

Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Éducation



L'éducation (re)saisie par les sciences : l'applicationnisme et ses enjeux

Dossier coordonné par Samuel Renier et Alain Kerlan

Textes de :

S. Renier, E. Brassat, R. Monjo, C. Chauvigné, M. Papadopoulou, J.F. Goubet, J.F. Dupeyron, M. Derycke, P. Gégout, M. Fabre, J.M. Lamarre, C. Roelens, A. Kerlan

Rubrique *International*

« La philosophie de l'éducation en Amérique Latine : Etat des lieux » A. Zambrano y Leal

Publié avec le soutien de l'Université de Tours, et de l'équipe EA7505 EES

Volume I, Janvier 2021

Directeur de publication : Alain Kerlan (Université Lumière Lyon 2), Président de la Sofphied.

Rédacteurs en chef : Jean-François Dupeyron (Université de Bordeaux) et Michel Fabre (Université de Nantes).

Comité de rédaction : Bérengère Kolly (Université Paris Est Créteil), Jean-Marc Lamarre (Université de Nantes), Didier Moreau (Université Paris 8), Samuel Renier (Université de Tours), Camille Roelens (Université J. Monnet St Etienne), Elena Theodoropoulou (Université d'Egée – Rhodes).

Comité de lecture : Jean-Pierre Audureau (Université Lumière Lyon 2), Pierre Billouet (Université de Nantes), Gilles Boudinet (Université Lumière Lyon 2), Sébastien Charbonnier (Université de Lille), Eric Dubreucq (Université de Strasbourg), Louise Ferté (Inspé Lille-HdF), Christine Focquenoy-Simonnet (Inspé Lille-HdF), Philippe Foray (Université J. Monnet St Etienne), Renaud Hetier (UCO Angers), Anne-Claire Husser (Inspé – Université Lyon I), Carmen Letz (Université de Limoges), Laurence Loeffel (Inspection Générale), Marie-Louise Martinez (Université de Rouen), Christophe Micqueu (Université de Bordeaux), Alain-Patrick Olivier (Université de Nantes), Dominique Ottavi (Université de Nanterre), André Pachod (Université de Strasbourg), Stéphanie Péraud-Puigsegur (Université de Bordeaux), Sébastien Pesce (Inspé Centre Val de Loire), Ilaria Pirone (Université Paris 8), Xavier Riondet (Université de Lorraine), André Robert (Université Lumière Lyon 2), Xavier Roth (Université Grenoble Alpes), Marie Vergnon (Université de Caen), Patrice Vermeren (Université Paris 8).

Tous droits de traduction, d'adaptation et de reproduction sous quelque forme que ce soit, réservés pour tous pays.

ISSN : *en cours*

Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Éducation

Volume I – Janvier 2021

L'éducation (re)saisie par les sciences : l'applicationnisme et ses enjeux

Dossier coordonné par Samuel Renier et Alain Kerlan

Société Francophone de Philosophie de l'Éducation

Publié avec le soutien de l'Université de Tours, et de l'équipe
EA7505 EES

SOMMAIRE

Editorial

Alain Kerlan, Président de la Sofphied p. 7

*

Dossier : L'éducation (re)saisie par les sciences : l'applicationnisme et ses enjeux (coord. Samuel Renier et Alain Kerlan)

Samuel Renier : *Ouverture du dossier* 9

Partie I : Questions épistémologiques et enjeux pédagogiques

Emmanuel Brassat : *La pédagogie entre discipline et application* 19

Roger Monjo : *De la pédagogie aux sciences de l'éducation... et retour* . 35

Céline Chauvigné : *La construction de la vie scolaire et les sciences sociales : élucidation, fondement, application ?* 51

Melpomeni Papadopoulou : *La formation des adultes à distance : produit de l'applicationnisme technologique ?* 67

Partie 2 : Antécédents historiques et perspectives philosophiques

Jean-François Goubet : *Une philosophie de la formation peut-elle être applicationniste ? Un legs herbartien à la postérité pédagogique* 82

Jean-François Dupeyron : *La Commune de Paris et la pédagogie démopédique* 102

Marc Derycke : *Jacotot et la subversion de l'idéologie éducative : ne s'autoriser que de soi-même* 121

Pierre Gégout : *De l'intérêt de la philosophie analytique de l'éducation : L'apport de la pensée de Louis Arnaud Reid* 142

Partie 3 : Les sciences (re)saisies par l'éducation

Michel Fabre : <i>La pédagogie saisie par la neuro-éducation : espoir ou imposture ?</i>	168
Jean-Marc Lamarre : <i>L'utopie neuromontessorienne de Céline Alvarez</i> .	184
Camille Roelens : <i>Un acoquinement raisonnable entre neurosciences et philosophie de l'éducation est-il possible ?</i>	198
Alain Kerlan : <i>Les sciences comme espérance éducative : la pédagogie entre science et croyance</i>	216

Rubrique *International*

Armando Zambrano Leal : <i>La philosophie de l'éducation en Amérique Latine : Etat des lieux</i>	230
--	-----

Recensions

Pereira, I. (2018). <i>Philosophie critique en éducation</i> . Lambert-Lucas. (Jean-François Dupeyron)	241
Foray, P. (2020). <i>La laïcité</i> . Presses universitaires de Saint-Étienne (Camille Roelens)	247
Rosa H. (2018). <i>Résonance. Une sociologie de la relation au monde</i> (traduit par S. Zilberfarb avec la collaboration de S. Raquillet). La Découverte / Rosa H. (2020). <i>Rendre le monde indisponible</i> (traduit par O. Mannoni). La Découverte (Jean-Marc Lamarre)	252
Wallenhorst N. et Pierron J-P, (dir.) (2019). <i>Éduquer en anthropocène</i> . Le bord de l'eau (Marie-Louise Martinez)	258

EDITORIAL

La parution de ce premier volume de l'Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Éducation est l'aboutissement d'un projet longuement mûri au sein de la *Société Francophone de Philosophie de l'Éducation* (Sofphied), et plus généralement au sein d'une large communauté scientifique consciente de l'importance de la réflexion philosophique en matière d'éducation. Nous sommes heureux de saluer la naissance d'un outil qui répond à une large attente et apporte sa contribution à une ambition partagée.

Au cœur de l'ARPHÉ 2020, on trouvera un dossier composé de textes issus d'un colloque consacré à « l'applicationnisme » en éducation. Il en reprend l'intitulé: *L'éducation (re)saisie par les sciences: l'applicationnisme et ses enjeux*. Le thème est une bonne illustration de l'ambition de l'Arphé: les relations entre les sciences et l'éducation relèvent d'une problématique majeure en philosophie et inscrite dans son histoire, qu'il importe de restituer, mais aussi d'une actualité vive, qui demande à être éclairée.

Ce colloque s'est tenu à l'Université de Tours, les 13 et 14 juin 2019, organisé par la Sofphied en partenariat avec l'équipe « Éducation, Éthique et Santé » (EA7505 EES). La présente publication aurait été impossible sans l'aide et le soutien de l'Université de Tours. Nous tenons à l'en remercier et à nous féliciter de cette collaboration fructueuse.

Les articles ont été expertisés en double aveugle conformément aux procédures en vigueur dans les revues scientifiques. Merci aux auteurs et aux experts d'avoir rendu possible cette publication. L'ARPHÉ, c'est aussi une rubrique «International», une rubrique «Varia», et une rubrique «Recensions». L'article de la rubrique «International» propose un premier état des lieux de la philosophie de l'éducation en Amérique latine. Quatre ouvrages qui ont retenu l'attention du comité de rédaction sont présentés dans la rubrique «Recensions». La rubrique «Varia» enfin publiera ses premières contributions dans l'ARPHÉ 2021.

Bonne lecture, et longue vie à l'Arphé!

Le directeur de publication, président de la Sofphied : Alain Kerlan

Les rédacteurs en chef: Jean-François Dupeyron et Michel Fabre

DOSSIER

L'ÉDUCATION (RE)SAISIE PAR LES SCIENCES :
L'APPLICATIONNISME ET SES ENJEUX

L'ÉDUCATION (RE)SAISIE PAR LES SCIENCES : L'APPLICATIONNISME ET SES ENJEUX

OUVERTURE DU DOSSIER

Samuel Renier
Maître de conférences en Sciences de l'éducation
Université de Tours – EA 7505 EES

L'amplification médiatique que connaît actuellement une certaine construction discursive se réclamant du « vrai » scientifique pour fonder les politiques scolaires, avec toutes les controverses que cela suscite, ne saurait masquer la force et l'ancienneté du projet d'une éducation entièrement et nécessairement basée sur un certain usage des sciences, d'une éducation conçue comme application de ce que les sciences permettraient de comprendre et de programmer dans les processus d'apprentissage. Souvent la Science ou les sciences apparaissent comme des disciplines neutres, devant être appliquées sans débat.

Ces perspectives, loin d'être une nouvelle donne permise par le développement des neurosciences, ont l'âge des sciences elles-mêmes, si ce n'est celui de la philosophie. Le syntagme « sciences de l'apprendre », apparu récemment, est l'habit le plus récent d'une vieille ambition qui n'a cessé d'obséder l'histoire de la pédagogie.

C'est ainsi que, bien avant le « buzz » actuel des neurosciences, le saint-simonisme puis les socialismes utopiques du XIX^e siècle (par exemple le fouriérisme ou l'icarisme) n'avaient eu de cesse de chercher à rationaliser l'éducation en concevant celle-ci comme l'application expérimentale de théories sociales et d'hypothèses anthropologiques. Ces éléments nous engagent à la fois à penser les enjeux politiques à l'œuvre (injonctions d'efficacité de l'école par exemple) et les effets de pouvoir. En choisissant ce terme de « saisie » dans l'intitulé de ce colloque, il s'agit aussi bien d'interroger la compréhension que la captation, l'accaparement, ou l'instrumentalisation des sciences.

I. Saisir : une question socialement vive et philosophiquement importante.

Comprendre ce projet inhérent à la modernité scientifique, en analyser les enjeux et les évolutions, dans leurs dimensions philosophiques, politiques, historiques et culturelles, est et demeure une tâche de la plus grande importance. L'actualité nous le rappelle en affichant à la une son nouvel avatar, porté par la vague d'un usage mécaniste et faussement naïf des neurosciences. Sans doute en raison des représentations individuelles et sociales dont celles-ci sont l'objet, les controverses qui occupent le devant de la scène oscillent souvent entre une foi plus ou moins naïve accordée aux pouvoirs des sciences et des techniques, d'un côté, et une crainte diffuse ou explicite de l'ὑβρις (*húbris*) prométhéenne, de l'autre. Il importe d'autant plus de ne pas laisser la réflexion s'enfermer dans ces controverses, de ne pas tenir les neurosciences comme les seules figures contemporaines d'une éducation voulue « scientifique ». Les politiques éducatives font aussi, par exemple, un usage et une application « scientifiques » des données issues des sciences sociales, qui doivent également être pris en compte.

De surcroît, cette conception applicationniste et ingénieriale de l'usage social des sciences ne s'en tient pas à la seule éducation instituée mais s'élargit notamment à tout le champ de la formation humaine et du soin, pour s'en tenir à un registre commun. S'y croisent notamment le nouvel imaginaire des techniques (culminant dans l'imaginaire de « l'homme augmenté »), l'imaginaire pédagogique scientiste, et l'imaginaire positiviste d'organisation sociale qui perdure sous ses avatars technocratiques... Ces mouvements des sciences vers l'éducation et de l'éducation vers les sciences ne croisent-ils pas d'ailleurs l'ambition, chez les pédagogues eux-mêmes, de proposer une pédagogie scientifique ou du moins instruite des sciences ?

Répertorier ces figures et les analyser, en discuter les fonctions et les enjeux, constitue l'un des principaux objectifs de ce dossier. S'attacher à clarifier les problématiques communes dont elles dépendent, mettre à jour autant que faire se peut leur sol commun, leur *épistémè* – perspective sans doute plus ambitieuse – est un second objectif indissociable du précédent. Il serait également possible d'entrer dans le sujet en sens contraire et d'interroger le projet pédagogique lui-même : en quoi et pourquoi en appelle-t-il aux sciences ? Cet appel est-il légitime et dans quelle mesure ?

2. Interroger : un terme aux multiples ressorts, et aux racines complexes.

Pour y parvenir, il faut sans doute commencer par situer la diversité des enjeux sur les différents plans où ils se situent, sans ignorer les croisements de ces champs.

1. Le lien qui noue la tâche éducative au projet de connaissance de la « vérité » naît avec la philosophie elle-même, dans son origine platonicienne. Quels en sont les enjeux philosophiques ? Dans quelle mesure ce lien traverse-t-il l'histoire de la philosophie de l'éducation ?

2. Les figures de l'applicationnisme se déclinent dans différents champs. Comment se construisent-elles et fonctionnent-elles dans le champ médical, dans le champ psychopédagogique, dans le champ sociologique ? Comment se déploient-elles dans l'histoire de la pédagogie ? Comment penser l'institutionnalisation des sciences de l'éducation et la place de la philosophie dans ce contexte ?

3. La pédagogie est tantôt définie comme une théorie-pratique qui cherche son autonomie par rapport aux sciences, particulièrement les sciences de l'éducation, tantôt comme une technologie voire une science appliquée, une pédagogie scientifique dont la psychologie, les neurosciences, la sociologie, la médecine ou la biologie sont censées délivrer les fondements. Quels types de sciences ont voix au chapitre en matière d'éducation ? La place croissante de certaines sciences se fait-elle au détriment d'autres ? Qu'en est-il historiquement ? En quoi l'éducation a-t-elle plus d'affinités avec certaines sciences particulières que d'autres ?

4. Qu'en est-il de la place des sciences dans les utopies pédagogiques et les réalisations éducatives, aussi bien celles du XIX^e (Le Fouriérisme, le Saint-simonisme, l'Icarisme...), que leurs expressions contemporaines ? Se pose dès lors la question d'une instance critique interrogeant les finalités sociales et politiques de l'acte éducatif.

5. En traduisant le terme de « sciences » par l'un de ses équivalents grecs, θεωρία (*theoria*), on peut également interroger le rapport qui s'établit entre des discours savants et des discours d'ordre pratique. Comment penser les relations entre ces sphères ? N'y a-t-il de vérité des phénomènes éducatifs que dans un discours scientifique à prétention théorique, ou généralisante ? Ce qui pose la question du statut de la praxis pédagogique.

3. Analyser : des enjeux pédagogiques aux questions épistémologiques.

L'un des enjeux ouverts par ces perspectives est donc celui du statut, de la place et du périmètre à accorder à la pédagogie, en tant qu'approche des phénomènes éducatifs mais aussi en tant que démarche à même de les orienter, littéralement de les conduire.

La première partie de ce dossier s'ouvre ainsi, et de manière radicale, par le texte d'**Emmanuel Brassat**, situant la pédagogie « entre discipline et application », afin de comprendre les dangers en même temps que les limites que représenterait une forme d'applicationnisme, vis-à-vis de l'idée même de pédagogie. Appliquer sans réfléchir, répliquer sans explications, tels seraient les attributs de cette notion, dont l'exacerbation ne peut manquer de produire des formes nouvelles d'aliénation, au sens où la décrit Marx. Pourtant, l'idée d'application ne doit pas être rejetée en bloc, dans la mesure où l'application désigne aussi le soin, l'engagement dans l'effort continu, le caractère pratique et *in fine*, l'opérationnalité du sens que peuvent revêtir les actes d'apprentissage. Le travail pédagogique se situerait ainsi sur cette ligne de crête, entre soucis d'un mouvement de formation, d'un pli à prendre, et dérive possible, exacerbation ou absolutisation du transfert qui ne puisse opérer aucun retour possible, aucune réciprocité, aucune réflexivité.

Poursuivant ce mouvement, le texte de **Roger Monjo** se propose d'élaborer une typologie des discours qui prennent l'école pour objet : discours de la science, discours philosophique, discours de l'institution, et discours ordinaire. Or, c'est précisément le statut accordé à ce dernier type de discours, discours *de* l'école plus que discours *sur* l'école, discours des acteurs, qui est ici en jeu. En quoi la place accordée à celui-ci a-t-elle évolué ? Quelles formes de rationalité sous-tendent l'évolution des autres discours, tendant à s'autonomiser, à se renforcer et à s'appliquer au discours issu du terrain, des pratiques éducatives ? En s'appuyant sur l'étude du discours de la modernité produite par Jürgen Habermas, et son analyse de la « colonisation » du monde vécu par le discours normatif, ce texte entend pourtant restituer au discours des acteurs son statut fondateur, et rappeler que le discours scientifique reste avant tout un régime discursif.

S'attacher au discours nous permet également de mieux comprendre les enjeux professionnels que rencontrent les acteurs aux prises avec ces questions. A travers l'étude de *La revue de la vie scolaire : le conseiller d'éducation*, le texte de **Céline Chauvigné** nous permet ainsi d'analyser comment se constitue un discours à partir et autour des sciences sociales, au

sein d'une communauté professionnelle. Quelle est la raison d'un appel aux sciences ? En quoi peuvent-elles être un appui, plus qu'un modèle ? Quels rapports aux savoirs entretiennent alors ces professionnels ? L'usage qui est fait des référents théoriques par ces acteurs, et auteurs de la revue, loin de se prêter à une forme d'application naïve indique ainsi tout l'écart, le jeu possible, dans l'appropriation et la construction des discours à des fins de légitimation, et plus encore d'élaboration d'une critique possible de la forme scolaire. Ce sont bien les sciences, ici sociales, qui sont ici ressaisies par l'éducation, à travers ceux qui la font vivre, plus que l'inverse.

Cette question de l'actorialité possible induite par la présence de dispositifs en évolution se retrouve enfin, et sous un jour particulièrement actuel, dans le texte de **Melpomeni Papadopoulou**, qui interroge le déploiement et l'utilisation des nouvelles technologies afin de proposer un enseignement hybride, voire distanciel. La question que nous pose ce texte est alors celle des implications pédagogiques induites par l'application d'outils numériques, dont la configuration même serait porteuse. Quelle place laissent-ils précisément à l'implication des acteurs ? En quoi permettent-ils de prendre en compte l'expérience qui est la leur ? Ici encore, la parole laissée aux acteurs dans la construction de cette réflexion permet de faire ressortir une dialectique au sein de laquelle le danger applicationniste n'est jamais très loin, à travers les dérives d'une généralisation à marche forcée de dispositifs techniques dont les utilisateurs ne sont que très rarement les concepteurs, mais qui ouvre néanmoins la porte à une forme de reconnaissance de nouvelles actorialités, en vue de retrouver un pouvoir instituant dont le besoin apparaît ici urgent.

4. Mettre en perspective : antécédents historiques et alternatives philosophiques.

Telle est la préoccupation partagée par les quatre textes qui composent la deuxième partie de ce dossier. S'appuyant sur la lecture de figures historiques, ils s'appliquent à identifier en quoi les questions qui nous interpellent aujourd'hui trouvent un écho dans les débats et les réflexions du passé.

Ainsi en est-il de la question inaugurale que nous adresse le texte de **Jean-François Goubet** : « une philosophie de la formation peut-elle être applicationniste ? » A travers cette question, le texte nous invite notamment à envisager la question de la formation dans sa dimension de professionnalisation, celle qui consiste à former de futurs professionnels de

l'éducation. S'appuyant sur la philosophie de Herbart, il nous invite à considérer l'émergence d'une conception de la pédagogie qui ne serait pas simplement dérivée d'autres sciences, qu'elle se contenterait d'appliquer de manière particulière aux situations éducatives, mais constituerait bel et bien une discipline à part entière, productrice de ses propres savoirs et concepts « indigènes ». L'enjeu est d'importance car, bien au-delà de l'épistémologie, il touche à la nature même du schisme qui en vient parfois à séparer théories et pratiques. Une conception trop applicationniste aboutirait, en ce sens, à un repli sur le « cercle d'expérience » des éducateurs auquel ils opposeraient une telle conception. De ce moment fondateur, il est notamment possible de dégager plusieurs suites, fécondes, dans les travaux de Durkheim et de Dewey, faisant ainsi fructifier le « legs » herbartien.

Poursuivant dans l'héritage intellectuel du 19^{ème} siècle, le texte de **Jean-François Dupeyron** déplace le débat de la sphère épistémologique vers la sphère sociale et politique. La question qu'il nous adresse est celle des processus et des usages démocratiques entourant les perspectives dessinées par la science. A qui se destine-t-elle ? Qui va pouvoir en faire usage ? Comment ces usages s'inscrivent-ils dans un projet politique, et de quelle manière sont-ils délibérés ? Développant l'exemple de la « pédagogie démopédique » conçue par Jules Andrieu, et reprise brièvement durant la Commune de Paris, il s'agit de souligner la nécessité de penser le rapport entre science et éducation à travers le prisme de sa finalité : l'émancipation sociale et individuelle. Située, certes, en un temps et des conditions circonscrites, une telle expérience n'est pas sans porter de messages pour la compréhension des phénomènes contemporains, plaidant pour une philosophie politique de l'éducation.

Joseph Jacotot, sur lequel s'appuie le texte de **Marc Deryke**, fut d'ailleurs l'un des inspirateurs de ce mouvement. Pédagogue radical, dont l'œuvre nous est revenue depuis une trentaine d'années, grâce aux travaux de Jacques Rancière et à la publication de son *Maître ignorant*, Jacotot ne s'attacha pas particulièrement à la question de la relation entre les discours scientifiques et l'éducation. Toutefois, la perspective qu'il ouvre avec sa méthode et qui vise à ne « s'autoriser que de soi-même », constituerait l'une des sources permettant de « tarir » l'applicationnisme. Faisant le pari de l'égalité des intelligences, il nous invite à repenser le rapport du maître à son savoir, afin de permettre à ceux auprès de qui il est institué pour intervenir de fonder le leur. Expérience de production de savoirs, mais aussi de soi.

Le pas de côté que nous propose à son tour le texte de **Pierre Gégout** ne nous renvoie pas simplement à une époque ou un contexte qui seraient éloignés de nous et, en cela précisément, nous permettraient d'opérer un

décentrement fondateur d'un double mouvement de questionnement et de propositions alternatives. L'auteur sur lequel il s'appuie, Louis Arnaud Reid nous semble en cela à la fois proche, et même temps relativement étranger, parce que méconnu ou, plutôt, ouvrant un véritable « continent » philosophique dont l'exploration reste encore balbutiante. Au-delà de l'intérêt pour ce qu'une philosophie analytique de l'éducation aurait à nous offrir, l'analyse que développe ce texte sur la relation entre théorie et pratique en éducation permet de resituer la question de l'application à sa juste place, loin des visions naïves et par trop simplistes. D'une part, appliquer n'est pas chose facile et, d'autre part, toute pratique comporte une part irréductible d'inventivité et de création la rendant irréductible à la simple application d'une théorie. Une véritable formation philosophique peut alors s'en dégager, et insister sur la place originale et unique qu'occupe la philosophie afin de former humainement la personne, et renforcer cette part d'invention ; complément nécessaire de toute formation et de tout discours scientifique.

5. Débattre : les sciences (re)saisies par l'éducation

C'est donc par l'évocation des débats les plus contemporains que s'achève ce dossier, avec une troisième et dernière partie consacrée aux questionnements provoqués par le développement de discours neuroscientifiques sur l'éducation. Si la thématique de ce dossier s'ouvrirait par le « saisissement » de l'éducation par les sciences, il se termine ainsi par un basculement progressif de perspective, au sein duquel les pratiques scientifiques elles-mêmes deviennent l'objet du questionnement philosophique, et où la question de l'éducation fait figure de pierre de touche.

Le texte de **Michel Fabre** revient notamment sur l'irruption des recherches en neuroscience appliquées à l'éducation. En quoi les résultats obtenus par les neurosciences fournissent-ils des éclairages utiles voire nouveaux sur les apprentissages ? Ce faisant, il met en lumière tant les apports scientifiques que ces recherches ont permis de produire, que les limites inhérentes à de telles démarches, dont le programme ne saurait constituer une forme compréhensive, organisatrice, et suffisante. Si l'appui scientifique est nécessaire à l'éducation, il ne saurait cependant se suffire à lui-même et porter seul les finalités de l'apprentissage, discriminer avec pertinence les contenus à aborder ou encore discerner avec justesse la désirabilité des processus et des démarches à l'œuvre, face à la complexité et à la singularité des situations d'enseignement, situations avant tout et malgré tout humaines.

Le texte de **Jean-Marc Lamarre** poursuit ce mouvement en se penchant de manière approfondie sur le livre publié en 2016 par Céline Alvarez, intitulé *Les lois naturelles de l'enfant*. Loin de porter l'opprobre sur la démarche dont ce livre rend compte, il s'attache plutôt à tenter de comprendre quels sont les ressorts d'un tel dispositif, articulant approche neuroscientifique et pédagogique Montessori. En quoi ce projet est-il émancipateur ? En quoi permet-il aux individus qui en sont les destinataires de pouvoir trouver leur place dans le monde, et en être les acteurs, individuellement et collectivement ? La justification n'est pas l'application. Une telle analyse nous permet alors de revenir sur la distinction entre applicationnisme et scientisme, dans la mesure où il s'agit moins ici d'instrumentaliser un certain type de savoir scientifique, que de placer dans la science et ses attributs une vertu et une croyance dont elle ne saurait être porteuse ni garante. L'aveuglement et la récupération à des fins d'instrumentalisation en sont les principaux risques, et nous rappellent qu'aux dimensions scientifiques et praxéologiques s'ajoute nécessairement la dimension axiologique.

La question que pose alors **Camille Roelens** est celle d'une cohabitation possible, d'un « acoquement raisonnable » entre neurosciences et philosophie de l'éducation. Aussi, la tentation applicationniste ne serait pas uniquement à rechercher dans les velléités d'un discours scientifique, dont la finalité consiste légitimement à trouver des applications possibles en pratique. La question ici posée est bien celle de l'autonomie, c'est-à-dire de la possibilité laissée et des capacités données à l'autre, et notamment aux praticiens dans le champ de l'éducation et de la formation, de construire une démarche et une posture professionnelle dont la norme ne soit pas située ni recherchée dans une extériorité, dont le discours scientifique serait ici le porteur. La philosophie y trouve ici une place, importante car transversale, consistant à ouvrir de nouveaux horizons, à tisser des liens et à encourager le questionnement critique des acteurs, dans le dialogue qu'elle est invitée à maintenir avec les neurosciences comme dans la réflexion que chacun est invité à nourrir vis-à-vis de la tentation applicationniste.

Car, comme le rappelle le texte d'**Alain Kerlan** afin de clore ce dossier, la crainte de voir s'immiscer voire s'imposer une forme d'applicationnisme s'inscrit dans une histoire longue, faite de continuités et de moments critiques, durant lesquels se cristallise une telle méfiance envers les discours scientifiques, face à des tentatives, plus ou moins appuyées, de chercher en eux des « recettes » voire une certaine « pierre philosophale ». Face à cet imaginaire persistant et récurrent, il s'agirait de tracer des pistes de sortie.

L'une consisterait, suivant Barbara Stigler et John Dewey dont elle s'inspire, à sortir d'une conception métaphysique, faite de dualismes séparant la théorie et la pratique, la science et ses applications, l'activité et la passivité, les experts et les profanes etc., afin de promouvoir le développement d'une anthropologie philosophique au sein de laquelle soit restaurée l'autorialité des sujets. Une autre, tout aussi complémentaire, nous inviterait à revenir sur nos imaginaires de l'éducation, ce dont ils parlent, ce à quoi ils nous ouvrent, afin de suspendre la « parlerie » éducative, au profit d'une pensée des conditions de production de nos imaginaires éducatifs, de leurs horizons, de leurs attentes, et donc de nous-mêmes.

Remerciements

Nous tenons à remercier l'ensemble des auteurs, experts et relecteurs ayant participé à la constitution de ce dossier, inaugurant le premier numéro de *l'Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Éducation* (ARPHE). Nous tenons également à remercier l'Université de Tours, et l'équipe de recherche EA7505 *Éducation, Éthique et Santé*, avec qui avait été organisé le colloque de la Sofphied au mois de juin 2019, dont est issue une partie des textes présentés dans le cadre de ce dossier. Une telle entreprise nous rappelle, si besoin en était, la nécessité et la vitalité d'une approche philosophique en éducation. Que les recherches qui sont ici exprimées puissent continuer de nourrir des pratiques de formation s'appuyant sur la philosophie, et venant en retour enrichir la réflexion philosophique sur l'éducation.

Pour citer ce texte : Renier, S. (2021). Ouverture. L'éducation (re)saisie par les sciences : l'applicationnisme et ses enjeux. *Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Éducation*, I, 9-17.

Partie I :
Questions épistémologiques et
enjeux pédagogiques

LA PEDAGOGIE AU RISQUE DE L'APPLICATIONNISME, ENTRE METHODES REFLEXIVES ET PROCEDURES

Emmanuel Brassat

Cergy-Paris Université, laboratoire EMA (EA 4507), INSPE de l'académie
de Versailles.

Résumé : La visée de cette recherche est d'interroger de façon philosophique les conditions épistémologiques d'un infléchissement actuel plutôt autoritaire dans la définition des méthodes pédagogiques préconisées dans l'éducation, également favorisé par le développement des neurosciences. Celui-ci se ferait au moyen de l'imposition de protocoles labélisés et standardisés d'apprentissage, évaluables aussitôt, ne requérant que très peu l'appréhension réflexive des acteurs, écartant la construction intuitive et la compréhension créatives des objectifs poursuivis. On parlera en ce sens d'un *applicationnisme*, terme par lequel le psychologue P. Pastré les qualifie en se référant à l'épistémologie génétique de J. Piaget. Relevant d'un idéal scientifique et positiviste de programmation des apprentissages, d'une *technologie logique* au sens de Husserl, de circuits cérébraux finalisés, ces orientations reconduiraient, en s'appuyant sur les nouveaux moyens cognitifs permis par l'extension du numérique et de la neurologie, des modèles autrefois behavioristes et tayloristes de l'intelligence, applicables à la fois à l'organisation du travail et à l'enseignement. Répondant à une vision hiérarchisée et exclusive de l'intelligence et de l'action, *neuro-centrée*, ordonnée à une conception aliénante de la division du travail, ils opposeraient de nouveau des concepteurs et des applicateurs en réduisant l'intelligence opératoire ou pratique à la simple mise en œuvre de procédures pré-données, négligeant dans l'apprentissage l'appréhension intentionnelle et/ou subjective du réel et du donné, ainsi que les dimensions symboliques du savoir.

Mots-clés : application, programmation, apprentissage, aliénation, subjectivation, neurosciences.

Abstract : The aim of this research is to question in a philosophical way the epistemological conditions of a current rather authoritarian shift in the definition of the pedagogical methods recommended in education, also favored by the development of neurosciences. This would be done by means of the imposition of labeled and standardized learning protocols, immediately assessable, requiring very little reflexive apprehension of the actors, ruling out the intuitive construction and creative understanding of the objectives pursued. In this sense, we will speak of *applicationism*, a term by which the psychologist P. Pastré qualifies them by referring to the genetic epistemology of J. Piaget. Stemming from a scientist and positivist ideal of learning programming, of a *logical technology* in the sense of Husserl, of finalized brain circuits, these orientations would renew, by relying on the new cognitive means enabled by the extension of digital and neurology, formerly behaviorist and taylorist models of intelligence, applicable to both work organization and education. Responding to a

hierarchical and exclusive vision of intelligence and action, *neuro-centered*, ordered to an alienating conception of the division of labor, they would again oppose designers and applicators by reducing operational or practical intelligence to the simple implementation of pre-data procedures, neglecting in learning the intentional and/or subjective apprehension of the real and the given, as well as the symbolic dimensions of knowledge.

Keywords : application, programming, learning, alienation, subjectivation, neuroscience

« A force de conférer un statut ontologique aux seuls objets représentés par les théories scientifiques, on confine le sujet effectif, c'est-à-dire le fait de l'incarnation vécue, dans les marges du monde »
(Bitbol, 2018).

« Pour faire une bonne simulation, on écrit un programme qui spécifie les propriétés structurales requises et les principes opératoires de l'entité que l'on veut simuler »
(Edelman, 1992).

Introduction

Dans cette étude qui relève de la pensée philosophique, je m'efforce d'interroger ce qui apparaît comme le mouvement d'une transformation politiquement et socialement toujours plus insistante dans les institutions éducatives : comment la définition des programmes scolaires et disciplines à enseigner s'infléchit de plus en plus, tant qu'à faire que cela soit possible, dans le sens normatif d'une *programmation des apprentissages*. Celle-ci tendrait à se fondre dans le modèle, techniquement déjà expérimenté depuis les années soixante du siècle précédent, de *l'enseignement programmé* ou, plus anciennement, de *l'enseignement appliqué*. Elle impliquerait un contrôle aigu des résultats des élèves et des enseignants par le recours à des procédures d'évaluation, possiblement automatisées et appliquées de manière extérieure aux acteurs.

Mais que signifie ici programmé et programmation ? Programme, mot venu du grec et du latin de l'antiquité, signifie initialement inscription, ordre du jour. Un programme est donc l'indication écrite directrice de ce qui est à faire et de son déroulement temporel ordonné : référents, objectifs, règles, tâches, étapes successives. En pédagogie, on appelle cela une séquence. Depuis l'apparition de l'informatique dans le sillage des recherches en logique mathématique, programme signifie procédure réglée et finie de résolution d'un problème par un calcul sur des symboles et susceptible d'être automatisée. Dans le sens commun, de telles expressions oscillent entre des significations métaphoriques, le caractère prévu et organisé de quelque chose, voire prédéterminé, et des orientations plus connotées qui relèvent à la fois du registre de la législation scolaire et des systèmes artificiels, mais aussi des techniques informatiques appliquées à l'éducation et à l'organisation du travail humain. Fantômes et réalité tendent ici à se confondre, sans que l'on puisse toujours les discerner.

Les termes de *programmes* et *programmations* viennent ainsi souvent se mêler dans un registre discursif aux accents éventuellement délirants, évoquant des mains invisibles et des pouvoirs technologiques manipulateurs. Ce qui n'est nullement seulement délirant, puisqu'aujourd'hui effectivement de nombreux logiciels et appareils informatiques interviennent pour contrôler et surveiller l'activité sociale. De tels termes incitent donc à une réflexion sémantique et à une prudence théorique. Que désignent-ils vraiment ? Pour autant, il faut observer qu'une confusion dans le jugement commun peut se percevoir, assez réelle, entre le sens ancien du terme de programme qui renvoyait à une législation prescriptive, et l'actuel qui viendrait condenser une articulation complexe entre systèmes artificiels, régulation des conduites et organisation par les pouvoirs du fonctionnement social général.

Une telle convergence n'a rien de seulement fantasmatique. Il y a là l'indication, dans le langage, d'un nouage contemporain de la technique informatique, de la gestion de la société et de la culture propre à notre époque qu'il faut interroger parce qu'il modifie profondément les modes de vie. Dans les visions politiques organisatrices de la culture technocratique contemporaine, au-delà des instances éducatives, c'est un lieu commun de le dire, il existe de nombreux concepts et projets d'automatisation du contrôle des pratiques sociales et du travail humain par le moyen du développement des outils numériques, dont beaucoup sont déjà expérimentés et appliqués donnant lieu à des programmes fonctionnels de gestion sociale des institutions.

Mais plus encore, derrière cet idéal de programmation du contrôle social par des moyens automatisés de surveillance et de régulation de l'activité, pointe un projet plus ambitieux, certes utopique et scientiste, mais toutefois réel. Il s'agirait d'un pouvoir plus direct de *programmation des conduites humaines*, au sens, cette fois, où des systèmes numériques, des programmes d'intelligence artificielle, gèreraient et conduiraient plus directement les actes individuels, voire en provoqueraient et en produiraient le déroulement : apprentissage, mémoire, décisions, opérations pratiques et formelles, perceptions, représentations et perceptions, communication, déplacements et consommation. De tels systèmes numériques interactifs sont aujourd'hui déjà expérimentés avec des enfants considérés comme autistes, dans des perspectives thérapeutiques. Ils n'impliquent nullement la disparition de l'autonomie individuelle, mais seulement de l'intégrer, ou de l'inclure dans des interfaces complexes entre les systèmes numériques et les actes individuels, voire aussi avec l'activité mentale afin, non seulement, d'en augmenter les potentialités, mais aussi de mieux contrôler les conduites.

Deux remarques à ce propos. De telles visions et projets ne sont pas tout à fait neufs, l'idéal d'un système social régulé par des machines intelligentes contrôlant les conduites individuelles apparaît dès les débuts du vingtième siècle. Il se verra renforcé par le développement de l'informatique dans les années cinquante-soixante et avec la cybernétique et la théorie des systèmes. Par ailleurs, bien qu'il puisse être jugé comme relevant du fantasme, il n'est pas sans donner lieu à des applications dans l'organisation du travail, des études, du soin médical, du soin aux personnes et dans les thérapies mentales et donne déjà lieu à des expérimentations de couplage du cerveau et d'appareils commandés par des logiciels. En ce sens, l'idée d'un *enseignement programmé* dans lequel l'élève interagirait avec des logiciels réagissant à ses conduites, voire à son activité cérébrale, est loin de n'être qu'une vision utopique. Ne serait-ce que du fait que l'idée que le fonctionnement du cerveau soit analogue à celui d'une machine programmée capable d'apprentissage, ne soit plus une simple hypothèse formelle, mais déjà un domaine d'expérimentation qui, à la croisée des sciences cognitives et de la neurologie, donne lieu à une *neuro-pédagogie*.

N'est-ce pas là, encore, l'hypothèse que la connaissance du fonctionnement cérébral serait la clef de tout apprentissage et qu'il suffirait d'actionner les bons processus et d'appliquer les bonnes procédures pour que l'enseignement dispensé produise ses meilleurs effets ? En vérité l'esprit est un os, écrivait Hegel pour se moquer de la phrénologie, cette pseudoscience qui définissait le caractère individuel et les capacités mentales en fonction de la morphologie crânienne. Désormais l'esprit est un réseau synaptique que structurent des algorithmes, autrement dit des procédures réglées, délimitées et câblées, beaucoup moins visibles que l'ossature. Et plus que de corriger la posture du corps par une *orthopédie*, il s'agirait ici de la possibilité de contrôler ou de gouverner l'activité cérébrale par les normes d'une *orthonoèse*.

Il y a là l'exercice d'un nouveau principe d'autorité qui consiste à contraindre les acteurs de l'enseignement à se conformer aux hypothèses fonctionnelles du neuroscientifique, à les mettre en application. On désigne de façon critique et péjorative une telle imposition par le terme d'applicationnisme. On parlera dans le champ éducatif d'un retour de l'applicationnisme, d'une soumission cette fois de la pédagogie à la neuro-psycho-technologie logique.

I. Méthodologie

Du point de vue de sa méthodologie, cette étude relève d'une analyse comparative des conceptions pédagogiques et d'une histoire épistémologique et philosophique des concepts, plutôt archéologique et généalogique, au sens de Foucault, que strictement historique (Foucault, 1966). Ses matériaux documentaires sont prélevés dans les ouvrages spécialisés publiés dans les domaines de la psychologie, des sciences de l'éducation, de la psychologie du développement, des théories de la cognition, voire aussi dans un relevé historique et temporel global des pratiques pédagogiques qui en sont plus ou moins issues.

Cependant, la visée de cette recherche n'est pas celle d'une histoire descriptive objective des pratiques pédagogiques instaurées, mais celle d'une analyse des dispositifs conceptuels et idéologiques qui en déterminent l'histoire contemporaine par des influences explicites et implicites, directes et indirectes. S'il est possible de corrélérer ceux-ci avec des périodes temporelles de l'évolution institutionnelle et des pratiques pédagogiques, il n'est pas dans la finalité de cette étude de le faire précisément, mais plutôt d'identifier des paradigmes, plus ou moins datés, et leur influence théorique globale.

