lebrun, 376
Leclercq, 119
Legendre, 256, 257
Leibniz, 105
leibnizien, 104
Leif, 57, 58, 254
Lesourd, 219
Lévêque, 71, 85, 101
liberté, 127, 128, 146, 176, 261, 264, 266, 267, 273,
274, 330, 357, 439
libre, 84, 99, 107, 374
Livet, 115
Loarer, 298
Locke, 34, 48, 381, 386, 387, 388, 389, 390, 391
Lorenz K., 337
Lucas, 121

M

Malabou, 223
Malavasi, 121
Malebranche, 34
malléabilité, 128, 148, 168, 214, 215, 218, 220, 222, 223, 229, 333, 334, 335, 336, 338, 340, 341, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 352, 353, 357, 358, 359, 360, 366, 367, 368, 372, 381, 383, 384, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 396, 405, 429, 430, 431, 435, 436, 437, 442, 443, 444
malléable, 220, 227, 228, 334, 346, 369, 381, 386, 387, 406, 407, 412
Malson, 172
Marion, 52, 53, 55, 56
Maritain, 95, 96, 98, 102
Marrou, 111
médiateur, 120, 157, 290, 296, 301, 302, 303, 304, 305, 336
médiation, 220, 265, 266, 289, 290, 296, 299
Meirieu, 252, 261, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 278, 279, 330, 466
Merleau-Ponty, 79, 101, 121, 219, 459, 461
métamorphose, 6, 166, 227, 248, 416
 se métamorphoser, 6
Meunier, 258, 259
Mialaret, 47, 58, 71, 111, 174, 175
Michel M., 126, 127
Moal, 293
modifiabilité, 222, 255, 284, 286, 288, 294, 299, 312, 423, 425
 modifiable, 222, 255, 284, 288, 290
mollesse, 334, 372, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 391, 405, 430, 443
Montaigne, 291, 381, 382, 383, 384
Montessori, 140, 170, 267, 280, 290
morale, 6, 20, 55, 259, 269, 388, 394, 396
 l'éducation morale, 115, 285, 323, 325
 mollesse morale, 383, 385
 philosophie morale, 26, 34, 78, 115
 responsabilité morale, 259
 valeur morale, 394
moralement, 157, 158, 394, 396
Morandi, 100, 124
Moreau, 43, 79, 121, 123
Morin, 111, 140, 228
Mosconi, 34
Mulligan, 106, 107, 108, 139
Murcia, 164
Murzeau, 221, 222, 258, 303

N

Natanson, 59
Nef, 115
Nietzsche, 5, 6, 7, 48, 70, 248
 nietzschéen-, 6, 371
Nizet, 420
normalisation, 166, 173, 181, 187, 204, 206, 442
 normalisant, 177
 normaliser, 206, 272
normalité, 157, 173, 181, 199
normatif, 198, 202, 203, 204, 206, 273
norme, 75, 100, 164, 166, 171, 172, 173, 175, 177, 179, 186, 187, 189, 200, 201, 203, 204, 206, 233, 251, 265, 267, 272, 273, 410, 434
Not L., 41

O

Ouane, 235, 240
Ouzoulias, 36

P

Paban, 420
Paour et Cèbe, 285, 287, 289, 295, 296, 297, 301, 302, 303, 310
pari de l'éducabilité, 252, 253, 260, 263, 264, 265, 266, 270, 279, 330, 435, 443
Pasquier, 275, 310
Pécaut, 52
pédagogie, 21, 40, 42, 43, 45, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 64, 65, 73, 75, 77, 78, 81, 97, 116, 119, 121, 127, 128, 157, 159, 219, 222, 243, 254, 256, 258, 259, 260, 264, 265, 270, 271, 280, 281, 300, 301, 305, 310, 312, 330, 407, 408, 411, 421, 425, 444, 454, 455, 459, 460, 461, 462, 463, 464, 465, 466
pédagogique, 54, 55, 56, 73, 77, 78, 81, 111, 117, 118, 119, 120, 121, 126, 156, 169, 244, 256, 257, 259, 260, 266, 270, 276, 294, 303, 313, 330, 331, 375, 384, 389, 396, 418, 421, 443, 459, 461
pédagogiques, 59, 61, 64, 71, 81, 85, 122, 127, 169, 170, 219, 229, 255, 256, 264, 267, 268, 271, 272, 279, 280, 294, 298, 301, 302, 370, 384, 389, 393, 395, 427, 440, 444, 454
Peirce, 116
Peretti, 111
perfectibilité, 5, 7, 79, 114, 128, 146, 148, 214, 218, 221, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 257, 260, 261, 273, 335, 442, 446
 perfectible, 226, 227, 228, 261, 288, 290, 389
perfectionnement, 5, 115, 174, 175, 176, 219, 228, 245, 264, 265, 267, 280, 317, 318, 321, 345
Perrin J.-F., 5
Pesce, 279
Peters, 273, 274, 275, 461
phénoménologie, 100, 102, 105, 154
 phénoménologique, 85, 100, 101, 105, 115
Piaget, 23, 116, 228, 276, 298, 311, 399
plasticité, 7, 136, 146, 168, 200, 214, 218, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 229, 230, 286, 299, 317, 325, 336, 343, 345, 346, 348, 349, 353, 368, 430, 436, 442
Platon, 48, 70, 75, 78, 79, 291, 419
 platonicien, 85
politique, 115, 238, 239, 250, 274, 342, 444, 461
 philosophie politique, 26, 34, 78
potentialité, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 126, 138, 171, 177, 221, 225, 227, 229, 256, 257, 288, 340, 374, 441
potentiel, 4, 11, 124, 125, 200, 216, 271, 274, 275, 288, 331
prémises, 8, 16, 144, 374
psychologie, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 71, 97, 98, 100, 228, 286, 338, 398, 406, 421, 432
 psychologique, 57, 80, 81, 100, 107, 146, 152, 164, 167, 191, 193, 205, 219, 270, 286, 289, 313, 333, 349, 399, 400, 401, 402, 403, 410, 420, 423, 431, 436, 437, 458