Par ailleurs, une telle investigation ne se limite pas à l'histoire institutionnelle française, mais s'inscrit dans l'évolution des théories pédagogiques sur la scène scientifique occidentale globale. A ce titre, ce qui a pu se passer aux USA, en Suisse, en Belgique, au Canada au XXe siècle en psychopédagogie, importe autant que les développements français dans ce domaine. Une histoire seulement française des pratiques pédagogiques est intéressante pour l'historien des institutions nationales, moins pour l'investigation épistémologique des conceptions qui procède de logiques internationales. Piaget, Dewey, Decroly, Skinner, Montessori, Bloom, Tardif, ou bien d'autres acteurs des théories éducatives, ne se situent pas sur le plan épistémologique dans un domaine simplement national, même s'ils sont aussi inscrits linguistiquement et personnellement dans des circonstances nationales.

Pour donner un exemple, M. Montessori, italienne, se réclame des français Condillac et Itard, qu'elle découvre à travers la lecture des travaux publiés en anglais aux Etats-Unis d'un autre français E. Séguin, qu'elle lit dans cette langue à Paris, et dont elle appliquera les principes à Rome en Italie en 1907. Mais elle s'inspire également du pédagogue allemand F. Fröbel, du biologiste hollandais H. de Vries et de l'éducateur anglais P. Nunn. Peu appliquée en France, elle sera critiquée par l'un des principaux pédagogues

nord-américains J. Kilpatrick et membre du mouvement international de la Ligue de l'Éducation nouvelle fondé en 1921 à Calais avec Claparède, Bouvet, Ferrière, Neil, Piaget, Ensor.

Ajoutons qu'il ne s'agit pas dans cette étude de science de l'éducation, au sens d'une prospective empirique et factuelle, mais d'un travail de réflexion philosophique qui, non sans exigence démonstrative, ne vise pas tant la production de résultats purement objectifs, mais le déploiement d'une position légitime de pensée quand la place de la *technologie logique*, comme la nomme Husserl, dans l'évolution de la culture et des sciences et ses conséquences en pédagogie. Il ne s'agit donc pas de viser l'exactitude probable d'un résultat, mais de provoquer et de produire des effets d'intelligibilité conceptuelle, y compris au risque d'un forçage de la réalité factuelle. D'une telle position de pensée, l'analyse philosophique est le risque, mais elle en symbolise la nécessité au-delà de la simple science.

2. Programmation des apprentissages et applicationnisme

L'intrication nouvelle du numérique, de la gestion globale de la société et des pratiques sociales, est aujourd'hui confusément mentionnée dans l'emploi de ces termes de programmes et programmations par un déplacement métonymique de leur sens. De sorte que la notion de programme prend ainsi le sens d'une possible *programmation des conduites*, dans un franchissement sémantique où, symboliquement, la différence entre législation instituée et conduite programmée devient plus incertaine, l'automaticité venant ici se confondre avec le déclaratif, la liberté se dissout dans la nécessité fonctionnelle, se voir absorbée au sein du théâtre des opérations cognitives. Dès lors, processus institutionnels, sociaux, psychiques et physiques tendent à pouvoir se traduire et se connecter les uns aux autres dans l'idée ou l'hypothèse d'une continuité formelle et fonctionnelle de la réalité que l'informatique ou les systèmes d'intelligence artificielle pourraient exprimer et ordonner, voire contrôler et modifier.

La possibilité d'une telle continuité est assurément fictive, dystopique, mais elle s'insinue dans les normes en vigueur comme un horizon possible, d'autant plus présente que les systèmes informatiques deviennent omniprésents. En ce sens, par le recours à une telle expression de programmation des apprentissages, à la fois métaphorique et objective, il s'agit de nommer de façon spéculative l'existence de processus de transformation des pratiques sociales, non seulement dans la direction d'une accentuation du

contrôle de leurs effets et déroulement, mais aussi, là est la nouveauté, de production et de régulation de l'activité humaine par des dispositifs artificiels impersonnels et automatisés. Comme s'il s'agissait désormais, à des fins de cohésion et de conservation de l'ensemble social, de littéralement fabriquer les conditions formelles et procédurales réglant l'activité humaine dans tous ses détails et non plus seulement d'organiser les activités sociales communes pour la production. Le champ éducatif n'échappant pas à de telles évolutions, mais contribuant à les déployer à sa façon comme un laboratoire expérimental.

D'un tel infléchissement vers une programmation accentuée des apprentissages, en laissant à cette expression sa polysémie, d'organisation systématique des enseignements, d'objectifs programmés d'apprentissage ou de programmations dirigées de l'activité, un observateur peu averti pourrait dire qu'il ne s'agit là que d'une simple nécessité pédagogique, l'expression du cours normal de l'histoire scientifique commune allant dans le sens d'un progrès et d'une maîtrise plus grande, d'un passage d'une pédagogie centrée sur l'enseignement à celle de l'apprentissage. Cet infléchissement conduirait, par un renforcement de l'usage des moyens techniques mobilisés, comme référentiels de compétences, séquences balisées, logiciels, protocoles d'évaluation, outils numériques, à la fois à une amélioration normative des pratiques d'enseignement, à un contrôle légitime de leurs résultats et à une objectivation renforcée des procédures d'apprentissage, grâce à valeur prédictive de la mesure et du calcul de leurs effets sur les élèves.

Néanmoins, quelque chose nous interdit d'en rester à un tel constat, d'écouter béatement le chant des sirènes numériques à l'âge de la technologie informatique. L'exigence réitérée par l'autorité politique de tutelle de soumettre l'enseignement à des sources scientifiques univoques, à des procédures préétablies d'évaluation et, pour les enseignants, de devoir avoir à les appliquer sans pouvoir en discuter, fait symptôme d'une certaine brutalité institutionnelle et sociale. Il y a là comme un basculement de la simple demande usuelle, faite aux acteurs par l'autorité, de rechercher et d'appliquer des procédés pédagogiques efficaces, dans le sens d'une nouvelle doctrine normative, pour ne pas dire idéologie pédagogique. Il s'agirait d'un enseignement scolaire redéfini par le recours avalisé à des techniques organisées et définies indépendamment de l'expérience des acteurs, une sorte de prêt-à-porter procédural. Une telle injonction irait dans le sens d'une orientation que certains désignent comme un *applicationnisme*, expression qui n'est, à vrai dire, pas très heureuse, mais nullement dépourvue de signification.

Par ce terme d'applicationnisme, employé par le psychologue du travail P. Pastré (2011), en opposition chez lui au *constructivisme*, on

entendra l'obligation de mettre en pratique sans réflexion des orientations théoriques et procédurales prédéterminées et imposées, légitimes parce que produites par la science. La pratique n'étant ici rien de plus que l'application d'une théorie et la théorie l'écriture de la pratique, cette dernière doit dépendre et se soumettre à la théorie qui lui est supérieure. Le défaut de la chose est que le travail humain effectif doit alors se plier à des conceptions qui lui imposent sa règle et n'est pas organisé à partir de la réalité des acteurs, de leur expérience propre dans l'exécution en tant qu'elle diffère de la théorisation et n'est pas une simple *application*.

Dans ce qui est dénoncé par le terme d'applicationnisme, la technique, ou la dimension opératoire concrète de l'intelligence, est considérée comme n'étant rien de plus qu'une mise en application de la science, des opérations formelles qui constituent les connaissances systématisées abstraites ou des programmes qui régissent l'activité. Le travail humain, dès lors, peut tendre à se mécaniser, chaque agent individuel de la production devenant un élément fonctionnel opérant au sein d'un processus organisationnel d'ensemble conçu préalablement, indifférent à l'exercice individuel d'une compétence professionnelle qui n'existe que d'obéir à la théorie et à ses applications commandées.

En ce sens, le recours à la notion d'applicationnisme permet de désigner et de dénoncer une forme de pédagogie, ou de conception du travail humain, contraires aux conditions qui permettraient un développement personnel dans l'activité. Par cette dernière expression, il faut entendre une subjectivation dynamique et créative de l'expérience ou de l'activité, celle d'un rapport à soi, à l'autre et à l'objet, qui en fait un acte original et pas une simple action passive ou d'application. L'activité pratique comme intelligence opératoire et non pas simple application imposée d'une règle, produirait par elle-même une compréhension fine et organisée logiquement des normes générales dont elle dépend. Pastré, pour justifier d'une telle dénonciation, se positionne donc très nettement du côté de la promotion de la notion de développement individuel et se réfère pour cela aux conceptions du psychologue J. Piaget. Il se reconnaît ainsi épistémologiquement et éthiquement dans le constructivisme qu'il lui attribue et qu'il faut entendre, en un sens psychologique, comme synonyme de progression potentielle de l'intelligence individuelle et de la créativité dans l'activité, dès que le sujet humain s'attache à celle-ci, par et pour lui-même.

En ce sens, par opposition, l'applicationnisme dénoncerait un réductionnisme autoritaire, hiérarchique, où la logique pratique du travail humain serait posée comme pauvre en réflexivité véritable et dénuée

d'intelligence abstraite, se faisant sans que l'opérateur conçoive le sens de l'activité menée, celle-ci n'étant le plus souvent, dans l'entreprise, qu'application reproductrice de règles et de procédés déjà agencés par la science ou l'ingénierie. Pour résumer, applicationnisme en ce sens désigne la réduction de toute activité cognitive ou professionnelle à n'être qu'applicative, à ne devoir mettre en œuvre que des applications. Apprendre ne serait ici qu'appliquer, s'appliquer à appliquer.

3. Questions et problèmes

A partir de ce qui précède, un ensemble de questions se présente, qui indique les fils conducteurs des analyses présentées dans cette étude et permet d'en préciser la visée.

1°) Peut-on poser dans une perspective épistémologique plus globale comme un concept critique et analytique pertinent, la notion d'applicationnisme ? On sait qu'elle procède originellement de l'opposition aristotélicienne hiérarchisée de la connaissance contemplative, de l'action morale avec la production technique et renvoie donc à la subordination du fabricant au concepteur que l'on peut retrouver dans la division sociale moderne du travail.

2°) Si on emploie cette notion d'applicationnisme, dans sa valeur de dénonciation d'une subordination du travail pratique à la conception scientifique, permet-elle de caractériser les phénomènes épistémologiques et institutionnels qui se produisent actuellement dans les sciences cognitives, en psychologie et dans les pratiques pédagogiques ?

3°) Quelle différence doit-on faire entre la notion d'application, en soi non nécessairement péjorative sur le plan pédagogique, et celle d'applicationnisme ? Qu'est-ce exactement qu'une application ? L'application joue-t-elle un rôle particulier dans les situations d'apprentissage et lequel ? Quand est-ce que l'apprentissage ne se réduit pas à des applications ?

4°) Quelle est la nature et la valeur du constructivisme auquel l'applicationnisme s'oppose ? En quoi la pratique opératoire permet-elle de concevoir tout autant le réel que l'intelligence purement formelle ? Faut-il s'affilier en pédagogie à une doctrine constructiviste par souci de démocratisation de l'accès au savoir ?

5°) En quoi la généralisation des outils numériques, du recours à des programmes informatiques dans nos activités, conduit-il à infléchir les

pratiques sociales du côté d'une mise en application imposée de conduites et de normes scientifiques, techniques, économiques, ou comportementales? En quoi les dispositifs numériques imposent-ils un nouvel applicationnisme aux acteurs ? Et aussi pourquoi faudrait-il s'en défier ?

4. Applicationnisme et aliénation du travail

Sans répondre aussitôt à de telles questions, il est possible d'admettre, en guise de postulat de départ de la réflexion l'opposition faite par Pastré entre deux épistémologies ou éthiques bien distinctes de l'action opératoire : d'un côté, celle qui voue l'activité concrète, contrainte et subordonnée, de travail ou d'apprentissage, à n'être que l'application d'un système opératoire de connaissances et de procédés formellement élaborés, et qui sera dite en ce sens applicationniste, et, de l'autre, celle qui pense l'activité opératoire concrète comme l'expression d'un développement personnel, au sens d'une affirmation subjective et originale de soi dans l'activité qui implique des actes intentionnels ou une production empirique fine de la compréhension, cela à égalité de la théorie formelle.

Pour ma part, je me positionnerai subjectivement, comme Pastré le fait, en faveur de la seconde, donc du côté de ce qui me paraît être une pensée libérale et émancipatrice, un refus de la normalisation aveugle de l'activité professionnelle ou de la subordination du praticien au concepteur. Est-ce là adhérer épistémologiquement au constructivisme ? Ce n'est pas certain, d'autant plus qu'il faudrait pour cela s'assurer de sa définition. Pour autant, je conserverai quelque réserve envers l'usage de cette notion d'applicationnisme qui s'ajoute à mon avis à celles, déjà employées en philosophie et en sociologie, d'aliénation ou d'instrumentalisation de l'activité humaine, voire d'exploitation, sans qu'il y ait un apport sémantique et logique vraiment supplémentaire à l'employer, si ce n'est à se placer du point de vue de l'acteur du travail et de son autonomie plus ou moins présente.

Applicationnisme viendrait surtout ici souligner et dénoncer l'obligation imposée à des professionnels d'un faire sans réflexion, ou exprimerait la croyance ou la volonté d'ordre inégalitaire, chez les dirigeants, qu'il n'y ait dans le travail de leurs subordonnés que des applications, donc pas le loisir pour ces derniers de penser par eux-mêmes la nature de l'activité menée ni sa régulation. A l'encontre de quoi, on sait que, selon le philosophe Hegel, le travail assujetti du producteur porte la science des maîtres à un degré

de liberté en acte que celle-ci ne possède pas sans cela (Hegel, 1970). Le travail asservi est donc dialectiquement un facteur de libération.

Par définition, l'exigence applicationniste semble donc se situer aux antipodes d'une action pédagogique qui implique pour l'élève et l'enseignant de mobiliser un effort personnel de compréhension, de réflexion, de conceptualisation, de production et d'organisation de l'activité intellectuelle, ainsi que d'accès par soi-même à l'expérimentation, aux connaissances et aux lois. Or un tel effort ne saurait se limiter à des applications, cela à la fois chez l'enseignant et chez ses élèves, car il suppose une intelligence de l'action. L'image d'un enseignant appliquant des méthodes d'enseignement déjà formatées et de l'élève ne faisant qu'appliquer des procédés de résolution toujours standards dans ses exercices, paraît éminemment caricaturale, voire absurde dès qu'elle exclut toute réflexion de la pratique.

Curieusement, le sens plus commun d'application, celui de *s'appliquer à quelque chose en agissant*, de faire preuve d'esprit d'application, n'est nullement synonyme d'une absence de souci pour son action, mais, bien au contraire, exprime la qualité de l'attention de celui qui agit en regard de son acte ou de ses connaissances. En ce sens, l'applicationnisme, comme il a été dit, dénoncerait des situations de travail à ce point aliénées que l'on aurait plus qu'à y appliquer des procédés et des conduites prédéterminées sans avoir vraiment à s'appliquer, à s'y appliquer. Poussé à l'extrême, il s'agirait de situations d'emploi, à proprement parler déqualifiées. Autrement dit, on désignerait par ce mot des formes de travail humain conçues de telle sorte que le sujet, peut-être ici plus exécutant qu'appliquant, ne puisse que peu s'y impliquer et qu'elles soient donc délibérément conçues pour effacer sa subjectivité, son autonomie dans la réalisation, en l'habituant à la passivité.

Or n'est-ce pas là aussi invoquer l'analyse des formes autoritaires de l'organisation du travail industriel nées avec le capitalisme, analyse corrélée à l'idée d'exploitation telle qu'on la trouve chez Marx (1965). Ce qui suppose de faire intervenir dans l'analyse une dimension de politique sociale qui interfère avec les aspects seulement ergonomiques, psychologiques et pédagogiques, qui sont à l'origine de la notion d'applicationnisme. Plus qu'épistémologique, l'applicationnisme serait en ce sens un concept politique relevant du registre de la sociologie critique du travail et de la philosophie politique. Applicationnisme viendrait alors souligner le refus et la dénonciation d'une société hiérarchisée où le travail intellectuel et la capacité à manier l'intelligence opératoire formelle devraient prévaloir sur l'intelligence opératoire concrète, autorisant les tenants de la première à dominer les

praticiens de la seconde dans une vision hiérarchisée de la société et de la compétence professionnelle.

En se plaçant sur le plan de l'histoire sociale, on peut observer que de telles conceptions de l'activité comme un travail d'application, pour cela formaté et segmenté, séquentialisé, appartiennent au processus moderne de la division du travail et de sa hiérarchisation dans les sociétés industrielles, celles-ci y ayant été des modèles dominants. Leur usage et développement se sont trouvés plus particulièrement accentués lors de la phase de mise en place du travail à la chaîne en usine au début du XXe siècle, dans lequel l'ouvrier s'applique à une tâche isolée et répétitive au sein d'un processus de production où son action n'occupe qu'une place fonctionnelle élémentaire et ne dispose d'aucune autonomie.

De telles conceptions du travail industriel correspondent au taylorisme, du nom de l'ingénieur qui les avait imaginées et expérimentées dans les usines Ford aux États-Unis (Taylor, 1911). Dans ce cas, il s'agissait effectivement d'appliquer au travail humain, de manière autoritaire et fortement hiérarchisée, des conceptions de son effectuation et délimitation. Par une mise en abyme, applicationnisme prend ici le sens de conception appliquée imposée aux acteurs, sans qu'ils soient en droit de la modifier et de ne pas l'appliquer à leur tour à leur activité de travail. L'application se dissolvant ici dans la mise en exécution d'un programme organisationnel de l'action qui fait des acteurs les instruments dé-subjectivés de sa réalisation.

5. Applicationnisme et pédagogie

En suivant Pastré, on peut alors envisager d'étendre, d'« appliquer » une telle critique de l'applicationnisme dans le travail industriel à toute conception de l'action pédagogique qui ferait, au pire, de l'acteur un simple exécutant, et au mieux, de celui-ci un agent de procédés à appliquer sans avoir à concevoir par lui-même leur sens et nécessité, réduisant ainsi sa marge de manœuvre intellectuelle et opératoire *a minima*.

On rejoindrait alors peut-être ici les pratiques d'enseignement programmé, en considérant que celles-ci emploient des outils directifs d'apprentissage, comme les fichiers-questionnaires à trous, qui impliquent de suivre docilement un protocole segmenté d'apprentissage, sans participer véritablement de façon réflexive à la définition de son sens et de ses finalités. Il s'agirait alors d'agir à l'instar de ces élèves en difficulté à l'école qui font

leurs exercices sans trop les comprendre, en suivant néanmoins les consignes qui leur sont données. Agir sans trop avoir à concevoir ferait ici loi. Le savoir-faire n'étant que la mise en application d'un savoir étranger à la compréhension du sujet appliquant. En cela, il s'agirait pour l'enseignant ou l'élève de suivre un pattern procédural, un format, et de l'appliquer sans juger ni devoir ou pouvoir le modifier ni l'interpréter.

Mais n'est-ce pas là encore quelque peu caricatural de l'affirmer à la fois comme possible et pleinement hégémonique sur le plan pédagogique ? Tout d'abord ces exercices programmés ne fonctionnent que si l'élève consent à suivre leur protocole. D'autre part, que l'enseignant suive et applique dans son action des procédés ou des procédures, et qu'il y ait aussi pour l'élève des exercices d'application ou appliqués, non seulement ne rend pas compte de toutes les situations pédagogiques possibles, mais pas non plus exactement de ce qui se produit ou pas dans un apprentissage. Et, de plus, les procédés pédagogiques employés, même les plus procéduraux, visent des acquisitions conceptuelles, pas seulement des gestes opératoires. Or réfléchir ne se limite pas à calculer, mais consiste bien plus à choisir une opération pour résoudre un problème.

A moins donc de croire pouvoir réduire l'enseignement à des processus purement mécaniques de conditionnement, aucun apprentissage ne se limite à la seule application ou reproduction d'une action abstraite ou pratique sans la moindre réflexion ou conception de son sens et des opérations requises. La difficulté pédagogique portant non pas sur la procédure à mettre en œuvre dans l'application, mais sur l'accès à son sens et sur le fait de la choisir pour agir ou opérer.

Conclusion : Applicationnisme et contexte épistémologique

Sur le plan de l'histoire épistémologique, on observera que de telles conceptions applicationnistes, si on les désigne par ce terme, peuvent se voir apparentées à des visions formalistes et abstraites, voire mécanistes ou behavioristes de l'intelligence et de l'action, d'origine biophysique. Elles ont effectivement joué un rôle très direct dans l'apparition de l'enseignement dit programmé, sous la forme de programmes d'apprentissage gérés directement par les élèves à partir de formats procéduraux ou d'appareils à apprendre (Skinner, 1968).

En élargissant alors le spectre sémantique de cette notion d'applicationnisme, on peut encore l'associer à un certain positivisme logique qui a pu s'exprimer dans la théorie des conceptions informatiques de l'intelligence et de l'apprentissage. La formalisation logique d'un domaine opératoire et sa possible automatisaion et fonctionnalité venant se substituer de droit à toute autre démarche de pensée. Enfin, à un tel tableau contextuel, déjà ancien, il faut ajouter l'irruption récente des neurosciences cognitives comme disciplines normatives dans le champ épistémologique des théories de la connaissance et de l'apprentissage. Parce qu'elles préconisent désormais des modèles ou pattern d'apprentissage et qu'elles se déploient à l'encontre de l'ancienne psychologie expérimentale ou développementale, refusant souvent leurs résultats en matière de théorie de l'apprentissage, elles apparaissent politiquement à leur tour en demande d'application à l'enseignement de leurs conceptions.

Que la psychologie expérimentale ait été auparavant elle aussi une science d'applications, y compris à la pédagogie, cela ne fait aucun doute, mais aujourd'hui la convergence nouvelle autour des neurosciences, de la médecine, des sciences cognitives et du numérique, voire de l'économie et de l'ingénierie, est telle qu'on assiste de plus en plus de leur part à des demandes de mise en application sociale de leurs conceptions et résultats. A un nouvel applicationnisme donc, qu'on pourra dire cette fois *neuro-centré*, puisqu'il fait des processus cérébraux et de la connaissance de leur fonctionnement la clef de toute activité pédagogique (Gabriel, 2017).

De telles reconfigurations des conditions de définition de la connaissance, ont bien sûr des conséquences sur la définition des méthodes d'enseignement et des modes et finalités donnés aux apprentissages scolaires. Elles donnent donc lieu à de nouvelles initiatives de programmation des contenus et objectifs d'apprentissages, en un sens ici juridique, mais aussi préconisent, au sens cette fois de l'effectuation d'un programme de conduites opératoires, des procédures d'enseignement et d'apprentissage que les écoles devraient suivre et appliquer. Si l'on voit ici converger dans des conceptions théoriques unifiées, programmes d'enseignement, procédures d'apprentissage et gestion des processus cognitifs, en regard des mécanismes cérébraux, alors c'est bien au surgissement d'un nouvel applicationnisme qu'on assisterait désormais.

Références

- Bitbol, M. (2018). L'auto-consistance du cercle épistémologique corrélationnel – Enaction et théorie quantique de la cognition. Dans E. Alloa et E. During (dir.), *Choses en soi. Métaphysique du réalisme* (p. 283-294). Presses Universitaires de France.
- Edelman, G.M. (1992). *Biologie de la conscience* (traduit par A. Gerschenfeld). Odile Jacob.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses*. Gallimard.
- Gabriel, M. (2017). *Pourquoi je ne suis pas mon cerveau* (traduit par G. Sturm). J-C. Lattès.
- Hegel, G.W.F. (1970). *La phénoménologie de l'esprit* (traduit par J. Hyppolite). Aubier-Montaigne.
- Marx, K. (1965). *Le capital*. Dans *Œuvres I. Economie*. Gallimard.
- Pastré, P. (2011). *La Didactique professionnelle*. Presses Universitaires de France.
- Skinner, B.F. (1968). *La Révolution scientifique de l'enseignement* (traduit par A.-M. Richelle). Mardaga.
- Taylor, F.W. (1911). *The Principles of scientific management*. Harper.

Pour citer ce texte : Brassat, E. (2021). La pédagogie au risque de l'applicationnisme. Entre méthodes réflexives et procédures. *Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Éducation, I*, 19-34.

APPROCHE APPLICATIONNISTE ET DISCOURS SUR L'ÉCOLE

Roger Monjo
Université Paul Valéry Montpellier - LIRDEF

Résumé : En partant de l'hypothèse selon laquelle l'apparition de la science moderne a produit un effet de différenciation/spécialisation des discours possibles sur le monde selon quatre registres, on construira une typologie des discours possibles sur l'école aujourd'hui. La référence complémentaire à l'analyse wébérienne du processus de la rationalisation nous permettra ensuite de distinguer les deux lectures concurrentes de cette typologie envisagée dans sa dimension historique, en particulier quant à la place à réserver à l'approche applicationniste en éducation. On pourra alors, pour finir, esquisser le projet d'une théorie systématique de l'action éducative et pédagogique qui permettrait de préciser la juste place de cette approche.

Mots-clés : Typologie, discours, école, applicationnisme

Abstract : On the assumption that the birth of modern science has produced a differentiation/specialisation effect of the possible discourses on the world into four registers, we will build a typology of these discourses on school today. The complementary reference to the Weberian analysis of rationalisation will allow us to point out the two rival interpretations of this typology envisaged in its historical dimension, in particular regarding the space to be devoted to the applicationist approach in education. Eventually, we will be able to outline the project of a systematic theory of educative and pedagogical action that might provide the opportunity for defining the right place of this approach.

Keywords : typology, discourse, school, applicationism

Introduction : pour une typologie des discours sur l'école

Afin de comprendre le privilège accordé aujourd'hui à l'approche applicationniste et ingénieriale pour orienter la modernisation du système éducatif, un retour réflexif sur la façon dont le champ des discours, reconnus comme légitimes, sur l'éducation scolaire s'est constitué et organisé, s'impose. La science moderne, dont participent les sciences humaines et sociales en général et les sciences de l'éducation en particulier, s'est toujours construite, historiquement, à partir d'une triple rupture : avec *la philosophie* d'abord ; avec le *sens commun* ensuite (opinions, préjugés etc.) ; avec les *discours officiels* ou *institutionnels*, enfin. Ainsi le moment « galiléen », qui a ici une valeur paradigmatique, constitue une rupture, à la fois, avec la philosophie aristotélicienne, avec l'esprit du temps (dominé par l'anthropomorphisme) et avec le discours officiel de l'Église. En généralisant, on peut donc soutenir que l'apparition de la science moderne a produit un effet de désarticulation (ou de dés-imbrication) des discours portant sur le monde, en obligeant à distinguer quatre régimes discursifs possibles sur une réalité quelconque¹ :

- Tout d'abord, le *discours de la science* lui-même, un discours descriptif et explicatif qui prétend, à la différence des trois autres, s'en tenir aux faits et qui obéit à une intention démonstrative (administrer une preuve).
- Puis, le *discours philosophique* qui obéit, quant à lui, à une intention évaluative et critique en s'inscrivant dans une visée argumentative (discuter une opinion, critiquer un point de vue, faire partager une conviction).
- Ensuite, le *discours de l'institution* en charge de cette réalité quelconque (en tant qu'elle est aussi spécifique), discours prescriptif, mais aussi interprétatif, dans la mesure où l'une des principales fonctions d'un discours institutionnel est de prescrire une interprétation, d'imposer une signification.
- Enfin le *discours ordinaire*, qu'on peut qualifier d'expressif car il a moins pour fonction de dire la réalité que d'exprimer les représentations, sentiments, préjugés, etc. suscités par cette réalité.

La constitution d'un discours scientifique (au sens moderne) est donc liée à une triple opposition : 1) celle des faits et des valeurs (et des jugements

¹ Dans un article déjà ancien (Monjo, 2009) j'avais proposé une typologie des discours sur l'école. C'est cette typologie que je reprends ici en la recentrant sur la question de l'articulation entre discours des sciences de l'éducation et discours pédagogique afin de mieux comprendre l'intérêt porté aujourd'hui à l'approche applicationniste en éducation.

afférents) ; 2) celle de l'objectivité et de la subjectivité (le discours scientifique se caractérisant par l'annulation, aussi complète que possible, de toute dimension subjective) ; 3) celle du scientifique et de l'idéologique (si on convient de réserver ce dernier qualificatif à un discours organisé par des intérêts culturels, économiques, politiques, etc. à l'œuvre dans cette réalité, intérêts eux-mêmes représentés et défendus par une institution : Église, État, École, etc.). En raison de son ancrage scientifique, voire scientiste (transformer les connaissances produites par la Science en principes axiologiques pour l'action éducative), l'approche applicationniste fonde la recevabilité d'un discours normatif en éducation sur l'affirmation d'une plus grande légitimité du premier terme de chacune de ces oppositions.

I. Présentation de la typologie

L'hypothèse qui va nous guider est la suivante : si ces oppositions *exclusives* sont (peut-être ?) pertinentes pour les sciences de la nature, qui se constituent, à chaque fois, en se démarquant des autres régimes discursifs, elles ne le sont plus pour les sciences humaines et sociales (et pour les sciences de l'éducation en particulier) qui impliquent au contraire, du fait de la spécificité de leur objet (une réalité humaine), une approche intégrée ou synthétique. Autrement dit : tout en reconnaissant la légitimité de ces distinctions entre les différentes modalités discursives possibles (description-explication, prescription-interprétation, évaluation, expression), il convient cependant de chercher, en même temps, à penser leurs articulations. Tel semble être l'impératif épistémologique premier pour ces sciences.

On peut repérer, par exemple et en anticipant sur la typologie qui va être présentée, cette multi-dimensionnalité dans le sens *a priori* indéterminé de la question suivante : « Cette situation est-elle bien une situation éducative ? », lorsqu'elle est posée en situation de langage ordinaire. Question qui peut être interprétée comme une interrogation portant sur la valeur (véritablement) éducative de la situation considérée mais aussi sur sa signification (cette situation est-elle bien conforme à ce que l'on désigne traditionnellement, c'est-à-dire en se référant à une tradition largement partagée, par le concept d'éducation ?) et d'abord sur sa définition (cette situation présente-t-elle toutes les caractéristiques objectives ou factuelles, qui spécifient une situation comme étant une situation éducative ?).

A partir de là, on peut construire une typologie des discours possibles sur l'éducation scolaire. En partant de la question : « qui parle ? » ou, plutôt :

« d'où parle celui qui parle ? », on peut procéder à une première distinction. Si tous les discours que nous avons à considérer ont bien l'école pour objet, certains sont manifestement produits de l'intérieur de l'école elle-même, alors que les autres se situent toujours dans un certain rapport d'extériorité par rapport à leur objet. Nous désignerons les premiers comme *discours de l'école* (sur elle-même) et réserverons aux seconds l'appellation de *discours sur l'école* (en signifiant par là qu'ils sont produits d'un point de vue extérieur à la réalité scolaire, un point de vue qui implique une mise à distance cognitive de son objet).

Pour avancer dans notre typologie, nous appliquerons à cette seconde catégorie de discours la distinction classique entre jugements de fait et jugements de valeur ou encore entre discours descriptifs-explicatifs et discours normatifs-évaluatifs. Les énoncés qui se réclament des sciences de l'éducation appartiennent, pour l'essentiel, au premier groupe. À cet ensemble de discours qui disent, ou prétendent dire, l'école telle qu'elle est (ou a été), s'oppose donc l'ensemble des discours qui cherchent à dire l'école telle qu'elle devrait être si ... (et non « telle qu'elle doit être », car c'est là la fonction de ce que nous appellerons plus loin le discours officiel). Ce deuxième ensemble constitue le discours pédagogique.

Seconde subdivision : celle des *discours de l'école*, produits de l'intérieur même de l'institution, par l'institution et ses acteurs. On désignera l'ensemble des énoncés prescriptifs émis par les porte-paroles, reconnus comme tels, de l'institution et qui forment les divers règlements assurant son fonctionnement comme le *discours officiel*. Ils disent ce qui doit se faire (et non « ce qui devrait se faire si ... »). Mais, de même que le discours scientifique n'est jamais purement descriptif-explicatif, ce discours officiel n'est jamais, non plus, purement prescriptif. Ainsi, les Instructions Officielles qui régissent le fonctionnement de l'école ne se bornent pas à l'énoncé brut d'un programme, mais sont aussi constituées d'un ensemble d'énoncés qui prétendent le justifier. C'est là la dimension herméneutique des discours prescriptifs. À l'opposé de ce discours officiel, qui fonde son autorité sur son caractère impersonnel et où le sujet se tient pour ainsi dire en retrait pour faire parler l'institution qu'il représente, le *discours des acteurs* est le fait d'une subjectivité qui se met en avant, qui fait état de sa relation vivante avec l'institution. Il s'agit des discours tenus par les êtres concrets qui donnent corps à l'institution, essentiellement donc les enseignants et les élèves. Ni descriptifs, ni prescriptifs, ou les deux à la fois, ils peuvent être qualifiés d'expressifs.

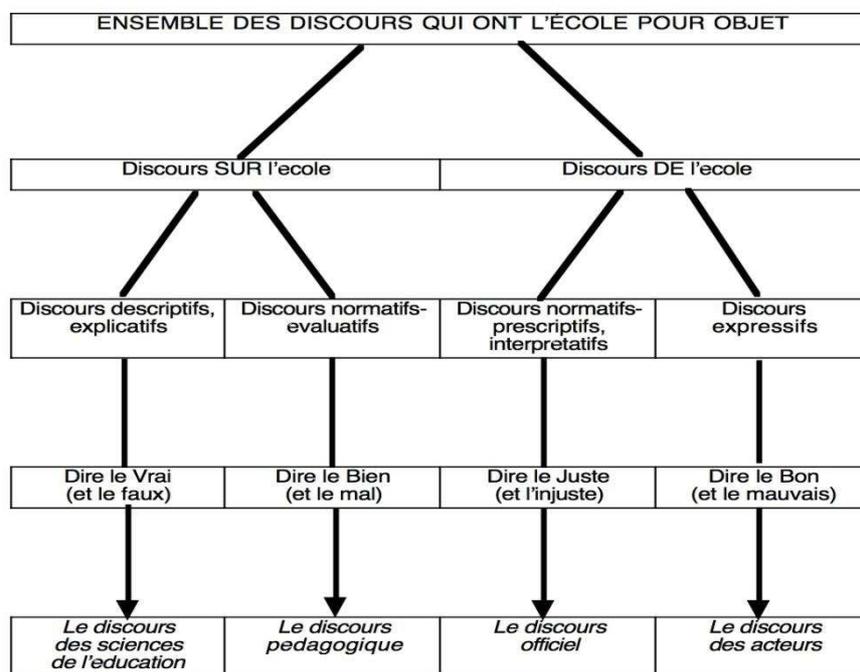


Figure 1 : Typologie des discours ayant l'école pour objet (Monjo, 2009, p. 101)

2. Discussion à partir de la typologie

Ce qui est en jeu, en réalité, dans cette typologie, c'est la question de la vérité. Est-elle nécessairement unique, sous la forme de la vérité scientifique, au sens où la rationalisation à l'œuvre dans les sociétés moderne ne peut conduire qu'à l'hégémonie progressive de la seule rationalité scientifique (et technique), ce que M. Weber appelait la rationalité instrumentale ? Ou bien, peut-on souscrire à la thèse, défendue par J. Habermas par exemple, d'une diversité possible des formes de la vérité (ce que M. Foucault appelait aussi les « régimes de vérité »), selon la diversité des prétentions à la validité à l'œuvre dans un discours ?

Il y aurait donc deux lectures possibles de la typologie, qui correspondent aux deux lectures possibles du processus de la rationalisation mis en évidence par M. Weber. Dans un premier sens, la rationalisation des différentes sphères de l'activité humaine signifie l'emprise croissante de la raison instrumentale (scientifique et technique) qui impose à ces différentes

sphères, comme critère unique de la rationalité, l'adéquation des moyens et des fins. Sous l'effet de cette rationalisation, la différenciation des sphères de l'activité humaine s'accompagne d'un processus d'homogénéisation croissante des sous-systèmes sociaux, car tous sont soumis à la même logique d'instrumentalisation, de bureaucratisation, de professionnalisation aussi, selon les termes de M. Weber lui-même. Du même coup, cette rationalisation grandissante se traduit par un éloignement, toujours plus grand, de ces sous-systèmes, devenus autonomes, et du *monde vécu*, qui se trouve ainsi dessaisi de tout pouvoir d'influence sur eux. Mais, dans un second sens, ce mouvement de la rationalisation peut aussi s'entendre comme une extension et une diversification du concept même de raison, comme une différenciation progressive des formes de la rationalité, ces formes conservant cependant un ancrage commun dans le « monde vécu ». C'est ainsi que J. Habermas analyse les différentes formes possibles de la prétention à la validité à l'œuvre dans un discours, la « vérité » n'étant pas seulement liée à la production d'énoncés descriptifs-explicatifs mais pouvant être aussi appliquée à la production d'énoncés normatifs (évaluatifs ou prescriptifs) ou expressifs.

Appliquée à notre typologie, cette double approche donnera lieu à deux lectures différentes, la première faisant état d'une rationalisation croissante de trois des quatre discours identifiés, le *discours des acteurs*, celui du « monde vécu », restant à l'écart de ce mouvement et apparaissant de plus en plus comme *résiduel*. La seconde lecture s'inscrira, quant à elle, dans la perspective d'une autonomie relative des différents registres de la rationalité, chacun des trois discours spécialisés obéissant à un critère spécifique de validité, mais tous trouvant, en dernière instance, leur fondement et leur raison d'être dans le *discours des acteurs* qui condense en quelque sorte les différentes formes de prétention à la validité.

Rapportée à la question du statut du discours des sciences de l'éducation et de son rapport au discours pédagogique, cette distinction permet d'avancer l'hypothèse suivante : si la première lecture (la rationalisation au sens strict) conduit à une représentation de plus en plus applicationniste (ou instrumentaliste) du discours des sciences de l'éducation et à une dé-légitimation parallèle du discours pédagogique, jugé trop philosophique et trop peu opérationnel, la seconde par contre (la diversification des formes de rationalité) ouvre la possibilité d'un rééquilibrage des légitimités discursives dans le cadre plus large de ce qu'on appellera une *théorie de l'action éducative et pédagogique*.

Je ne rentre pas dans le détail du processus de la rationalisation lorsqu'on l'applique à la sphère éducative, processus qu'on pourrait illustrer à

partir d'analyses historiques². Un mouvement qui n'affecte en réalité que les trois discours « spécialisés » et qui se traduit par leur éloignement progressif du discours des acteurs. Cette logique de la rationalisation étant aussi une logique de la domination, de l'exclusion et de l'aliénation croissantes, elle est pensable dans les termes habermassiens de la « colonisation du monde vécu ».

Notons, cependant, l'importance, dans ce processus, du moment de la substitution des sciences de l'éducation à la pédagogie, qui a produit, en retour, une redéfinition de la pédagogie comme « sciences de l'éducation appliquées ». On s'inspirera ici de l'analyse que N. Charbonnel consacre à la définition durkheimienne de la pédagogie comme *théorie pratique* (Charbonnel, 1988) et qu'elle conclut de la façon suivante : « Non seulement Durkheim ne s'est pas inquiété de savoir s'il n'était pas du destin de la Pédagogie de devoir *se prendre pour* une science, mais il a tout mis en œuvre - indirectement - pour qu'elle continuât de le faire (...) Une théorie pratique ne vaut que ce que valent les sciences auxquelles elle emprunte ses notions fondamentales.(...) On ne va retenir de la distinction entre Pédagogie et Science de l'éducation que l'exaltation de cette dernière, définitivement légitimée, cette fois, dans sa scientificité par son assignation à la recherche des fonctionnements » (p. 71-72).

On peut alors avancer l'hypothèse selon laquelle ce « destin » de la pédagogie était écrit dès le moment de son apparition comme « savoir réflexif et critique ». C'est parce que la pédagogie se donne d'abord comme savoir, théorisation d'une pratique, qu'elle évoluera ensuite, en raison précisément de l'hégémonie du discours de la science moderne comme la seule forme pleinement légitime du savoir, vers la revendication d'un statut scientifique comme science(s) de l'éducation. La psychopédagogie (et la pédagogie expérimentale) auront représenté dans ce devenir une phase de transition où une seule science, la psychologie (voire la pédagogie elle-même), suffisait pour fonder et orienter une pratique pédagogique. Au plan institutionnel, c'est le moment historique des Écoles Normales.

On ne doit pas en conclure, pour autant, que les sciences de l'éducation (et la didactique, quand elle est interprétée comme « sciences de l'éducation appliquées ») ont pleinement « remplacé » la pédagogie, même si elles se sont constituées à la fois contre elle et dans son prolongement. Car elles n'ont été possibles que sur la base de ce moment réflexif et critique préalable. La pédagogie et les sciences de l'éducation (dont la

² Voir, sur ce point, l'article déjà cité.

didactique est *l'application*) continuent donc de coexister. Ce constat nous oriente alors vers la deuxième lecture possible de la rationalisation, celle qui mobilise l'idée d'une autonomie relative des différentes sphères de rationalité.

Cette autre interprétation possible du thème de la raison chez M. Weber, sous l'influence, plus lointaine, de Kant, conduit à penser l'autonomie relative des différentes formes de la rationalité et leur dépendance ultime à l'égard de la rationalité à l'œuvre chez les acteurs eux-mêmes. Dans la mesure où la pensée de M. Weber reste malgré tout ambiguë, il est possible de compléter cette première référence par un appel à J. Habermas, dont la réflexion est exempte - selon nous - de ces ambiguïtés. S'il reprend à M. Weber, d'une part, les thèmes de la rationalisation et de la différenciation des sphères de l'activité humaine et, d'autre part, le thème de la rationalité de l'acteur comme préalable épistémologique des sciences humaines et sociales, J. Habermas ne souscrit pas, par contre, au pessimisme d'inspiration nietzschéenne dont M. Weber fait preuve à travers le thème de la « guerre des dieux » par exemple. Plus fidèle à Kant que M. Weber en quelque sorte, J. Habermas cherche à élaborer une théorie intégrant une conception élargie de la raison, non réductible à la seule rationalité objective et instrumentale de la science et de la technique. Une théorie qui ne réduit pas la question de *la vérité* à la seule question de *l'objectivité*, fondée elle-même sur une éthique de la *neutralité*, propre à la sphère de la connaissance scientifique. Il reprend donc à son compte, d'une certaine façon, le projet kantien d'établir l'unité de la raison malgré la diversité de ses champs d'application. Cette reprise de l'architecture kantienne de la raison, dessinée par les trois *Critiques*, se prolonge dans une théorie de la vérité qui, dépassant la considération de la seule objectivité, s'ouvre à une théorie de *la validité* ou de *la légitimité*. Il distingue ainsi les différentes formes de prétention à la validité à l'œuvre dans les énoncés linguistiques : la prétention à *l'objectivité* des propositions factuelles, descriptives-explicatives, coexistant avec la prétention à *la justesse* et à *la justice* des énoncés normatifs (évaluatifs et prescriptifs) et la prétention à *l'authenticité* des énoncés expressifs. De là, en particulier, la thèse selon laquelle les questions d'ordre pratique sont susceptibles de vérité, qui s'oppose directement à la position « décisionniste » de M. Weber.

Cet élargissement de l'idée de vérité conduit J. Habermas à penser cette unité-pluralité de la raison selon une approche communicationnelle. La rationalité tient d'abord à la forme même de l'argumentation et au respect des normes d'une communication bien réglée. Conciliant dans une même théorie de l'action, M. Weber et sa thèse de la rationalisation de la société d'une part et Kant et sa théorie de la rationalité, une et diverse à la fois, d'autre part, J.

Habermas est amené à distinguer, dans sa théorie de la société, entre les *systèmes*, objets de la rationalisation wébérienne, et le *monde vécu*, lieu d'émergence impossible à éliminer de la raison dans son essence communicationnelle.

Appliquée à notre typologie des discours sur l'école, une telle distinction revient à accorder au *discours des acteurs*, entendu au sens large, le statut de discours fondateur, dont les discours spécialisés ne peuvent jamais totalement s'émanciper malgré leur éloignement grandissant sous l'effet en particulier de leur complexification et de leur professionnalisation. Les différentes prétentions à la validité émises par ces discours trouvent, *in fine*, leur fondement dans l'exercice de la raison communicationnelle à l'œuvre, d'abord, au sein du langage ordinaire et dans le cadre d'une discussion élargie à tout sujet rationnel en tant qu'il est intéressé par la question de l'éducation et non restreinte aux seuls experts ou spécialistes.

Une dernière référence va nous permettre, enfin, d'apporter une double précision relative, d'une part, à la position fondatrice du discours des acteurs, d'autre part, à l'articulation entre les deux discours *normatifs* (discours pédagogique et discours officiel). Il s'agit de P. Ricœur. Dans *Soi-même comme un autre*, P. Ricœur souligne la position charnière occupée par *la théorie narrative*, entre *la théorie de l'action* et *la théorie éthique*. Le récit, à l'œuvre en particulier dans la littérature mais aussi dans les histoires de vie, où le sujet agissant porte un regard rétrospectif sur ses actions pour y découvrir, en la (re)construisant, son identité personnelle, va au-delà de la simple description des faits (et gestes) en les organisant de façon significative, ce que P. Ricœur nomme « l'identité (ou l'unité) narrative d'une vie ». Cette position charnière de la narration entre description et prescription et cette idée selon laquelle le récit condense en lui les deux autres prétentions, décrire et prescrire, nous permettent d'avancer l'interprétation suivante : *l'authenticité* occuperait cette même position charnière entre l'objectivité, la justesse et la justice en condensant ces autres prétentions : l'authenticité d'un discours signifiant non seulement son objectivité, sa conformité à la réalité des faits et gestes rapportés, mais aussi la dimension normative, morale et éthique, prescriptive et évaluative, de ce discours, en raison, en particulier, de l'implication de son auteur. Un discours authentique est non seulement un discours « vrai » au sens traditionnel, mais aussi un discours qui engage, dans lequel on s'engage.

Un autre aspect de la pensée de P. Ricœur nous permet, enfin, d'introduire les distinctions nécessaires pour penser la différence entre les deux dernières catégories de discours, pédagogique et officiel, encore

relativement confondues - ici - dans deux prétentions voisines. Une confusion qui se justifie, malgré tout, en raison de leur commune dimension normative. En effet, dans le prolongement des analyses traditionnelles qui opposent l'éthique des anciens et la morale des modernes, P. Ricœur distingue entre la perspective téléologique de la première et la perspective déontologique de la seconde et se propose d'établir successivement : 1) la primauté de l'éthique sur la morale 2) la nécessité pour la visée éthique de passer par le crible de la norme 3) la légitimité d'un recours de la norme à la visée, « lorsque la norme conduit à des impasses pratiques » (Ricœur, 1990, p. 200-201). On ne suivra pas P. Ricœur dans l'argumentation de ces trois points, mais on retiendra, pour l'appliquer à la distinction des discours pédagogique et officiel, l'idée générale qui commande cette distinction entre visée (éthique) et norme (morale), selon laquelle « la morale ne constituerait qu'une effectuation limitée, quoique légitime et même indispensable, de la visée éthique, et l'éthique en ce sens envelopperait la morale » (Ricœur, 1990, p. 201). On peut donc dire que, si le discours pédagogique s'inscrit dans la perspective téléologique (visée du bien) du discours éthique, le discours officiel s'inscrit dans la perspective déontologique (normes et obligations) du discours moral. Par ailleurs le second se subordonne au premier, le discours pédagogique faisant en quelque sorte fonction d'*instance d'appel*, en particulier « lorsque la norme conduit à des impasses pratiques ». Une dialectique s'instaure alors, qui réinscrit l'argumentation éthique ou morale dans un registre politique, entre un discours officiel qui transforme des *valeurs* en *normes* en adoptant un point de vue prescriptif et un discours pédagogique qui *évalue* ces *normes* elles-mêmes d'un point de vue critique-utopique.

Nous sommes maintenant en mesure, à l'aide des différentes références évoquées, de proposer une nouvelle lecture de l'articulation entre les différentes catégories de discours.

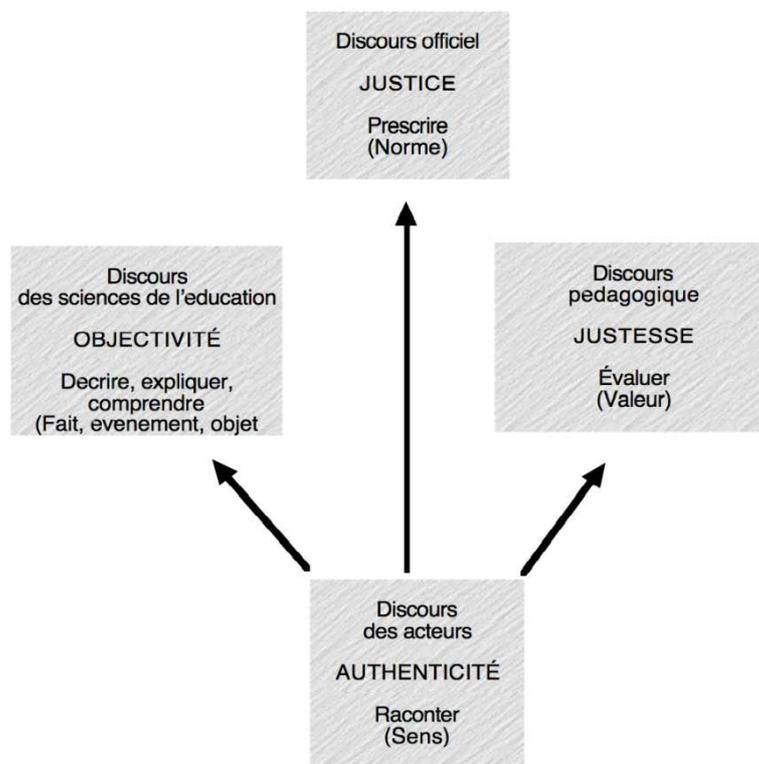


Figure 2 : Les registres de la rationalité (Monjo, 2009, p. 117)

Ce schéma traduit le statut fondateur du discours des acteurs. Outre sa prétention première à *l'authenticité*, ce discours des acteurs s'exprime dans une structure narrative qui est porteuse aussi de prétentions à la validité du point de vue de l'objectivité, de la justice et de la justesse. L'action de *raconter* mêle les différents registres de la description, de la prescription et de l'évaluation. En ce sens, ce discours, mis en œuvre dans des situations de communication ordinaires, renferme l'ensemble des prétentions à la validité qu'on peut émettre, discursivement, dans le contexte d'une discussion. C'est pourquoi les trois discours « spécialisés » peuvent être considérés comme des discours émanant du discours des acteurs et s'organisant, chacun, autour d'une prétention particulière (objectivité, justice, justesse).

3. Une théorie de l'action éducative et pédagogique

Dans quelle mesure peut-on aller plus loin dans l'élaboration d'un cadre conceptuel qui permettrait, en particulier, de circonscrire la place des sciences de l'éducation (ainsi que celle de la pédagogie) dans l'ensemble des discours sur l'école et, ainsi, de rompre avec le privilège accordé aujourd'hui à l'approche applicationniste ? C'est la question que j'aborderai brièvement pour finir.

L'éducation est moins un fait ou un ensemble de faits (choses, objets, événements) qu'une action ou un ensemble d'actions. Les faits sont, en réalité, derniers. Une action c'est d'abord une (des) intention(s), celle(s) que les acteurs eux-mêmes mettent au principe de leur activité. L'analyse de cette intention pourra s'exprimer en termes de buts ou de fins poursuivis mais aussi de valeurs qu'on cherche à respecter ou à incarner. La distinction établie par M. Weber entre l'activité rationnelle en finalité et l'activité rationnelle en valeur et l'opposition qui la prolonge entre une éthique de la responsabilité et une éthique de la conviction, constituent ici une précieuse référence.

Dans le cadre d'une théorie de l'action, le point de vue téléologique est nécessairement premier. La visée du Bien (fin ou valeur), qui conditionne l'action éducative, détermine donc le premier volet d'une théorie générale de l'action éducative et pédagogique. La première question directrice pour une telle théorie est donc : quel est le bien visé par telle ou telle action éducative ou pédagogique ? Le discours pédagogique est la mise en forme discursive de ces intentions. Il est de nature téléologique et évaluative car il est à la fois un discours sur les fins et les valeurs de l'éducation.

Ces intentions (éducatives) donnent ensuite naissance à des directives, des lignes d'action, des choix de moyens afin de permettre leur réalisation. S'il s'agit de finalités à atteindre, cette deuxième étape sera d'abord celle du choix des moyens adéquats ; s'il s'agit de valeurs à promouvoir, elle sera d'abord celle du choix des normes à instaurer. La deuxième question directrice pour une théorie de l'action éducative ou pédagogique est donc : quelle est la juste forme (pertinence des moyens ou validité des normes) d'une action éducative qui vise le Bien préalablement défini ? Le discours officiel est la mise en forme discursive de ces « lignes d'actions » au sens où il désigne les règles légitimes, techniques ou pratiques, selon qu'il s'agit de moyens ou de normes. Il se fonde, en la prolongeant, sur une tradition qui lui assure, en dernière instance, sa légitimité (au-delà de la légalité qui le caractérise d'abord) et qui appelle un travail d'interprétation, constitutif de ce discours officiel.

Dans un troisième temps enfin, la mise en œuvre de ces règles techniques ou pratiques produisent des effets dans la réalité : comportements, événements, objets, etc. qui constituent l'ensemble des « faits éducatifs », objet du discours des sciences de l'éducation. Ces dernières peuvent donc être considérées comme la mise en forme discursive, à des fins descriptives et explicatives, des phénomènes éducatifs. Elles répondent à la troisième question directrice d'une théorie de l'action éducative et pédagogique : quels sont les effets réellement produits par l'intention éducative lorsqu'elle s'incarne dans des lignes d'action ?

Des finalités ou des valeurs aux moyens ou aux normes, des moyens et des normes aux faits : telle est le parcours complet de l'action éducative. L'éducation, en tant qu'objet d'une théorie de l'action, n'est donc pas seulement l'ensemble des faits éducatifs observables, descriptibles voire mesurables, tels qu'il résultent de l'action éducative mais aussi cette action elle-même en tant qu'action sensée, intentionnelle et réfléchie, c'est-à-dire ordonnée à des fins et des valeurs et à des choix de règles techniques ou pratiques. Une théorie de l'action éducative et pédagogique doit donc intégrer, au-delà de l'explication des faits, l'interprétation de l'action par la formulation des règles qui régissent cette action (le discours officiel) et l'explicitation des finalités ou des valeurs qui fondent ces règles (le discours pédagogique).

Notons enfin que la philosophie est constitutive de cette théorie de l'action éducative et pédagogique car son lien aux trois discours spécialisés (sciences de l'éducation, discours pédagogique, discours officiel) peut-être pensé dans le cadre de la théorie kantienne des intérêts de la raison. Cette théorie tient dans les trois questions : que puis-je connaître ? Que dois-je faire ? Que m'est-il permis d'espérer ? Appliquées à la théorie de l'action éducative et pédagogique, ces trois questions renvoient successivement à :

- une réflexion sur les conditions de possibilité d'un discours scientifique sur l'éducation à partir d'une analyse du fait éducatif,
- une réflexion normative sur les conditions de possibilité d'une action éducative conforme aux règles (techniques ou pratiques) énoncées par le discours officiel,
- une réflexion évaluative sur les conditions de possibilité d'une action éducative qui s'inscrit dans la visée du Bien formulée par le discours pédagogique.

Kant ajoutait une quatrième question, englobant les trois précédentes : qu'est-ce que l'homme ? Reformulée dans les termes d'une théorie de l'action éducative, cette dernière question devient : qu'est-ce que l'éducation comme

activité humaine sensée ? Cette question est constitutive de la théorie de l'action éducative et pédagogique elle-même et renvoie à une démarche autoréflexive, spécifiquement philosophique, dans la mesure où rendre compte de ce fait de l'éducation c'est rendre compte aussi de la possibilité d'une théorie de cette action.

Cependant, si cette théorie de l'action éducative et pédagogique est structurée par les trois questions kantienne, on n'en conclut pas pour autant que la philosophie est en charge d'y répondre. Les réponses sont du ressort des différents discours « spécialisés », chacun obéissant, dans la sphère de rationalité qui lui est propre, aux critères d'une discussion réglée. Mais si la question de la légitimité des réponses apportées à ces différentes questions est du ressort de ces discours eux-mêmes, la philosophie peut, dans le cadre de cette théorie générale de l'action éducative et pédagogique et à partir de la question fondatrice (qu'est-ce que l'éducation ?) *thématiser* et, éventuellement, *problématiser* ces différentes formes de légitimité à l'œuvre dans les discours sur l'éducation et sur l'école.

Habermas est sans doute l'un des auteurs contemporains qui ont le mieux traité la question de ce qui dans l'œuvre de Kant relève encore d'une position hégémonique de la philosophie et de ce qui relève d'une stricte position critique. Ainsi reprend-il la théorie kantienne des intérêts de la raison pour les reformuler dans le cadre d'une épistémologie critique qui cherche à échapper aux « pièges du positivisme ». Et, dans le prolongement des trois questions kantienne, il distingue :

- un *intérêt technique* dont procèdent les sciences empirico-analytiques. Cet intérêt technique est producteur d'informations. Le principe des sciences correspondantes est l'explication des faits et elles s'inscrivent dans la perspective d'une extension du pouvoir technique de disposer des choses.
- un *intérêt pratique* dont procèdent les sciences historico-herméneutiques. Cet intérêt pratique est producteur d'interprétations. Le principe des sciences correspondantes est la compréhension du sens et elles s'inscrivent dans la perspective d'une orientation de l'action à partir de traditions communes.
- un *intérêt émancipatoire* dont procèdent les sciences critiques. Cet intérêt émancipatoire est producteur d'analyses. Le principe des sciences correspondantes est la dissolution de l'apparence « naturelle » et elles s'inscrivent dans la perspective d'une libération de la conscience par rapport à certaines puissances hypostasiées.

La théorie de l'action éducative et pédagogique se rapporterait donc aux trois discours spécialisés selon la triple perspective élaborée par

Habermas. Elle aurait pour tâche d'explicitier la perspective critique inhérente au discours pédagogique et à sa dimension *utopique*, la perspective pratique inhérente au discours officiel et à sa dimension *législative*, la perspective technique inhérente au discours des sciences de l'éducation et à sa dimension *instrumentale*.

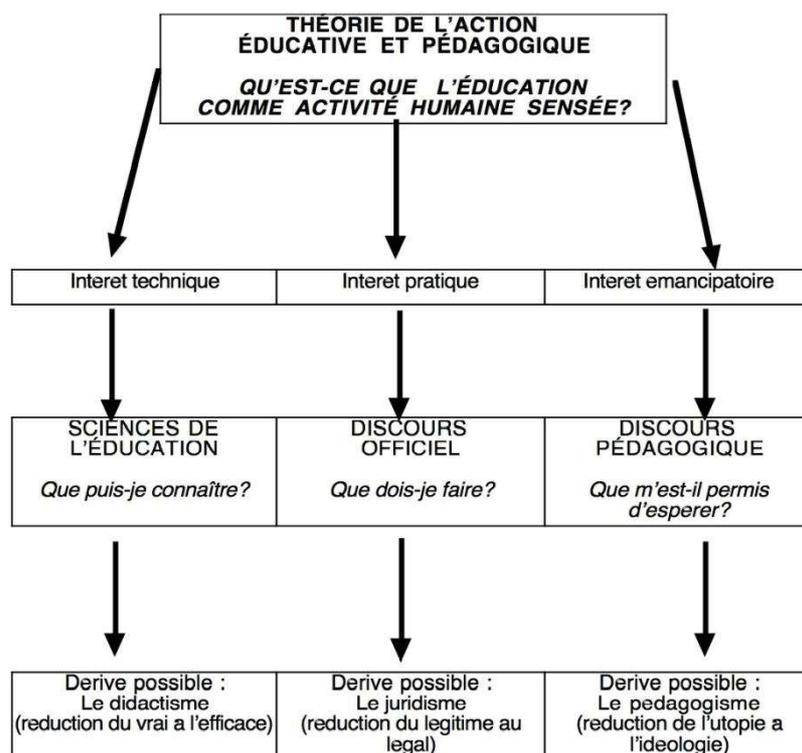


Figure 3 : Les trois intérêts de connaissance³

La philosophie de l'éducation, entendue comme théorie de l'action éducative et pédagogique, rejoint donc, *in fine*, le discours des acteurs dans la mesure où elle intègre, en les thématissant et en les hiérarchisant, les différentes prétentions à la validité à l'œuvre, indistinctement, dans ce discours premier qui peut connaître des glissements incontrôlés de l'une à l'autre car sa visée est d'abord expressive, le seul critère à l'aune duquel il peut être juger étant son *authenticité*.

³ In Monjo, *art. cit.*, p. 122.

Conclusion

Le cadre fourni par une telle théorie de l'action éducative et pédagogique permet de remettre en question le privilège accordé à l'approche applicationniste en éducation en montrant qu'il repose sur des choix philosophiques implicites relatifs, en dernière instance, à la question de la vérité, de sa définition, de son unicité ou de sa pluralité. Le discours scientifique n'est qu'un régime discursif parmi d'autres et son hégémonie, qui fonde l'attention particulière dont bénéficie aujourd'hui une approche applicationniste de toute forme d'activité sociale (éducative, mais aussi productive, sanitaire, culturelle, etc.), n'obéit à aucune nécessité logique ou conceptuelle, mais seulement à une nécessité discursive historique qu'une investigation philosophico-critique permet d'explorer.

Références

- Charbonnel, N. (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Peter Lang.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Fayard.
- Monjo, R. (2009). Des sciences de l'éducation vers une théorie de l'action éducative et pédagogique : Quelle place pour le discours des acteurs ?. *Les Cahiers du CERFEE*, 26, 97-123.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Weber, M. (1992). *Essais sur la théorie de la science* (traduit par J. Freund). Plon.

Pour citer ce texte : Monjo, R. (2021). Approche applicationniste et discours sur l'école. *Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Education*, 1, 35-50.

LA CONSTRUCTION DE LA VIE SCOLAIRE ET LES SCIENCES HUMAINES : ELUCIDATION, FONDEMENT, APPLICATION ?

Céline Chauvigné
Université de Nantes
CREN, EA266I

Résumé : À partir de l'étude d'une revue professionnelle retraçant la construction de la vie scolaire, hétérotopie concrète mise en œuvre dans les établissements scolaires dans les années 1960, nous nous intéresserons à la création de ce dispositif de compensation à la forme scolaire devenue un modèle contesté au moment de la massification. Nous essaierons de voir en quoi, les sciences ont joué un rôle pour repenser l'école traditionnelle, quelles références ont été mobilisées et quels usages ont été observés dans les pratiques des acteurs et dans quels buts dans le cas précis de la revue étudiée.

Mots-clés : sciences sociales- théorie-pratique – vie scolaire – éducation- conseillers principaux d'éducation

Abstract : Based on the study of a professional journal retracing the construction of school life, a concrete heterotopia implemented in schools in the 1960s, we will look at the creation of this compensation mechanism for the school form that became a contested model at the time of massification. We will try to see in what way science has played a role in rethinking the traditional school, what references have been mobilized and what uses have been observed in the practices of the actors and for what purposes in the specific case of the review studied.

Keywords : Social Sciences ; Theory-Practice ; School administration ; Education ; School Advisor.

Introduction

La forme scolaire dans le sens donné par Guy Vincent (1994)⁴ caractérise, l'école depuis sa fondation au IX^e siècle (Durkheim, 1969). Pour autant cette dernière s'est vue fortement bousculée dans sa dimension élitiste et exclusivement instructive, dans les années 1950-1960 en accueillant massivement, dans le second degré d'enseignement, l'ensemble des publics scolaires. Outre les dimensions sociales, économiques et politiques (évolution des mœurs, place de l'enfant, l'éducation pour tous, etc.) liées à cette évolution, il s'agissait également d'une interrogation de fond sur les méthodes d'apprentissage de l'école prenant appui sur l'exclusivité pédagogique du travail de classe (Vincent, 1994), sur l'évolution de ses structures et de ses publics scolaires. Conscients progressivement d'un décalage, à travers ces divers champs, entre la forme scolaire traditionnelle et les nouvelles missions de l'école, les acteurs du système éducatif, et en particulier certains surveillants généraux devenus conseillers principaux d'éducation, se sont saisis des sciences sociales (courant de l'éducation populaire, le développement de la psychologie de l'enfant, les idées de l'éducation nouvelle) afin de réinterroger leur projet pédagogique et leurs missions pour permettre un encadrement, un accompagnement et un épanouissement des élèves en adéquation avec les besoins de ce nouveau public.

Pourquoi en appeler ainsi aux sciences ? Et à quelles sciences ? Sur quel mode ce rapport s'effectue-t-il ? S'agit-il de rechercher des outils d'élucidation pour penser les nouvelles conjonctures scolaires ; des repères quelque peu assurés pour mieux comprendre l'enfant et l'adolescent contemporains et leur développement ? S'agit-il de fonder de nouveaux types d'interventions éducatives en relation avec l'éducation nouvelle ? Peut-on parler alors d'une perspective d'application dans la mesure où ces sciences fourniraient des modèles d'action, voire des préconisations ? Bref qu'est-ce que la théorie-pratique de ces éducateurs doit aux sciences ?

Cette communication s'inscrit dans le cadre de l'étude de contenu d'une revue professionnelle *La revue de la vie scolaire : le conseiller d'éducation*⁵, retraçant la construction d'un espace autre (Foucault, 1984), la vie scolaire, au sein des établissements du second degré. La revue relate

⁴ Construite historiquement tout au long du système scolaire, elle constitue une forme socialisée des enseignements et des apprentissages dans une hiérarchisation et catégorisation des espaces entre la classe et le hors classe.

⁵ Revue dont l'appellation première est « le surveillant général »

également le développement d'un corps professionnel nouveau à la recherche d'une théorie-pratique (Durkheim, 1922) visant le développement de l'enfant dans une nouvelle perspective que celle soutenue par l'école traditionnelle. Cette revue est une publication périodique rassemblant des informations à plusieurs moments de l'histoire du système éducatif, et constitue comme un miroir grossissant d'événements contemporains, d'éléments en construction dans la massification du public scolaire des établissements du second degré. Ses rédacteurs sont principalement des professionnels de l'éducation initialement des surveillants généraux militants (71%), des représentants institutionnels (4,6 %) désireux d'une école plus instituante et démocratique par l'introduction d'une vie en dehors de la classe et l'évolution du corps des surveillants généraux en conseillers principaux d'éducation. Les courants pédagogiques de cette période, notamment celui de l'éducation nouvelle, ainsi que des travaux universitaires, venant du champ des sciences sociales et humaines, viennent enrichir au fil du temps, la réflexion menée. Après une première analyse des sommaires, nous avons rebâti l'architecture singulière des textes et défait leur singularité (Gotman & Blanchet, 1992) pour laisser paraître, sur l'ensemble des discours et des réflexions, la construction de la vie scolaire et les missions attribuées aux futurs conseillers principaux d'éducation. Enfin, nous avons procédé à une analyse de contenu (Bardin, 1977) pour repérer les occurrences thématiques et les objets de travail.

La question que déploie cette approche socio-historique et philosophique, est celle de savoir si les types de rapport aux sciences entretenus par ces acteurs de la vie scolaire, au prisme de cette revue, permettent de penser une école autre et d'autres pratiques éducatives ? Et si oui, sur quels modes le font-ils ? Bref, comment les références aux sciences sociales peuvent – elles faire valoir une certaine idée de l'éducation et nourrir la théorie-pratique de ces éducateurs dans les établissements du second degré à partir des années 1960 ?

Nous entendons dans la période d'existence éditoriale de la revue professionnelle étudiée (1960-2016), repérer la place des sciences, en particulier dans la période d'assise identitaire de surveillants généraux moteurs de changement (1960- 1972)⁶, dans leur réflexion autour de l'école traditionnelle pour penser une forme scolaire alternative plus en adéquation avec les nouveaux publics scolaires accueillis depuis la massification. Dans cette interrogation continue, notre propos s'articulera en trois points. Tout

⁶ Ces deux dates correspondent à la genèse de la revue et à l'établissement des missions du surveillant général vers le conseiller d'éducation et conseiller principal d'éducation par circulaire et décret

d'abord, nous chercherons à comprendre les raisons d'un appel aux sciences dans le champ de l'école et de l'éducation. Ensuite, nous établirons la nécessité des sciences dans la construction et la justification d'une école renouvelée. Enfin, nous verrons les usages de ces sciences et les modes de rapport aux savoirs des éducateurs dans le cadre de la vie scolaire.

I. Les sciences comme moyen d'élucidation de l'école, de ses contextes et de ses publics

Emile Durkheim avançait l'idée qu'étudier les faits sociaux comme des choses (1969) permettait de produire une lecture scientifique de la vie sociale susceptible de répondre aux problèmes d'une société en développement. Les institutions, en particulier l'École, connaissent, en effet, au cours des années 1960, une période de massification qui allait redistribuer les cartes et imposer un certain nombre de remises en question. Loin d'être isolé, ce mouvement se répétera au fil de l'histoire du système éducatif tant la porosité entre l'École et la société demeure importante.

Ces périodes dites de crises retracées par de nombreux historiens, sociologues et philosophes (Arendt, 1972, Bourdieu et Passeron, 1964, Dubet, 1991, Prost, 1992) sont l'objet d'une interrogation sur l'école et son fonctionnement. Deux grandes thématiques, enclenchées par les situations sociales rencontrées à l'école vont interpeller les surveillants généraux puis les conseillers principaux d'éducation, ceux du moins qui souhaitent un changement dans la prise en charge du suivi, de l'épanouissement et de la réussite des élèves tout au long de leur parcours scolaire : l'adolescence et sa prise en charge, mais aussi l'éducation globale de l'individu et l'autonomie de ce dernier. Pour ce faire, ils vont se saisir des sciences sociales et en particulier la psychologie pour comprendre les situations nouvelles et mener des changements nécessaires.

- L'adolescence et sa prise en charge

Dans le contexte des années 1950-1960 de massification de l'enseignement secondaire et de réformes scolaires, entre autres celle permettant le rattachement de l'enseignement technique à un système éducatif unifié (Berthoin 1959, Fouchet, 1963), de nouveaux profils d'élèves

investissent l'école et la mutation rapide de ces publics suscite beaucoup de surprise et d'inquiétude concernant leur encadrement dans les collèges et lycées. Non pas que la perception d'une adolescence potentiellement dangereuse soit nouvelle (Caron, 1999) mais, il y a là une jeunesse qui s'éveille, mais aussi "qui effraie" (Revue, N°3, 1962) tant dans ses manifestations quotidiennes que dans ce qu'elle induit en termes d'attitudes consommatrices, d'évolution des mœurs et d'érosion de l'autorité familiale (N°15, 1964, N°140, 2001). Contrastant avec une jeunesse coutumière des codes de l'école, jusque-là sélectionnée (période pré massification), ces jeunes générations laissent apparaître de nombreuses failles à la fois d'ordre psychologique, affectif comme le suicide (N°24, 1970, N°27, 1971, N°125, 1997), éducatif et cognitif (N°151, 2004), failles qui s'accroissent en fonction des périodes de crises économiques, des contextes sociaux (environnement familial, chômage, etc.), le tout dans un climat de désinstitutionnalisation.

De nombreuses références, notamment à Rousseau, décrivent cet état : « Une longue inquiétude (qui) précède les premiers désirs. Une longue ignorance leur donne le change. On désire, sans savoir quoi ! » (*L'Émile*, N°14, 1964). Dans le prolongement des travaux de Piaget, des discussions (1966 REF ?) tentent de déceler les facteurs qui font qu'à cette période de vie où le jeune, « *hésitant dans ses entreprises, soucieux de l'opinion d'autrui* », « *sent qu'aucune période de sa vie ne sera aussi féconde* » (*ibid*, p. 2). Comprendre l'état adolescent est une chose, mais appréhender celui-ci dans toute sa complexité à l'école en est une autre.

Les repères dans un monde incertain se brouillant, apparaissent des comportements déviants par rapport à la norme scolaire, comportements dont les acteurs éducatifs sont témoins quotidiennement. Ces préoccupations constituent alors des thématiques de travail éditorial pour permettre, aux surveillants généraux puis aux conseillers principaux d'éducation, souvent seuls dans leurs établissements, de se donner les outils d'une lecture possible de cette jeunesse. Mais, elles procurent aussi des pistes de remédiation dans la prise en charge des élèves. La revue étudiée s'empare donc de sujets tels que les violences, l'éducation à la santé, la discipline, l'autorité, l'absentéisme, etc. et se dote de diverses rubriques, dans un souci d'élucidation de ces phénomènes.

Nous voyons apparaître, dès la genèse de la revue, des listes d'ouvrages sélectionnés à titre indicatif sous l'intitulé "à l'usage de l'éducateur" (de 1968 à 1970) avant d'être remplacées par des recensions ou des résumés à partir de 1983 sous la rubrique "un conseiller d'éducation a lu pour vous", témoignant de la complexité et la multiplicité des profils adolescents plus que jamais fragilisés. Progressivement un tri s'opère dans les

références devenant plus scientifiques et articulant préoccupations de terrain et nécessité de réflexion et de repères pour mieux comprendre les adolescents.

Trois entrées scientifiques d'ordre psychologique, sociohistorique et philosophique se dégagent des numéros étudiés : "*Recherches et expériences / analyse du système éducatif/ les adolescents et leurs comportements*" (N°77, 1984) qui deviendront en 1985 "*vie scolaire et éducation/question générale sur l'éducation/ enfance et adolescence*" (N°81). Sans être aussi structurés, les numéros suivants de la revue resteront dans ces grands axes, cherchant ,au-delà des rapports institutionnels nombreux (De Perretti, 1982⁷, Legrand, 1982⁸, Luppi, 1996⁹, Prost ,1983¹⁰, Obin, 2004¹¹, Delahaye, 2015¹²), à témoigner de ce que devient l'École dans ses mutations, afin de trouver des éléments explicatifs et des leviers pour une pratique professionnelle ajustée chez les surveillants généraux devenus conseillers d'éducation .

Cette première approche scientifique sur l'adolescent et sa prise en charge faisait l'objet d'interrogation, dans la revue étudiée, mais l'école et son fonctionnement n'étaient pas en reste. "*Notre souci n'est pas d'épiloguer sur les problèmes de la jeunesse (...) des spécialistes s'y sont penchés (...)*", mais de savoir "*comment s'y prendre pour faire jaillir et faire adopter [c]les éléments d'éducation permanente.*" (N°14, 1964, p. 3)

- Éducation globale et autonomie de l'individu

De par son intention militante, la revue opère une critique en règle de l'école traditionnelle, cette institution sclérosée caractérisée par le silence et la docilité, héritage des hétérotopies de la caserne et du couvent (Foucault, 1984) qui l'ont façonnée (Prost, 1992, Hameline, 2002). Elle laisse peu de place à la controverse ou aux résistances de terrain d'une école encore largement durkheimienne. Cette vivre critique se traduit dans l'introspection du système éducatif par certains de ses acteurs, en vue de retirer les leçons du passé. Ce questionnement de la forme scolaire prolonge une réflexion qui

⁷ Rapport sur la formation des personnels de l'Éducation nationale

⁸ Rapport sur " Pour un collège démocratique : *rapport* au ministre de l'Éducation nationale"

⁹ Rapport sur la vie des lycéens en lycées techniques et professionnels

¹⁰ Rapport sur les lycées

¹¹ Rapport sur les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires

¹² Rapport sur la grande pauvreté et réussite scolaire, le choix de la solidarité pour la réussite de tous

avait commencé en 1890 avec le rapport Bourgeois réclamant un peu de vie et de liberté dans le quotidien austère des lycées napoléoniens (Chauvigné, 2019).

Avec *la mémoire du temps*, selon l'expression d'Hameline, (2002), il s'agissait, à travers l'étude de la revue, de comprendre les différentes conceptions éducatives (républicaine, démocratique), de souligner les contrastes (école traditionnelle, école active, l'exercice de l'autonomie, etc.), de repérer les ruptures, les continuités et les avancées du système éducatif ainsi que les conditions d'une vie possible en dehors de la classe. Mais s'agissant des surveillants généraux dessinant les contours d'une vie scolaire (dispositif d'apprentissages pluriels par l'expérience), il convient d'aller plus loin et de questionner l'actualité des pratiques éducatives en vue d'une éducation globale et d'une autonomie des élèves au-delà de la simple instruction comme de la "socialisation méthodique de la jeune génération" (Durkheim, 1922, p.49).

" Il est certain que le système d'éducation, si système il y avait, qui jusqu'alors avait fait ses preuves et qui se contentait de trouver sa satisfaction dans "pas d'histoire donc tout va bien " était archaïque. On a trop souvent oublié que nos établissements scolaires étaient non seulement des maisons d'instruction, mais encore des maisons d'éducation. Or, un tel système a été édifié dans le seul souci de garantir la tranquillité et la sécurité des éducateurs sans se soucier le moins du monde des problèmes qui se posaient aux adolescents ou les solutionnant trop facilement part de traditionnelles mesures disciplinaires" (N°20, 1965, p. 13).

C'est à partir de cette lecture de l'École qu'intervient la question de l'articulation entre un modèle centré sur l'instruction et un mouvement plus général des mœurs souhaitant une éducation respectueuse de l'enfant, axée sur la vie et son épanouissement personnel. *" L'évolution rapide des mœurs la maturité plus précoce des enfants et des adolescents impose une nouvelle conception de la vie à l'école. (...) certes les notions d'autorité et de respect se sont détériorées. Mais nous avons d'autres serments plutôt d'autres d'outils. Nous devons repenser nos écoles pour que nos enfants s'ils sont chez eux sans qu'ils viennent pour grandir et pour vivre, ce n'est pas seulement pour être heureux, car il n'y a pas d'éducation sans peine encore faut-il des peines fécondes. Il ne faut pas que l'école apparaisse conçue par des adultes à des fins peu compréhensibles à ses usagers les enfants doivent comprendre qu'ils viennent au lycée pour apprendre des choses, qui ont envie d'apprendre et aussi pour se connaître eux-mêmes et connaître les autres. Cette maîtrise de*

soi, cette prise de conscience sont les buts véritables de l'éducation." (N°5, 1966, p.4)

En opposition à une école pré-massification austère et centrée sur la classe, fonder des types d'intervention éducative basés sur l'expérience et les méthodes actives (projets éducatifs, internat, foyers socio-éducatifs, etc.) nécessitait, dès lors, le recours à des références savantes pour penser l'acte éducatif comme un tout et pour légitimer l'action des surveillants généraux puis des conseillers principaux d'éducation, en dehors de la classe, noyau central de l'École.

2. Le rapport aux sciences pour fonder l'école et ses modèles

Questionner les fondements de l'École, identifier des éléments de crise et appréhender la réalité sociale, c'est vouloir trouver d'autres approches éducatives que celles utilisées jusqu'alors et s'autoriser à innover, à proposer d'autres pratiques professionnelles et d'autres finalités visant une subjectivation des élèves. En ce sens, les surveillants généraux puis les conseillers principaux d'éducation ont pris rapidement conscience qu'il y avait dans ce hiatus entre le modèle traditionnel de l'École et les enjeux éducatifs liés aux nouvelles populations scolaires, une carte à jouer.

Pour ce faire, une minorité agissante des surveillants généraux vont en appeler aux sciences sociales pour pouvoir créer un contre modèle, ou plutôt un espace de compensation sous la forme d'une hétérotopie concrète (Foucault, 1984) : la vie scolaire¹³. Ce dispositif a pour particularité, dans une formation continuée, d'offrir aux élèves des espaces tournés vers la vie et l'expérience des choses pour faire « *l'apprentissage de son humanité, pour devenir homme* » (N°3, 1965, p. 5) dans un *mode de vie démocratique* (Dewey, 2011). La revue s'y attache en particulier à deux périodes, celle de la construction de la vie scolaire (1960-1970, N°1 à 22 en particulier) et celle de l'apparition de l'échec scolaire et de nouvelles formes démocratiques à l'école (1980-1990, N°88 à 106 en particulier).