Q

Quéniart, 376

R

Rabelais, 291
Rand, 304
Reboul, 48, 59, 70, 72, 74, 94, 145, 146
réformation, 153, 154, 158, 166, 167, 183, 398, 444
réformer, 6, 10, 157, 196, 404, 431
réformé-, 177, 201, 203
remédiation, 211, 255, 275, 285, 286, 289, 293, 294,
296, 297, 298, 299, 300, 310, 423, 460
respect, 221, 259, 276, 313, 393
respecter, 9, 39, 126, 261, 275, 365, 393
Rey, 15, 112
Ribot, 55
Rouche, 111
Rousseau, 5, 7, 34, 48, 79, 220, 226, 262, 273, 335,
388, 389
rousseauiste, 5, 6, 35, 226, 273, 389
Rush, 6

S

s'éduquer, 12, 13, 24, 140, 156, 213, 224, 225, 234,
243, 319, 368
Sasson, 304
Savadogo, 123
Schneuwly, 39
Schwartz, 407, 425, 426, 427
science de l'éducation, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 463
se transformer, 6, 21, 117, 134, 143, 211, 212, 214,
215, 240, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 317, 334,
343, 349, 380, 399, 400, 405, 418, 432, 434, 435,
436, 437, 442
Seguin, 290
sociologie, 35, 54, 56, 71, 95, 96, 97, 98, 100, 406,
410
sociologique, 57, 81, 99, 100, 269, 270, 410, 411,
435
Soëtard, 43, 59, 78
Soltis, 117
Sorel, 292, 294, 295, 296, 297, 299

T

Talbot, 271
Tedesco, 277
terminologie, 10, 119, 187, 189, 192, 285, 286, 416
terminologique, 12, 27, 60, 103, 120, 204, 232,
282, 284, 440, 444
Thamin, 52
Theodor Heinsius, 224
Thierry, 36
Tiercelin, 31

Tlili, 224, 225
Tomès, 105
transformation, 108, 112, 116, 134, 135, 136, 164,
166, 168, 182, 183, 186, 189, 191, 201, 207, 208,
211, 212, 214, 215, 235, 246, 248, 296, 317, 334,
339, 357, 361, 362, 368, 372, 373, 379, 387, 388,
396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 413,
414, 415, 416, 418, 422, 429, 431, 432, 435, 436,
437, 441, 443, 444
triangle pédagogique, 117, 119, 455
Triby, 144, 464
Triolet, 260, 261, 266, 292

U

Unesco, 201, 230, 231, 232, 454

V

Valéry, 306
valeur, 2, 4, 6, 8, 13, 15, 22, 29, 37, 41, 42, 50, 63,
70, 71, 72, 78, 83, 84, 86, 87, 90, 97, 98, 99, 107,
113, 114, 115, 117, 120, 141, 152, 153, 158, 160,
166, 167, 169, 170, 175, 180, 181, 183, 185, 195,
199, 202, 204, 206, 209, 219, 220, 223, 227, 234,
235, 251, 264, 265, 267, 268, 269, 270, 271, 272,
276, 277, 280, 282, 284, 293, 299, 300, 315, 316,
320, 324, 330, 340, 343, 353, 355, 365, 368, 370,
377, 388, 394, 409, 419, 421, 430, 441, 443
Valois, 140
Van de Velde, 410, 411
Vandamme, 259
Vaur, 463
Venard, 376
Vergnioux, 33, 34, 35, 47, 72, 73
Vial, 111
virtualité, 115, 225, 226, 227, 457
Voltaire, 226
Von Zanten, 254
Vygotski, 275, 289

W

Wallon, 175, 311, 372, 398, 399, 400, 401, 402, 403,
432
Wirolius, 166, 167, 168, 169, 184, 187, 189, 194,
195, 196
Wulf, 77, 94