Cette philosophie éducative inspirée du courant des idées pédagogiques, de la philosophie de l'éducation, de l'histoire et de la psychologie, apportait l'assise nécessaire aux innovations et les nourrissait, face à un système traditionnel jugé dépassé. Dans une révolution copernicienne,

¹³ Nous entendons vie scolaire comme forme de vie et expériences ne relevant pas de l'enseignement mais aussi comme entité et service auprès des élèves.

l'enfant considéré comme une personne que l'éducateur pouvait guider et accompagner, venait au centre de l'éducation (Claparède, Decroly, Montessori, etc.) Le mouvement universitaire des précurseurs du collège unique (N°139, 2001) et " *l'option éducative*" pour tout un chacun appuieront les thèses de Rousseau (N°20, 1969, N°21, 1970), reprises ultérieurement par le courant de l'éducation nouvelle et la psychologie du développement. Certains surveillants généraux prennent alors conscience de l'insuffisance de l'ordre et la discipline comme unique moyen d'éducation :

"C'est caricaturer la discipline que de la restreindre à son aspect répressif et policier, mais c'est l'ignorer que de ne pas avoir qu'elle inclut les tâches de police c'est le plus souvent au surveillant général que l'on confie râles aspects négatifs l'aspect répressif et servitude de la discipline "

"les problèmes d'éducation prennent de plus en plus d'importance dans la vie scolaire et il faudra bien en venir à définir un peu plus clairement le sens et le but de cette éducation (...) la structure traditionnelle et autoritaire proviseur censeur surveillant général aurait certainement besoin à ce point de vue de quelques retouches "

C'est pourquoi certains surveillants généraux, à partir de journées d'étude au Centre international d'études pédagogiques de Sèvres, se familiarisent , dans la veine des idées de l'éducation nouvelle, avec l'idée de responsabilité chez l'élève, idée soutenue dès les années 1960 par quelques inspecteurs novateurs (Foquenoy, 2015, Chauvigné, 2019) soutenant qu': " *éduquer un enfant c'est vouloir le faire passer de l'état de dépendance à une liberté plus grande et une responsabilité de ses actes*" (N°3, 1965, p. 15). Cette notion de responsabilité de l'adolescent acteur de ses actes, capable d'émancipation tout en visant le bien commun, n'aura de cesse de guider la pédagogie des conseillers principaux d'éducation.

Nous avons ici une volonté chez les surveillants généraux puis les conseillers principaux d'éducation de la revue étudiée, d'opposer deux éducations, celle qui relève de l'effort (l'école traditionnelle) et celle qui relève de l'intérêt, privilégiant l'identification de l'enfant à l'activité et l'attention motivée par des besoins et non par des motivations extérieures venant du maître ou de l'éducateur (Dewey, 2004). Pour mieux asseoir la seconde approche qui est la leur, ces professionnels vont, de manière quasi systématique, confronter la forme scolaire traditionnelle de l'école au nouvel élan psychopédagogique de l'École. Mais, ils demeurent cependant prudents dans leurs avancées et leurs expérimentations : " *Les partisans d'un internat*

d'avant-garde entièrement libéré des formes traditionnelles vont trouver que ce n'est pas assez et que nous sommes loin du compte (...) Nous n'aurons pas réussi tant que n'est pas supprimée une discipline surannée, tant que les actes des internes sont réglés d'avance collectivement et uniformément. (...) devant de telles méthodes [autodiscipline] (...) la discipline s'indigne contre ces réformes dénonçant la pagaille introduite dans les lycées, le relâchement de la tenue générale, la diminution du travail, la généralisation des fraudes et l'envahissement du mauvais esprit. Sans donner tort ou raison aux uns ou aux autres et en constatant que les uns et les autres s'accordent à dire qu'on a pas encore réalisé l'internat idéal, reconnaissons que nous sommes dans une période de transition ce qui n'est pas sans danger ni inconvénient" (N° 9, 1967, p.10). Si l'exemple de l'internat demeure ici une forme particulière de la vie scolaire, cette question de la discipline en dépasse les contours et constitue une thématique fortement controversée dans la revue (N°16, 1964, N°3, 1965, N° 5,6,7, 1966) en vue d'asseoir une nouvelle finalité de l'éducation.

Les surveillants généraux militants, puis les conseillers principaux d'éducation n'évoqueront pas nommément à des auteurs comme Marion, Binet, Cousinet, Freinet ou Oury, mais ils se référeront à leurs démarches, comme inspirations et cautions scientifiques à leur action. L'ensemble de ces idées nouvelles chemine en phase avec le développement de l'éducation populaire et des mouvements de jeunesse avec leur caractère non scolaire et leurs méthodes tournées vers la pédagogie active. Ces idées trouvent un écho favorable auprès des surveillants généraux dans un contexte politique de réforme de l'enseignement (arrêté du 8 novembre 1944) (Prost, 2007). La revue étudiée témoigne, alors, dans les années 1960-1970, du fait que les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active (CEMEA), l'office central de la coopération à l'école (OCCE) et l'association régionale des œuvres éducatives et de vacances de l'enseignement technique puis de l'éducation nationale (AOREVET et AOREVEN) ont inspiré l'école et la réflexion autour de la vie scolaire, entendue comme espace à part entière, comme hétérotopie concrète pouvant contribuer à la formation de l'enfant et *a fortiori* de l'homme. « (...) *L'institution scolaire éduque et met en contact l'enfant avec « la vie » avant de s'occuper de son instruction et en dépit, le cas échéant, de l'échec de celle-ci. Il est dans notre dessein de montrer d'ailleurs que l'instruction est une sorte de sous-ensemble par rapport à l'éducation en général (...)* » (N°68, 1982, p. 3).

Ainsi, les surveillants généraux puis les conseillers principaux d'éducation recherchent non seulement à penser l'école autrement en s'assurant une caution scientifique, mais, ils ont à cœur d'explorer d'autres

pratiques permettant de réaliser cette formation de " *l'homme et non des moutons ni des robots, d'ouvrir les esprits et les cœurs à l'avis de groupe non de les façonner à notre image, selon nos propres idées* " (N°1, 1960, p. 1). Les surveillants généraux, puis les conseillers principaux d'éducation s'inscrivent bien dans la perspective ouverte par Kant quand il affirmait que "L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Il n'est que ce que l'éducation en fait ". (1778-1787/2004, p. 98)

3. Les sciences comme savoirs critiques au service de la vie scolaire et de ses acteurs

Les surveillants généraux l'ont bien compris, si la forme scolaire semble résister, il faut bien admettre qu'éduquer, c'est naviguer entre domestication et affranchissement " (Hameline, 1997, p. 181). Alors, comment trouver des formes d'infléchissement ou des formes d'inspiration pour permettre une émancipation des élèves ?

Les modèles d'écoles laboratoires de Dewey, Freinet et les expériences menées par Cousinet et Oury ont été décisifs et viennent fournir des idées directrices aux surveillants généraux de la revue puis aux conseillers principaux d'éducation en recherche d'innovations pour contrebalancer l'école traditionnelle. Par leur faculté à proposer des dispositifs participatifs, développant le sentiment du collectif, du partage, dans un ensemble de pratiques et d'expériences communes ne relevant pas de la discipline, mais sans exclure les savoirs scolaires, ces expérimentations ont séduit les surveillants généraux notamment ceux de l'enseignement technique, puis les conseillers principaux d'éducation soucieux d'une émancipation et d'une responsabilisation des élèves dans une approche éducative globale. Les activités extrascolaires (entendues comme en dehors de la classe) feront ainsi une entrée fulgurante dans les établissements techniques avant de s'étendre plus largement à l'ensemble des établissements d'enseignement général. Sensibilisé à l'animation, le surveillant général, en particulier celui de l'enseignement technique, dans un premier temps, y verra les moyens d'initier les élèves à des formes de vie collective essentielles pour les profils élèves peu scolaires au cursus assez court. Leur « *apparition indique un certain nombre de courants et de tendances nouvelles. (...) ils (elles) apparaissent, de ce point de vue, comme un effort en vue de la démocratisation des cadres de la vie quotidienne de l'institution généralisée de technique et structure de participation de dialogue de gestion entre administrateurs et administrés,*

entre techniciens et usagers, entre producteurs et consommateurs. Cette démocratisation de la réalité quotidienne, cette entrée de la démocratie dans les mœurs représentent aux yeux de beaucoup d'animateurs un objectif aussi digne d'intérêt et d'engagement que la défense et le développement des institutions de la démocratie politique » (1965, N°13, 1968, 4-5).

On compte, dans la revue étudiée, cinq grands moyens de faire de l'animation une *méthode nouvelle et nécessaire (Ibid)* pour répondre aux finalités éducatives de l'adolescent au collège et au lycée et ainsi, inscrire la vie au cœur de leur existence : les foyers socio-éducatifs, les clubs, les internats, la délégation élève, l'ouverture à la culture pour tous. De 1961 à 1971, nous observons que pas un seul numéro ne s'abstient de relater cette expérience sur deux de ces structures au moins.

Puis dans les années postérieures à 1971, nous retrouvons les mêmes principes directeurs comme l'expérience, la démocratie *comme mode de vie*, le développement de projet sous des formes plus institutionnelles qui perdureront après les années 1990 comme les conseils (de vie lycéenne, vie collégienne, etc.) les comités (d'éducation à la santé et à la citoyenneté, à l'hygiène et la sécurité) amenant progressivement une prise de responsabilité progressive, incontournable dans l'éducation des élèves. Le principe d'autogestion, initié dans les années 1960, dans des activités de rassemblement trouvent leur concrétisation dans des structures telles que la maison des lycées créées en 1991 qui renouvelées ces derniers temps (2016) incite à la prise de poste de décisions (présidence, trésorerie) dans la vie lycéenne par et pour les élèves du second degré.

"Il est remarquable de constater que ce dispositif a permis une véritable collaboration entre élèves et adultes et que bon nombre d'adultes investis sont des personnels d'intendance et de secrétariat. Les élèves ont été naturellement sensibles à une utilisation raisonnée de l'argent public et ont envisagé un ensemble de projets dans des domaines aussi divers que l'aménagement d'espaces (salle de musique I préau), des équipements matériels (banco I instruments de musique I écrans d'information I web radio) et des actions éducatives (semaine écologie I ...)" (N°171, 2009, p. 11).

Nous l'aurons compris, les surveillants généraux de la revue, dans leur majorité, comme les conseillers principaux d'éducation, sont des pédagogues qui ont la conviction de croire que tout est possible, mais surtout des hommes et des femmes du lien social. Leur volonté de repositionnement et d'infléchissement de la forme scolaire endossée sous des aspects disciplinaires

et autoritaires, les ont conduits à repérer et mieux comprendre leur environnement avec l'évolution des publics scolaires. Ils s'essayaient alors à d'autres pratiques, expérimentant les valeurs d'égalité, de liberté et de partage pour eux-mêmes et les élèves dont ils ont la charge.

À force d'expérimentations et de relation de confiance avec les élèves, les surveillants généraux et les conseillers principaux d'éducation ont su imposer le dispositif vie scolaire comme espace, forme de vie et temps intermédiaires, entre les différents acteurs de la communauté éducative et entre la classe et l'établissement scolaire. Artisan de la pédagogie fondée sur *l'agora*, en contrepoids des modèles de la caserne et du couvent qui avait prévalu à l'école, leur combat les a conduits à mobiliser les sciences humaines dans des logiques d'inspiration pour penser la vie sociale, son organisation et son accompagnement dans un esprit de créativité tout en veillant à une dimension critique favorisant la responsabilité, le collectif et la démocratie. Cependant, cette tendance n'a pu s'imposer dans une école dont la forme scolaire peine encore à s'infléchir (Dupeyron, 2017, Chauvigné, 2019).

Les sciences humaines nourrissent donc la pratique des surveillants généraux et des conseillers principaux d'éducation. Leurs perceptions des problèmes éducatifs, leur ont donné les conditions de réflexion pour concevoir l'éducation des jeunes générations. Les sciences et en particulier les sciences de l'éducation sont venues éclairer leurs conceptions et leurs pratiques pédagogiques. Ce recours aux sciences ne s'effectue donc pas dans une optique applicationniste. Il vient plutôt nourrir une réflexion et une action pédagogique. On est bien dans le cadre de ce que Durkheim appelait une théorie-pratique (1922), une réflexion en action et sur l'action, qui se nourrit des démarches et des résultats des sciences de l'éducation, mais qui laisse aux éducateurs pédagogues toute leur autonomie de décision dans leurs innovations. La revue étudiée témoigne d'ailleurs de la responsabilité de l'éducateur dans ses choix pédagogiques et éducatifs ce qui ne va pas sans tensions avec d'autres professionnels (chefs d'établissement et les enseignants) dont les attentes envers le conseiller principal d'éducation relèvent davantage de ses fonctions disciplinaires. Dans le cadre de ce rapport mûri aux sciences humaines, les surveillants généraux militants puis les conseillers principaux d'éducation ont recueilli, selon eux, les éléments d'une émancipation et d'une autonomie possible de l'élève, véritable but du projet éducatif de la vie scolaire.

Conclusion

Qu'en est-il de l'apport des sciences sociales au sein de la vie scolaire et dans la pratique de ses acteurs ? Des expériences pédagogiques inspirées par les sciences de l'éducation, au sens large, la vie scolaire a dégagé une force d'inspiration et de réalisation contribuant à l'entrée de la vie dans les établissements scolaires du second degré. La pédagogie des surveillants généraux et des conseillers principaux d'éducation, entendue comme "*direction et éducation des enfants*" (N°186, 2012, p. 6), se nourrit, alors d'un complexe d'idées convergentes venues à la fois de la philosophie de l'éducation (Rousseau, Dewey...) des mouvements d'éducation nouvelle (CEMEA...), et de la psychologie du développement (Piaget, Wallon). Les démarches et les résultats des sciences sont pris dans une dynamique qui témoignent à la fois de l'histoire des idées et de l'évolution des mœurs.

Ce rapport aux sciences humaines revêt alors deux fonctionnalités, celle de caution scientifique et celle de critique du système éducatif pour faire valoir une certaine idée de l'éducation. Dans le premier cas, les sciences de l'éducation et la psychologie viennent confirmer les idées des pédagogies nouvelles concernant le statut de l'enfant, de l'adolescent, la nécessité de l'activité, de la motivation ou encore la responsabilité. Dans le second cas, les sciences assoient, via les travaux historiques (Prost), philosophiques (Foucault), sociologiques (Dubet), une critique possible de la forme scolaire classique afin de comprendre les caractéristiques des nouveaux publics et les enjeux de l'éducation de masse. Du fait de la dualité de ces rapports complexes aux sciences, on ne peut être dans l'applicationnisme car les sciences (avec d'autres instances, comme l'expérience des mouvements éducatifs, CEMEA, OCCE, AOREVEN, etc.) viennent instruire la dimension théorique de la pédagogie pensée comme une théorie-pratique.

Dans cette articulation, le projet Langevin –Wallon, qui a inspiré par sa philosophie les surveillants généraux militants, trouvait une seconde chance de se réaliser par la promotion d'une éducation globale fondée sur des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être au service de l'émancipation de l'enfant.

Dans la revue étudiée, l'éducation est donc vue comme une *praxis* qui doit prendre en compte les publics scolaires, les contextes et les conditions d'éducation en milieu scolaire. Elle implique, dès lors, un va-et-vient entre le terrain et la théorie (y compris les sciences humaines) dans la construction d'un processus pédagogique plus adapté à la jeunesse actuelle. Elle suppose, de ce fait, un réajustement constant, sans perdre ses fondements et ses valeurs,

dans le but d'une émancipation et une autonomie de chaque acteur et usager de l'école. Nous sommes loin d'un applicationnisme qui renverrait à des techniques éducatives fixes et certaines, développées par des experts et à implanter à l'école. Les surveillants généraux comme les conseillers principaux d'éducation sont des praticiens réflexifs (Schön, 1994) capables d'innovations pour faire advenir de futurs citoyens dotés de réflexion et d'esprit critique.

Références :

- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture* (traduit par P. Levy). Gallimard.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Les Éditions de Minuit.
- Caron, J.-C. (1999). *A l'école de la violence. Châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIXe siècle*, Aubier.
- Chauvigné, C. (2019). *La vie scolaire: une histoire singulière au sein du système éducatif : la revue professionnelle de la vie scolaire (1960-1916)* [Nouvelle Recherche pour l'habilitation à diriger des recherches]. Université de Nantes.
- Cousinet, R. (1945). *Une méthode de travail libre par groupes*. Éditions du Cerf.
- Dewey, J. (1887). *Psychology*. Harper.
- Dewey, J. (2004). *L'école et l'enfant* (traduit par L.S. Pidoux et G. Deledalle). Fabert.
- Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation*. Armand Colin.
- Dubet, F. (1991). *Les lycées*. Seuil.
- Dubet, F. (1997). *École, familles : le malentendu*. Textuel.
- Dupeyron, J.-F. (2017). *La vie scolaire. Une étude philosophique*, Presses Universitaires de Nancy.
- Durkheim, E. (1969). *L'évolution pédagogique en France* (2^e éd.). Presses Universitaires de France.
- Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie*. Felix Alcan.

- Fabre, M. (2002). Existe-t-il des savoirs pédagogiques ?. Dans J. H. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline & M. Fabre (dir.), *Manifeste pour les pédagogues* (p. 99-124). ESF.
- Foucault, M. (1984). Des espaces autres. *Architecture, Mouvement, Continuité*, 5, 46-49.
- Hameline, D. (1997). Penser la pédagogie est un luxe sans aucun désespoir de cause. *Revue française de pédagogie*, 120, 7-15.
- Hameline, D. (2002). *L'éducation dans le miroir du temps*. Editions des sentiers
- Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses Universitaires de Lyon.
- Prost, A. (1992). *Éducation, société et politiques : une histoire des enseignements en France de 1945 à nos jours*. Seuil.
- Prost, A. (2007). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV : L'école et la famille dans une société en mutation (depuis 1930)*. Perrin.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (traduit par J. Heynemand et D. Gagnon). Les Editions logiques

Pour citer ce texte : Chauvigné, C. (2021). La construction de la vie scolaire et les sciences humaines : élucidation, fondement, application. *Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Éducation*, 1, 51-66.

.

LA FORMATION D'ADULTES MEDIATISEE : ENTRE APPLICATIONNISME TECHNOLOGIQUE ET REFLEXIVITE

Melpomeni Papadopoulou
Université de Tours – EA 7505 EES

Résumé : Les nouveaux rythmes de vie et injonctions économiques nous ont conduits à l'intégration des nouvelles technologies dans le champ de l'éducation et de la formation. Comment cette relation entre médiatisation et sciences de l'éducation pourrait être bénéfique pour l'apprenant ? Cet article souhaite contribuer à la réflexion suivante : la technologie nous amène-t-elle vers une utilisation applicationniste de la technique, en nous refermant sur le seul faire, la poïèsis où on doit « consommer le temps à des fins exclusivement utiles » (Salomon, 1992, p. 203) ou nous permet-t-elle de penser davantage notre nature et existence dans le monde, à donner du sens à nos pratiques, formations, à notre vie, en se basant sur la praxis ? Dans un premier temps nous analysons l'intégration de la technologie en formation d'adultes comme un phénomène socio-économique. Nous continuons avec l'étude des nouvelles technologies dans trois dispositifs de la formation d'adultes à distance. Enfin, nous arrivons à la modélisation de la double alternance entre temps à distance-présence et théorie-pratique.

Mots-clés : nouvelles technologies, applicationnisme, formation à distance, formation d'adultes

Abstract : The new rhythms of life and economic injunctions have led us to the integration of new technologies in the field of education and training. How could this relationship between mediatization and educational sciences be beneficial for the learner? This article contributes to the following reflection: does technology lead us towards an applicationist use of technique, by closing ourselves up to the poïesis where we must "consume time for exclusively useful purposes" (Salomon, 1992, p. 203) or does it allow us to think more about our nature and existence in the world, to give meaning to our practices, our training, our life, based on praxis? First, we analyze the integration of technology in adult education as a socio-economic phenomenon. We continue with the study of new technologies in three adult distant trainings. Finally, we come to the modelling of the double alternation between distance-presence and theory-practice in adults' education.

Keywords : new technologies, applicationnism, distant learning, adult training

Introduction

Les nouveaux rythmes de vie et injonctions économiques nous ont conduits à l'intégration des nouvelles technologies dans le champ de l'éducation et de la formation. Comment cette relation entre informatique appliquée et sciences de l'éducation pourrait être bénéfique pour l'apprenant ? Risquons-nous de réintroduire une logique applicationniste, avec les machines qui transmettent le contenu théorique et les apprenants qui appliquent en présence ou distance (logique de références) ? Ou privilégions-nous plutôt la méthode d'alternance entre théorie et pratique afin de mettre l'apprenant et ses expériences au centre du processus de formation (logique d'inférences) ? En bref, comment les nouvelles technologies influencent-elles la démarche pédagogique ?

L'applicationnisme désigne le paradigme qui conçoit la pratique comme une application de la théorie. Il a été d'abord utilisé pour l'enseignement des langues et des mathématiques au XX^{ème} siècle. Historiquement, l'émergence de l'applicationnisme est liée au besoin, apparu après la Seconde guerre mondiale, de répondre à une massification des élèves du secondaire due à la prolongation de la scolarité obligatoire et une volonté d'améliorer les programmes scolaires. De 1950 à 1975, et avant que la didactique arrive, la réforme des méthodologies scolaires s'est faite « sur la base des acquis des sciences ayant trait aux contenus d'enseignement, et elles se présentaient ce faisant comme des disciplines d'application de ces mêmes sciences » (Bronckart & Chiss, s.d.). Les craintes d'un retour de l'applicationnisme dans le champ de l'éducation ont été renouvelées. A titre d'exemple, nous pouvons mentionner la réforme de la formation des enseignants en 2010 qui a été critiquée, entre autres, sur l'aspect de la professionnalisation des acteurs (Coppé, 2011). Aujourd'hui, avec l'arrivée des nouvelles technologies dans le monde de l'éducation et de la formation, ce risque se renouvelle-t-il ?

I. La technologie en formation d'adultes : un phénomène socio-économique

Avec l'industrialisation, la production technique doit être maîtrisée par l'homme, elle doit être efficace et rentable en ne laissant alors que peu de place à l'expérimentation et à la mise en question. C'est cela que le terme de la **technologie** désigne. La technologie c'est la « science, traité des arts en

général » et aussi « l'ensemble des termes propres à un art, à une science, à un métier » (Académie française, 1932, p. 641). Ces racines étymologiques grecques montrent le lien avec le mot technique, τέχνη (technè) et λόγος (logos), la raison, l'argument. C'est le résultat de l'application d'un savoir épistémologique, théorique ayant comme but la création d'un objet rentable. La technologie rend ainsi davantage compte d'un phénomène socio-économique, celui de l'alliance, de la technique, « de la science et de l'industrie dans le contexte d'une économie capitaliste » basée sur l'innovation (Albero, 2004, pp. 36-37). L'innovation est devenue une fin en soi « un système institué en vue de réaliser toujours un plus grand profit, indépendamment des coûts sociaux » (p. 41). Une des conséquences étant la « multiplication de développements de dispositifs et d'outils au détriment de recherches théoriques » (p. 12).

En revanche, selon Illich, une bonne utilisation de la technologie par l'homme pourrait lui fournir « la possibilité de mieux comprendre son milieu » (p. 370). Une telle utilisation de la technologie « constitue la véritable alternative au problème de l'éducation » (p. 371). Selon lui, « la technologie moderne a augmenté les possibilités de l'homme de confier la fabrication des choses aux machines, et ainsi il devrait disposer de plus de temps pour « agir ». [...] La technologie fournit à l'homme autant de temps qu'il le souhaite, qu'il utilisera à « fabriquer » (*poiésis*) ou à « faire » (*praxis*) » (2004, p. 286).

Comment interpréter finalement la place que la technologie occupe dans le champ de la formation d'adultes ? Notre problématique porte sur la relation qui peut exister entre « application » et « implication » dans le champ des formations d'adultes médiatisées par l'ordinateur. Dans notre contexte d'étude, qui est celui d'une formation hybride d'adultes, nous faisons l'hypothèse que les nouvelles technologies privilégient la logique applicationniste, qu'on pourrait également nommée logique de références alors qu'en formation d'adultes ce qui prime est l'implication des apprenants, avec une logique inférentielle qui permettrait la quête de sens.

Suite à la présentation du contexte, nous présentons la méthode de notre étude empirique auprès de quatre formateurs d'adultes d'un dispositif de formation hybride. Nous continuons avec la présentation des principaux résultats et leur interprétation en faisant le lien avec les concepts de *praxis* et *poiésis*, *présence* et *distance*. Nous concluons avec une ouverture vers de nouveaux questionnements.

2. La formation d'adultes médiatisée : une étude de cas

2.1. Problématique

Dans l'acte de former il y a une coexistence entre la *poièsis* qui est l'intervention sur l'apprenant pour qu'il acquière une connaissance, un savoir, un comportement autrement dit « un processus de fabrication selon des plans préétablis » (Canevet, 2003, p. 60), et la *praxis* qui est l'action éducative éthique qui permettra à l'apprenant de s'autonomiser, donner du sens à son apprentissage et progresser à ses propres rythmes. Dans le processus de formation d'adultes, nous pouvons faire le parallèle entre la *poièsis* et la technique, la logique référentielle et applicationniste, la poursuite du savoir car elle correspond à « toute action qui tend vers un but qui lui est "extérieur" » (Danon-Boileau, 1991, p. 19). Alors que la *praxis* serait davantage en lien avec l'éthique, basée sur une logique d'inférences qui permet l'implication des apprenants pour et par la quête de sens, car elle correspond à « toute activité qui ne vise que son propre exercice » (p. 19).

L'hypothèse est faite que les deux peuvent coexister dans une démarche de formation tant que nous valoriserons la *praxis* plutôt que la *poièsis* (Canevet, 2003), l'éthique du processus que la technique de la production d'un objet fini, car « la *poièsis* n'est qu'un moyen au service de la *praxis*. Seule la *praxis* peut en orienter l'usage ; elle seule peut faire de la *poièsis* un savoir-faire humainement efficace » (Canevet, 2003).

Mais comment les nouvelles technologies influencent cet équilibre ? La question que nous nous posons est la suivante : La technologie nous amène-t-elle vers une utilisation applicationniste de la technique, en nous limitant sur le seul faire, la *poièsis* où on doit « consommer le temps à des fins exclusivement utiles » (Salomon, 1992, p. 203) ou nous permet-elle de penser davantage notre nature et existence dans le monde, à donner du sens à nos pratiques, formations, à notre vie, en se basant sur la *praxis* ? Nous traitons cette question du point de vue des formations hybrides où on alterne temps en présence et à distance. Nous cherchons à savoir, comment l'organisation de l'alternance entre présence et distance, en utilisant les nouvelles technologies (outils numériques et plateforme en ligne) permet l'articulation entre application des contenus et implication de l'apprenant.

2.2. Contexte

Pour répondre à notre question, nous avons mené une étude qualitative auprès de quatre formateurs d'adultes diffusant une formation hybride. Ce sont des salariés d'une association qui est née en 2008 et a comme projet de mener des actions pour initier et accompagner des pratiques coopératives en s'appuyant sur des outils numériques. Ce projet s'inspire du réseau de l'éducation populaire et se base sur des recherches actions (Barbier, 1977) afin d'améliorer ses pratiques. Les valeurs de l'association s'articulent autour de l'accès à l'autonomie et la promotion des logiciels libres. Elle a dix ans d'existence, trente-huit sessions d'animées et quatre cent dix stagiaires formés sur sept territoires français.

L'association propose une formation hybride à destination d'adultes professionnels et bénévoles associatifs, en recherche d'emploi. Les formateurs viennent principalement d'un réseau d'associations de l'Économie Sociale et Solidaire. L'objectif de la formation est d'apprendre à organiser des projets collaboratifs en utilisant le numérique. Le seul prérequis pour participer à la formation, dans l'optique du maintien d'une motivation intrinsèque pour le suivi de la formation et la facilitation des allers-retours entre théorie et pratique pour l'intégration des savoirs, est d'avoir un projet. On peut donc parler d'une démarche active et d'une formation par alternance entre pratique professionnelle ou associative et théorie proposée en formation.

Sa durée est de trois mois comprenant trois regroupements en présence de deux jours, une plateforme de formation en ligne, des échanges et projets collaboratifs, un accompagnement individuel sur le projet de l'apprenant. La formation est payante pour les professionnels et demandeurs d'emploi, pour tout autre public un accord se met en place selon la situation.

2.3. Méthodologie de recherche

Pour recueillir nos données, nous avons mené des entretiens semi-directifs et d'explicitation (Vermersch, 2010). Ceci nous a permis d'analyser leurs représentations vis-à-vis de l'utilisation de nouvelles technologies en formation ainsi que leur agir professionnel. Nous avons effectué dans un premier temps une analyse thématique (Bardin, 2013), qui ne sera pas traitée dans cet article. Nous avons ensuite approfondi notre analyse en créant un tableau à double entrée, basé sur la pragmatique des trois raisons de Denoyel

(1999) : raison sensible, expérimentielle et formelle et la modalité hybride de la pratique : distance, présence. Nous avons surligné en bleu les passages ayant une logique référentielle et en vert ceux s'appuyant sur une logique inférentielle (Breton, Denoyel, Pineau, & Pesce, 2015)¹⁴.

3. Les résultats : Une triple mise en action en formation hybride

3.1. Raison sensible : primat délibératif

La raison sensible correspond à la pratique, au faire, à l'expérience concrète, à l'apprenant acteur (Denoyel, 1999). Nous avons remarqué qu'il y a quatre types d'action dans le dispositif de formation à *distance* étudié. Le premier correspond à la pratique professionnelle, personnelle ou associative effectuée en dehors de la formation. Les formateurs s'appuient sur une partie de cette activité pour accompagner l'apprenant à la construction de son projet. Le deuxième type d'action, correspond au projet qui est le fil conducteur de la formation. Ceci offre un espace d'expérimentation, c'est-à-dire de construction et application des savoirs, « un projet support dans lequel on va pouvoir investir ce qu'on apprend » (A3, 20-21¹⁵), « c'est un projet pour t'aider, pour tester des choses en confiance » (M25, 208). Le troisième type d'action à distance, c'est l'expérimentation des contenus et outils numériques proposés dans le cadre de la formation, c'est le travail prescrit (Leplat, 1985; 2000) par les référentiels de la formation : « un aspect important [...] c'est comment mettre en application [...] on évoque des concepts, on évoque des méthodologies voilà, si on ne met pas en application derrière, c'est un peu, ça reste un peu hors sol. Du coup, l'idée c'est d'arriver d'avoir cette action qui consiste à mettre en application, les choses directement dans le cadre de la formation » (P18, 173-178), « l'idée c'est d'avoir un espace, comme un bac-à-sable en fait pour tester, mettre en place des outils, avoir des retours et de le faire plus ou moins pendant le temps de la formation ou après le temps de la formation. » (M25, 216-218). Enfin, le quatrième type d'action correspond à

¹⁴ Cette méthode a été déjà adoptée et sa pertinence a été démontrée dans un article antérieur (Papadopoulou, 2019).

¹⁵ Le référencement correspond aux transcriptions de nos quatre entretiens. La première lettre permet d'identifier le formateur interviewé et le chiffre suivant correspond à l'interaction entre l'enquêteur et l'enquêté. Enfin, les lignes de la transcription sont indiquées.

la réintégration de nouvelles connaissances sur le terrain réel, avec la mise en place du projet : « sur son équipe, il a commencé un tout petit peu vers la fin de la formation à proposer de petites choses » (M27, 228-230).

La pratique *en présence* en formation permet principalement d'instaurer une dynamique de groupe, de mieux se connaître, ainsi qu'une meilleure prise en compte des expériences des apprenants : « Ça permet justement de repartir des expériences de chacun, de poser des cas pratiques » (M51, 381-382). La présence physique facilite également la création d'un espace de pratique collective en confiance : « en présentiel, il y a des temps d'appui, des temps techniques, des ateliers techniques où on va regrouper les besoins et faire des groupes de cinq personnes où on va tester un outil en particulier qui a été problématique pour le groupe » (J45, 302-304).

3.2. Raison expérientielle : primat réflexif

La raison expérientielle correspond à la réflexivité et la problématisation en formation à partir des situations et expériences concrètes. Un accompagnement individuel et *à distance* est proposé pour la production de savoir, la construction de leur projet et l'intégration des éléments théoriques et techniques. Un accompagnement collectif est également proposé à distance, avec par exemple, les groupes d'analyse de pratique où « il y a une personne qui présente une situation problème et puis après le groupe va se mettre à sa disposition pour essayer de trouver des solutions ou proposer des pistes pour sa solution problème » (A5, 50-53). Il y a un retour « sur la méthode et comment ça s'est passé en groupe à la fin de l'accélérateur » (M40, 312-313).

En présence, un accompagnement est également proposé en collectif pour la production de savoirs. La présence permet ici aussi de prendre en compte leurs expériences : « partir de l'expérience on le fait en présentiel, beaucoup, on échange beaucoup en présentiel par contre en fait en ligne *non* » (M44, 352-353) et faire le lien avec les outils et contenus appris en formation : « ils me font part de leur réflexion en fait par rapport à leur avancée entre comment mettre dans le concret, les outils qu'ils ont eus sur la plateforme ou les outils qu'on a vus ensemble dans le temps commun » (M21, 177-179). Les temps collectifs en présence, permettent un retour sur la pratique, sur la mise en application : « on a eu un premier débriefe en présence, un premier retour, analyse de comment ça s'est passé, qu'est-ce qui bloque, voilà, et donc après on les laisse en autonomie » (A21, 192-195),

« on organise des temps réflexifs après pour comprendre ce qui s'est passé, comment ça s'est passé, s'ils devaient le refaire, comment ils le feraient » (A28, 238-239).

3.3. Raison formelle : primat intentionnel

La raison formelle correspond au retour aux règles, c'est la mise en perspective du travail, l'intentionnalité. L'apprenant devient auteur et producteur de savoir. C'est la raison qui permet de faire le lien avec les contenus et le référentiel de la formation. *La distance* facilite ainsi cette démarche de transmission des contenus, « travailler chacun selon son rythme, c'est-à-dire qu'on a une plateforme avec des contenus, il y a des contenus en ligne, donc les gens viennent les consulter quand ils veulent [...] donc là les gens sont plutôt en asynchrone » (A33, 261-268). La distance permet de « faciliter l'accès à l'information et la hiérarchiser, prioriser et faciliter le fait de faire des choix, parce qu'il faut faire des choix par rapport au temps qu'on a à consacrer. Donc là l'organisation pour moi c'est sur les contenus » (P66, 518-521). Un accompagnement technique soit en collectif soit en individuel, est également proposé à distance, grâce aux forums, liste des discussions, mails et échanges téléphoniques. Sur la plateforme en ligne nous retrouvons « les objectifs, après il y a un côté exercices pratiques à faire et il y a un côté contenus théoriques et il y a un côté retour d'expérience » (J61, 433-434). La distance permet ainsi d'appliquer et expérimenter les nouvelles connaissances à partir des exercices et consignes donnés, « des exercices en fait pour utiliser les outils qu'on leur propose » (M12, 110), « ça leur permet quand même de tester certains outils à distance entre eux » (M37, 294).

La présence facilite l'accompagnement technique et l'expérimentation des outils. Pour les formateurs, les outils et contenus techniques doivent être présentés d'abord en présence avant de les tester à distance : « on l'a expérimentée d'abord en présence, notre méthode c'est toujours d'expérimenter les outils en présence et après on peut les utiliser à distance. On n'envoie jamais des gens qui ont des difficultés à distance avant de l'avoir expérimenté en présence » (A21, 189-192). De la même façon, si un contenu ou outil n'a pas été compris à distance, la présence permet d'y revenir, le tester et faire un retour sur les problèmes rencontrés et comment les surmonter, « si vraiment il y a trop de complications on va refaire en présence, le... la démonstration de cet outil-là » (J40, 277). Le suivi du référentiel et des contenus est moins strict en présentiel car la prise en compte de l'individu est

facilité par le contact direct : « le présentiel ça permet d'avoir un peu plus de convivialité, d'être un peu plus dans un rapport de discussion, de confiance. Eh, on n'a pas de problème à faire varier le programme de formation plus ou moins suivant les participants, leurs questions, donc on adapte quand même beaucoup plus les contenus quand on est en présentiel » (M51, 374-378). Alors que certains formateurs réclament que « la notion de concrétiser, de ré contextualiser les contenus dans la vie réelle, elle manque un peu pour moi quand c'est en ligne » (M45, 355-356).

3.4. Une double alternance en formation hybride

Nous concluons par l'observation suivante : l'hybridation entre temps en présence et à distance est primordiale pour les formateurs, « il y a vraiment une alternance présence-distance qui pour nous est essentielle parce que cette formation là on l'a déclinée aussi à des formats plus courts mais on a gardé le côté présence-distance. C'est hyper efficace. » (A31, 245-247) ou encore « je sépare pas le côté distance et présence, j'essaie toujours de créer des séquences » (J31, 228-229). Cette hybridation permet de faire le lien entre pratique et théorie. Elle facilite ainsi l'intégration du savoir par des retours réflexifs sur la pratique, « pour essayer d'intégrer et d'avoir des retours, d'intégrer et d'avoir des retours, d'intégrer et d'avoir des retours mais c'est assez séquentiel » (M22, 195-196). L'alternance entre distance et présence offre un équilibre à la formation car l'utilisation des contenus de la plateforme conduit à un dispositif plutôt fermée (Jézégou, 2008) et rigide, « on a prévu un déroulé de formation et puis on a une séquence apport des contenus, et puis une séquence atelier, et puis, voilà » (P21, 192-193), alors que la présence privilégie l'individu avec ses expériences et sait mieux s'adapter à ses spécificités, projets et besoins : « on peut tout à fait s'autoriser à ce que, eh, partir de l'expérience de quelqu'un pour moins partir sur la séquence, pour faire dérouler la séquence qu'on avait prévue » (P21, 199-200). Une logique applicationniste de l'hybridation du dispositif, en référence aux classes inversées, a été également proposées par certains formateurs « c'est un peu comme une classe inversée quelque part, pour dire, bah voilà, le côté théorique il a été absorbé à distance, chacun dans son coin, maintenant on est collectivement, on va redire, on va pas refaire le cours mais ça serait plutôt de voir comment est-ce qu'on met en application et comment est-ce qu'on aborde des choses de manière efficace quoi » (P23, 221-225).

4. Articuler Application et Implication en formation hybride

4.1. Entre praxis et poiésis

Les formations hybrides et à distance, qui se rendent possible grâce à l'utilisation de la technologie, renvoient au concept de la technique, définie comme un « ensemble de procédés bien définis et transmissibles, destinés à produire certains résultats jugés utiles » (Lalande, 1993). Ce concept, dérivé de *techné*, signifie la production, la fabrication matérielle et devient le savoir-faire productif, la méthode, manière, façon de faire efficace (Castoriadis, s.d.)¹⁶. Nous retrouvons finalement les deux oppositions qui connotent ce terme: la praxis et la poiésis, dans les paroles des formateurs.

En effet, l'implication de l'apprenant renvoie davantage à la **praxis**, au faire dans l'action. « La praxis est sa fin à elle-même qui est le vivre bien, la vie vertueuse [...] La valeur réside dans l'agent et relève par conséquent de l'éthique » (Bougès, 2011, p. 194). Pour Aristote, la valeur qui doit guider la praxis est la sagesse pratique ou phronesis « fondée sur l'art de délibérer puisque chaque situation est singulière » (Bougès, 2011, p. 197). Nous rapprochons ainsi la praxis avec la logique inférentielle et la pragmatique des trois raisons de Denoyel en formation d'adultes, car selon l'auteur cette dernière peut stimuler l'« art de faire, de dire, de vivre, hors de tout référentiel »(Denoyel, 1999, p. 39). C'est ainsi un processus intrinsèque.

Quant à l'application des contenus, nous la rapprochons à la **poiésis**, l'action de créer, dans le cadre de la formation des adultes car c'est une commande extérieure à l'apprenant. Chez Homère le verbe *ποιέω* (poieô) signifie fabriquer et faire. La poiésis correspond à la simple production, l'action est donc dévalorisée par rapport au but, l'objet produit vaut plus que l'action de production. « La fin poursuivie est extérieure au producteur » (Bougès, 2011, p. 194). L'apprenant doit appliquer des contenus théoriques dans les exercices pratiques. Dans ce cas, la motivation est extrinsèque car détachée des expériences et besoin de l'apprenant.

Suite à l'analyse de nos données, nous réalisons que la distinction entre application et implication est très fine. Dans l'application, dans l'action, il y a toujours une délibération ou plutôt une autodélibération. L'apprenant en faisant, doit prendre des décisions, faire des choix, délibérer en action. Les

¹⁶ Technique, du grec *technè*, remonte à un verbe très ancien *teuchô* (radical *t(e)uch-*, indo-européen **th(e)uch-*). (Castoriadis, s.d.)

situations d'application se trouvent alors tant dans la raison sensible que formelle. A partir d'une consigne, qui n'est pas forcément en lien avec son expérience, il se met en situation et expérimentation. L'expérenciation se déploie grâce à un accompagnement à la réflexivité après l'action pour en tirer le sens et intégrer le savoir. Le rôle de l'accompagnateur est ici primordial afin de développer l'esprit interrogatif ou réflexif et impliquer l'apprenant grâce à la prise de conscience de ses connaissances et compétences.

4.2. Entre présence et distance

Dans l'étude de cas ici analysée, nous remarquons une double alternance entre temps à distance-présence et théorie-pratique que nous pouvons représenter par le schéma ci-après :

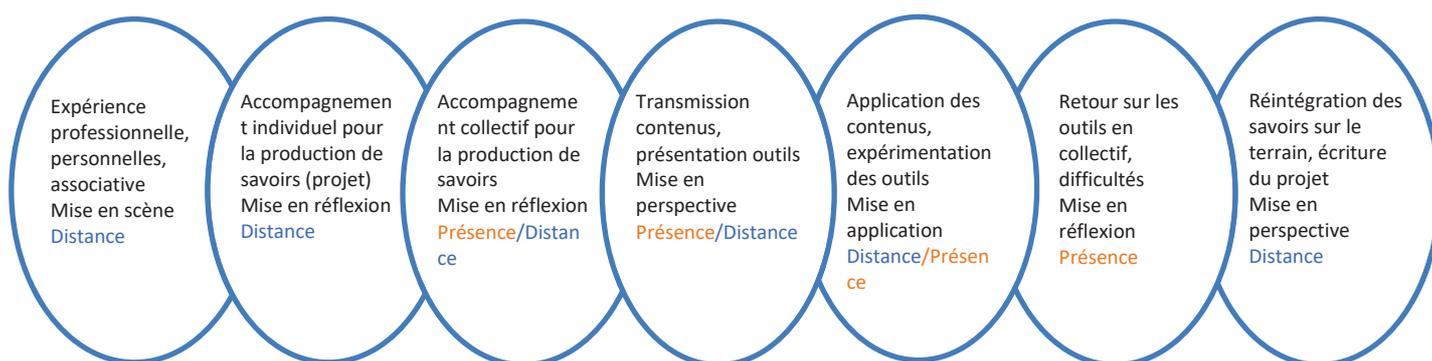


Figure 1 Alternance entre application et implication en formation hybride. A partir d'un cas d'étude

Même si un rapprochement entre distance-présence et application-implication est difficile à faire, nous pouvons dire que la présence permet la création d'un espace d'expérimentation et d'application en confiance car elle facilite la pédagogie d'essai-erreur, en dehors du terrain réel. En même temps, la prise en compte de l'individu et de ses expériences est privilégiée grâce à la présence physique qui facilite les interactions et l'instauration d'une relation. De plus, la présence renforce le collectif alors que la distance privilégie le travail individuel sur le projet.

Application et implication sont donc deux processus complémentaires. La représentation de nouvelles technologies des formateurs

et apprenants, ainsi que la conception du dispositif hybride, influencent le processus formatif. L'outil peut devenir autant source d'implication de l'apprenant en donnant du sens à sa démarche que d'application d'une information (contenu théorique) extérieur de lui. Cependant, nous remarquons que la distance ouvre des possibilités et permet une liberté plus importante sur sa formation pour devenir acteur. Un accompagnement à la réflexivité et la délibération est important pour l'articulation des alternances entre théorie-pratique et présence-distance. La conception du dispositif joue ainsi un rôle important à ce processus d'autonomisation et de mise en sens.

Conclusion

Notre étude a montré que les représentations des formateurs vis-à-vis de nouvelles technologies jouent un rôle important à la prise en compte de la double alternance en formation d'adultes lors de la conception hybride du dispositif. Ces représentations sur la coexistence des technologies et des humanités « est à méditer sur deux points : le savoir d'agir sur la nature et le savoir de nous penser nous-mêmes » (Salomon, 1992, p. 181-184) ; le rapprochement de deux formes de rationalité, traditionnellement présentées comme antinomiques, « la poursuite du savoir et la quête du sens ». Aujourd'hui, nous remarquons que le système éducatif n'a pas échappé de cette obligation d'efficacité. Nous construisons les formes d'enseignement et les parcours de formation sur cette logique de rentabilité afin de toucher un plus grand nombre d'apprenants qui mémoriseront une grande quantité des données rapidement. « Ce n'est donc pas tant la technique qui pose problème que le projet social et politique au service duquel elle est placée » (Albero, 2004, p. 42).

« Un avenir à la fois souhaitable et réalisable dépend de notre volonté d'investir notre acquis technologique de telle sorte qu'il serve au développement d'institutions "accueillantes" » (Illich, 2004, p. 288) et aller ainsi à l'encontre des tendances du moment. Autrement dit, utiliser la technologie pour « créer des institutions au service des interactions personnelles, créatrices et autonomes et de permettre l'apparition de valeurs qui ne puissent pas être soumises aux règles des technocrates ».

Références

- Académie française. (1932). *Dictionnaire de l'académie française* (8^{ème} éd.). Librairie Hachette.
- Albero, B. (2004). Technologies et formation : travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté. Note de synthèse. *Savoirs : Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, 2(5), 9-69.
- Barbier, R. (1977). *La recherche-action dans l'institution éducative*. Gauthier-Villars.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (3^{ème} éd.). Presses Universitaires de France.
- Bougès, L.-M. (2011). *À l'école de l'expérience. Autonomie et alternance*. L'Harmattan.
- Breton, H., Denoyel, N., Pineau, G., & Pesce, S. (2015). Métiers de l'accompagnement, savoirs expérientiels et formation universitaire. Retour réflexif à l'occasion des 20 ans du master "IFAC". *Éducation permanente*, 205, 163-175.
- Bronckart, J.-P., et Chiss, J.-L. (s.d.). Didactique - La didactique des disciplines. *Encyclopaedia Universalis*.
<http://www.universalis.fr/encyclopedie/didactique-la-didactique-des-disciplines/>
- Canevet, M.-A. (2003). *La question de la technique pédagogique - Raison et déraison* [Thèse de doctorat]. Université Lumière Lyon 2. http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2003/canevet_ma#p=0&a=top
- Castoriadis, C. (s.d.). Technique. *Encyclopaedia Universalis*.
<https://www.universalis.fr/encyclopedie/technique/I-le-sens-de-la-technique/>
- Coppé, S. (2011). La réforme de la formation des enseignants en France en 2010. *Petit x*, 85, 53-71.
- Danon-Boileau, L. (1991). Sur la notion de Tèlos, de Praxis et de Poïésis. *L'information grammaticale*, 50, 19-20.
- Denoyel, N. (1999). Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce. *Revue Française de Pédagogie*, 128, 35-42.

- Illich, I. (2004). Une société sans école. Dans I. Illich, *Œuvres complètes. Volume I* (pp. 205-382). Fayard.
- Jézégou, A. (2008). Formations ouvertes et autodirection de l'apprenant. *Savoirs*, 16, 97-115. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2008-1-page-97.htm>
- Lalande, A. (1993). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (3^{ème} éd.). PUF.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*. Octarès.
- Leplat, J. (1985). *Erreur humaine, fiabilité humaine dans le travail*. Armand colin.
- Papadopoulou, M. (2019). Inversons la classe inversée. Raison expérientielle et nouvelles technologies en formation d'adultes. *TransFormations*, 19, 1-14. <https://pulp.univ-lille1.fr/index.php/TF/article/view/282>
- Salomon, J.-J. (1992). *Le destin technologique*. Balland.
- Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation* (6^{ème} éd.). ESF.

Pour citer ce texte : Papadopoulou, M. (2021). La formation d'adultes médiatisée : entre applicationnisme technologique et réflexivité. *Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Education*, 1, 67-80.

Partie 2 :
Antécédents historiques et
perspectives philosophiques

UNE PHILOSOPHIE DE LA FORMATION PEUT-ELLE ETRE APPLICATIONNISTE ?

UN LEGS HERBARTIEN A LA POSTERITE PEDAGOGIQUE

Jean-François Goubet

Résumé : Cet article commence par définir l'expression « philosophie de la formation » et trouve en Herbart son premier grand représentant. Herbart a vu le risque d'un double applicationnisme : celui qui viendrait de la philosophie et qui considérerait la pédagogie comme une « lointaine province conquise » ; celui qui viendrait des sciences de la nature et qui ferait de la relation pédagogique une action mécanique sur autrui. Le risque existe que des praticiens de détournent alors des discours théoriques, et ne s'engagent pas dans la réflexivité, demeurent dans la routine. Durkheim et Dewey sont, chacun de leur côté, des héritiers de Herbart lorsqu'ils tentent de conjurer le risque de la routine. Le premier montre un primat de la pratique pédagogique, même s'il n'exclut pas que, *in fine*, les sciences positives ne trouvent leur application dans la pédagogie. Le second esquisse une conception de l'expérience éducative partagée entre le philosophe et l'éducateur qu'il forme.

Mots-clés : philosophie de la formation ; applicationnisme ; Herbart ; Durkheim ; Dewey.

Abstract : This paper first defines what is a "philosophy of training" and finds in Herbart its first major figure. Herbart saw the risk of a double applicationism: one which would come from philosophy and would regard pedagogy as a "conquered remote province"; and one which would come from the natural sciences and would make of the pedagogical relation a mechanical action on other men. There is a risk that some practitioners will then turn away from theoretical discourse, and won't engage in reflexivity, and will thus remain stuck in the routine. Both Durkheim and Dewey are Herbart's heirs as they try to avoid the risk of routine. The first gives primacy to pedagogical practice, even if he does not exclude that, in the end, positive sciences may find their application in pedagogy. The second sketches a conception of educational experience shared between the philosopher and the educator he forms.

Keywords : philosophy of training ; applicationism ; Herbart ; Durkheim ; Dewey.

I. Clarifications : philosophie de la formation ; choix de la méthode et des références

Lors du présent propos, c'est de philosophie de la formation en particulier, plutôt que de la philosophie de l'éducation en général, que je souhaiterais parler. Bien sûr, dans des formules rousseauistes où il est indiqué que l'éducation est l'art de façonner les hommes, comme la culture est celui de faire des plantes, ou dans certains emprunts à l'allemand, où le substantif *Bildung* peut être rendu d'au moins deux façons, on ne peut aisément faire le départ ; du moins l'anglais *teachers training* ne mobilise-t-il pas directement l'idée de culture académique. Il s'agira donc tout d'abord de préciser quel sens de formation est visé.

Comment spécifié-je donc la philosophie de la formation ? Par philosophie de la formation, je désigne le propos de type universitaire sur la pédagogie, en tant qu'il est adressé à de futurs enseignants notamment et qu'il a en charge de les former, de leur forger un caractère (ce qui implique un rapport à des idéaux et des valeurs). Naturellement, la question de compétences spécifiques qui peuvent être acquises dès lors qu'on fait sien ce propos n'est pas à dédaigner ; une formation peut très bien aussi s'entendre comme un supplément de qualification professionnelle, technique, une spécialisation plus poussée, à des fins pratiques. Toutefois, la philosophie de la formation a ceci de propre qu'elle ne vise pas, en première intention, à former des philosophes de la formation mais bien des gens qui, par ailleurs, sont spécialistes (de disciplines, de niveaux d'âge différents...) et qui doivent tous, pourtant, participer à une tâche commune d'éducation. Caractère unitaire de l'enseignant et représentation d'un idéal appartenant à un corps plus vaste que celui de sa spécialité vont de pair, et ils consonnent justement dans l'accent mis sur le général plus que sur le particulier.

Dès lors que l'on regarde à une philosophie de la formation en tant que discipline universitaire s'adressant à de futurs enseignants, et dès lors, également, que l'on souscrit à une optique méthodologique d'histoire des idées pédagogiques dans une perspective autre que strictement nationale, on ne tarde pas à tomber sur le nom de Johann Friedrich Herbart (1776-1841) en tant que référence mondiale, jusqu'au début du 20^e siècle au moins, d'une pédagogie enseignable à l'université dans un contexte professionnalisant, celui de la formation des précepteurs et, à la limite, de maîtres de différents ordres. Le philosophe ne s'est pas uniquement distingué en donnant des conférences sur la pédagogie dans le but de contribuer à la formation de maîtres, mais il a aussi mis sur pied, pendant le temps de son activité à Königsberg, un

établissement pédagogique qui flanquait, en tant qu'institution pratique ou d'exercice, l'université proprement dite. M'intéressant à l'histoire des idées avant tout, comme je l'ai mentionné, c'est sur le premier type de réalisation que je porterai plus particulièrement mon attention.

Herbart m'intéressera non seulement en lui-même mais aussi parce qu'il est demeuré une référence majeure de la science de l'éducation naissante en France et aux Etats-Unis d'Amérique. C'est tout d'abord Émile Durkheim (1858-1917) que je voudrais replacer dans un contexte post-herbartien. Ainsi que son neveu le rappelle, il a constamment enseigné la pédagogie, à Bordeaux comme à Paris, et il a jugé que la France appréciait trop mal le philosophe allemand dans ce domaine¹⁷. Je souhaite lire certaines conceptions durkheimiennes de la science de l'éducation, en tant qu'elle forme des enseignants, à la lumière de la discussion sur Herbart qu'il a entamée avec Louis Gockler en 1905 lorsque ce dernier soutint sa thèse. Je désire enfin porter mon attention sur John Dewey (1859-1952), notamment sur sa conférence, récemment traduite en français, *Les sources d'une science de l'éducation*, pour y déceler de même une résonance au long cours de l'herbartianisme¹⁸. En interrogeant ces deux auteurs, pour lesquels il est plus clair de trancher l'alternative applicationnisme/réflexivité autonome au profit du second terme, je tenterai de voir si ce n'est pas leur appréhension correcte du fonds herbartien qui leur a permis d'aller plus avant, la direction étant posée, en matière de philosophie de la formation.

2. Position du problème de l'applicationnisme en prenant appui sur la philosophie de la formation herbartienne

Je viens juste à l'instant d'introduire les termes d'application de résultats obtenus dans un autre champ en éducation et de ce qui me paraît être son pendant, la réflexivité autonome d'un champ éducatif. À l'aide du détail de la doctrine herbartienne de la formation, je souhaiterais expliquer davantage le sens précis que peuvent revêtir ces termes.

¹⁷ M. Mauss, « *In Memoriam*. L'œuvre inédite de Durkheim et de ses collaborateurs », *L'Année sociologique*, Nouvelle série, I, 1925, p. 8-29, ici p. 25.

¹⁸ Je pars aussi du fait que Dewey, fin 19^e, a écrit en pédagogie dans une revue herbartienne : « *Interest as Related to Will* » a d'abord paru dans le *First Year Book of the National Herbart Society*.

2.1. La question de principe des concepts indigènes dans l'introduction de la Pédagogie générale de 1806

Herbart fut-il applicationniste ? Dans une œuvre tardive, parue pour la première fois en 1835, il a en effet clairement placé la discipline « pédagogie » dans la dépendance de deux autres, la psychologie et l'éthique. Si la première devait renseigner sur les moyens et les obstacles de l'éducation, la seconde, pour son compte, avait à voir avec les finalités recherchées par l'action éducative. La question se pose de savoir si Herbart a considéré la fréquentation desdites disciplines comme prioritaire, et même de savoir s'il est allé jusqu'à penser comme nécessaire une assise forte dans la métaphysique ou la philosophie pratique universelle. Une alternative se dessinerait alors : soit une conception applicationniste de la pédagogie, en tant que science dérivée devant gouverner une pratique éducative rationnelle (et donc, à court terme, une conception réductionniste de la pédagogie), soit une conception réflexive de la pédagogie, en tant que discipline devant contrôler ses « concepts indigènes » (*einheimische Begriffe*) par un recours à l'éthique et la psychologie (et donc, à plus long terme, une conception totalisante de la pédagogie, comme surface de projection de problèmes universels sinon traités de manière éparses ou fragmentaire).

Une formule de 1806, souvent citée par les collègues allemands de sciences de l'éducation¹⁹, penche pour la seconde solution :

« Il vaudrait peut-être mieux pour la pédagogie se remémorer autant que possible *ses idées propres* et cultiver davantage la faculté de penser *par elle-même* : elle deviendrait ainsi le *centre* d'une sphère de recherches et ne courrait plus le risque d'être gouvernée par une puissance étrangère, comme une lointaine province conquise »²⁰.

¹⁹ Voir par ex. le volume de la collection *Herbartiana*, édité par R. Coriand et A. Schotte, *'Einheimische Begriffe' und Disziplinenentwicklung*, Iéna, Garamond Verlag, 2014.

²⁰ „Es dürfte wohl besser sein, wenn die Pädagogik sich so genau als möglich auf ihre *einheimischen Begriffe* besinnen, und ein *selbständiges* Denken mehr kultivieren möchte; wodurch sie zum *Mittelpunkte* eines Forschungskreises würde, und nicht mehr Gefahr liefe, als entfernte, eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert zu werden“ (*Allgemeine Pädagogik*, dans l'édition par O. Willmann et Th. Fritsch des *Pädagogische Schriften*, Leipzig/Osterwieck-am-Harz, Zickfeldt, vol. I, 1913, p. 235). Je reprends ici la traduction de J. Molitor, J.-F. Herbart, *Comment élever nos enfants. Pédagogie générale*, Paris, Schleicher frères, 1908, p. 8.

Effectivement, il faut voir ici le refus d'un applicationnisme massif, le fait de ne pas être traité pour soi-même, dans son propre champ problématique, mais de ne servir que de surface d'exemplification déformante, car lointaine, de préoccupations conquises ailleurs. C'est particulièrement la philosophie idéaliste de son temps, voulant parfois déduire toutes les catégories du réel à partir d'un principe unique, contre laquelle Herbart récrimine. Mais est-ce toute philosophie en général, en tant qu'elle respecte une certaine structure du réel qui lui est opposée, et qui s'efforce d'en résoudre les contradictions, qui est congédiée ? La suite du propos herbartien ne va pas dans ce dernier sens :

« Si nous voulons voir s'établir entre toutes les sciences des relations bienfaisantes, il faut que chacune essaie de s'orienter à sa façon, et même avec une énergie égale à celle de ses voisines. Il ne doit point déplaire à la philosophie que les autres sciences, en venant à elles, ne renoncent pas à leur pensée propre »²¹.

Un équilibre se recrée ici, entre une chose qui, à juste titre, peut se présenter comme philosophie, réflexion plus générale que l'éducation sur les lois psychologiques et les finalités de l'agir, et une autre, qui se structure, s'organise, découvre des problèmes pertinents à son niveau et tente d'y apporter une réponse systématique. La philosophie comme science n'empêche pas la pédagogie comme science d'exister. Tout ce qui est pédagogique n'est pourtant pas strictement psychologique, ni strictement éthique, ce pourquoi une réflexion autonome est justifiée. Mais sans psychologie et sans éthique, il n'est pas de concepts organisateurs autour desquels fonder un propos cohérent. Autrement dit, les concepts pédagogiques ne sont pas déterminés par les sciences rectrices, mais contrôlés par eux, conditionnés par eux. S'ils contredisent des lois psychologiques ou des principes éthiques, ils doivent être rejetés. Mais qui ne connaîtrait que ces deux derniers domaines serait bien en peine d'en déduire des considérations pédagogiques autres que simplement possibles, et comme flottant en l'air.

²¹ „Nur wenn sich jede Wissenschaft auf ihre Weise zu orientieren sucht, und zwar mit gleicher Kraft wie ihre Nachbarinnen, kann ein wohlthätiger Verkehr unter allen entstehen. Der Philosophie selbst muß es lieb sein, wenn ihr die andern denkend entgegenkommen“ (mêmes références.); trad. fr., même page.

2.2. *Derechef, la question des concepts indigènes dans une recension de 1832*

Deux questions se posent maintenant, relativement aux concepts indigènes. La première, en complément de ce qui vient d'être dit, concerne l'applicationnisme comme fait de gouverner un domaine, l'éducation, comme une province éloignée, dans une optique proconsulaire en quelque sorte. Elle porte sur les faux prétendants à éconduire : n'y a-t-il donc que la philosophie idéaliste, telle qu'un Fichte ou un Schelling la portaient à l'époque en Allemagne, dont il faille se garder quant à ses prétentions hégémoniques indues ? La seconde question a trait, plus précisément, aux concepts fondamentaux, donc non indigènes, et aux concepts indigènes, non fondamentaux donc, de la pédagogie. Quels exemples pouvons-nous donner, et qu'est-ce qui les démarque ?

Ce qui fait pendant à l'applicationnisme outrancier, depuis la politique vers l'éducation, de l'idéalisme d'un Fichte, c'est, aux yeux de Herbart, quelque chose qui ne laissera pas de trouver quelque résonnance dans l'esprit d'un connaisseur de la situation contemporaine. Alors que, classiquement, c'était une doctrine spéculative qui menaçait de réclamer la pédagogie pour elle, c'est maintenant de la part de la science naturelle qu'il faut craindre des prétentions abusives :

« Et de nos jours, il faut s'attendre que, pour changer, un physiologiste fasse son apparition en tant que maître d'éducation, qui nous montre par quels moyens diététiques, en partant du cerveau, ou même en commençant par les nerfs des extrémités et les fonctions vitales de la peau, il nous faut gouverner la volonté des élèves ainsi que le prescrit l'exigence de *Fichte* [rappelée] ci-dessus »²².

L'idée d'un applicationnisme d'une science de la nature vers l'éducation se double, remarquons-le bien, d'une volonté d'efficacité, de maîtrise technique, d'introduction d'une nécessité de type causale, voire

²² „Und heutiges-Tages müssen wir darauf gefaßt sein, auch einmal zur Abwechslung einen Physiologen als Erziehungslehrer auftreten zu sehen, der uns zeige, durch welche diätetische Mittel man vom Gehirn ausgehend, oder gar von den Nerven der Extremitäten und von den Lebensfunktionen der Haut anfangend, den Willen der Zöglinge so regulieren müsse, wie die obige Forderung *Fichtes* es vorschreibt“ (*Pädagogische Schriften*, vol. III, 1919, p. 457). L'applicationnisme, qu'il vienne des sciences de la nature ou de la philosophie spéculative, entend ici avoir une action causale sur la volonté des enfants, et doit à ce titre être rejeté.

mécaniste, dans l'activité d'éducation. On perdrait ce qui fait la nature de la relation pédagogique, en tant qu'attention à la personne d'autrui également, à son individualité comme point d'incidence, à sa capacité acquise de se déterminer par lui-même.

L'argument majeur de Herbart n'est pourtant pas là. Ce qu'il s'efforce de nous montrer, c'est en fait que les prétentions hégémoniques de domaines extérieurs sur la province pédagogique amènent à une autre impasse, celle de l'empirisme crasse du pratico-pratique. À forcer l'application de règles acquises ailleurs, on risque en effet non pas tant d'enrôler les éducateurs dans des bataillons de techniciens appliquant des recettes estampillées 'scientifiques' que de les perdre tout à fait pour la réflexivité que la science de l'éducation, ou pédagogie, requiert :

« La conséquence de ces théories, divergeant très largement, à en effrayer, est toujours celle-ci que les praticiens se retirent dans leur *cercle d'expérience* et qu'ils ignorent autant que possible les prétentions exotiques qui résonnent au dehors »²³.

C'est le risque de la routine, symétrique de celui de l'application aveugle de théories échafaudées hors sol (en dehors du sol où les concepts sont chez eux, pour mieux dire), qui guette.

Il faut donc que l'éducateur ne reçoive pas des notions prêtes à l'emploi pour la pédagogie mais les élabore. Un exemple de ce type de procédé est donné quelques pages plus loin : un praticien, doté de la réflexivité que donnent les concepts forgés en psychologie, dans les murs de l'université donc, sera à même d'observer individuellement ses élèves et de les comprendre. Là, le « cercle d'expérience » ne reconduit pas la pratique à l'identique mais lui donne sens, en rendant compte de la genèse progressive de leurs représentations (y compris de leurs sentiments et de leurs désirs), en laissant voir comment chacun, à sa façon, devient adolescent puis homme. Et Herbart de rappeler dans ce contexte que, de nombreuses années auparavant, il avait déjà plaidé pour que les concepts indigènes de la pédagogie soient cultivés par les éducateurs et mis au centre de leur « cercle de recherche »²⁴.

La formation par la recherche, dans ces conditions, n'est pas tant un octroi, par une puissance tutélaire et ayant la vérité de la pratique en dehors de la pratique, mais un élargissement de l'horizon (littéralement le « cercle de

²³ „Die Folge solcher zum Erschrecken weit auseinander gehenden Theorien ist immer die, daß die Praktiker sich in ihrem *Erfahrungskreise* zurückziehen, und die fremdartigen Ansprüche, welche draußen erschallen, nach Möglichkeit ignorieren“, mêmes références.

²⁴ *Id.*, p. 469.

vision », le champ visuel, *Gesichtskreis*) du praticien, en interaction avec le philosophe tenant un propos académique sur l'éducation. Entre les cercles d'expérience étroits de la routine empirique et de l'applicationnisme estampillé 'philosophique' ou 'naturaliste' et celui, plus large, de la seule recherche, se tient l'élargissement de l'horizon, c'est-à-dire l'augmentation des ressources possibles dont on dispose durant l'action et l'affirmation continue de l'idéal éducatif vers lequel on veut faire progresser l'enfant.

Car si psychologie et éthique sont deux sciences tutélaires distinctes, cela ne signifie pas qu'elles ne se rejoignent pas dans l'activité concrète d'éduquer. C'est ce que montre, du moins dans cette recension plus que dans certains passages du dernier texte systématique de 1835, l'emploi du concept de *Bildsamkeit*, littéralement formabilité, malléabilité, plasticité, voire éducatibilité si l'on en réduit l'extension²⁵.

« On voit ainsi [...] toujours présupposée la *formabilité* de l'élève, *présupposition sans laquelle aucun éducateur ne peut attaquer son ouvrage*. Mais c'est alors que, chez tous les pédagogues, se joint à ce premier postulat la double question : premièrement, à quoi l'élève doit-il être formé ; deuxièmement, par quels moyens ? »²⁶.

Il n'y a pas que l'individualité de l'enfant qui soit un point d'incidence. De multiples séries se recoupent en fait dans l'individualité de la situation d'éducation, lorsque les prescriptions éthiques et psychologiques rejoignent les observations empiriques et les techniques maîtrisées dont l'on dispose. Ni applicationniste, ni empiriste du pratico-pratique, Herbart plaide en fait pour une mise en cohérence des séries, grâce à une science nouvelle dénommée pédagogie, une science ayant de l'importance dans la formation des éducateurs. Ce n'est qu'au prix de la convergence des discours et des expériences que l'horizon du praticien peut réellement s'accroître, et le praticien être toujours en même temps réflexif. Une autonomie dans la pratique ne vient pas d'une autonomisation de ce qui viendrait du terrain mais de la recherche de coïncidence entre théorie et pratique, discours académique et travail quotidien.

²⁵ Voir aussi, sur ce sujet, les travaux de Nadia Moro, professeure invitée au Recifes, Université d'Artois, en juin 2019.

²⁶ „so sieht man [...] immer die *Bildsamkeit* des Zöglings vorausgesetzt, *ohne welche Voraussetzung kein Erzieher sein Werk angreifen kann*. Alsdann aber knüpft sich an dieses erste Postulat bei allen Pädagogen die doppelte Frage: erstlich, wozu soll der Zögling gebildet werden? Zweitens durch welche Mittel?“ (*Id.*, p. 456).

2.3. Une conception plus systématique présente dans le dernier grand écrit pédagogique de 1835, qui pourrait induire en erreur sur l'équilibre de la spéculation et de l'expérience

La notion de *Bildsamkeit*, rendue en français par Auguste Pinloche par « éducatibilité », n'est en fait pas un concept indigène de la pédagogie. Herbart, dans une note de l'*Esquisse de leçons pédagogiques*, précise que la *Bildsamkeit* est plutôt en général formabilité puisqu'elle se réfère aussi aux éléments de la matière, au métabolisme chez les corps organiques²⁷. L'envers de la conception herbartienne des notions forgées sur leur propre sol est, ainsi que j'ai déjà eu l'occasion de l'indiquer, la référence à des concepts organisateurs super-ordonnés. Une pédagogie, comme science de l'éducation, se comprend donc toujours en référence à des sciences rectrices, ici, dans le cas présent, l'éthique et la psychologie.

Le second paragraphe de l'introduction déclare ainsi sans ambages qu'existe cette double tutelle : deux types différents de rapport organisé au réel, deux espèces de séries explicatives doivent venir se recouper pour donner naissance à un propos cohérent sur l'éducation. Mais c'est ici que Herbart, dans un souci d'équilibre et de justesse, précise que, dans les sciences tutélaires elles-mêmes, un recours à l'expérience est déjà présent, ne serait-ce qu'au titre de pierre de touche :

« Ceci implique également la dépendance de la pédagogie vis-à-vis de l'*expérience*, puisque d'une part la philosophie pratique comprend déjà l'application à l'*expérience*, et que d'autre part la psychologie ne découle pas seulement de la métaphysique, mais bien de l'*expérience* comprise comme il convient grâce à la métaphysique »²⁸.

Toute la tension des rapports entre disciplines se lit ici. Dans le premier exemple, c'est l'application d'un domaine plus élevé vers un autre qui transparaît, mais dans le second, c'est plus précisément l'apport correctif, et

²⁷ *Pädagogische Schriften*, vol. II, § I Rem, p. 9. Dans sa traduction partielle et réarrangée, Auguste Pinloche laisse de côté la note, pourtant fondamentale, relative à l'emploi large de la formabilité. Cf. J. F. Herbart, *Principales œuvres pédagogiques : (pédagogie générale, esquisse de leçons pédagogiques, aphorismes et extraits divers)* ; traduites et fondues en un seul volume par A. Pinloche, Paris/Lille, Alcan/Taillandier, 1894, p. 33.

²⁸ „Hierin ist auch die Abhängigkeit der Pädagogik von der Erfahrung enthalten, indem teils die praktische Philosophie schon Anwendung auf die Erfahrung auf sie aufnimmt, teils die Psychologie nicht bloß von der Metaphysik, sondern von der durch Metaphysik richtig verstandenen Erfahrung ausgeht“ (*Id.*, § 2 Rem, p. 11) ; trad. fr., *Id.*, p. 33.

non déterminant à proprement parler, d'un domaine antérieur qui le fait. Dans les deux cas, comme la suite de la citation le dit clairement, il s'agit de s'inscrire en faux contre une conception de la pédagogie qui en ferait une « simple connaissance empirique des hommes » (*bloß empirische Menschenkenntnis*)²⁹. On voit ainsi qu'on est bien aux prises avec un trilemme dans la pensée du rapport entre théorie et pratique en éducation : applicationnisme, quelque chose qu'on devrait pouvoir appeler réflexivisme si la langue ne devait un jour se venger de pareil affront, et empirisme crasse, fermeture de l'horizon et enfermement dans la simple routine.

Le point de vue herbartien a l'air assez clair, au fond, lorsque l'on regarde d'autres productions signées de sa main. Dans ses premières conférences sur la pédagogie, comme plus tard dans des réflexions sur l'utilité des discussions en pédagogie, il plaidait pour une alternance entre théorie et pratique, alternance commençant, il est vrai, par un moment de préparation du cœur et de l'esprit, par une disponibilité, commençant d'être acquise sur les bancs de l'université, à l'expérience demeurant à faire. Quelque chose comme un tact pédagogique, une compétence professionnelle, fait ses débuts en prenant connaissance des idéaux à poursuivre en éducation et peut être développé par la suite en organisant l'expérience, en la rendant lisible, pensable. Pour reprendre le trilemme esquissé ci-dessus, le vrai appel à la réflexion du praticien vient plus de la science que de la pratique, penche donc, sans s'y rendre toutefois, vers l'applicationnisme plus que vers l'empirisme. C'est également, du reste, la leçon que l'on peut tirer de la fin de l'introduction de *l'Esquisse de leçons pédagogiques* :

« Le pouvoir de l'éducateur ne doit pas être estimé plus grand qu'il ne l'est, mais il ne doit pas non plus être estimé moindre. L'éducateur doit essayer jusqu'où il peut aller, mais il faut toujours qu'il s'attende à être ramené, par l'observation des résultats, aux limites des essais raisonnables. Pour ne rien négliger, il devra avoir devant les yeux l'ensemble de la théorie des idées de la morale pratique, et pour comprendre et interpréter convenablement les observations faites, la psychologie devra toujours lui être présente »³⁰.

²⁹ Mêmes références.

³⁰ „Das Vermögen der Erziehung darf nicht für größer, aber auch nicht für kleiner gehalten werden, als es ist. Der Erzieher soll versuchen, wieviel er zu erreichen imstande sei, aber stets darauf sich gefaßt halten, durch Beobachtungen des Erfolgs auf die Grenzen vernünftiger Versuche zurückgewiesen zu werden. Damit er nichts versäume, muß er das Ganze der

L'éducation ne peut tout, mais elle n'est pas impuissante non plus. Qu'est-ce qui lui donne justement une puissance accrue ? L'orientation vers une fin, qui lui donne continuité, et les savoirs relatifs à l'apprentissage, qui lui permettent de faire réellement des expériences, puisque chaque expérience est mise à l'épreuve d'une notion. La pratique ne se fait pas dès lors tant dans une école d'application, institution bien mal dénommée (sauf à mettre l'accent sur l'application que des maîtres devraient montrer à s'exercer), mais réellement dans une « école d'exercice », une *Übungsschule*. Le statut d'un discours philosophique sur l'éducation, qu'on le nomme pédagogie ou science de l'éducation, a en effet des incidences, par la liaison intime qu'il entretient avec la formation, avec le statut à accorder à la pratique. L'alternance, elle-même bien mal dénommée puisque pouvant faire croire qu'il peut y avoir une expérience qui ne serait pas expériences de notions, ne doit pas laisser croire qu'une philosophie de la formation ne sert à rien pour l'éducateur lui-même. Il revient donc, en d'autres termes, à cette dernière de montrer son efficace.

3. Deux héritiers lointains de Herbart : Durkheim et Dewey

3.1. Les points communs hérités de l'herbartianisme

Mais revenons au cœur de notre propos et à ce que Herbart a légué à la postérité pédagogique, entendue plus précisément comme science de l'éducation à destination d'enseignants, philosophie de la formation à usage de ceux qu'elle contribue à former en d'autres termes. Quels sont les points que l'on retrouve chez Émile Durkheim ou John Dewey ? Bien sûr, cette interrogation n'a de sens qu'à partir du moment où l'on tient compte des contextes nationaux d'institutionnalisation de la formation académique des maîtres, et où l'on regarde les multiples médiations qui séparent tous ces auteurs. Je donnerai donc quelques grandes indications générales mais, je l'espère, significatives.

On trouve déjà chez tous ces auteurs une mise en garde très nette contre l'une des dérives professionnelles les plus préoccupantes en éducation, l'enfermement dans une routine, ou, pour le dire autrement, une clôture de la possibilité de l'expérience. Une opposition manifeste est réaffirmée, celle entre

praktischen Ideenlehre vor Augen haben. Damit er die Beobachtungen verstehe und richtig auslege, muß ihm die Psychologie stets gegenwärtig sein“ (*Id.*, § 6, p. 14-15) ; trad. fr., p. 34.

acquisition d'une posture réflexive et inscription de soi dans une tradition enseignante calcifiée. Pour le dire avec les auteurs convoqués :

« L'ennemi, l'antagoniste de la routine, c'est la réflexion »³¹.

« Pour une philosophie de l'éducation, cet acte [d'émancipation, de libération] consiste à permettre aux praticiens de réaliser leur travail avec un esprit plus libre qui échappe à la tradition, à la routine, aux lubies et à la partialité des intérêts personnels »³².

On découvre ensuite un cadre problématique relativement identique : la science de l'éducation, équivalente dans un autre contexte national à la *Pädagogik*, est à comprendre dans sa relation à une science relative aux obstacles et aux moyens, la psychologie, et une autre relative aux valeurs et aux fins, la sociologie. Ce dernier terme n'est certes pas chez Herbart mais il a été introduit par des herbartiens plus tardifs, comme Otto Willmann³³, pour rendre collectif ce qui, chez le maître, était demeuré par trop individuel.

La question qui se pose donc quant à la science de l'éducation est bel et bien identique : de quelles sciences, initialement extérieures, un éducateur a-t-il besoin, et, surtout, que doit-il en faire pour que cela devienne une véritable science de l'éducation, un rapport réflexif réussi à sa propre pratique ? Ce sont les réponses différenciées de Durkheim et de Dewey que j'aimerais maintenant aborder.

3.2. Durkheim et l'accent ambigu mis sur la pratique dans sa compréhension de Herbart

Dans son ouvrage de 1905, faisant suite à sa thèse de doctorat soutenue à la Sorbonne devant Durkheim, Lévi-Bruhl et Buisson en

³¹ Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, préface F. Dubet, introduction M. Halbwachs, Paris, PUF, 2014, p. 12.

³² "For a philosophy of education, this operation [= of emancipation, liberation] is found in a more liberal spirit, with escape from tradition and routine and one-sided personal interests and whims", *The Sources of a Science of Education*, New York, Horace Liveright, 1929, p. 58 ; trad. fr. C. Tourmen, *Les sources d'une science de l'éducation*, Raison et Passions, Dijon, 2018, p. 75. Une autre traduction, antérieure, a été réalisée par S. Renier et figure dans ses travaux de recherche.

³³ Cet auteur est cité par Durkheim dans une longue note de *Sociologie et éducation*, introduction de P. Fauconnet, Paris, PUF, 1967.

particulier, Louis Gockler³⁴ avait pris le parti de présenter, après la vie du philosophe, ce qu'il avait appelé « le système pédagogique de Herbart »³⁵. Reprenant une annonce faite par le philosophe allemand lui-même en 1806, l'interprète comprend la pédagogie comme science en tant qu'affaire de la philosophie, et philosophie tout entière, aussi bien théorique que pratique, aussi bien du point de vue de la méthodologie transcendantale que du point de vue des raisonnements synthétisant les faits donnés³⁶. S'ensuivent pourtant des considérations qui laissent de côté ce dernier membre de phrase, si bien que le système pédagogique de Herbart apparaît bien plus, au total, comme celui du philosophe professant une philosophie de la formation que comme ce dont pourrait se prévaloir pour son compte celui qui a été philosophiquement formé.

Lors de la soutenance de la thèse, Durkheim avait pourtant dressé un autre portrait du philosophe allemand. Il reproche à Gockler d'avoir commencé par exposer psychologie et morale avant que d'aller vers la pédagogie. Il poursuit ainsi, selon la relation de Paul Fontana :

« Cette manière de procéder fait croire que la *pédagogie* est déduite de principes moraux et de connaissances psychologiques. Or, il est bien certain que ce n'est pas par une *déduction* de ce genre qu'a pu se constituer la pédagogie, pas plus celle de *Herbart*, du reste, que celle des autres théoriciens de l'éducation : car ni la psychologie ni la morale ne présentaient une certitude et une exactitude scientifique suffisantes pour servir de base et de point de départ à une telle déduction. Aussi, en fait, les pédagogues ne sont-ils pas partis de théories psychologiques et morales ; les théoriciens de l'éducation sont partis de la pratique, ils y ont acquis un sentiment plus ou moins clair de ce que devrait être l'éducation ; la psychologie n'est intervenue qu'ensuite, pour faire figure d'argument, et pour étayer des pratiques dont l'idée avait été suggérée par d'autres voies »³⁷.