Z

Zarader, 105

Bibliographie restreinte

(N'apparaissent que les références que *nous* avons citées)

Ouvrages

G. AVANZINI, *L'éducation des adultes*, Paris, Anthropos, 1996.

G. AVANZINI, *Introduction aux sciences de l'éducation* (1976), Toulouse, Privat, 1992.

S. AUROUX & A. JACOB dir., *Les notions philosophiques*, Paris, PUF, 1990.

B. AZÉMA *et al.*, *Classification internationale des handicaps et santé mentale*, Paris, CTNERHI, 2001.

G. BACHELARD, *La formation de l'esprit scientifique* (1938), Paris, Vrin, 1983.

B. BARTHELMÉ, *Une philosophie pour l'école aujourd'hui*, Paris, L'Harmattan, 1999.

B. BARTHELMÉ, *Une philosophie de l'éducation pour l'école d'aujourd'hui*, Paris, L'Harmattan, 1999.

J. BEILLEROT & N. MOSCONI dir., *Traité des Sciences et des Pratiques de l'éducation*, Paris, Dunod, 2006.

A. BINET, *Les idées modernes sur l'enfance*, Paris, Flammarion, 1909.

J.-Y. BOUCHET *et al.*, *Rééducation en gériatrie*, Paris, Masson, 1995.

É. BOURGEOIS & J. NIZET, *Apprentissage et formation des adultes*, Paris, PUF, 1997.

L. BRUNET & L. MORIN, *Philosophie de l'éducation*, Sainte-Foy (Canada), Presses de l'université Laval, 1992.

S. Adli, *La question des postulats de l'éducation*.

F. BUISSON, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1887.

G. CANGUILHEM, *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF, 1966.

G. CANGUILHEM, *Études d'histoire et de philosophie des sciences* (1968), Paris, Vrin, 1983.

R. CASANOVA & S. PESCE dir., *Pédagogue de l'extrême, l'éducabilité à l'épreuve du réel*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2011.

B. CASSIN, *Vocabulaire européen des philosophes, Dictionnaire des intraduisibles*, Paris, Édition du seuil, 2004.

P. CHAMPY & C. ÉTÉVÉ dir., *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (1994), Paris, Retz, 2005.

P. CHAMPY-REMOUSSENARD dir., *Les sciences de l'éducation : histoire, débats, perspectives, Recherches et éducations*, 2008, n°1.

L. COLIN & J.-L. LE GRAND, *L'éducation tout au long de la vie*, Paris, Economica/Anthropos, 2008.

M. CORNATON, *La trans-formation permanente, pouvoir, autorité, puissance dans l'éducation et la formation*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1979.

F. DANVERS, *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2003.

M. DEBESSE & G. MIALARET dir., *Traité des sciences pédagogiques*, Paris, PUF, 1969-1978.

J. DELORS, *L'Éducation, un trésor est caché dedans* (1996), Paris, Unesco, 1999.

V. DESCOMBES, *Les institutions du sens*, Paris, Les éditions de minuit, 1996.

S. Adli, *La question des postulats de l'éducation*.

J. DEWEY, *Démocratie et éducation* (1916) traduit de l'anglais par G. Deledalle, A. Colin, Paris, 1975.

P.-A. DOUDIN, D. MARTIN, O. ALBANESE dir., *Métacognition et éducation* (1999), Berne, Peter Lang, 2001.

J.-F. DUPEYRON, *Nos idées sur l'enfance. Études des représentations de l'enfance en Occident*, Paris, L'Harmattan, 2010.

P. ENGEL dir., *Précis de philosophie analytique*, Paris, PUF, 2000.

A. R. ENGLISH, *Discontinuité in Learning, Dewey, Herbart, and Education as Transformation*, Cambridge, Cambridge University Press, 2013.

M. FABRE, *Penser la formation*, Paris, PUF, 1994.

J. F. GOUBET, *Des maîtres philosophes ? La fondation de la pédagogie générale par l'Université allemande*, Paris, Classiques Garnier, 2012.

P. GUILLAUME, *La formation des habitudes* (1936), Paris, PUF, 1938.

H. HANNOUN, *Comprendre l'éducation : introduction à la philosophie de l'éducation*, Paris, Nathan pédagogie, 1995.

H. HANNOUN, *Propos philosophiques sur l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 2002.

C.-A. HELVETIUS, *De l'homme* (1772), Paris, Fayard, 1989.