³⁴ On sait peu de choses sur ce personnage, sinon ce qu'en trouve dans l'*Annuaire 1903 de l'École pratique des hautes études, Section des sciences historiques et philologiques* (Paris, Imprimerie nationale, 1902, p. 140) : il était né à Temesvar (Timisoara) en 1864, était considéré comme allemand et exerçait la profession d'instituteur.

³⁵ L. Gockler, *La pédagogie de Herbart. Exposé et discussion*, Paris, Hachette, 1905, deuxième partie, p. 105 et suivantes.

³⁶ Cf. *Id.*, p. 107.

³⁷ *Revue de philosophie*, V, tome 6, mai 1905, p. 608-616, ici p. 612.

On a souvent mis en avant la théorie pratique durkheimienne³⁸, or l'on voit que c'est aussi de pratique théorique qu'on aurait pu parler, si l'on avait mis cet extrait au premier plan. Historiquement, la pédagogie a commencé avec les difficultés de la pratique et n'est allée chercher qu'après-coup secours auprès de la psychologie ou de l'éthique. Une science de l'éducation commencerait donc par des sentiments, de l'obscur et du confus, et il faudrait aller chercher des notions déterminées pour tirer au clair ce qui doit l'être en le discrétisant. L'argument herbartien de la continuité de l'expérience pédagogique trouverait ici une autre formulation.

Seulement voilà, ce ne fut le cas que *de facto*. Car *de jure*, si les sciences positives de l'esprit et des mœurs étaient suffisamment avancées, l'idée de déduction ne serait plus fautive et hors de propos. Le positivisme de Durkheim invalide finalement l'argument qui le faisait conclure de Herbart à tous les pédagogues, lorsqu'on le pousse à la limite : idéalement, un pédagogue pourrait surgir qui aurait, en fin de compte, puisé dans des domaines bien établis les règles de son art. On peut même se demander si, le temps avançant, la pédagogie ne serait pas en fait de plus en plus applicationniste, de plus en plus déterminée par les progrès des sciences naturelles et morales. Si, autrement dit, elle cesserait d'être proprement philosophique. Car c'est bien là une des limites de l'incise glissée par Durkheim : *quid* de la réflexivité de type philosophique pour l'éducation, *quid* d'un reste qui ne serait pas entièrement à même d'être assumé par des savoirs empiriques ? Sans doute ne faut-il voir dans l'évocation d'un horizon que la position, justement, d'un point de fuite, et rien comme quelque chose de réalisable à terme. La pédagogie se mouvrait alors entre pratique théorique et théorie pratique, oscillerait entre le statut d'art et celui d'ingénierie appliquant sans heurt des vérités positives.

3.3. Dewey et la position première de l'expérience éducative partagée

Indépendamment de Durkheim, Dewey s'est saisi aussi, pour son compte, du problème de la composition entre savoirs psychologique et sociologique, d'un côté, et expérience éducative, de l'autre. Et, ne serait-ce déjà qu'en regard à la question de savoir si l'éducation est un art ou une ingénierie, il a reconnu et déjoué un certain nombre de faux problèmes, problèmes ne pouvant subsister que dans une opposition forcée entre membres d'une

³⁸ Voir par ex. Les travaux d'É. Dubreucq, *Une éducation républicaine*. Marion, Buisson, Durkheim, Paris, Vrin, 2004.

alternative outrée. Car il va de soi qu'une pratique, dans une société ayant élaboré de puissants savoirs positifs, ne peut demeurer de l'ordre du simple métier qu'on ferait passer de maître à apprenti, de génération en génération. Les relations entre, d'un côté, l'abstraction et, de l'autre, l'expérience, doivent donc être repensées.

Des lois, pensées sur un mode totalisant et cohérent, systématique ou scientifique en un mot, ont leur validité en éducation. Cela ne fait aucun doute pour Dewey. Ce serait toutefois s'abuser que de comprendre l'énoncé précédent de façon applicationniste, comme si le savoir de la pratique d'un ingénieur appartenait au chimiste ou au physicien. En effet, de la science de laboratoire universitaire au terrain, il y a un saut :

« Aucune conclusion de recherche scientifique ne peut être convertie, de manière immédiate, en règle pour l'art éducatif. En effet, il n'existe aucune pratique éducative qui ne soit hautement complexe ; autrement dit, qui ne contienne pas de nombreux autres facteurs et d'autres conditions que ceux qui sont pris en compte dans les résultats scientifiques »³⁹.

Dewey voit bien l'utilité d'une science de l'éducation comme tout cohérent, informé, pour au moins deux raisons : permettre une observation de ce qui se passe pendant le travail enseignant, rendre la pratique plus intelligente et plus flexible ; introduire une plus grande continuité dans l'exercice du métier. Et, comme Herbart, il voit un gain dans la conjonction de ces deux facteurs, dans l'émancipation de l'éducateur par rapport à la tradition. Un jugement enrichi, car informé et réfléchi, permet de trouver des expédients dans l'instant. Ce que Herbart avait appelé le tact pédagogique se retrouve décliné autrement en ces lignes, mais une visée commune ne s'en manifeste pas moins.

Le grand intérêt du propos deweyen est de rappeler qu'une règle en éducation n'est rien qui s'applique sur-le-champ mais un principe d'observation et d'enquête, un outil, non seulement de contrôle et de correction de l'expérience, mais d'accroissement continu de l'expérience également. La connaissance de davantage de relations amène un changement d'attitude, de position mentale, et une disposition accrue à connaître des

³⁹ "No conclusion of scientific research can be converted into an immediate rule of educational art. For there is no educational practice whatever which is not highly complex; that is to say, which does not contain many other conditions and factors than are included in the scientific finding", *The Sources of a Science of Education*, p. 19; trad. fr., p. 30.

expériences⁴⁰. Or c'est justement ce positionnement de l'éducateur, et les problèmes qui se présentent à lui, qui forment la base d'une science de l'éducation. Sauf à confondre la notion de sources et de contenu, on n'est nullement en droit de dire qu'une science de l'éducation est descendante, et que les maîtres en formation doivent la recevoir d'un maître, assis dans un fauteuil ou œuvrant dans un laboratoire éloigné du terrain.

Or c'est là, pour moi, l'apport décisif de Dewey pour le problème qui nous concerne : avoir pris acte de la diversité, non seulement de la théorie et de la pratique, de la science et du métier, mais bien aussi, et surtout, de la multiplicité des acteurs et des relations concrètes dans lesquelles ils se situent. Précisément, en voyant que c'étaient les problèmes tels qu'ils se posent pour l'éducateur – et non, comme pour Herbart, des contradictions du donné qui devraient être rectifiées par une discipline antécédente – qui faisaient la nécessité de la science de l'éducation, Dewey a davantage conjuré le risque d'un applicationnisme qui, finalement, ne ferait jamais que reconduire à de l'empirisme routinier. Parmi les problèmes se posant dans le champ de l'éducation, on pourrait par exemple penser aux dilemmes professionnels qui se posent en masse au débutant, aux injonctions que ce dernier a bien du mal à démêler ou hiérarchiser. Et il ne s'agit pas de valoriser excessivement le praticien aux dépens de l'universitaire mais bien de signaler que c'est une relation vivante entre eux deux, un flux vital, une compréhension poussée, qui fait qu'il peut y avoir science de l'éducation, qu'une philosophie, en d'autres termes, peut avoir une fonction formatrice :

« Il est indispensable qu'il y ait une sorte de courant vital circulant entre les praticiens et les chercheurs. Sans ce courant, le chercheur n'est pas à même de juger de l'étendue réelle des problèmes qu'il se donne à traiter. Il n'en saura pas assez sur les conditions dans lesquelles un problème particulier se présente à l'école, de manière à bien maîtriser son enquête, et il ne sera pas non plus capable de juger si ce que peuvent offrir d'autres sciences peut l'aider à le traiter efficacement. Il n'en saura pas non plus assez sur les situations concrètes dans lesquelles appliquer la solution qu'il recommande, ne pouvant savoir si c'est une solution réelle ou arbitraire »⁴¹.

⁴⁰ Cf. *Id.*, p. 30 ; trad. fr., p. 43.

⁴¹ "The indispensable necessity is that there be some kind of vital current flowing between the field worker and the research worker. Without this flow, the latter is not able to judge the real scope of the problem to which he addresses himself. He will not know enough of the conditions under which the particular problem presents itself in school to control his inquiry,

L'expansion de l'expérience, par laquelle seule une science de l'éducation peut prospérer, ne se fait que dès lors qu'a lieu une transaction réussie entre acteurs. A mon sens, des institutions de formation des maîtres feraient bien de voir dans les séminaires de formation par la recherche des lieux où semblable connexion pourrait prendre place. Car ce n'est sans doute qu'à devenir source réelle, apport vivant aux personnes formées, qu'une philosophie de la formation peut s'accomplir comme telle.

4. Quelles sont les conséquences de l'applicationnisme pour une philosophie de la formation ?

Au terme de ce détour par l'histoire des idées – détour accompli, comme il se doit, dans un canapé plutôt qu'un fauteuil –, quelles implications la question de l'applicationnisme a-t-elle sur une philosophie préoccupée de faire valoir son rôle de discipline formatrice jusque dans la professionnalisation des maîtres ? Comme j'ai déjà eu l'occasion de le dire, le passage à la limite de la réaction d'une province pédagogique par des sciences extérieures est la négation pure et simple du caractère philosophique de la pédagogie en tant qu'elle engage une certaine sorte de réflexivité. Si, finalement, tout est exporté, rien ne sera plus élaboré sur place, rien ne sera plus travaillé par les indigènes. Sans doute ne faut-il pas plaider pour une fermeture des frontières, qui ne permettrait pas d'extension de l'expérience et de progrès dans les observations et les enquêtes. Toute la question est dès lors celle des notions à exporter, des lois organisatrices qu'il faut aller chercher ailleurs, afin que de mettre en ordre et de rendre continue l'expérience éducative.

Une philosophie de la formation qui régirait de manière proconsulaire la pédagogie, comme Herbart en faisait par exemple le reproche à Fichte, ne verrait jamais qu'elle-même chez autrui. Elle pourrait se payer de mots, puisqu'elle est philosophie, et croire que la réflexivité spéculative qu'elle déploie à bon droit dans son champ serait aussi réflexivité pour l'enseignant. Je crois toutefois que ce serait s'abuser que de le penser. Si une expérience commune, puisque communiquée, des problèmes du domaine de l'éducation ne préside pas aux échanges entre un philosophe et son public formé, je doute

nor be able to judge whether the resources of other sciences at his command enable him to deal with it effectively. Nor will he understand enough of the concrete situations under which his finally preferred solution is to be applied to know whether it is a real or an artificial and arbitrary solution", *Id.*, p. 44 ; trad. fr., p. 58-59.

qu'elle puisse être de quelque utilité, être réellement discipline formatrice. On aurait bien alors une philosophie sur la formation ou l'éducation, mais la particule « de », par sa polysémie, cacherait en fait une faillite. Vient s'ajouter à cela, en regardant l'intérêt d'une discipline dénommée « philosophie », qu'un tel déni du droit indigène à faire ses propres observations, mener ses propres enquêtes et tirer ses propres règles, serait en fait un appauvrissement de soi-même. C'est une conception réductionniste de la philosophie à laquelle on souscrit en fait lorsqu'on refuse de voir l'éducation comme champ de problèmes autonomes, devant se référer par après à d'autres domaines pour s'organiser et se constituer en domaine réflexif. Lorsque Herbart reprochait par exemple à Fichte d'avoir importé en pédagogie une conception trop juridique de la discipline (des règles morales d'éducation), et de ne pas avoir compris la spécificité de l'éducation, c'est aussi ce qu'il soulignait : le maître idéaliste ne pouvait comprendre la différence entre la discipline et la culture morale⁴², les différentes formes d'interaction éducative comme nous pourrions dire en langage plus contemporain.

Il serait ainsi trop facile de ne voir dans l'applicationnisme qu'un ennemi extérieur à la philosophie, car cette dernière pourrait bien aussi, en ne se posant pas la question de ce que fait l'éducation à ceux qui l'enseignent, recevoir les mêmes critiques. Dewey, dans un texte de 1930, *From Absolutism to Experimentalism*, mentionne comme point important de son développement intellectuel la pratique et la théorie de l'éducation, en particulier au contact de jeunes enfants plutôt que dans ce qu'on aurait pu appeler le domaine de la pédagogie universitaire. Il s'est étonné que *Démocratie et éducation* ait été lu davantage par des enseignants que par des philosophes. Et de poursuivre :

« Je me suis demandé si de tels faits signifiaient que les philosophes en général – bien qu'ils soient habituellement enseignants – n'aient pas considéré l'éducation avec suffisamment de sérieux pour voir que quelqu'un de rationnel peut penser qu'il est possible que l'activité philosophique doive se centrer sur l'éducation, en tant qu'elle serait l'expression de l'intérêt humain le plus élevé – celui à partir duquel viendraient à

⁴² Sur la discussion pédagogique de Herbart avec Fichte, voir mon *Des maîtres philosophes ? La fondation de la pédagogie générale par l'Université allemande*, Paris, Classiques Garnier, 2012.

émerger les autres problèmes, qu'ils soient cosmologiques, moraux ou logiques »⁴³.

La philosophie de l'éducation serait ainsi le paroxysme, non seulement d'intérêts pour la pratique de la classe, mais aussi d'intérêts philosophiques passés, elle serait une réflexion, après un détour de parcours, sur ledit parcours, elle serait reconstruction d'une expérience devenue non linéaire. La question de l'applicationnisme débouche *in fine* sur celle de ce que la pédagogie, entendue comme domaine autonome de pratique réflexive, fait à la philosophie, et elle invite à se pencher sur l'identité des philosophes investis en formation des maîtres. Une recherche en ce sens ne peut être que saluée : on ne peut entendre ce qu'est une philosophie comme discipline formatrice de maîtres et maîtresses si on ne réfléchit pas sur le développement intellectuel de ceux qui s'y sont adonné.

Réfléchir sur la philosophie comme discipline formatrice, c'est se poser soi-même comme sujet d'enquête, et non simplement comme le sujet menant une enquête tout intellectuelle. C'est aussi, incidemment, cesser de célébrer de façon trop unilatérale l'excellence des écrivains philosophes et réhabiliter quelque peu les professeurs de philosophie. Car sans doute serait-il temps de pratiquer une réflexivité bienvenue, celle de l'enseignant de philosophie lui-même, fût-il dans le supérieur, sur sa pratique et son métier : le praticien n'est pas toujours l'élève en formation, et le maître, pas toujours le théoricien qu'il pense être immédiatement.

Références

Annuaire 1903 de l'École pratique des hautes études, Section des sciences historiques et philologiques, Paris, Imprimerie nationale, 1902.

Coriand, R., Schotte, A. (Hrsg.) (2014). *'Einheimische Begriffe' und Disziplinentwicklung*. Garamond Verlag.

⁴³ "I have wondered whether such facts signified that philosophers in general, although they are themselves usually teachers, have not taken education with sufficient seriousness for it to occur to them that any rational person could actually think it possible that philosophizing should focus about education as the supreme human interest in which, moreover, other problems, cosmological, moral, logical, come to a head" (J. Dewey, *The later Works*, Carbondale, South Illinois University Press, vol. 5, 1984, p. 147-160, ici p. 156) ; trad. fr. G. Lejeune, *De l'absolutisme à l'expérimentalisme, Philosophie*, n°138, juin 2018, p. 10-21, ici p.18.

- Dewey, J. (1929). *The Sources of a Science of Education*. Horace Liveright.
- Dewey, J. (1984). From Absolutism to Experimentalism, Dans J. Dewey, *The later Works. Volume 5* (pp. 147-160). South Illinois University Press.
- Dewey, J. (2018). *De l'absolutisme à l'expérimentalisme* (traduit par G. Lejeune). *Philosophie*, 138, 10-21.
- Dewey, J. (2018). *Les sources d'une science de l'éducation* (traduit par C. Tourmen), *Raison et Passions*.
- Dubreucq, É. (2004). *Une éducation républicaine. Marion, Buisson, Durkheim*. Vrin.
- Durkheim, É. (1967). *Sociologie et éducation*. PUF.
- Durkheim, É. (2014). *L'évolution pédagogique en France*. PUF.
- Fontana, P. (1905). Soutenance de thèse : L. Gockler, *La pédagogie de Herbart*. *Revue de philosophie*, V(6), 608-616.
- Goubet, J.-F. (2012). *Des maîtres philosophes ? La fondation de la pédagogie générale par l'Université allemande*. Classiques Garnier.
- Gockler, L. (1905). *La pédagogie de Herbart. Exposé et discussion*. Hachette.
- Herbart, J.F. (1894). *Principales œuvres pédagogiques : pédagogie générale, esquisse de leçons pédagogiques, aphorismes et extraits divers* (traduites et fondues en un seul volume par A. Pinloche). Alcan/Taillandier.
- Herbart, J.F. (1908). *Comment élever nos enfants. Pédagogie générale* (traduit par J. Molitor). Schleicher frères.
- Herbart, J.F. (1913). *Pädagogische Schriften*, Bd. 1, O. Willmann, Th. Fritzsich (Hrsg.). Zickfeldt.
- Herbart, J.F. (1919). *Pädagogische Schriften*, Bd. 3, O. Willmann, Th. Fritzsich (Hrsg.), Zickfeldt.
- Mauss, M. (1925). In Memoriam. L'œuvre inédite de Durkheim et de ses collaborateurs, *L'Année sociologique*, Nouvelle série I, 8-29.

Pour citer ce texte : Goubet, J.F.. (2021). Une philosophie de la formation peut-elle être applicationniste ? Un legs herbartien à la postérité pédagogique. *Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Éducation*, I, 82-101.

LA COMMUNE DE PARIS ET LA PEDAGOGIE DEMOPEDIQUE

Jean-François Dupeyron
SPH, Université de Bordeaux-Montaigne.

Résumé : Les projets et les réalisations socialistes en matière d'éducation ont foisonné au XIX^e siècle et ont essayé d'entretenir avec la connaissance scientifique ou pseudoscientifique des relations souvent étroites. Cette dynamique se lit dans le programme de réforme scolaire de la Commune de Paris qui affirmait en 1871, parallèlement à la laïcisation des programmes, que dans l'enseignement serait employée « exclusivement la méthode expérimentale ou scientifique, celle qui part toujours de l'observation des faits, quelle qu'en soit la nature, physiques, moraux, intellectuels ». Cet article examine les projets et les réalisations scolaires de la Commune de Paris en exhumant trois éléments d'éducation singuliers : la *pédagogie démopédique* définie par Jules Andrieu, le programme pédagogique de la première *Association fraternelle des instituteurs, institutrices et professeurs socialistes* et la réhabilitation des savoirs d'action au sein du concept phare d'*éducation intégrale*.

Mots-clés : Commune de Paris ; Démopédie, Education intégrale, Socialisme.

Abstract : Socialist projects and achievements in the field of education abounded in the nineteenth century and tried to maintain often close relations with scientific or pseudoscientific knowledge. This dynamic is reflected in the school reform program of the Paris Commune, which stated in 1871, in parallel with the secularization of the programs, that in education "the experimental or scientific method will be used exclusively, that which always starts from the observation of facts, whatever their nature, physical, moral, intellectual". This article examines the school projects and achievements of the Paris Commune by exhuming three unique educational elements : the *demopedic pedagogy* defined by Jules Andrieu, the pedagogical program of the first *Fraternal association of socialist teachers* and the rehabilitation of knowledge of action within the flagship concept of integral education.

Keywords : Paris Commune ; Demopedy ; Integral Education ; Socialism.

Entrée en matière : de l'usage politique des sciences

L'idée d'une fondation scientifique de l'éducation et de l'enseignement est récurrente dans les débats pédagogiques, au moins depuis le début du XIX^e siècle qui connut la montée en puissance de la question de la place de l'éducation dans l'organisation sociale. Actuellement, c'est la *neuro-éducation* qui est présentée comme une nouvelle science pour la pédagogie et pour l'éducation, parfois même comme *la* nouvelle science de l'éducation. Elle fournirait enfin des réponses efficaces aux problèmes éducatifs car elle prodiguerait des connaissances incontestables, marquées de surcroît du sceau d'une neutralité axiologique qui lui permettrait de se tenir à distance des "discours militants" censés polluer la question scolaire depuis des décennies. Ainsi, les décideurs des politiques scolaires bénéficieraient du support d'une expertise scientifique incontestable pour trancher dans les débats sur les méthodes et les conceptions ; et les pédagogues n'auraient plus qu'à *appliquer* les acquis de cette nouvelle science du fonctionnement neuronal pour augmenter le *ratio* de la réussite scolaire. En cas de difficulté persistante dans les apprentissages, seules l'incompétence professionnelle des enseignants ou les incapacités rédhitoires de l'apprenant seraient mises en cause, non la fiabilité des méthodes disponibles.

N'importe quel pédagogue ou éducateur sait que son art est une chose complexe, qui certes a des règles mais qui dépend aussi d'éléments tels que la relation humaine, le milieu de vie scolaire, les désirs et les émotions, les inégalités sociales, etc., et qu'une technique supplémentaire, sauf à prétendre couper abstraitement le cerveau de ses relations et de son milieu, ne saurait prétendre supplanter les riches enseignements de l'histoire des pratiques pédagogiques. D'ailleurs, les chercheurs en neurosciences n'affirment nullement que leurs travaux se suffisent à eux-mêmes pour "produire" la réussite scolaire. Ce n'est pas ici la neurosciences qui est en cause, mais certains de ses *usages idéologisés*.

La question que nous soulevons n'est donc pas d'ordre épistémologique mais d'ordre *politique*, notamment au niveau des politiques éducatives, secteur sur lequel le philosophe, le pédagogue, et plus largement la communauté des citoyens, sont compétents. S'il n'est pas impératif d'être un expert en physique nucléaire pour parler avec légitimité de l'utilisation civile ou militaire de l'énergie nucléaire, il n'est pas non plus nécessaire de maîtriser l'état de l'art en neurosciences pour débattre avec les promoteurs des usages éducatifs de la technoscience autour des questions suivantes : qui va utiliser le

pouvoir offert par la science et pour quoi faire ? Quel est le projet politique qui englobe les usages proposés ?

Nous proposons de prendre ces questions à rebours en examinant ce que peuvent devenir les usages des sciences dans le cadre d'une forme politique par laquelle la population, au lieu d'être gouvernée par une minorité dominante, se gouverne *directement* elle-même. Que devient la science quand on applique à ses usages éducatifs des principes politiques tels que ceux-ci : installer la République sociale et émanciper les classes dominées ? À notre sens, cette configuration ne s'est produite qu'une fois dans notre pays : il s'agissait de l'expérience révolutionnaire de la Commune de Paris qui, du 26 mars 1871 (date de son élection) au 28 mai 1871 (fin de la Semaine sanglante et écrasement militaire de la Commune), fit vivre une tentative de République sociale et entreprit une politique scolaire novatrice. Quelle fut la place de la science dans cette politique scolaire ?

I. Une obscénité pédagogique

L'école de la Commune se présente avant tout comme une *obscénité* pédagogique, c'est-à-dire comme une chose située hors de la scène (ob-scène) car elle ne devrait jamais être exposée aux regards. En effet, l'œuvre des acteurs de la Commune a été, avant même leur écrasement, niée, caricaturée ou au contraire ensevelie sous l'éloge biaisé de quelques personnalités glorieuses (telle Louise Michel) dont l'itinéraire singulier est censé condenser le sens de l'événement. De plus, la Commune est d'autant moins connue qu'elle n'a été que difficilement présente dans les programmes d'enseignement public. Dès la fin des combats, les écrivains et les journalistes hostiles à la République sociale construisirent une légende noire de la Commune (Lidsky, 2010), avant qu'Ernest Lavisse ne mette la main sur la version historiographique officielle qui devait être diffusée dans les écoles. Le "*Petit Lavisse*", manuel d'histoire pour l'enseignement primaire diffusé à des millions d'exemplaires, jugeait ainsi de la Commune : « De toutes les insurrections dont l'histoire ait gardé le souvenir, la plus criminelle fut certainement celle du mois de mars 1871 faite sous les yeux de l'ennemi vainqueur. » (Lavisse, 1895) Dans les éditions suivantes, la Commune disparut complètement de l'histoire de France. Aujourd'hui encore, même les ouvrages scientifiques sur l'histoire de l'école française négligent fréquemment de mentionner l'existence d'une quelconque œuvre pédagogique de la

République sociale de Paris. Et pourtant, cette œuvre originale fut de quelque intérêt.

Coup d'œil rapide sur l'obscénité pédagogique

Suite au soulèvement populaire spontané du 18 mars 1871, le Comité Central de la Garde Nationale organisa l'élection de la Commune de Paris le 26 mars 1871 pour que la capitale républicaine ait une nouvelle direction politique. Ces élections, tenues de façon régulière, portèrent au pouvoir une Assemblée Communale aux caractéristiques uniques dans l'histoire de France : 40% des élus étaient des ouvriers, 13% étaient des employés de rang modeste et un certain nombre d'entre eux appartenaient à d'autres couches populaires de la société. De plus, la Commune était numériquement dominée par les membres socialistes de l'Association Internationale des Travailleurs (AIT), qui composaient la moitié de l'Assemblée, et par d'autres républicains de diverses tendances tels que les blanquistes ou les néojacobins. Dans cette configuration révolutionnaire, que fut le programme de réforme scolaire ?

Ce programme fut proposé le 1^{er} avril 1871 à la Commune par la société de l'*Éducation Nouvelle*, une association républicaine populaire⁴⁴. Bien évidemment, nous ne saurions résumer la politique scolaire de la Commune à cette seule déclaration d'intention, car de nombreuses variations s'exprimèrent au niveau des actions scolaires menées arrondissement par arrondissement, et non pas de façon centralisée. Toutefois, la requête de l'*Éducation Nouvelle* comportait les deux grands axes de cette politique : la *républicanisation* de l'école et la création d'une école *socialiste*. Ces deux axes fusionnaient sur de nombreux points, telle que la volonté de laïciser les programmes et les enseignants des écoles publiques, d'égaliser les conditions de scolarisation et de tendre vers la gratuité de l'éducation primaire. L'école de la Commune se singularisa toutefois par certains traits typiquement socialistes tels que le choix d'une *éducation intégrale* (concept-clé de la réflexion pédagogique de l'AIT), d'une *école-atelier* inspirée par le proudhonisme et d'une *méthode syndicale* pour gouverner l'école "par le bas", c'est-à-dire en l'ouvrant à la

⁴⁴ Le texte intégral de ce programme fut publié au *Journal Officiel de la République Française* du 2 avril 1871, d'où sont extraites les citations. Nous n'utilisons ici que ce qui concerne la question de la science en éducation. Pour en savoir plus sur le contexte et la mise en œuvre de ce programme, voir notre ouvrage *À l'école de la Commune de Paris, L'histoire d'une autre école*, Dijon, éditions Raison et passions, 2020, 310 p.

participation des travailleurs et de leurs chambres syndicales. Les programmes scolaires, ainsi, devaient répondre avant tout aux besoins du monde du travail.

C'est pourquoi le programme de l'*Éducation Nouvelle* revendiquait l'emploi exclusif dans l'enseignement de « la méthode expérimentale ou scientifique, celle qui part toujours de l'observation des faits, quelle qu'en soit la nature, physiques, moraux, intellectuels ». Il faut voir d'abord dans cette expression la réhabilitation des *savoirs d'action*, en phase avec le concept majeur d'*éducation intégrale*, dont le journaliste blanquiste Henri Bellenger parlait ainsi :

Il faut que l'éducation soit professionnelle et intégrale. Il faut que les jeunes générations nées et à naître, soient à mesure de leur éclosion, intelligemment guidées dans leur voie qui est le travail. Il faut que les hommes de 1880 sachent produire, d'abord ; parler et écrire, ensuite. Il faut que, dès son jeune âge, l'enfant passe alternativement de l'école à l'atelier, afin qu'il puisse, de bonne heure, gagner sa vie, en même temps qu'il développera son esprit par l'étude et la pensée. Il faut, enfin qu'un manieur d'outil puisse écrire un livre, l'écrire avec passion, avec talent, sans pour cela se croire obligé d'abandonner l'étau ou l'établi. (Bellenger, 7 mai 1871)

En dépit de la brièveté de l'expérience révolutionnaire, des difficultés matérielles liées au second siège de Paris par les troupes gouvernementales et de la faiblesse du budget et des moyens humains, l'application de ce programme produisit quelques résultats non négligeables. Signalons tout d'abord la mise en œuvre de *la première laïcisation de l'école publique*, suite au décret du 2 avril 1871 par lequel la Commune décida la séparation de l'Église et de l'État, la suppression du budget des cultes et la nationalisation des biens appartenant aux congrégations religieuses. Il s'ensuivit, de façon variable selon les arrondissements, une politique de laïcisation des écoles publiques : retrait des personnels et des symboles religieux, recrutement d'enseignants laïcs et déchristianisation des programmes. Ce mouvement s'accompagna de mesures générales de républicanisation de l'école, notamment en vue de l'universalisation de l'enseignement et de la gratuité de l'inscription et des fournitures scolaires. Çà et là, une restauration gratuite fut même proposée aux enfants.

La Commune prit aussi une mesure tout à fait avant-gardiste en établissant l'égalité des salaires entre les femmes et les hommes dans l'enseignement primaire. Ce décret fut publié dans *Le Cri du Peuple* du 22 mai 1871. Il augmentait le traitement des enseignants et décidait que, en matière d'éducation, le travail de la femme étant « égal à celui de l'homme », le traitement des institutrices serait égal à celui des instituteurs. Toutefois, en raison des circonstances, il n'eut le temps ni d'être publié au *JO*, ni d'être appliqué.

Vers une école socialiste

Il faut aussi signaler une série de mesures allant dans le sens de l'édification d'une école socialiste, notamment la volonté d'inclure dans les programmes un premier apprentissage de différents métiers et de faire appel aux chambres syndicales ouvrières pour fournir des enseignants spécifiques à ces métiers. En effet, pour recentrer l'école sur le *travail*, la participation des travailleuses et des travailleurs était indispensable : le modèle classique de l'enseignant, défini avant tout par son instruction académique, devait cohabiter avec l'intervention directe de professionnels ou de spécialistes dans l'éducation scolaire : des ouvriers, des artistes, des gymnastes, etc. Aucune éducation intégrale ne saurait en effet être possible sans cette entrée à l'école d'individus définis par leur savoir-faire et leur culture professionnelle. C'est pourquoi la Commission communale de l'enseignement, au moment d'ouvrir une école professionnelle pour garçons invita « les ouvriers qui voudraient être maîtres d'apprentissage dans l'école [...] à adresser leurs demandes à la délégation du travail et de l'échange, section des Chambres syndicales⁴⁵. »

La Commune eut donc à cœur d'ouvrir des écoles professionnelles pour que les classes populaires puissent accéder à l'enseignement secondaire dans la perspective d'une éducation polytechnique et intégrale.

La délégation de l'enseignement invite les municipalités d'arrondissement à envoyer dans le plus bref délai, au ci-devant ministère de l'instruction publique, 110, rue de Grenelle-Germain, les indications et renseignements sur les locaux et établissements les mieux appropriés à la prompt institution

⁴⁵ *JO*, 22 mai 1871.

d'écoles professionnelles où les élèves, en même temps qu'ils feront l'apprentissage d'une profession, complèteront leur instruction scientifique et littéraire.

Le membre de la Commune délégué à l'enseignement,

ÉDOUARD VAILLANT.

Paris, le 17 mai 1871⁴⁶.

Les premiers établissements de ce type ouvraient à peine que déjà l'expérience de la Commune était écrasée. Nous pouvons quand même évoquer l'exemple de l'institutrice Marie Manière⁴⁷, qui exposa son programme pédagogique dans *Le Vengeur* dès le 3 avril 1871⁴⁸ : créer dans le III^e arrondissement un atelier-école communal de couture. Cet atelier devait s'adresser à des élèves âgées de douze ans pour leur donner la possibilité d'accéder à une formation théorique et pratique. De simples ouvrières et des monitrices plus instruites devaient y coopérer car « l'échange de connaissances qui aurait lieu entre ces diverses intelligences, s'exerçant côte à côte, constituerait un milieu très favorable à un enseignement progressiste entièrement dégagé de préjugés. » Comment cet enseignement républicain et socialiste s'articulait-il avec la science ?

2. Socialismes, science et éducation

L'héritage pédagogique ambigu des premiers socialismes et du républicanisme de 1848

L'école de la Commune entretint avec la science des relations nourries par l'héritage foisonnant des projets et des réalisations socialistes en matière d'éducation au XIX^e siècle, qui avaient essayé d'entretenir avec la connaissance scientifique des relations plus ou moins étroites (Brémand, 2008). Du premier saint-simonisme jusqu'aux projets éducatifs marxistes, bien des

⁴⁶ *JO*, 18 mai 1871.

⁴⁷ Rapidement arrêtée par Versailles, puis relaxée, elle poursuivit ensuite son activité révolutionnaire et syndicale.

⁴⁸ Nous nous fions ici au *Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier et du mouvement social* (le Maitron).

différences séparèrent les diverses théories de l'éducation, mais un double fil rouge courut tout au long de leur histoire commune : *primo*, l'affirmation du pouvoir de transformation sociale contenu dans l'éducation, qui n'était plus un adjuvant de l'ordre social mais une force tellurique d'émancipation populaire ; *secundo*, la décision de traiter celle-ci sur des bases scientifiques et de l'organiser en fonction d'un certain nombre de savoirs censés rompre avec les conceptions religieuses. La montée en puissance des conceptions scientistes et du positivisme, combinée à l'antagonisme politique croissant entre les républicains et l'Église, accompagnèrent ce mouvement de refondation de l'éducation sur les bases d'une théorie scientifique de la société et de l'humain. Dans cette optique, les différents courants peu ou prou socialistes jetèrent les bases d'une *éducation nouvelle* dans laquelle le savoir l'emporterait sur la croyance, même si la frontière entre ces deux domaines fut fréquemment poreuse. Saint-Simon, par exemple, s'engouffra dans une des perspectives dégagées par les Lumières (la confiance dans le progrès du genre humain par l'éducation de la Raison) et avança qu'il fallait miser sur l'organisation sociale, sur le travail, sur la science et sur l'éducation pour faire advenir un ordre social plus harmonieux et plus prospère que celui de l'Ancien Régime ou de la Révolution, car construit de manière scientifique. Cela ne l'empêcha pas d'inclure dans sa pensée une dimension mystique, qui se développa sous la forme d'une religion nouvelle, un « nouveau christianisme » ou une « religion scientifique » passée au moule du scientisme et que développa particulièrement un de ses principaux adeptes : Barthélémy-Prosper Enfantin (le « Père Enfantin »).

Au XIX^e siècle, les diverses variétés de pensées socialistes sur l'éducation ne se libérèrent que difficilement et progressivement de formes idéologisées de la connaissance, comme le montrent par exemple les constructions utopistes de Fourier⁴⁹. De plus, la question de savoir si on doit enseigner des connaissances scientifiques (et non des croyances) n'est pas la même question que celle qui se demande s'il faut enseigner *de manière* scientifique, c'est-à-dire en utilisant des méthodes empreintes de scientificité et faisant la part belle à des éléments tels que l'observation, l'expérimentation, l'enquête rationnelle, la preuve, l'hypothèse, etc. Par exemple Renouvier, tout en affirmant la primauté du savoir rationnel, utilisa une forme catéchistique pour son *Manuel républicain de l'homme et du citoyen* (1848). En effet, pour contrebalancer l'impact des catéchismes chrétiens tout au long du XIX^e siècle, les républicains avaient parfois recours à des textes et à des manuels

⁴⁹ Fourier avait construit une théorie de l'harmonie universelle des êtres humains faisant appel à leurs passions et à leur attraction universelle.

pédagogiques pour le peuple, rédigés sous la forme de questions-réponses censées donner à apprendre par cœur les "bonnes réponses". Jean Macé rédigea ainsi en 1848 un *Petit catéchisme républicain* (Macé, 1848). Ce texte qui, dans l'ambiance de l'époque gagnée par un autre *oxymoron* (la République chrétienne), définissait sans ambages la République comme « la loi de Dieu », obéissait surtout à une forme pédagogique empruntée aux catéchismes chrétiens. L'avantage présumé de cette forme d'ouvrages à prétention pédagogique était d'être simple (voire simpliste), de proposer des préceptes faciles à apprendre, et donc de correspondre aux faibles facultés cognitives attribuées au bas peuple par les auteurs. C'était là l'exact contraire de la philosophie pédagogique de l'émancipation. De ce fait, l'existence de catéchismes socialistes fut encore plus surprenante et contradictoire : comment concilier l'affirmation des capacités politiques de la classe ouvrière avec un discours misérabiliste et condescendant condensé dans un choix pédagogique minimaliste ? Buttier résume ainsi l'esprit général des usages d'une telle méthode : « Les auteurs de catéchismes politiques, qui n'appartiennent que très rarement au peuple, ont partagé dans leur majorité la conviction que ce genre formait une pédagogie particulièrement adaptée au public visé. » (Buttier, 2013, p. 17)

Or, c'est justement en prenant le contrepied de ce présupposé méprisant que le programme scolaire adopté par la Commune de Paris, non seulement voulut *n'enseigner que la science*, mais voulut aussi *n'enseigner que par la science*, c'est-à-dire n'utiliser que la « méthode expérimentale ou scientifique ».

La méthode expérimentale et scientifique

La Commune bénéficia en la matière d'un déplacement idéologique qui vit le mouvement ouvrier s'affranchir petit à petit de tout lien avec le christianisme et entreprendre, plus ou moins efficacement, l'édification de conceptions plus *matérialistes* de l'éducation, organisant celle-ci autour des données concrètes du travail, de l'économie, de l'activité sociale et non à partir d'échafaudages idéalistes. C'est le sens général de la revendication d'une « méthode expérimentale ou scientifique ».

Cette formule condensait les conséquences pédagogiques de la volonté de pratiquer des méthodes éducatives conformes à l'idée centrale d'émancipation. Pour cela, il fallait écarter au moins deux déterminants pédagogiques propres au style éducatif clérical et à l'inculcation autoritaire de

la "vérité". Le premier de ces déterminants portait surtout sur la *forme* de la transmission du savoir : magistro-centrée, autoritaire, catéchistique, cherchant la passivité et la docilité de l'enfant, pratiquant de préférence une resucée appauvrie de la *lectio* scolastique, attachée à obtenir une restitution fidèle et non critique des contenus enseignés, etc. Le second de ces déterminants concernait le *contenu* même du savoir, fréquemment dominé par le pouvoir de la religion chrétienne, indifférent aux besoins pratiques des classes populaires et prodigué sous une version abstraite et académique.

Gustave Lefrançais, instituteur membre de la Commune, avait fait l'expérience directe de ce style pédagogique à sa sortie de l'École normale d'instituteurs en 1844 : embauché fugitivement comme professeur de mathématiques, il décrit ainsi la méthode pédagogique de l'établissement :

[Le préfet des études] me remet le livre et m'avertit que chaque élève doit me réciter intégralement le passage indiqué.

- Mais je ne vois ni tableau noir, ni craie.

- Pour quoi faire ?

- Pour les démonstrations.

- Vous n'avez rien à démontrer...

- Comment ?

- La récitation suffit. Veillez surtout, je vous le recommande, à ce que chacun récite textuellement. M. le directeur y tient beaucoup. Cette méthode est excellente. (Lefrançais, 2013, p. 29)

En contrepoint, les attentes des socialistes en termes d'organisation et d'accompagnement des apprentissages portaient sur une pédagogie active, laïque, critique, expérimentale. Avec cette revendication, la philosophie socialiste de l'enseignement voulait toucher aux composantes mêmes de l'instruction, qu'il fallait délivrer des faux savoirs d'origine religieuse, des préjugés, des superstitions et de l'abstraction scolastique. C'est pourquoi le *Programme d'éducation* des instituteurs et institutrices socialistes appela dès 1849 à renoncer au « principe théocratique » dans le domaine du savoir. Il recommanda aussi que, dès 12 ans, les élèves soient formés pour un tiers au moins du temps dans des lieux professionnels où ils seraient accompagnés par

« des travailleurs attachés aux ateliers » : « Leur fonction consistera [...] à veiller à ce que l'apprentissage se fasse de manière sérieuse, scientifique au moins autant que pratique ». (1849, p. 4)

Au-delà du refus de l'esprit théocratique en éducation, les socialistes posaient la question de la définition d'un savoir scolaire : qu'est-ce qui vaut la peine d'être appris à l'école et selon quelle approche didactique ? Pour la pédagogie socialiste, il ne s'agissait pas d'être servilement *scolaire*, mais de se former en tant qu'humain accompli et que citoyen émancipé grâce à une instruction intégrale, non séparée des perspectives productives et professionnelles, et conduite sous l'égide de la science et du contact direct avec la réalité par l'expérience. Comme le dit Paul Robin :

L'ignorance, autre source de misère, disparaîtra devant l'instruction donnée par chaque section⁵⁰. Il ne s'agit pas de cette instruction que nos doctrinaires mêmes réclament à grands cris. Nous voulons former des hommes et l'on n'est un homme complet que si l'on est travailleur et savant en même temps⁵¹.

Bref, une méthode *scientifique* pouvait révolutionner la nature du savoir enseigné, tandis qu'une méthode *expérimentale* pouvait révolutionner la façon de construire les apprentissages. Ces deux dimensions allaient de concert dans la requête du 1^{er} avril 1871 et s'unissaient à un troisième terme : l'horizon politique de la pédagogie.

L'école de la Commune devait donc prendre un large virage pédagogique mais, faute d'observations précises, il nous est difficile de savoir ce qui se passa dans les classes des écoles d'arrondissement et quels modèles pédagogiques y fonctionnaient. Nous pouvons toutefois lire les intentions pédagogiques de la République de Paris en utilisant la catégorie générale de *démopédie*.

⁵⁰ Il s'agissait ici de l'enseignement syndical (non-étatique) que devaient s'efforcer d'organiser les sections de l'AIT dans des cours publics proposant un programme d'enseignement « scientifique, professionnel et productif », selon le Congrès de Bruxelles de l'AIT en 1868.

⁵¹ Paul Robin, *L'Internationale*, organe de la section belge de l'AIT, 28 février 1869.

3. La démopédie

Cette conception figurait dans les conceptions de Proudhon, principale référence de bien des élus de la Commune. Pour que les producteurs puissent s'émanciper, donc cesser d'être économiquement, politiquement, socialement, culturellement et scolairement dominés, il leur fallait autre chose qu'une éducation gouvernée par les puissants. Ils avaient besoin d'une éducation égalitaire et libératrice tournée vers le bonheur collectif, non vers les réussites individuelles, autrement dit d'une éducation *démocratique*. Or, dans ce registre, disait Proudhon, « démocratie doit se prendre décidément au sens de *démopédie*, éducation du peuple ». (1875, p. 196)

Ce fut cette notion de *démopédie* que reprit Jules Andrieu, qui dirigea les services publics de la Commune après le 20 avril 1871. Ce militant républicain, engagé au service de l'éducation du peuple, avait ouvert à son domicile un cours privé secondaire d'enseignement pour les ouvriers peu lettrés, car il avait eu ses deux baccalauréats (sciences et lettres) à seize ans et voulait que les ouvriers profitent de son savoir. Plusieurs militants de l'AIT furent ainsi ses élèves, notamment Eugène Varlin. Le cours d'enseignement secondaire ouvert par Andrieu était donc fréquenté essentiellement par des ouvriers et des employés. Andrieu se vanta même d'avoir été désigné « professeur attitré » de l'AIT en raison du retentissement de ses cours (Andrieu, 2016, p. 301).

Quelques mois avant la Commune, Jules Andrieu diffusa l'idée proudhonienne de démopédie, qu'il fit intégrer dans le *Grand Dictionnaire Universel du XIX^e siècle*, dirigé par l'instituteur républicain Pierre Larousse. Andrieu rédigea entre autres deux articles pour cette œuvre monumentale, dont la vocation première était d'abonder la documentation des écoles publiques : l'article *démopédie* et l'article *pédagogie*.

Andrieu définissait ainsi la démopédie⁵² : « La démopédie est non seulement l'instruction du peuple, mais surtout et bien plus son éducation. [...] L'école socialiste seule paraît avoir creusé à fond cette question capitale dans le pays du suffrage universel. » En couplant ainsi l'éducation et l'instruction, il débordait le cadre étroit du modèle de l'instruction comme devant être "naturellement" émancipatrice et posait que la visée démopédique

⁵² Toutes les citations du passage sur la démopédie sont extraites de l'article « Démopédie », *Grand Dictionnaire universel du XIX^e siècle*, Paris, 1870, tome VI, p. 420 et suivantes.

ne se cantonnait pas à la diffusion du savoir mais concernait plus largement la forme de vie commune. Andrieu subdivisait d'ailleurs l'éducation en une éducation simplement individuelle et une *éducation sociale*, la démopédie devant être cette éducation de la collectivité, cette « éducation populaire » apte à produire un « homme social » qui, selon lui, n'existait pas encore. En clair, il s'agissait de compléter la formation de l'homme par celle du travailleur et du citoyen au sens républicain et social (ou socialiste) du terme, ce qui signifiait que l'esprit même de la démopédie était *le souci moral* : « L'éducation individuelle est à la fois la science et l'art de se conduire comme homme ; l'éducation sociale enseigne à se conduire comme citoyen, c'est-à-dire comme membre responsable d'une société individuelle ou sociale ; l'éducation est donc la mise en pratique de la morale. » La finalité de la démopédie était donc éminemment politico-morale : « Le but d'une *démopédie* sérieuse, c'est de conduire tout un peuple à l'idéal moderne, qui est la justice. »

La visée démopédique ne faisait qu'un avec l'émancipation humaine universelle, incarnée par la pleine et entière citoyenneté républicaine. Andrieu en déduisait les constituants pédagogiques de l'éducation.

La pédagogie démopédique

Sa définition générale de la pédagogie en faisait une science⁵³ : elle est « la science qui préside à la fois à l'éducation et à l'instruction des enfants, science vaste, qui met à contribution toutes les autres. » Andrieu critiquait « la passion d'enrégimenter » tout aussi bien que les excès de méthodes consistant à « suivre la nature » de l'enfant. Brossant sommairement une histoire des idées pédagogiques, il accusait le Moyen Âge de n'avoir pratiqué que la scolastique, puis dessinait progressivement les traits d'une pédagogie démopédique, rendant au passage hommage à Rousseau, à Pestalozzi et à Jacotot « dont le système interrogatif vaut mieux que les méthodes en usage basées toutes sur la mémoire ». En gros, pour Andrieu, le sens et l'avenir de la pédagogie étaient « intimement lié[s] à la politique et au progrès des sciences sociales », puisqu'il s'agissait de développer par l'éducation l'être social et la communauté. Toutefois, Andrieu apportait des précisions décisives sur la nature de cette « science » de l'éducation et de l'instruction : elle n'était

⁵³ Toutes les citations du passage sur la pédagogie sont extraites de l'article « Pédagogie », *Grand Dictionnaire universel du XIX^e siècle*, Paris, 1874, tome XII, p. 487 et suivantes.

nullement une science systémique, mais plutôt une science des cas singuliers, des configurations changeantes et des individualités. En d'autres termes, nous pourrions dire qu'il s'agissait d'une sagesse *phronétique* et non d'une science *théorique*.

En matière de pédagogie, tout système est dangereux et fausse les plus louables intentions. Quel que soit l'enfant, il est mobile. Cette mobilité est le grand ressort qu'il ne faut pas casser pour y substituer l'uniformité qu'apporte avec lui tout système.

Andrieu focalisait donc la pédagogie sur *l'enfant en tant qu'individu*, et non pas uniquement sur des invariants didactiques, des généralités et des idées intangibles. La mobilité de l'individu-enfant était l'argument majeur d'une pédagogie dont toute la science devait en quelque sorte se reconstruire pour chaque enfant, en *appliquant* à la singularité des méthodes devant nécessairement se différencier. Par exemple, *l'observation* de l'activité de l'enfant, geste pédagogique tout à fait indispensable, était bien pensée comme une action douée de scientificité, à mener avec objectivité, fiabilité et rationalité, mais le maître, parce qu'il observait des enfants « mobiles », différents, en plein développement, uniques dans leur histoire, ne pouvait pas se contenter de théories, même de celles qui étaient rationnellement étayées par l'observation et l'expérience. La pédagogie fut donc perçue comme *une science qui se pratique et qui émerge de la pratique*, autant que comme un savoir qui peut s'apprendre une fois pour toutes : « La pédagogie ne pourra être définitivement constituée que du jour où la société sera réglée par la volonté humaine et selon les besoins de ses membres, du jour où la sociologie passera tout entière de la théorie à la pratique. »

Il en ressortait, selon Andrieu, deux principes : *primo*, la pédagogie démopédique était à la fois science et art, elle résidait dans une *expérience* toujours changeante ; *secundo*, tout maître devait s'avouer quelque peu *ignorant* de ce que sait faire son élève. L'évocation élogieuse de Jacotot dans l'article d'Andrieu prenait alors tout son sens : un « peuple libre » avait besoin de maîtres qui, comme Jacotot, partiraient d'une affirmation égalitaire et libératrice : « Il faut que je vous apprenne que je n'ai rien à vous apprendre. » (Jacotot, 1822, p. 11) La référence à Jacotot était logiquement saillante chez Andrieu, profondément engagé dans une transformation de la société inséparable d'une transformation de la pédagogie. *In fine*, une pédagogie démopédique, en s'opposant au style foncièrement catéchistique de toute

pédagogie magistrale, pouvait faire vivre, au sein des classes et des cours, l'aventure concrète de la communauté des intelligences, autrement dit une véritable révolution intellectuelle.

La pente pédagogique de la Commune, en tournant le dos à la fois à l'enseignement religieux et au « baigne universitaire » dénoncé par Vallès, allait vers le projet de proposer une *expérience démopédique*, c'est-à-dire une auto-éducation sociale et morale démontrant la puissance d'agir et d'apprendre propre au peuple. Malgré sa généralité, la formule « méthode expérimentale et scientifique » portait donc la promesse d'une exploration pédagogique révolutionnaire, dans laquelle l'instruction ne serait pas qu'un moyen de savoir, mais deviendrait un moyen de faire en commun et de vivre en commun. La méthode expérimentale et scientifique était donc une méthode à forte charge politique et la pédagogie, en tant que science, empruntait surtout ses connaissances aux sciences humaines et sociales.

Une obscénité persistante : la pédagogie populaire

Ces conceptions démopédiques, situées au cœur de l'école de la Commune, ne furent pas isolées et ne restèrent pas sans héritiers. Ainsi Tolstoï, qui avait visité les écoles de France et d'Allemagne une dizaine d'années avant la Commune, y avait observé la *forme despotique* des enseignements, la manie de *l'art mécanique* d'apprendre et en avait conclu que « l'instruction spontanée » était plus féconde que « l'instruction forcée ». Il en tira des enseignements importants pour la pédagogie de sa propre école vouée à l'éducation des paysans (l'école d'Iasnaïa Poliana) et proposa un grand *syllabaire* à l'usage du peuple dont les présupposés étaient très différents de tout catéchisme : il ne s'agissait pas de *réduire* la culture mais au contraire de la mettre le plus possible à disposition des paysans russes, en affichant la confiance en leurs capacités spontanées d'apprentissage. Tolstoï était par exemple très attentif aux méthodes populaires d'apprentissage de la lecture et conseillait ceci aux enseignants :

Chaque maître doit connaître à fond et contrôler par l'expérience la méthode élaborée par le peuple. Il doit tâcher d'apprendre le plus grand nombre de méthodes en les prenant comme moyens auxiliaires. Considérant chaque faute de l'élève comme un défaut de son enseignement, il doit tâcher de développer en soi la

capacité d'inventer de nouvelles méthodes. (Tolstoï, 1902, p. 78)

Tolstoï – qui avait rencontré Proudhon – portait donc une pensée pédagogique positionnée au plus près de l'activité quasiment spontanée d'apprentissage inventée par les couches dominées. Il s'agissait moins, selon lui, de diriger ou de gouverner autoritairement l'instruction des pauvres que d'accompagner ou de suivre leur élan émancipé vers le savoir et de leur offrir des écoles appropriées à cette dynamique.

Dans un cadre plus collectif, le syndicalisme révolutionnaire français au sein des Bourses du Travail et de la jeune CGT, avant 1914, réfléchit à une *pédagogie ouvrière* pour reconstruire l'enseignement, ses méthodes et ses programmes, à partir du travail et des connaissances produites autour de celui-ci. Pour un éducateur tel qu'Albert Thierry⁵⁴, il ne s'agissait toutefois pas de poser l'enseignement ouvrier sur une base simplement utilitariste, en reproduisant la vaine opposition entre un savoir bourgeois "désintéressé" et un savoir ouvrier "utilitaire". Il reprochait surtout à l'enseignement scolaire d'être exagérément abstrait de la vie sociale : « L'école est un guignol et l'éducation y a toujours été symbolique. La discipline de l'école n'est pas vraie. [...] La sociabilité de l'école n'est pas vraie. [...] La science de l'école n'est pas vraie. [...] Et le travail de l'école non plus n'est pas vrai. » L'école ouvrière devait donc prendre le contre-pied exact de cette déréalisation et de cette idéalisation de l'éducation :

Introduire à temps la production dans cette éducation, afin de la rendre vraie comme la vie, c'est évidemment en démolir le symbolisme. Substituer le travail manuel au travail intellectuel, la sensation à l'abstraction, la promenade et la causerie à la lecture, l'atelier à la classe ; bref rapprocher, réunir l'existence économique des hommes et l'existence scolaire des enfants, voilà tout ce que contient notre principe. (Thierry, 1912)

⁵⁴ Fils d'ouvrier, Albert Thierry devint professeur à l'École Normale de Versailles en 1911. D'opinion libertaire, il soutint le syndicalisme révolutionnaire et écrivit dans *La Vie Ouvrière* plusieurs articles de fond sur l'éducation. Ses articles furent publiés à titre posthume sous le titre *Réflexions sur l'éducation* (1923). Il écrivit aussi *L'homme en proie aux enfants* (1909). Il fut tué sur le front en 1915.

Cette conception visait le travail *purement* intellectuel, source de déréalisation de l'éducation et d'exclusion des prolétaires. Thierry proposait plutôt que les sciences soient étudiées en lien de sujétion vis-à-vis de la pratique : « Nos apprentis savent leur métier. Capital énorme, surtout si on l'a formé comme le principe syndicaliste l'exige ; s'ils ne se sont pas bornés à un apprentissage machinal égoïste ; s'ils ont étudié la science que leur métier applique, et la société où leur métier joue. » (Thierry, 1913) Partir des métiers, de la vie, de la société, pour connaître les sciences et les humanités : tel était le principe méta-pédagogique de *matérialisation* de l'éducation syndicale. Ainsi, en lisant Albert Thierry, on y trouvait l'influence de Fernand Pelloutier⁵⁵ et de Proudhon, mais sa théorie de l'éducation syndicale voisinait aussi avec un matérialisme proche de Marx : le prolétariat était défini comme la classe porteuse de la science de l'avenir car il allait remettre la culture "à l'endroit", les pieds sur terre, au cœur de la connaissance de la vie sous toutes ses formes et à l'encontre des symboles, des abstractions et des idéalizations bourgeoises.

Conclusion

La pédagogie démopédique proposa de construire le rapport entre la science et l'éducation en les rapportant toutes les deux à un troisième terme : l'émancipation individuelle et sociale. Une *raison éthique et politique* présida donc aux usages de la science et des méthodes scientifiques dans les projets pédagogiques de la Commune et du syndicalisme révolutionnaire français qui en fut l'héritier.

Par contre, soumettre l'apprentissage à une *raison instrumentale* prétendant aligner les métiers de l'enseignement et de l'éducation sur un paradigme technique d'application et de production nous semble relever d'une approche *gouvernementale*, pour le dire en termes foucaaldiens. Comme le disait Paulo Freire, « transformer l'expérience éducative en un simple entraînement technique revient à déprécier ce qu'il y a de fondamentalement humain dans l'exercice éducatif. » (Freire, 2013) Ainsi, la raison instrumentale ne se contente pas de procéder à un alignement de la pédagogie sur des modèles technocratiques de production et d'organisation, elle exprime également un rapport social inégalitaire, hostile à la délibération démocratique

⁵⁵ Fernand Pelloutier fut le secrétaire général de la Fédération Nationale des Bourses du Travail, de 1895 à sa mort à 33 ans en 1901.

et peu soucieuse des capacités autonomes d'apprentissage des personnes émancipées. C'est là l'exact contraire de l'idée éducative portée par la brève, mais instructive, expérience scolaire de la Commune en 1871.

Références

- Andrieu, J. (2016). *Notes pour servir à l'histoire de la Commune de Paris en 1871*. Libertalia.
- Association fraternelle des instituteurs, institutrices et professeurs socialistes (1849). *Programme d'éducation*. Gustave Sandré.
- Bellenger, H. (1871, 7 mai). L'enseignement professionnel et intégral. *Le Vengeur*.
- Bremand, N. (2008). *Les socialismes et l'enfance : Expérimentation et utopie (1830-1870)*. PUR.
- Buttier, J.-C. (2013). Peut-on catéchiser la Révolution ? (1789-1848). *La Révolution française, Cahiers de l'Institut d'histoire de la Révolution française*, 4. <https://doi.org/10.4000/lrf.898>
- Dupeyron, J.-F. (2020). *À l'école de la Commune de Paris, L'histoire d'une autre école*. Raison et passions.
- Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie* (traduit par J.-C. Régner). Érès.
- Jacotot, J. (1822). *Sommaire des leçons publiques de M. Jacotot sur les principes de l'enseignement universel*. Bruxelles.
- Journal Officiel de la Commune* (1871). Bunel.
- Larousse, P. (1866-1877). *Grand dictionnaire universel du XIX^e siècle. Volumes VI et XII*. Larousse.
- Lavisse, E. (1895). *La Nouvelle 2^e année d'histoire de France et d'histoire générale (cours supérieur)*. Armand Colin.
- Lefrançais, G. (2013). *Souvenirs d'un révolutionnaire : de juin 1848 à la Commune*. La Fabrique.
- Lidsky, P. (2010). *Les écrivains contre la Commune*. La Découverte.
- Mace, J. (1848). *Petit catéchisme républicain*. Garnier frères.
- Proudhon, P.-J. (1875). *Correspondance. Volume IV*. Lacroix et c^{ie}.

Renouvier, C. (1848). *Manuel républicain de l'homme et du citoyen*. Pagnerre.

Thierry, A. (1912, 5 mai). Principe d'une éducation syndicaliste. *La Vie Ouvrière*.

Thierry, A. (1913, 5 septembre). L'éducation générale supérieure. *La Vie Ouvrière*.

Tolstoï, L. (1905). Sur l'instruction publique (traduit par J.W. Bienstock). *Œuvres complètes, tome XIII. Articles pédagogiques*. Stock.

Pour citer ce texte : Dupeyron, J.F.. (2021). La Commune de Paris et la pédagogie démopédique. *Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Education, I*, 102-120.

JACOTOT : SUBVERTIR L'IDEOLOGIE EDUCATIVE EN NE S'AUTORISANT QUE DE SOI-MEME ET TARIR L'« APPLICATIONNISME »

Marc DERYCKE,
Professeur émérite en Sciences de l'Education,
UJM St-Etienne / Université de Lyon
Education, Cultures, Politique (EA) 4571

Résumé : Tout rapport entre réflexion éducative et sciences n'est pas nécessairement « applicationniste ». En effet, l'applicationnisme est une composante de l'idéologie éducative et fonde son univers de croyance : la vérité scientifique lui fournit la caution sans quoi la recherche, le savoir transmis, le diplôme, perdraient leur valeur. Or, J. Jacotot, praticien d'un empirisme intransigeant déconstruit l'idéologie, soumettant toute représentation à vérification jusqu'à sa validation, toujours provisoire. Il s'applique à lui-même cette exigence, en résultent des avancées visionnaires à propos du langage, de la logique, de la pédagogie.... Il fait partager ce même principe aux élèves qu'il accompagne selon sa méthode du « maître ignorant », inventant ainsi le transfert freudien. Ses propositions sont énoncées non pas au nom d'une autorité extérieure, scientifique ou autre, mais en son nom.

Mots-clés : Déconstruction ; Empirisme ; Idéologie éducative ; Ignorant (maître) ; Pédagogie ; Transfert.

Abstract : The relationship between educational reflexion and sciences is not necessarily "applicationist". Indeed, applicationalism is one component of and establishes its universe of belief. Scientific truth provides it with guarantee. Without it, research, passed-on knowledge and diplomas would lose their value. Whereas Jacotot, as a practitioner of an uncompromising empirism, deconstructs ideology and any representation has to be checked until it is validated - this ratification being always temporary. He applies this strictness to himself, hence visionary developments about language, logic, teaching skills...he shares this same principle with the students he has in charge according to his method of the "ignorant master", thus inventing the freudian transfer. His propositions are voiced not in the name of an authority from the outside, whether it be scientific or whatever, but in his own name.

Keywords : Deconstruction; Empirism; Educative ideology; Ignorant master; Teaching skills; Transfer.

Introduction

Je proposerai ici une alternative critique à l'idée selon laquelle l'*applicationnisme* serait une fatalité qui frapperait les disciplines de l'éducation. A défaut, l'attrait des technosciences restant irréversible ferait de la philosophie de l'éducation la victime de sciences qui exercent sur la discipline une mainmise à rebours : cognitivisme, neurosciences⁵⁶... nous interpellent et prescrivent des solutions comme au XVIII^e siècle Destutt de Tracy et les « idéologues » appliquaient leur « science des idées » à la réforme de l'École⁵⁷. Coupable de ce commerce suspect, serait-elle Sisyphe, condamnée à alimenter une critique... interminable à force d'échec ?

Atténuons le trait. Mobilisé par la réflexion éducative, tout rapport aux sciences n'est pas *nécessairement* « applicationniste ». Certes, le risque existe que des penseurs intrépides insèrent en toute naïveté des résultats scientifiques dans des pratiques sans en vérifier la zone de validité et, surtout, ne veillent à en contrôler continûment les frontières ; mais, ce suivi assuré, ce peut être aussi le brouillon de conclusions stimulantes. Un écueil ne peut condamner l'usage maîtrisé des résultats scientifiques qui, ressource secondaire, améliorerait une pédagogie existante. Deux conditions au moins sont requises : 1^o élaboration en amont d'une orientation pédagogique éprouvée et autonome à l'égard des emprunts ; 2^o entretenir un rapport heuristique à ces résultats pour mener une application contrôlée en la soumettant à une vérification large et réitérée englobant la frontière où ils sont non-vérifiés, sinon falsifiés.

⁵⁶ Voir par exemple Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Odile Jacob, Derycke, M., à paraître a).

⁵⁷ Ils partent du sensualisme (Locke, Condillac) « pour le réorganiser profondément : s'ils en reprennent les concepts, ils les confrontent aux nécessités théoriques et pratiques de la fondation d'un nouvel ordre d'État » (Hordé, 1977, p. 46), qu'ils concrétiseront par la « mise en place d'un nouveau système scolaire [...], pièce maîtresse de [leur] dispositif ; [car] pour eux le progrès des sociétés dépend d'abord du progrès de l'esprit humain, et peut donc être assuré par la diffusion réglée du savoir, strictement délimité en fonction d'objectifs économiques, sociaux et politiques » (*ibid.*, p. 43).

I. Des propriétés de l'« applicationnisme »

I.1. Une formation idéologique : le despotisme dogmatique

Comment différencier l'applicationnisme de cet usage et faire droit à cette alternative ? Je propose de le considérer comme un sous-ensemble appartenant à un autre plus vaste : une « ontologie », au sens où l'exprime Descola⁵⁸, ou *formation idéologique* (Pêcheux, 1975 *et passim*), lesquelles subsument l'« archive », soit la « loi de ce qui peut être dit » donc, pensé (Foucault, 1969, p. 170).

L'idéologie offre un cadrage discursif du monde sensible fondé sur des valeurs tacites supposées communes qui produit le sens que les individus attribuent à leur environnement *via* leur système perceptif et le langage qui l'organise en récits ; ainsi, en induisant la production du sens qui se donne comme originaire, une *formation idéologique* situe les êtres parlants au sein de relations implicites de pouvoir-savoir-croire tant en rapport à leur for intérieur qu'à leur extérieur. Instance de reconnaissance, elle les assujettit à telle place au sein d'une hiérarchie et ainsi les constitue en sujets.

Quant à la mission assignée à l'École et à l'Université, je propose de nommer sa formation idéologique : *despotisme dogmatique*. Sa configuration globale se caractérise par une fonction centrale, quasi intangible, accordée à l'instance de « vérité », ceci à deux niveaux : 1^o social-administratif, 2^o cognitif ; avec deux conséquences.

1^o L'agent du savoir détient sa place verticalement du supérieur ultime ou de son représentant habilité. Ainsi l'enseignant d'université est nommé par une « lettre d'ampliation » signée du Ministre ; sa légitimité est ainsi gravée dans le marbre : c'est de l'instance suprême que ce dernier tient son autorité et son pouvoir : on y croit. Sauf notable exception ou atteinte au droit commun, elle lui confère une large indépendance de fait, peu inquiétée de sanctions émanant d'une autorité satellite⁵⁹. Je nomme cette propriété « despotisme ».

⁵⁸ « Les réalités sociologiques [...] sont analytiquement subordonnées aux réalités ontologiques - les systèmes de propriétés imputées aux existants » (Descola, 2005, p. 180).

⁵⁹ Être indépendant, c'est dépendre d'une instance de laquelle on tient son autorité et son pouvoir, même s'il est discrétionnaire ; être libre, c'est ne dépendre de personne et, en conséquence, ne s'autoriser que de soi-même.

2° Le caractère « dogmatique » provient de la répercussion au plan épistémique de l'horizon de vérité qui structurellement confère légitimité au savoir que l'agent a mission de transmettre : l'institution scolaire – universitaire n'a-t-elle pas pour vocation la délivrance d'un diplôme de valeur (inter)nationale qui qualifiera socialement un nouveau sujet : le « diplômé » ? Dès lors, l'enseignant ne peut contribuer à cette mission qu'en qualité d'agent *légitime* d'un savoir qui l'est lui aussi : composé en corpus, il ne se soutient que de sa profération performative par un maître qui ne peut qu'être caution des vérités particulières qui y sont déclinées. Elles constitueront l'étalon scalaire posé *a priori* et aménagé à discrétion dans le cadre prescrit de chaque épreuve où le travail de l'impétrant sera mesuré pour l'obtention du label. Constitué de critères formels dont le QCM est la caricature, il anticipe en une transparence de plus en plus revendiquée la diversité des productions dans lesquelles il ne prélèvera que ce qui y correspond au détriment de contenus inattendus mais acceptables sous d'autres régimes idéologiques : la tâche pour le correcteur se borne à en vérifier la conformité, non de déceler l'imprévu, même pertinent, dans les méandres de chaque réalisation. L'étalon de l'évaluation prime par impératif d'« objectivité ». Certes, chaque agent aménage au quotidien cette matrice, néanmoins chacun y est aliéné de par l'implicite de son empan qui dépasse la conscience individuelle puisqu'elle la pétrit.

Apodictique, la transmission du savoir repose sur un postulat : unique *medium*, la langue est *nécessairement* transparente aux intentions du « maître » puisqu'indexée sur la « vérité » qu'il délivre. L'apprenant attentif, « bien verbalisé » et / ou « travailleur » et « méritant » saisit en définitive l'objet qu'elle décrit ; même s'il s'agit d'un agir, il est « expliqué » sans reste ; la nouveauté d'une notion peut désorienter l'élève, mais des exercices adéquats lui permettront de comprendre. Dès lors, n'étaient les résistances forçant à composer (les élèves, leur culture), l'enseignant adresse son savoir à la cantonade. L'authenticité du document soumis à sanction est une exigence cardinale pour obtenir le sésame social. Une logistique antifraude est consubstantielle au système, indice d'une méfiance constitutive : puisque le processus individuel n'est pas accompagné⁶⁰, ce formalisme économise l'*appropriation* par la pensée-au-travail *dans* la copie. En convergence avec ces trois propriétés idéelles, je dénomme *despotisme dogmatique* cette formation idéologique.

⁶⁰ Sauf partiellement dans les travaux de recherche qui sont réservés à l'élite du cursus et aux formations pratiques.

On le voit, la verticalité légitimant la place sociale de l'enseignant est doublée au niveau cognitif par l'instance de vérité qui boucle les deux plans. Tous deux sont comptés dans la valeur du diplôme sanctionnant le savoir, lui-même indexé sur une légitimité propre. Celle qu'engage le corps du ministre par sa signature retentit au niveau cognitif par la valeur accordée aux patronymes (ceux des scientifiques et des penseurs) dont l'excellence est partagée par la communauté. A l'échelle universitaire, l'écrin qui accompagne l'œuvre ultime est la bibliographie dont les références confèrent leur valeur aux arguments soumis. Cette évaluation est bureaucratique⁶¹.

N. B. Chaque pratique est articulée à d'autres ; elle s'approche donc relativement de ce modèle : certains enseignants s'en distancient localement, temporairement ou durablement, en réarticulant les valeurs prédominantes à d'autres issues d'une autre formation idéologique, qu'elle soit de type « clinique », « libérale », « critique » ... Ainsi, adopter la position « clinique » du « maître ignorant » à l'université est une transgression possible (Derycke, 2016). Il n'empêche, le despotisme dogmatique non seulement se maintient, mais gagne de nouveaux domaines *via* la généralisation débridée d'un modèle évaluatif détourné du scolaire mais partageant, implicite, une norme posée en vérité irrécusable (Rancière, 1987).

1.2. Pourquoi les sciences ?

A l'échelle de la pédagogie, quelles sont les valeurs susceptibles d'occuper la place de vérité ? Pour Philippe Descola, le mouvement historique introduit la mainmise des sciences qui caractérise la modernité autour de l'« ontologie naturaliste » ; elle supprime les précédentes : animisme, totémisme, analogisme qui toutes se juxtaposaient ou s'intriquaient : avec le naturalisme, la « Nature » prend son autonomie en fournissant ses objets à la physique qui fonde le Grand Partage avec la « Culture ».

Cette science en détermine l'empan et configure les sciences humaines sous l'exigence commune d'un empirisme réducteur : la science ainsi s'idéologise en s'arrogeant la « prétention » de produire des « certitudes » (Descola, 2005), pouvoir d'autant plus insidieux et hégémonique qu'il se

⁶¹ D'où la polémique qui porte sur la difficile reconnaissance scientifique d'une recherche novatrice quand elle rend obsolètes les résultats tenus pour acquis et par là le cadastre des écoles existantes : comment peut-elle se faire publier dans des revues référencées, tenues par le gotha qui doit son règne à des découvertes que cette nouvelle proposition tend à rendre obsolète ?

donne non seulement comme rationnel et démontrable, mais qu'il est en outre « naturel », vu que par sa méthodologie son ontologie rejette les croyances dans le primitivisme circonscrit aux trois ontologies antérieures, les rendant étrangères au naturalisme⁶².

*La science se substitue ainsi à la transcendance comme instance de validation accordant autorité au bénéficiaire de qui croit en manquer. C'est donc tout naturellement qu'elle se place en bon candidat à la légitimation de l'éducation, justifiant l'applicationnisme au sein du *despotisme dogmatique* ; elle contaminera les disciplines qui y sont logées, dont la pédagogie. Mais ce n'est pas une fatalité, bien que la voie soit étroite...*

2. Tarir la cause de l'applicationnisme...

Quelques apports de Jacotot en sciences humaines et en éducation montreront en quoi ils assèchent les sources de l'applicationnisme ; ensuite, nous verrons si lui-même n'a pas cédé à cette tentation.

En 1789, à dix-neuf ans, licencié en droit et avocat, Jacotot choisit l'enseignement. Montrant ses capacités d'organisateur au Bureau des poudres, il participe avec des savants réputés aux « cours révolutionnaires » destinés à former des instructeurs qui devront essaimer sur le territoire. Titulaire de trois doctorats (droit, lettres, mathématiques), lui sont confiées des responsabilités auprès de grandes écoles puis il doit fuir aux Pays-Bas où en 1818, modeste lecteur de français à l'université de Louvain, il invente derechef la pratique du « maître ignorant ».

A partir d'une traduction juxtalinéaire flamand/français du *Télémaque*, il fait mémoriser progressivement le texte par ses élèves aidés de la traduction au pas à pas de la compréhension et de l'examen comparatif des constituants de chaque phrase, puis les fait réciter et répondre en français à ses questions portant sur la forme et le contenu, les incitant à vérifier leurs intuitions afin de les approfondir. Il leur fait ensuite recopier, imiter, développer les thèmes rencontrés, chapitre après chapitre. Ils intègrent ainsi un corpus de connaissances comprenant lexique, tournures syntaxiques et rhétoriques, mythologie et savoirs sur le monde... culture qu'ils possèdent peu ou prou en « hollandais ». Le recours permanent à ce texte en fait un

⁶² Le « surnaturel » est une invention du naturalisme qui juge ces esprits attentifs certes aux régularités du monde physique, mais incapables de s'en faire une idée juste faute du recours aux sciences exactes.

répertoire auquel sont rattachés tous les nouveaux apprentissages. Les progrès sont fulgurants. L'effort de mémoire est moins coûteux que le classique apprentissage de listes de mots et de règles abstraites car le texte les contient sous le primat du sens où prennent place éléments et relations formant un système hiérarchisé.

La contribution de Jacotot en éducation instruit et prolonge cette subversion de la transmission savante. Sa pratique articule dialectiquement trois égalités. Leur levier respectif se conjuguera aux autres. En résultera la vacance de l'applicationnisme.

2.1. Préalable empiriste

« La vérité ne peut être connue que par des faits. Tout autre moyen d'investigation n'est jamais sûr » (Jacotot, 1824, p. 80).

Est préconisé là un empirisme radical devant lequel rien – ni personne, ni statut, ni théorie, ni dogme – n'est épargné. Jacotot soutient un matérialisme plus conséquent que les représentants du « second empirisme » (Dewey, etc.), tel Quine, qu'il anticipe. Pour Jacotot toute représentation, toute croyance, partant, tout préjugé, doivent être soumis à l'observation des faits, notion qu'il construit rigoureusement en tant que « relation » (Jacotot, 1824, p.80- 81 et *passim*) ; car chacun est une spéculation (une « réflexion ») issue de la mise en relation de « plusieurs choses » ; il doit donc être confronté à d'autres (Jacotot, 1824, p. 149 ; pour le détail, voir Derycke, à paraître b). En définitive, *le fait prime sur le système et la théorie*, il doit nécessairement se remanier afin d'approcher sa singularité première (Jacotot, 1824, p. 14).

Cette exigence donne congé au jugement social : elle impose de ne pas aliéner sa liberté à un devoir issu de « lois imposées » qui exempterait tout homme de la « vérification » des opinions au nom d'une « volonté étrangère » ou « raison sociale » supérieure qui, en retour, le gratifierait d'une « vertu » qui l'entraverait (Jacotot, 1824, p. 80).

Congé est ainsi donné à ce qui engendre l'applicationnisme au sein de la préfiguration du despotisme dogmatique : la « Vieille méthode » et ses modèles dont use le « maître abrutisseur » (Rancière citant Jacotot, 1987, *passim*). La déconstruction de l'applicationnisme ne gagnerait-elle à s'inspirer

de sa démarche ? Les trois égalités en armeront le processus. De nature différente, les deux premières sont mises en évidence par J. Rancière (1987).

2.2. L'égalité des intelligences

Soit l'énoncé performatif inaugural affirmant l'« égalité des intelligences » : « *Tous les hommes ont une égale intelligence* » (Jacotot, 1824, p.136. Je souligne)

Réitérée, cette proposition politique est la seule « opinion » indémontrable que se permet Jacotot et qu'il distingue avec soin de sa méthode (Jacotot, 1824, p. 228 ; 184, p. 11, etc.). Elle prend acte de l'opacité de toute langue : loin d'être des étiquettes, les signes sont conventionnels. En conséquence, tout énoncé en langue ne désigne qu'au terme d'hypothèses de sens à vérifier.

Contre la méfiance instituée et le principe d'un étalon des savoirs borné par la méfiance, l'égalité exige du maître un renversement épistémologique et éthique de sa relation au disciple : une confiance unilatérale, une disponibilité intégrale et une attention bienveillante car il ne peut prédire ni où, ni quand, ni comment cette égalité se manifestera : la prédictibilité évaluative atomisant un savoir normé est congédiée.

Les deux autres égalités résultent non de l'« opinion » mais d'observations et de la confrontation aux faits.

2.3. L'égalité des êtres parlants

Cette égalité est déduite des propriétés de la langue dans sa pratique. Proposition visionnaire, elle émane d'un profane qui ne propose pas de concepts mais identifie ses traits constitutifs ; aussi je m'autoriserai à substituer à ses désignations heuristiques le concept usité dans la discipline, omettant les citations que je réserve aux spécialistes (Derycke, 2019). Excepté celle-ci :

Celui qui ne connaît pas la langue de l'abbé de l'Épée ne croira point qu'une langue de mots vus puisse être aussi claire qu'une langue de mots entendus. Concevra-t-il, avec ce préjugé de l'oreille, que l'âme pourrait exprimer ses pensées avec des mots touchés, ou flairés, ou goûtés, etc. ? C'est

ce préjugé de l'habitude qui nous fait trouver dans notre langue une clarté, une élégance, une majesté, une abondance, une énergie toute particulière. Chaque peuple vente ses hommes de génie qui ont écrit dans son langage : ce préjugé est si puissant qu'il fait taire même le préjugé de la naissance. [...] Non seulement un peuple se croit supérieur par l'esprit à un autre peuple parce que jadis un tel a très-bien écrit dans sa langue, mais encore parce que cette langue est la plus riche, comme on dit (Jacotot, 1841, p. 8-9).

Je crois qu'une langue sert à exprimer les pensées et les sentiments des peuples ; je ne crois pas qu'un peuple ait des pensées et des sentiments qui les distingue d'un autre. Le plus stérile des jargons [je souligne ici] peut devenir capable de tout exprimer quand la peuplade dont il est l'idiome en sentira le besoin (*idem*, p. 9-10).

Voilà de quoi ébranler la conception de la langue qui prévaut dans le milieu éducatif et en-deçà, dont celle de sociologues ou de linguistes traitant des effets cognitifs des parlures argotiques ou diglossiques des enfants des classes populaires, lesquelles feraient obstacle à la saisie du fonctionnement de la langue écrite (Lahire, 1993 *et passim* ; Bentolila, *passim*, etc.) ; carences décuplées en langue des signes, interdite depuis 1880, minorée encore sous l'autorité d'Alain Savary, ministre de l'éducation⁶³, puisqu'elle ne sera autorisée dans le secteur éducatif qu'en 1991 pour subir ensuite maints blocages⁶⁴ !

⁶³Soit cette ineptie idéaliste : « Le langage des signes est soit un langage mimique, soit un langage analytique qui reconstitue les mots à partir d'un alphabet dactylogique. La méthode audio-orale, malgré les difficultés de son enseignement, permet l'acquisition du langage oral, de la lecture et de l'écriture. » (Déclaration du 19 janvier 1982, Dalle 2003, p. 36). La loi Savary considérera que la langue des signes ne peut rendre la complexité de la pensée ; l'oralisme est privilégié même auprès des sourds profonds non oralisés, alors que l'état de leur nerf auditif leur interdit toute représentation phonique de la langue – ce qu'ignore Dehaene (Derycke, à paraître a).

⁶⁴ « L'amendement "Fabius" du 18 janvier 1991 reconnaissait aux familles le droit de choisir une communication bilingue, langue des signes - français, dans l'éducation de leurs enfants. En 1998, le rapport Gillot sur le "droit des sourds" signalait que, malgré la publication des textes d'application, ce droit n'était pas respecté » (Question écrite n° 06053, J.-P. Demerliat, JO Sénat, 25/04/2013 – p. 1308).