I. HOUOT-CHERQUI, *Validation des acquis de l'expérience et universités*, Paris, L'Harmattan, 2001.

J. HOUSSAYE, *Le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang, 1988.

S. Adli, *La question des postulats de l'éducation*.

- J. HOUSSAYE dir., *Éducation et philosophie*, Paris, ESF, 1999.
- D. KAMBOUCHNER, *L'école, question philosophique*, Paris, Fayard, 2013.
- D. KAMBOUCHNER dir., *Les notions de philosophie*, Paris, Gallimard, 1995.
- P. KAHN, A. OUZOULIAS, P. THIERRY dir., *L'éducation, approches philosophiques*, Paris, PUF, 1990.
- A. KERLAN, *Philosophie pour l'éducation : le compagnonnage philosophique en éducation et en formation*, Issy-Les-Moulineaux, ESF éditeur, 2003.
- M. KNOWLES, *The Adult Learner : A Neglected Species* (1973) (*L'apprenant adulte vers un nouvel art de la formation*), traduit de l'anglais par F. Paban, Paris, Les éditions d'organisation, 1990.
- C. KOHLER, *Les déficiences intellectuelles chez l'enfant* (1954), PUF, Paris, 1968.
- C. KOHLER, *Jeunes déficients mentaux*, Bruxelles, C. Dessart, 1967.
- A. LALANDE, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (1926), Paris, PUF, 2006.
- V. de LANDSHEERE, *L'éducation et la formation : science et pratique*, Paris, PUF, 1992.
- G. LAPASSADE, *L'entrée dans la vie : essai sur l'inachèvement de l'homme* (1963), Paris, Éditions de Minuit, 1969.
- F. LEBRUN, M. VENARD, J. QUÉNIART, *L'histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris, Perrin, 2003.
- R. LEGENDRE, *Dictionnaire actuel de l'éducation* (1993), Paris, Eska, 2000.
- S. Adli, *La question des postulats de l'éducation*.

- F. LESOURD, *L'homme en transition*, Paris, Economica/Anthropos, 2009.
- P. LIVET & F. NEF, *Les Êtres sociaux. Processus et virtualité*, Paris, Éditions Hermann, 2009.
- K. LORENZ, *Essais sur le comportement animal et humain* (1965), traduit de l'allemand par C. & P. Fredet, Paris, Seuil, 1970.
- L. MALSON, *Les enfants sauvages. Mythes et réalité*, Paris, Éditions 10/18, 1964.
- J. MARITAIN, *Pour une philosophie de l'éducation* (1959), Paris, Fayard, 1969.
- H.-I. MARROU, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris, Seuil, 1948.
- P. MEIRIEU, *Le choix d'éduquer* (1991), Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2012.
- G. MIALARET & J. VIAL, *Histoire mondiale de l'éducation*, Paris, PUF, 1981.
- M. MONTESSORI, *La formation de l'homme*, traduit de l'italien par M. Valois, Paris, Desclée de Brouwer, 1996.
- F. MORANDI, *Philosophie de l'éducation*, Paris, Nathan, 2000.
- F. NIETZSCHE, *Considérations inactuelles II* (1874), traduit de l'allemand par P. Rush, Paris, Gallimard, 1990.
- L. NOT dir., *Une science spécifique pour l'éducation*, Toulouse, Université de Toulouse-Le Mirail, Service des publications, 1984.
- B. QUEMADA dir., *Trésor de la langue française : dictionnaire de la langue du 19e et du 20e siècle* (1789-1960), Paris, Gallimard, 1990.
- O. REBOUL, *La philosophie de l'éducation* (1989), Paris, PUF, 2010.
- S. Adli, *La question des postulats de l'éducation*.

- A. REY, *Le Grand Robert de la langue française*, Paris, Dictionnaire Le Robert, 2001.
- M. ROUCHE *et al.*, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris, Édition Perrin, 1981.
- M. SOREL dir. *Pratiques nouvelles en éducation et en formation : l'éducabilité cognitive*, Paris, L'Harmattan, 1994.
- P. VALÉRY, *Variété IV (1936-1944)*, Paris, Gallimard, 2002.
- C. VAN DE VELDE, *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, PUF, Paris, 2008.
- A. VERGNIoux dir., *40 ans des sciences de l'éducation*, Caen, PUC, 2009.
- A. VON ZANTEN dir., *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Quadrige, 2008.
- H. WALLON, *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Armand Colin, 2002.
- C. WULF, *L'anthropologie de l'éducation*, traduit de l'allemand par J.-L. Evard, Paris, L'Harmattan, 1999.
- J.-P. ZARADER dir., *Dictionnaire de philosophie*, Paris, Ellipses, 2007.
- G. ZRIBI & D. POUPÉE-FONTAINE, *Dictionnaire du handicap (1996)*, Rennes, ENSP, 2007.

Articles et contributions

S. ADLI, « Perfectibilité et authenticité : l'exigence naturelle du devenir », in J.-F. Perrin & Y. Citton dir., *Jean-Jacques Rousseau et l'exigence d'authenticité : une question pour notre temps*, Paris, Classiques Garnier, 2014, pp. 221-234.

D. ALEXANDRE-BIDON, « Grandeur et renaissance du sentiment de l'enfance au Moyen Age », *Histoire de l'éducation*, 1991, n° 50, pp. 39-6.

T. ANATRELLA, « Les "adulescents" », *Études*, 2003, n°7, pp. 37-47.

G. AVANZINI, « La place de Jean-Marc Itard dans la pédagogie », *Lieux de l'enfance*, Toulouse, Privat, 1988, n° 14-15, pp. 57-84.

É. BAYER, « L'analyse des processus d'enseignement », *Revue française de pédagogie*, 1973, n°1, pp. 30-40.

I. BEN SALAH TLILI, « Contribution à l'étude des verbes symétriques en français contemporain », in J. François & A. Brahim dir., *Morphosyntaxe et sémantique du verbe*, Cahier du Crisco, 2007, n°23.

W. BÖHM & M. SOËTARD, « L'évolution de la pensée pédagogique allemande (RFA) depuis les années soixante », *Revue française de pédagogie*, 1988, n°84, pp. 67-81.

C. CAPALBO, « L'historicité chez Merleau-Ponty », *Revue Philosophique de Louvain*, 1975, n°19, pp. 511-535.

A.-M. DROUIN-HANS, « L'approche philosophique et historique des sciences humaines : quelles questions éthiques ? », *Ludus Vitalis*, 2006, n° 26, pp. 215-218.

J. M. DUBLINEAU, « Le dynamisme élémentaire et l'éducabilité du premier âge », *Enfance*, 1948, n°2, pp. 97-116.

É. DUBREUCQ, « Philosophie de l'éducation et philosophie du sujet. Pour une enquête philosophique sur la figure moderne de la subjectivité dans l'expérience éducative moderne », *Le Télémaque*, 2006, 2, p. 77-106.

J.-P. FAYE, « Pédagogie traditionnelle et problématique philosophique de l'éducation », in M. Savadogo dir., *Le Cahier philosophique d'Afrique, Revue Internationale de philosophie*, Presses Universitaires de Ouagadougou, 2004, n°2, pp. 1-16.

J.-C. FORQUIN, « La philosophe de l'éducation en Grande-Bretagne : orientations et principaux apports depuis 1960 », *Revue française de pédagogie*, 1989, n°89, pp. 71-91.

C. GARDOU, « Alfred Binet : explorer l'éducabilité », *Reliance*, 2006, n° 20, pp. 111-119.

J.-Y. GOFFI, « Chapitre 1. Nature humaine et amélioration de l'être humain à la lumière du programme transhumaniste », *Journal International de Bioéthique*, 2011, n°3-22, p. 18-32.

C. GOHIER, « Les sources du savoir-être comme finalité éducative. Former à être, une injonction paradoxale ? », *Nouvelles pratiques sociales*, 2006, n°2, pp. 172-185.

Pierre HIGELÉ, « Le transfert en éducabilité », *Revue française de pédagogie*, 1998, n°122, pp. 113-120.

I. HOUOT-CHERQUI, « Évaluer les savoirs de l'expérience », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2007, n°6, pp. 49-66.

Y. JEANNE, « Jean Marc Gaspard Itard, l'aube de la modernité », *Reliance*, 2007, n°25, pp. 129-134.

J. LAUTREY *et al.*, « Effets d'une méthode de remédiation cognitive (le Programme d'enrichissement instrumental de Feuerstein) sur une population d'adultes faiblement qualifiés », *Enfance*, 1995, n°2, pp. 263-271.

D. KAMBOUCHNER, « L'éducation, question première », *Revue de métaphysique et de morale*, 2007, n°56, pp. 415-427.

D. KAMBOUCHNER, « Les nouvelles tâches d'une philosophie de l'éducation », *Le Télémaque*, 2006, n°30, pp. 45-64.

P. FORAY, « Trois formes de l'autorité scolaire », *Le Télémaque*, 2009, n°35, pp. 73-86.

G. LECLERCQ, « Lire l'agir pédagogique: une lecture épistémologique », *Revue des sciences de l'éducation*, 2000, n°2, p. 243-262.

M. LE DU, « Le concept d'enseignement : une analyse logique », *Le Télémaque*, 2006, n°30, p. 65-76.

P. MALAVASI, « Vers une "ontologie" de l'éducation ? », *Penser l'éducation*, 1997, n°4, pp. 107-112.

D. MOREAU, « L'insertion dans l'Être : la question de l'éducation dans la philosophie de Maurice Merleau-Ponty », *Penser l'éducation*, 2005, n°17, pp.13-26.

G. PETERS, « Politique de l'éducation », in C. Bolanz-Favre, M. Gottraux, G. Peters dir., *Placements institutionnels, placements familiaux : alternative ou complémentarité*, Lausanne, édition EESP, 1994, pp. 17-26.

B. SCHWARTZ, « Réflexions sur le développement de l'éducation permanente », *Revue française de pédagogie*, 1968, n°1, pp. 32-44.

H. WALLON, « Les étapes de la sociabilité chez l'enfant », *Enfance*, 1959, n°12-3-4, pp. 309-323.

Ressources électroniques

S. ADLI, *La perfectibilité chez Rousseau*, 2007, consulté le 22 septembre 2015.

http://dumas.ccsd.cnrs.fr/file/index/docid/297311/filename/Adli_La_perfectibilite_chez_Rousseau.pdf

K. ANDERSON-LEVITT, « Les divers courants en anthropologie de l'éducation », in *Éducation et Sociétés*, n° 17/2006/1, consulté le 06 septembre 2015.

<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/education-societes/RE017-2.pdf>.

G. AVANZINI, « De l'avenir des sciences de l'éducation », *Recherches & éducations* [En ligne], 1 | 2e semestre 2008, mis en ligne le 06 octobre 2009, consulté le 06 septembre 2015.

<http://rechercheseducations.revues.org/454>

G. AVANZINI, « Origine et avenir de la pédagogie personnaliste », consulté le 06 septembre 2015.

http://revue-educatio.eu/wp/wp-content/uploads/2013/11/F-Avanzini-MF_20131104.pdf.

S. BONNÉRY, « Le décrochage scolaire en France : un "problème social" émergent ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 35 | avril 2004, mis en ligne le 23 novembre 2011, consulté le 06 septembre 2015.

<http://ries.revues.org/1734>.

J. BOURQUIN, « La difficile émergence de la notion d'éducabilité du mineur délinquant », *Criminocorpus* [En ligne], Justice des mineurs, mis en ligne le 08 juillet 2012, consulté le 06 septembre 2015.

<http://criminocorpus.revues.org/1938>.

S. BOUYER, « Éduquer : (d'où) cela mène-t-il ? », *Le Portique* [En ligne], 4 | 1999, mis en ligne le 11 mars 2005, consulté le 06 septembre 2015.

<http://leportique.revues.org/269>.

V. CARETTE, « Les caractéristiques des enseignants efficaces en question », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 162 | janvier-mars 2008, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 06 septembre 2015.

<http://rfp.revues.org/851>.

B. CASSIN, « KRONOS ou CRONOS », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 6 septembre 2015.

<http://www.universalis.fr/encyclopedie/kronos-cronos/>.

P. DUBOIS, « Configurations et figurations d'une "science de l'éducation" dans le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson », in *Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, Strasbourg, 2007, consulté le 06 septembre 2015.

http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Patrick_DUBOIS_341.pdf.

J. DUVAL HERAUDET, « La rééducation à l'école : un changement de place », conférence donnée le 27 février 2002 à Nantes, consulté le 06 septembre 2015.

<http://www.jdheraudet.com/textes/2002->

[03_fevrier_La_reeducation_a_lecole_un_changement_de_place.pdf](http://www.jdheraudet.com/textes/2002-03_fevrier_La_reeducation_a_lecole_un_changement_de_place.pdf).

J.-P. GATÉ, « La Gestion mentale : une pédagogie de la personne. Fondements éthiques et implications praxéologiques », consulté le 06 septembre 2015.

[http://revue-educatio.eu/wp/wp-content/uploads/2013/11/F-Gat%C3%A9-](http://revue-educatio.eu/wp/wp-content/uploads/2013/11/F-Gat%C3%A9-F_20131105.pdf)

[F_20131105.pdf](http://revue-educatio.eu/wp/wp-content/uploads/2013/11/F-Gat%C3%A9-F_20131105.pdf).

F. GENTILI, *La rééducation contre l'école, tout contre*, thèse de doctorat dirigée par C. Gardou, 2003, consulté le 06 septembre 2015.

http://felix.gentili.free.fr/these_rectoverso_web.html.

H. HERNANDEZ, *Éthique en rééducation*, mémoire dirigé par P. Vaur, 1997-1998, consulté le 06 septembre 2015.

<http://jp.guihard.net/IMG/pdf/ethique.pdf>.

I. HOUOT-CHERQUI & E. TRIBY, « La formation continue universitaire l'heure de la formation tout au long de la vie », consulté le 06 septembre 2015.

S. Adli, *La question des postulats de l'éducation*.

http://www.wcfel.org/frenchbis/pdf/Forum_mondial_Triby_cherqui.pdf.

J. HOUSSAYE, « Pédagogies : import-export », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 155 | avril-juin 2006, mis en ligne le 21 septembre 2010, consulté le 06 septembre 2015.
<http://rfp.revues.org/240>.

P. HUGON, « La mesure des effets économiques de la scolarisation. Apports et limites de l'économie de l'éducation », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], Hors-série n° 1 | 2005, mis en ligne le 02 octobre 2012, consulté le 08 mars 2015.
<http://cres.revues.org/1951>.

D. LUCAS, « Pour une pédagogie de l'être », *Le Portique* [En ligne], Archives des Cahiers de la recherche, Cahier 2 2004, mis en ligne le 18 avril 2005, consulté le 06 septembre 2015.
<http://leportique.revues.org/483>.

J. MARTIN, « Aux origines de la "science des examens" (1920-1940) », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 94 | 2002, mis en ligne le 07 octobre 2008, consulté le 08 mars 2015.
<http://histoire-education.revues.org/817>.

P. MEIRIEU, cours n°2 « Le principe d'éducabilité, nécessaire et dangereux », consulté le 06 septembre 2015.
<http://www.meirieu.com/COURS/L3/textescours2.pdf>.

P. MEIRIEU, « Éducabilité », consulté le 06 septembre 2015.
<http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm>.

P. MEIRIEU, « Pari de l'éducabilité », 2008, consulté le 06 septembre 2015.
<http://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf>.

A. MEUNIER, « Les ruses de l'intendance administrative. Exemple de la statistique de l'absentéisme scolaire », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En

ligne], Hors-série n° 1 | 2005, mis en ligne le 01 octobre 2012, consulté le 06 septembre 2015.

<http://cres.revues.org/2013>.

A. MEUNIER, « La santé au prisme de l'éducation », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 7 | 2008, mis en ligne le 01 mai 2012, consulté le 06 septembre 2015.

<http://cres.revues.org/855>.

M. MICHEL, « Éduquer, former : pourquoi faire ? », *Le Portique* [En ligne], 4 | 1999, mis en ligne le 11 mars 2005, consulté le 06 septembre 2015.

<http://leportique.revues.org/279>.

D. MOREAU, « Philosophie et pédagogie. Dilthey au secours de Pestalozzi, ou l'effort herméneutique pour comprendre l'éducation », *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Genève, Université de Genève, Septembre 2010, pp. 1-7, consulté le 06 septembre 2015.

<http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00644793>.

S. MURZEAU, « Analyse comparative », *Éduquer* [En ligne], 1 | 2e trimestre 2002, mis en ligne le 15 octobre 2008, consulté le 06 septembre 2015.

<http://rechercheseducations.revues.org/78>

Ordonnance du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante, consulté le 06 septembre 2015.

http://www.textes.justice.gouv.fr/art_pix/ordonnance.pdf.

Ordonnance du 2 février 1945, exposé des motifs, consulté le 06 septembre 2015 :

http://www.textes.justice.gouv.fr/art_pix/exposemotifsordonnance.pdf.

A. OUANE, *Actes du 1^{er} forum mondial de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*, 2008, consulté le 06 septembre 2015.

http://www.cma-lifelonglearning.org/frenchbis/pdf/forum_mondial2_bis.pdf.

D. PASQUIER, « Approche implicative d'un processus d'apprentissage : le cas du TEDE6 », 2013, consulté le 06 septembre 2015.

<http://avenireentreprise.free.fr/tede6asi.pdf>.

P. RIBINIK, « La rééducation fonctionnelle, une spécialité peu connue », mai 2007, consulté le 6 septembre 2015.

http://www.udc.gal/grupos/apumefyr/docs/La_Reeducation_Fonctionnelle.pdf.

L. TALBOT & A. ARRIEU-MUTEL, « Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée », *Éducation et didactique* [En ligne], vol. 6 - n° 3 | novembre 2012, mis en ligne le 30 novembre 2014, consulté le 06 septembre 2015. <http://educationdidactique.revues.org/1504>.

J. C. TEDESCO, « Éducation et nouveau capitalisme en Amérique latine », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 27 | 2000, mis en ligne le 01 octobre 2003, consulté le 09 mars 2015.

<http://ries.revues.org/2387>.

C. TIERCELIN, *La connaissance métaphysique*, leçon inaugurale prononcée le 5 mai 2011, consulté le 06 septembre 2015.

<http://books.openedition.org/cdf/449>.

M. TRIOLET, *Vers l'émergence d'un nouveau paradigme éducatif en formation d'adultes ?*, thèse de doctorat dirigée par P. Meirieu, 1991.

http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/1991/triolet_m.

P.-É. VANDAMME, « Prairat Eirick. *La morale du professeur* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 185 | 2013, mis en ligne le 31 décembre 2013, consulté le 06 septembre 2015.

<http://rfp.revues.org/4323>.

J.-M. WIROTIUS, *Approche sémiotique des pratiques professionnelles en médecine physique et de réadaptation. La question du sens en rééducation fonctionnelle*, thèse de doctorat dirigée par J. Fontanille, 2006,

<http://epublications.unilim.fr/theses/2006/wirotius-jean-michel/wirotius-jean-michel.pdf>.

J.-M. WIROTIUS, *Histoire de la rééducation*, *Encyclopédie médico-chirurgicale*, 1999, consulté le 06 septembre 2015.

<http://readaptationethandicap.e.r.f.unblog.fr/files/2014/01/histoire-emc.pdf>.

Table des matières

Sommaire.....	1
Introduction générale	2

Première partie

De l'ontologie de l'éducation aux postulats de l'éducation	15
--	----

Chapitre 1 : La place de l'ontologie dans la réflexion éducationnelle	19
---	----

I- L'ontologie de l'éducation, une question pour la philosophie de l'éducation	20
--	----

A- Le paradoxe de la philosophie de l'éducation en France	21
---	----

B- La probable contribution de l'ontologie de l'éducation.....	26
--	----

II- La « philosophie de l'éducation » en question.....	32
--	----

A- La philosophie, cause de l'absence d'une philosophie de l'éducation	33
--	----

B- Les « sciences de l'éducation », comme explication.	39
---	----

C- « Les philosophes de l'éducation », une naissance compliquée	46
---	----

III- L'ontologie dans la philosophie de l'éducation	67
---	----

A- Faut-il justifier la philosophie (de l'éducation) ?.....	68
---	----

B- L'ontologie de l'éducation, une place et une identité bigarrées	80
--	----

Conclusion du chapitre 1.....	88
-------------------------------	----

Chapitre 2 : De l'ontologie de l'éducation à la question des postulats	90
--	----

I- L'ontologie de l'éducation : entre métaphysique et anthropologie	93
---	----

A- Ontologie ou anthropologie de l'éducation ?.....	94
---	----

B- Ontologie et métaphysique de l'éducation.....	102
--	-----

II- Des traitements ontologiques de l'éducation	110
---	-----

A- Analyse ontologique de la définition de l'éducation	111
--	-----

B- Des études ontologiques de l'éducation.....	115
--	-----

C- Des approches ontologiques de l'éduqué.....	123
--	-----

III- Vers les postulats de l'éducation.....	130
---	-----

A- Les présupposés du changement du point de vue de l'éduqué	132
--	-----

B- Les présupposés du changement du point de vue de l'éducateur	137
---	-----

C- L'homme peut-il changer ?.....	144
-----------------------------------	-----

Conclusion du chapitre 2.....	150
-------------------------------	-----

Chapitre 3 : La rééducation, question première.....	152
I- Des postulats de la rééducation à ceux de l'éducation.....	155
II- Se faire dans le temps : des exigences naturelles.....	163
A- Une histoire contrenature. Quand la rééducation refait la nature.	163
B- L'éducabilité des anormaux.....	170
C- La temporalisation	178
III- Se faire pour le milieu : des exigences sociales.....	187
A- Les handicaps, les modèles et leur évolution.....	188
B- Du médical au fonctionnel.....	193
C- Le milieu : du normal au normatif.....	198
Conclusion du chapitre 3.....	205

Conclusion de la première partie	209
---	------------

Deuxième partie

À la recherche des postulats de l'éducation	213
--	------------

Chapitre 1 : Des postulats de l'éducation tout au long de la vie.....	216
I- Des postulats de l'éducation.....	218
II- Les présupposés théoriques de l'éducation tout au long de la vie.....	231
A- Qu'est-ce qui doit durer toute la vie ?.....	232
B- Des exigences pratiques aux présupposés théoriques.....	242
Conclusion du chapitre 1.....	249

Chapitre 2 : De l'éducabilité à l'éducabilité de l'intelligence	251
I- L'éducabilité.....	254
A- Définitions et usages actuels de l'éducabilité	254
B- Le pari de l'éducabilité	264
II- L'éducabilité cognitive	282
A- Pluralité des expressions et des pratiques : richesse ou confusion ?	284
B- L'intelligence est-elle éducable ?	292
C- Se peut-il que ce soit juste en pratique, mais non en théorie ?	298
III- Alfred Binet, promoteur de l'éducabilité cognitive malgré lui ?	308
A- Pourquoi Binet ?	310
B- La source du problème : la prévention contre l'éducabilité de l'intelligence.....	315
C- Des limites de l'intelligence	323
Conclusion du chapitre 2.....	330

Chapitre 3 : De la malléabilité de l'enfant et de l'adulte	333
I- La malléabilité, condition de l'éducation selon Dewey.....	335
A- Immaturité : dépendance et malléabilité.....	340
B- L'habitude en tant qu'expression de la croissance	350
C- Portée éducative de la conception du développement	361
II- L'enfant malléable, donc « éduicable » : pourquoi et comment ?.....	369
A- La reconnaissance de l'enfant et la reconnaissance de son éduicabilité.....	374
B- L'enfance comme défaut, une éduicabilité au pouvoir limité.....	379
C- Prévenir ou guérir les déformations : a-t-on vraiment le choix ?	393
III- L'adulte est-il (encore) malléable ?	406
A- Penser la formation adulte	408
B- La métaphysique de la formation adulte.....	413
C- L'adulte est-il éduicable ?.....	420
Conclusion du chapitre 3.....	429
Conclusion de la deuxième partie : l'éduicabilité tout au long de la vie ?.....	434
Conclusion générale.....	438
Index.....	447
Bibliographie restreinte.....	452
Ouvrages	452
Articles et contributions.....	458
Ressources électroniques	461
Table des matières	467