3. Commentaires

3.1. Variationnisme.

Toute langue est reconnue, quelle que soit sa modalité : vocale-auditive, gestuo-visuelle, mais aussi tactile (Braille n'a pas encore inventé son alphabet à l'usage des aveugles)... possiblement olfactive ou gustative. Ainsi 1^o tout support sensible est susceptible d'engendrer des signes, 2^o il n'y a pas lieu, tant entre variétés d'une même langue, qu'entre langues différentes, de les hiérarchiser en fonction de quelque norme sociale, bien que cette tendance soit hégémonique. Il justifie là sa condamnation de tout « préjugé ».

Il existe pour Jacotot une « langue universelle » originaire qui s'adresse au système perceptif depuis la prime enfance, ce que la sémiotique contemporaine confirme et nomme « discours des mondes naturels » (Greimas et Courtés, 1979, 104-105) et dont auparavant Pierce a proposé une théorie descriptive. C'est le procès du « devenir-signe » (Derrida, 1967, 69-70) qui fera transiter vers la langue des segments de réalité prélevés dans le langage sensible du monde perçu, les transformant, au cours des interactions, en signes conventionnels d'une langue aussi sommaire soit-elle. Ne retenant *que* la capacité de faire sens, chaque variété linguistique est débarrassée des critères imposés par la norme sociale afin de sauvegarder ce qui, nécessaire à la compréhension, gouverne tout parler. Cette norme interne est appelée aujourd'hui « norme *objective* » (Blanchet, 2011⁶⁵).

Jacotot pose ainsi les bases de ce que la sociolinguistique contemporaine est au seuil d'admettre (Zeiter, 2019, citant Busch, 2013) : un *variationnisme intégral* débordant les frontières des langues. Ainsi, sans utiliser la formule, Jacotot justifie-t-il « l'égalité de principe des êtres parlants » qui se vérifie en toute parole, fut-elle un « jargon », quel qu'en soit le locuteur (Rancière, 1987, p. 67. Je souligne).

⁶⁵ Elles « désignent les habitudes linguistiques en partage dans une communauté (quelles unités sont employées, dans quelle situation, avec quelles valeurs ...) dont les locuteurs n'ont pas forcément conscience ».

3.2. *Transparence ou opacité ?*

Contre la supposition de transparence indispensable à la « Vieille méthode » pour faire circuler la vérité magistrale incorporée dans le diplôme, Jacotot rappelle le caractère conventionnel des signes, tous délestés d'un référent supposé, serait-il le plus « clair », comme le formule de Boileau : tout énoncé est opaque (Jacotot, 1824, p. 64). Cette opacité tient à la matérialité « sémiotique » de toute langue (Benveniste). A cela, deux conséquences intriquées.

1° Dépendant du contexte, aucun mot n'a de signification stable : « les phrases de Cornelius Nepos sont expliquées par les phrases de la traduction ; les mots par les phrases, et les syllabes par les mots »⁶⁶ (Jacotot, 1824, p. 72) – primat du sens en contexte qu'ignore Dehaene (Derycke, à paraître a). À l'inverse, cernée par des « analyses imparfaites, sa désignation représente par convention la chose toute entière, quand il ne s'agit pas de la développer, ni de la décrire ; si bien que la réunion de tous les mots donnés à cette chose, dans toutes les langues faites et à faire, serait la véritable définition de la chose par l'intelligence humaine, et cette définition serait infinie » (Jacotot, 1824, p. 151. Je souligne). Elle n'est donc accessible par le processus de paraphrase qu'à l'horizon des significations cumulées : ce n'est qu'alors qu'elle pourrait être abordée réflexivement (Jacotot, 1824, p. 115 et p. 119). Pour ces deux raisons, Jacotot recommande la mémorisation progressive des phrases (*supra*). Il devance là les linguistes des XXe et XXIe siècles.

2° Pour calculer sa référence, tout énoncé doit être confronté à la réalité composée de segments de la « langue universelle » afin de sélectionner les candidats propres à désigner un « objet ». En somme, la description prétendument achevée de la « chose » que livre un énoncé est imparfaite, car incomplète (voir *supra*, citation p. 151). Seule, la décision de pallier à ce manque enclenchera un procès de traductions :

Toute parole, dite ou écrite [*mais aussi la signification des choses du monde ; NDR*], est traduction qui ne prend sens que dans la contre-traduction, dans l'invention des causes possibles du son entendu ou de la trace, volonté de deviner ce qui s'attache à tous les indices (Rancière, 1987, p. 109).

⁶⁶ S'appuyant sur une traduction juxtalinéaire, Jacotot anticipe l'analyse en constituants immédiats utilisée par Chomsky au fondement de la grammaire générative.

Mais toute parlure ne vérifie pas seulement l'égalité des êtres parlants.

3.3. Référence.

Quand Jacotot décrit les propriétés des référents enserrés par les traductions, il introduit des distinctions dignes de Frege. Qu'on en juge : de caractère générique, les concepts (*i.e.* « le cheval », etc.) sont des spéculations, des « figures de rhétorique » qui, formant une « ontologie » de « chimères », n'ont rien de *réel*, car seuls ne sont accessibles « que des individus » ; Frege les nomme *singularités* (Jacotot, 1824, p. 148 ; 150 ; Frege, 1969, p. 200). En conséquence, déjà congédiés quant à leur prédictibilité, c'est en tant que signes de la langue que les critères d'évaluation du despotisme dogmatique s'avèrent ne *rien* désigner⁶⁷ : sa clé de voûte s'effondre.

Il y a donc double hiatus : 1° entre le mot, arbitraire, et la chose désignée ; 2° au sein du mot, entre sa matérialité (ordre sémiotique) et l'illimitation de sa signification (ordre sémantique). (Benveniste, discuté dans Derycke, 1995). Leur intrication exige un procès de traductions réitérées par lequel Jacotot préfigure une version matérialiste du formalisme de Quine. Bien qu'au sein d'approches incompatibles, tous deux conceptualisent quatre points décisifs.

Tout d'abord, Quine soutient une conception behavioriste – la signification se manifeste hors du psychisme – tout comme Jacotot. Ensuite, requise pour établir la signification, sa démarche descendante-ascendante est identique au « holisme sémantique » quinién : le mot n'a de sens que dans la phrase, et ainsi de suite, *bottom-up* jusqu'au discours traitant du monde, soit l'actuelle *intertextualité*. Ensuite, vu qu'il n'existe pas de traduction correcte qui livrerait une description fidèle et définitive des faits, la démarche de Jacotot fait écho à la thèse de l'« indétermination de la traduction »⁶⁸.

Mais, divergence principielle, cette lacune engage Jacotot à constamment relancer la vérification de la représentation obtenue en cours de processus par (traduction de) traduction et contre-traduction. C'est là que Quine rend les armes en considérant que les hypothèses du traducteur sont

⁶⁷ C'est ce que démontrait empiriquement l'expérimentation internationale (1996/1999) de deux outils d'évaluation en vue d'assurer le suivi pédagogique des enfants « du voyage » : la grille critériée, le portfolio (Derycke, 2000).

⁶⁸ « La traduction radicale est imparfaitement déterminée par la totalité des dispositions au comportement » (Quine, 1999, p. 124).

seulement interprétatives au nom de l'« inscrutabilité » de la référence : formaliste, il demeure en deçà du réel. En matérialiste, Jacotot poursuit ce processus en asymptote vers la vérité en tentant l'arracher à l'idéologie qui toujours se reconstitue à frais nouveaux (Jacotot, 1824, p. 151).

Ainsi, contre le relativisme, il défend le primat d'une empirie inquiète et partant, ouverte, qui sape la prise qu'offrirait tout appui alternatif sur une vérité close, donc peu discutable : le socle du despotisme dogmatique bascule. De par sa volonté de traverser les apparences sans accorder de repos tant à ses disciples qu'à lui-même, l'exigence de Jacotot est tout à la fois épistémologique mais aussi éthique : de même que l'émancipation, l'apprentissage est à ce prix.

Dernière exigence pour tarir l'applicationnisme : dégager un espace de liberté où l'égalité « volonté » tant du chercheur, du pédagogue que de l'apprenant soit garantie pour tenter, inventer, expérimenter, tracer sa voie à l'écart du dogmatisme inhibant posant une vérité hors d'atteinte des acteurs en recherche et dont une caste de maîtres serait de droit dépositaire pour les juger.

3.4. *Egalité des volontés*

Pour Rancière, « vouloir, c'est simplement se déclarer capable, c'est se reconnaître la même capacité que n'importe qui et reconnaître à n'importe qui la même capacité » (Rancière, 2010). Or, de nombreux passages du corpus font état d'une inégalité des volontés due aux « distractions » quand elle se fixe sur divers objets... qui ne sont pas ceux que privilégie le maître, serait-il « ignorant ». Pour ce dernier, *la* volonté est celle qui s'enclenche dans *la sienne* : atteindre un objet nécessite de transiter par la médiation de celle d'un maître supposé savoir.

Ainsi, restreignons *la* « volonté » : 1) à ce qui s'investit dans un savoir, lequel passe par ce « maître » supposé guider son appropriation, à condition que, 2) ce maître se porte vers cet objet où gît une énigme, détournant le désir humain chez Hegel. La volonté du disciple qui se place sous l'autorité de celui qu'il suppose posséder ce savoir *est* désir de désir que la psychanalyse nomme transfert (Birnbbaum, 2018). Il s'enclenche chez le disciple dès qu'il considère que « l'Autre *a* ce qui peut [me] compléter » (Lacan, 1973 : 121). En conséquence, « l'homme est capable de tout vouloir, et par conséquent de tout faire.

Enfin, la volonté suppose l'intelligence et réciproquement. Il est né pour tout vouloir, parce qu'il peut tout et réciproquement (Jacotot, 1824, p. 143). L'ignorance que construit Jacotot signifie que, au sein de l'enchâssement des volontés, le maître-supposé-au-savoir le suspend. Par cette vacance du savoir le transfert est « manié », mettant le disciple au travail de son désir : il l'aspire dans un vertige où il doit suppléer au manque du maître désirant et, pour cela, tâtonner, inventer *sa* méthode... ou se retirer de la relation. Cette volonté dans le transfert est « ministre de l'intelligence » (Jacotot, 1824, p. 78) : aucune transcendance à quoi s'assujettir, aucune vérité externe à appliquer, aucun dogme qui amputerait l'initiative ne sont requis pour son exercice, bien au contraire.

En quoi les propositions de Jacotot sont-elles redevables de l'époque ? En quoi serait-il lui-même « applicationniste » ?

4. Contexte historique

4.1. Pédagogie

Jacotot est professeur suppléant dès quinze ans dans le collège de Jésuites qui l'a formé. Selon Chartier (1998), sa pratique du maître ignorant « tire parti de procédures anciennes, conçues pour l'enseignement du latin et de la rhétorique (*lectio, expositio, amplificatio*) ». Certes, mais Chartier omet que, armé par un empirisme radical, son geste politique, ses anticipations visionnaires subvertissent profondément cette tradition.

Après son expérience hollandaise, il est convaincu que sa pédagogie ne peut être support d'une institution : sa démarche est *clinique*, procédant *un par un* : « [je] crois que tous les individus ont de l'intelligence, mais que les *corporations* sont des machines, je me tiens à l'écart des *corps*, et je ne m'adresse qu'aux *individus*, qui sont tout aussi sages que moi, ni plus ni moins » (Jacotot, 1824, p. 128). Outre son usage de l'ignorance, sa pédagogie est éloignée de celles préconisées non seulement par les Jésuites, mais aussi par Pestalozzi, le père Girard et l'enseignement mutuel, d'autant qu'ils visent moins des apprentissages culturels que techniques.

4.2. Conception de la langue

Philosophe, logicien, linguiste, Oswald Ducrot mettra pour nous en perspective ce milieu où surgissent les racines du structuralisme linguistique avec la redécouverte de Port-Royal, de sa *Logique* (Arnaud et Nicole) et de la *Grammaire générale et raisonnée* (Arnaud et Lancelot, 1660). La fin du XVIIIe et le début du XIXe sont marqués par sa prééminence au travers d'aménagements qui n'entament pas ses principes d'origine (Chervel *et alii, infra*). Cette Grammaire prétend rendre compte de toute langue à l'aide de principes logiques ; elle tend à devenir « le prototype de toute organisation et à [être] projetée sur l'univers intellectuel » en ce que « jusqu'à la fin du XIXe siècle, les philologues s'accordent à définir la langue comme expression de la pensée » (Ducrot, 1968, p. 17), arguant que « si la phrase doit fournir une image de l'idée, il faut que son organisation ait été calquée sur celle de son modèle⁶⁹ ». Ce « thème [est] explicite dans les “grammaires générales” du XVIIIe siècle [... ainsi,] la construction de la phrase imite l'ordre nécessaire de la pensée ». Car, « même l'ordre linéaire des mots est censé imiter la succession naturelle des idées dans l'esprit⁷⁰ » (*ibid.*, p. 18) ; de là provient la « croyance dans la supériorité du français » sur l'allemand (*ibid.*, p. 19).

Vu qu'elle est censée « procurer à l'enfant un sentiment de rationalité dont les études littéraires ne lui fourniront guère l'équivalent » (*ibid.*, p. 16), on comprend dès lors l'intérêt que portent les pédagogues à ce type de grammaire. Adoptée par les révolutionnaires, la grammaire de Lhomond en est l'héritière. Ainsi, Lakanal déclare : « à la tête de tous les ouvrages (...) le jury a mis [s]es *Éléments de grammaire*, ouvrage qu'il a trouvé “singulièrement propre aux écoles primaires” » (Chervel, 1977, p. 63).

La Grammaire devenue la théorie linguistique de l'*Encyclopédie*, l'« intelligentsia révolutionnaire [en sera] imprégnée », via Dumarsais et Beauzée ; en outre, Condillac la place au centre de sa conception de l'esprit humain (*ibid.*, p. 71). De là, les praticiens vont élaborer une « grammaire plus adéquate » où l'influence de la grammaire générale demeurera présente,

⁶⁹ Cette relation dont s'autorise une compréhension vulgaire de l'hypothèse Sapir-Whorf est encore invoquée par des sociologues dits « critiques » et des pédagogues : les enfants qui parlent la langue populaire souffriraient de problèmes cognitifs, ce qui expliquerait leurs difficultés d'apprentissage.

⁷⁰ Même au XXe siècle, *Sechehaye*, saussurien, considère que la grammaire étudie les « régularités *non-conventionnelles de la langue* » (Ducrot, 1968, p. 20).

servant à compléter puis à dépasser Lhomond. Elle sera introduite à l'école par Noël et Chapsal (*ibid.*, p. 70)⁷¹.

Plus tard, « la première moitié du XIX siècle connaît quelques grammaires majeures qui constituent des références pour le public cultivé. Ainsi celle de Girault-Duvivier (1811), la « *Grammaire des grammaires* ou *Analyse raisonnée des meilleurs traités sur la langue française*. [Les suivantes sont plus tardives ;] ces ouvrages de référence cherchent à synthétiser le savoir grammatical en s'appuyant sur ceux du siècle précédent » (Piron, 2009, à propos de la norme).

Sauf que... pas plus que Girault-Duvivier, Jacotot ne mentionne de contemporains et prédécesseurs répertoriés par Chervel depuis Arnaud et Nicole (Chervel, 1977, p. 51 et *sq.*). Seuls sont cités Girard et Beauzée en tant que représentants des grammairiens pour justifier son dédain : leurs désaccords internes les disqualifient alors qu'en face, la Vieille les recommande (Jacotot, 1824, p. 55).

4.3. Rupture

Tout ceci témoigne de la rupture radicale qu'introduit Jacotot. D'une part, il maintient avec vigueur le principe de l'autonomie de la pensée par rapport à la langue et inversement. En outre, bien qu'il partage avec Condillac l'arbitraire de la langue, il dénonce sa prétention et celle de La Harpe (Jacotot, 1824, p. 62-63) à trouver un ordre « naturel » des mots du français dans la phrase, leur opposant le mandarin (Jacotot, 1824, p. 34 ; 38 ; 53). De l'autre, au nom de considérations empiriques il récuse la priorité accordée par les pédagogues à l'apprentissage tant de la grammaire que du lexique.

Mais, alors qu'il critique « les grammairiens », on mesure son absence de préjugé au fait qu'il ne dit mot de la grammaire de Lhomond alors même qu'il choisit son *Epitomé* pour l'apprentissage des « enfans ».

Existe-t-il hors de France des théories contemporaines que Jacotot aurait pu prendre pour modèle, si ce n'est pour s'en inspirer ? C'est de la future Allemagne que viendra le renouveau de la linguistique avec le tournant que représente la promotion de la langue nationale comme langue de culture.

⁷¹ Notons que J.-C. Chevalier (1994) et S. Piron (2008 et 2009) n'apporteront guère d'informations complémentaires.

Ainsi W. Von Humboldt, qui s'est rendu à Paris et a fréquenté le salon de Madame de Staël ; mais Jacotot ?

Écot versé à la tradition, « la langue » pour lui « doit être un miroir de la pensée ». En revanche, il recherche systématiquement des faits qui témoignent de régularités, lesquelles « sont ... largement arbitraires » (Ducrot, 1968, p. 27). De plus, à l'encontre de Port Royal, il soutient qu'aucune « construction [ne] refléterait la forme immuable du jugement » et que « la raison universelle peut s'exprimer dans la spécificité linguistique » car son organisation demeure autonome (*ibid.*, p. 28). Tout cela converge avec Jacotot bien qu'il ne semble pas avoir eu connaissance de ces travaux.

Enfin, Humboldt lui aussi défend « l'arbitraire de l'organisation linguistique » mais maintient une distinction entre les langues qui se contentent seulement d'être un « instrument » et les langues « de culture », qui « possèdent une valeur propre, [car] modelées et remodelées jusqu'à ce que l'esprit arrive à y fixer son image [... afin qu'elles soient] contraintes à représenter l'existence de rapports entre idées » (Ducrot, 1968, p. 24). On l'a dit, Jacotot refuse cette hiérarchie : seule compte la justesse de l'expression en situation.

4.4. La philosophie

Profondément matérialiste, on rangerait Jacotot au côté de Condillac et du sensualisme qui l'ont sans doute inspiré. Néanmoins, il ne s'en réclame pas, mais au contraire, toutes ses références sont critiques : il condamne son parti-pris naturaliste et, finalement, nationaliste à propos du français : rien n'est naturel dans l'ordre des mots ; ailleurs, son « art de penser » est brocardé (Jacotot, 1841).

Helvétius, matérialiste, n'appartient pas davantage à la galerie des philosophes. Destutt de Tracy est ignoré, alors qu'il appartient, avec les « idéologues » au courant empiriste de l'époque. Points de divergence, Destutt partage avec la majorité des progressistes non seulement un projet scolaire mais aussi une conception représentative de la langue : « les signes de toutes les langues sont des réunions d'impressions sensibles, qui rappellent et représentent les idées auxquelles on les a intimement unies, et les opérations intellectuelles par lesquelles ces idées ont été perçues ou composées » (Destutt de Tracy, 2012, p. 430), amalgame langue-pensée que Jacotot pourfend à raison. Enfin, après son échec aux Pays-Bas, il ne cherche pas à réformer

l'institution : son ambition est de convaincre non le Prince mais le « père de famille ».

Ne sont mentionnés dans les deux ouvrages que Davy, Kepler (Jacotot, 1824, p. 15), Newton (Jacotot, 1841, *passim*) ... toujours sans citation. Bien qu'idéaliste, Descartes est nommé à plusieurs reprises car, largement connu, il offre des exemples partageables.

Conclusion

L'applicationnisme s'introduit par une faille qui mine le despotisme dogmatique : se fonder en vérité. A qui se vouer, après que la modernité ait soldé Dieu, sinon à la Science pour légitimer l'École ? Substitution qui impose d'émonder les hypothèses de leur falsifiabilité afin de soutenir par un appui externe, quasi transcendant, les dogmes indispensables au système éducatif et à la toise dont le diplôme tire sa valeur. Dénoncer cette opération à la laïcité discutable, c'est déconstruire cette idéologie, tâche à mener *dans* son environnement par un effort déployé sans relâche afin de s'en émanciper.

La clé qui ouvre cette alternative est politique : la supposition de l'égalité de n'importe qui avec n'importe qui et son corollaire : un espace de liberté réservé à chacun qui, vu qu'elle « ne se donne pas », offre l'opportunité à n'importe qui de s'autoriser à « la prendre » (Rancière, 1987, p. 177).

Cette position politique engage une exigence de pensée et d'action. Toute anticipation du réel, toute représentation sont toujours mâtinées d'idéologie, sources de préjugé ; si elles restent non interrogées, elles se calcifient, icônes de l'allant-de-soi pourvoyant l'abrutissement communautaire. Il s'agit au contraire de les creuser, les confrontant inlassablement aux faits, élargissant l'empan de leur réseau. L'orientation de cette position, son effet, est *en définitive* scientifique : radicalement empirique, elle ne néglige pas la spéculation pour, guidé par une veille épistémologique intransigeante, armer le retour au réel qui décidera de la justesse temporaire de toute proposition.

La pédagogie jacotienne se déduit de ces préalables politiques et de ce traitement matérialiste de la représentation. Se destituant de son savoir, le maître ignorant manie le transfert pour laisser place à l'initiative du disciple, s'il le veut, et travailler *son* désir, au double sens : le sien, *par* celui du maître qui l'étaye. Il y a donc appropriation libre. Jacotot est formel : le succès débute dès l'autonomie gagnée sur le maître, serait-il « ignorant » (Jacotot, 1824, p. 101 ; Derycke, à paraître b).

Alors la confiance se substitue à la méfiance, l'accompagnement bienveillant, aux mesures humiliantes ; alors le tâtonnement sensible et indécis relègue l'« explication » transparente, prétendument fondée en vérité et qui absorbe sans reste les obscurités de la pratique ; l'attention à ce faire inventif supplante les évaluations *a priori* ; l'apprentissage intuitif succède à la mémorisation imbécile de listes arbitraires... Tous les éléments d'un imaginaire objectiviste et universaliste basculent, mortifères à force d'être factices, injustes... Leur retrait libère un individu formé au long processus d'émancipation des idées fausses et des « corps » sociaux qui les promeuvent. La tentation applicationniste aurait-elle prise sur lui tant qu'il suivra cette ligne ?

La position de Jacotot est exemplaire. Elle tranche en ceci : libre, il *ne s'autorise que de lui-même*. Il néglige toute autorité extérieure au rapport de travail qu'il développe avec son public en dépit de ce qui était alors attendu, impératif cardinal de nos cénacles pour accrédiéter toute contribution au champ scientifique, laquelle devrait satisfaire à ce rituel quasi sacré qui, quand bien même les références seraient-elles de fausse science, en validerait arguments et conclusions, le tout couvrant un truquage que le despotisme dogmatique encourage, quand il ne le requiert pas.

Hormis la portée des faits produits, retranché de toute instance faisant autorité, partant, exposé comme auteur, l'éthique qui guide Jacotot nous livre des propositions qui ne se soumettent qu'à un contrôle de validité en acte, discuté en collègues, pour, observant les mêmes principes, être testés en des contextes toujours neufs.

La tentation applicationniste aurait-elle prise sur ceux-là ? Lire Jacotot nécessite non de le croire grâce à l'appareil canonique de légitimation, mais de payer le prix du travail en s'arrogeant la liberté de mettre, opiniâtre, ses conclusions en œuvre. Les trois *praxis* (politique, pratique-scientifique, pédagogique) tarissent tout recours à l'applicationnisme parce qu'elles actent la vacance du despotisme dogmatique en éducation.

Références

Birnbaum, A. (2018). *Égalité radicale – Diviser Rancière*. Editions Amsterdam.

- Bulot, T., Blanchet, P. (2020, 24 janvier). Dynamiques de la langue française au 21^{ème} siècle : une introduction à la sociolinguistique. <http://www.sociolinguistique.fr/>
- Chartier, A.-M. (1998). Compte rendu de *Jacotot*, par J.-F. Garcia. *Histoire de l'éducation*, 77, 129 -131.
- Chervel, A. (1977). ...*et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*. *Histoire de la grammaire scolaire*. Payot.
- Chevallier, J.-C. (1994). *Histoire de la grammaire française*. PUF.
- Dalle, P. (2003). La place de la langue des signes dans le milieu institutionnel de l'éducation : enjeux, blocages et évolution. *Langue française*, 137, 32-59.
- Derrida, J., (1967). *De la grammatologie*. Editions de Minuit.
- Derycke, M. (à paraître a). Les graines argumentatives d'un succès : Les Neurones de la lecture. *Recherches & éducations*.
- (à paraître b). Avec Jacotot, déconstruire le despotisme dogmatique pour traiter ses "idiots" en égaux. *Recherches & éducations*.
- (2019) [Jacotot, Louvain 1818 : Le « maître ignorant », enseignant de F.L.E. Revue TDFLE, \(Actes n°1\). https://doi.org/10.34745/numerev_1316](https://doi.org/10.34745/numerev_1316)
- (2018a). Travailler la théorie du *care* avec la psychanalyse. Dans M. Derycke et P. Foray (dir.), *Care et éducation*. PUN – Presses Universitaires de Lorraine.
- (2018b). Voir, dire et rire : comique et Witz, signification et gestuelle. Dans I. Vilela (dir.), *Freud et le langage* (p. 251-280). Editions Langage et inconscient.
- (2016). Vers une « construction de plans d'égalité » dans la relation éducative à l'université. *Recherches & éducations*, 16, 7-20. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2605>
- (2000). Évaluation, suivi pédagogique et portfolio. *Revue française de pédagogie*, 132, 5-10.
- (1995). Le clivage du signe selon E. Benveniste. *Langage et société*, 70, 35-60.
- Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Gallimard.
- Destutt de Tracy, A. (2012). *Éléments d'idéologie. Idéologie proprement dite. Œuvres complètes III*. Vrin

- Ducrot, O. (1968). *Qu'est-ce que le structuralisme ? Le structuralisme en linguistique*. Seuil.
- Ducrot, O., Todorov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Seuil.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Gallimard.
- Frege, G. (1969). *Fondements de l'arithmétique* (traduit par C. Imbert). Seuil
- Garcia, J.-F. (1997). *Jacotot*. PUF.
- Greimas, A.-J., Courtes, J. (1979). *Sémiotique – dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Hachette.
- Horde, T. (1977). Les Idéologues : théorie du signe, sciences et enseignement. *Langages*, 45, 42-66.
- Jacotot, J. (1841). *Enseignement universel : Langue maternelle* (dernière édition). Louvain.
- (1824). *Enseignement universel : Langue étrangère* (dernière édition). Louvain.
- Lacan, J. (1973). *Les quatre concepts de la psychanalyse. Le Séminaire livre XI*. Seuil.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalité scolaire*. Presses Universitaires de Lyon.
- Pecheux, M. (1975). *Les vérités de La Palice*. Maspéro.
- Piron, S. (2008). La grammaire du français au XVIIIe siècle – I^{ère} partie. *Correspondance*, 14(2).
<https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/variations-sur-la-quadrature-du-cercle/la-grammaire-du-francais-au-xviii-siecle/>
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*. Fayard.
- (2010). Choses (re)dites. Dans M. Derycke et M. Peroni (dir.), *Figures du maître ignorant*. PUSE.
- Zeiter, A.-C. (2019). Déconstruire la motivation pour rencontrer le désir (de langue). *Revue TDFLE*, (Actes n°1).
https://doi.org/10.34745/numerev_1350

Pour citer ce texte : Derycke, M.. (2021). Jacotot : Subvertir l'idéologie éducative en ne s'autorisant que de soi-même et tarir « l'applicationnisme ». *Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Éducation*, I, 121-141

DE L'INTERET DE LA PHILOSOPHIE ANALYTIQUE DE L'EDUCATION

*L'APPORT DE LA PENSEE DE LOUIS ARNAUD REID SUR LES
RAPPORTS ENTRE PHILOSOPHIE DE L'EDUCATION, THEORIE DE
L'EDUCATION ET PRATIQUES EN EDUCATION*

Pierre Gégout

Enseignant Chercheur - Docteur en Sciences de l'éducation
Chercheur associé à l'équipe Normes & Valeurs – LISEC (EA 2310)
Institut Libre de l'Education Physique Supérieur

Résumé : La philosophie anglo-saxonne, a fortiori analytique, n'est que très peu présente en France en philosophie de l'éducation. Pourtant, non seulement cette philosophie existe, mais encore, elle a des choses intéressantes à dire sur les différentes problématiques éducatives. Cette contribution a pour double objectif de démontrer l'existence de cette philosophie et de sa pertinence. Plus concrètement, il s'agira de présenter une contribution du philosophe anglais Louis Arnaud Reid qui traite justement de la relation entre théorie (scientifique) éducative et pratiques éducatives ou d'enseignement. Reid soutient la thèse d'une irréductibilité de l'action éducative à l'application de règles ou à l'instanciation de descriptions théoriques. Ainsi, bien qu'une théorie éducative puisse aider à comprendre les phénomènes d'éducatifs, il est vain d'en attendre des procédures à appliquer. En plus d'apporter une contribution à la thématique de cet ouvrage, nous espérons que ce travail permettra d'éveiller un véritable intérêt pour la philosophie de l'éducation anglo-saxonne.

Mots-clés : Philosophie analytique, théorie éducative, Louis Arnaud Reid, application

Abstract : Anglo-Saxon philosophy, with its a fortiori analytical approach, is barely present in the French philosophy of education. However, not only this philosophy does exist, but it also has valuable insight about various educational issues. This paper has a twofold objective : first, to introduce this philosophical approach, and second, to show its relevance. More specifically, we are aiming to point out the contribution of the English philosopher Louis Arnaud Reid on the relationship between (scientific) educational theory and educational or teaching practices. Reid supports the tenet that educational practices cannot be reduced to the application of rules nor the instantiation of theoretical descriptions. Therefore, although an educational theory can help understand educational phenomena, it is futile to expect that applicable procedures arise directly from it. Thus, we hope to go beyond a contribution to the book's topic, by generating a genuine interest in the Anglo-Saxon philosophy of education.

Keywords : Analytical philosophy, educational theory, Louis Arnaud Reid, application

Introduction : où est la philosophie analytique de l'éducation en France ?

Cette contribution part d'un constat : celui de l'absence de la philosophie analytique dans les questions éducatives en France. Alors que la philosophie analytique est aujourd'hui incontournable et diversifiée en philosophie, alors qu'il existe de nombreux philosophes anglo-saxons de l'éducation à l'approche analytique, la majorité des références philosophiques dans le champ de la philosophie de l'éducation en France reste continentale. Ces références sont principalement composées d'auteurs classiques comme Rousseau, Kant, Condorcet ou bien d'auteurs plus récents mais tout de même à l'approche continentale⁷² : Arendt, Foucault, Deleuze, Derrida... Si John Dewey fait exception, il reste malgré tout un philosophe non analytique. À l'inverse, les noms de Richard Stanley Peters, Paul Hirst ou bien Robert Dearden sont totalement absents dans l'espace français. Même les philosophes anglais ou américains actuels comme Harvey Siegel ou Randall Curren sont méconnus. La seule exception notable est Israël Scheffler, exception qui s'explique probablement par l'existence de traductions de trois de ses textes proposées par Michel Le Du et Roger Pouivet (Scheffler, 1998, 2003, 2011).

La raison pour laquelle ces philosophes sont si méconnus en France n'est pas mon objet ici. Ce sur quoi je voudrais davantage insister, c'est sur le fait que la philosophie analytique de l'éducation représente un continent méconnu que nous pourrions être bien inspiré d'explorer. En effet, les questions traitées par ce courant philosophique sont loin d'être étrangères aux nôtres : les valeurs en éducation, la signification des concepts « d'enseignement » ou « d'éducation », l'autorité éducative... ou bien encore le rapport entre recherche scientifique en éducation et pratique d'éducation. Certains textes ou auteurs pourraient donc venir nourrir notre réflexion et l'étendre vers des perspectives encore inconnues ou marginales. Mais l'autre avantage, à mon sens important, que nous pourrions retenir de ces auteurs, c'est sans aucun doute la rigueur argumentative et conceptuelle qui les caractérise. C'est aussi la clarté dans l'expression et l'accent mis sur l'argumentation. Si l'on souhaite faire en sorte que la philosophie de l'éducation éclaire ou irrigue les réflexions éducatives, pédagogiques voire didactiques, le moins que l'on puisse espérer est que celle-ci soit claire et convaincante, c'est-à-dire conceptuellement précise et solidement argumentée.

⁷² Pour une comparaison entre philosophie analytique et philosophie continentale, voir Pouivet (2008).

Dans ce qui va suivre, je souhaiterais illustrer la manière dont des auteurs anglo-saxons inconnus en France pourraient bel et bien nous aider à penser. Plus précisément, je présenterai comment l'article du philosophe anglais Louis Arnaud Reid, peut contribuer à répondre à la question du rapport entre science et éducation, entre théories scientifiques et pratique éducative ou encore de l'applicationnisme en éducation. L'article auquel je me référerai tout au long de ce texte n'a pas été traduit en français. Il est intitulé « *Philosophy and the theory and practice of education* », ce que l'on pourrait traduire par « La philosophie et la théorie et la pratique en éducation ». Son objet, comme on le verra, est d'interroger les rapports entre la philosophie d'une part, les différentes théories (scientifiques ou non mais non philosophiques) en éducation d'autre part, et les pratiques en éducation, encore d'autre part. Reid souhaite non seulement proposer de distinguer ces trois domaines mais également montrer que leurs relations ne vont pas de soi, que tous ont une fonction particulière et donc, qu'on ne peut aisément réduire l'un à l'autre. Ce travail me semble particulièrement précieux lorsque l'on s'interroge sur les rapports entre les sciences ou disciplines touchant à l'éducation (ce que Reid nommerait « *educational theory* ») et la pratique éducative (« *educational practice* »). Il me semble également pertinent dans la mesure où il propose de donner une place à un troisième domaine, aujourd'hui marginalisé : la philosophie de l'éducation.

I. Présentation générale

1.1. Quelques mots sur Reid

Avant d'en venir à l'article proprement dit, je souhaiterais dire deux mots de son auteur, Louis Arnaud Reid.

Reid est un philosophe anglais né en 1895 et mort en 1986. Ses travaux ont porté principalement sur trois domaines : l'éducation, l'épistémologie (et notamment la question de la perception) et l'esthétique. C'est d'ailleurs avant tout grâce à ces deux derniers champs d'investigation qu'il est le plus connu. L'éducation est cependant un pan important de son travail. En 1942, il est nommé à la Chaire de philosophie de l'éducation à l'Institution d'Éducation appartenant à l'Université de Londres. Il y restera jusqu'en 1962. Le successeur de Reid à cette chaire n'est autre que Richard Stanley Peters. Ce point est important car Richard Stanley Peters peut être

tenu, avec son collègue Paul Hirst, comme le fondateur du courant analytique en philosophie de l'éducation.

On peut donc concevoir Reid comme étant un philosophe assurant une sorte de transition entre une philosophie de l'éducation « traditionnelle » mais emprunte du style anglais, et le style particulier de la philosophie analytique. Sans être complètement analytique, le travail de Reid reste donc tout de même typiquement anglo-saxon et le soin tout particulier qu'il apporte à distinguer philosophie, théorie éducative et pratique éducative en témoigne.

1.2. L'article « Philosophy and the theory and practice of education »

L'article au cœur de cette contribution est paru dans l'ouvrage collectif intitulé *Philosophical analysis in education*. Cet ouvrage, édité par Reginald Archambault (philosophe américain de l'éducation des années 60-70), et paru pour la première fois en 1966, rassemble les contributions d'autres grands noms de la philosophie anglaise et américaine de l'éducation des années 60 : d'abord les fameux Richard Peters et Paul Hirst mais également Leslie Perry (qui a fait sa thèse avec Karl Popper) ou Ronald F. Atkinson, l'un des protagonistes des discussions intenses et toujours vivaces pourtant sur la différence entre éducation et endoctrinement⁷³.

L'article de Reid ouvre la première partie de l'ouvrage collectif intitulée *The nature and function of educational theory*. Accompagné de l'article d'Edward Best, cette partie se consacre à l'analyse des rapports entre les discours sur l'éducation (qu'ils soient philosophiques, scientifiques ou autres) et la pratique éducative elle-même. La question de l'application y est centrale puisqu'à l'époque comme aujourd'hui, se pose la difficile question des liens entre des théories éducatives et des pratiques éducatives : les pratiques doivent-elles être les points de départ pour l'établissement de théories ou bien, à l'inverse, sont-ce aux théories de déterminer les pratiques des enseignants ? Et lorsqu'on parle de « théorie éducative », que doit-on entendre par là ? Toutes les théories éducatives (pédagogiques, scientifiques, philosophiques, de sens commun...) ont-elles le même rapport à la pratique ? Si non qu'est-ce qui les différencie ?

⁷³ On trouve trace de ces discussions dans l'ouvrage collectif relativement récent dirigé par le philosophe américain Harvey Siegel (2009).

L'objet de l'article de Louis Arnaud Reid est d'interroger plus spécifiquement le lien « descendant » de la théorie de l'éducation vers la pratique éducative. On peut résumer le cœur de sa contribution dans la thèse suivante : *l'enseignement ne peut pas se réduire à l'application d'une théorie éducative*. Or, cette thèse, que je nommerai thèse anti-réductionniste, me semble particulièrement précieuse aujourd'hui, dans un contexte politique de réforme de l'éducation, de l'école et du métier d'enseignant qui souhaiterait faire des enseignants davantage des exécutants de principes et de méthodes pédagogiques préparées par des « experts », plutôt que des créateurs, inventeurs ou ingénieurs de dispositifs et de pratiques didactiques et pédagogiques. Si Reid a raison, alors toute entreprise visant à davantage contrôler le corps professoral dans sa liberté pédagogique par l'injonction à l'application de méthodes « déduites » de théories scientifiques (en rapport avec l'éducation) est une entreprise qui porte atteinte à l'enseignement lui-même.

L'autre aspect important de cet article et la réflexion engagée par Reid sur la place de la philosophie de l'éducation. Si les théories de l'éducation, même scientifiques, ne sont pas suffisantes pour construire un enseignement concret, cela est encore plus vrai pour les philosophies de l'éducation. Dès lors se pose la question de la place et de la pertinence de la philosophie de l'éducation dans la formation et la vie ordinaire du professionnel de l'éducation.

2. Que faut-il entendre par « théorie éducative » ?

Le propos central de Reid consiste donc à examiner les liens qui unissent deux domaines de connaissance : la théorie éducative et la pratique éducative. Mais que faut-il entendre par ce premier terme ? Reid en distingue trois acceptations :

- I. La théorie éducative *au sens large* englobe l'ensemble des discours portant sur l'éducation. Il s'agit donc d'un corps de connaissances, d'idées, de perspectives, parfois contradictoires mais qui ont toutes en commun de se rapporter à l'éducation. Il peut donc s'agir de discours profanes, naïfs ou, au contraire de discours plus experts. Les perspectives peuvent être aussi très différentes : scientifiques (psychologie, sociologie, histoire...), pédagogiques, philosophiques... Il s'agit donc, à ce niveau, d'un ensemble très hétéroclite, aux objectifs différents dont la tendance naturelle

commune est cependant de prendre de la distance avec la pratique éducative (pour l'analyser, l'étudier) mais qui vise, *in fine*, à découvrir et construire des idées ayant des conséquences pratiques pour l'éducation.

2. La théorie éducative au sens plus *scientifique* concerne davantage les discours dits « scientifiques » en rapport avec l'éducation : sociologie de l'éducation, psychologie de l'éducation, histoire de l'éducation... Ces discours ont la particularité de proposer un regard particulier (scientifique) sur l'éducation. La particularité est ici qu'ils instituent à la fois une forme de distance avec la pratique éducative (puisque'il doivent étudier donc mettre à distance le fait éducatif lui-même) mais que leur prétention reste tout même liée à la pratique éducative. Il s'agit en effet, en retour, de prodiguer des conseils, des principes censés permettre d'améliorer le pratique éducative sur des bases scientifiques.
3. Enfin la théorie éducative peut désigner les discours plus particulièrement *philosophiques* à l'égard de l'éducation. La philosophie de l'éducation ne se situe néanmoins pas sur le même plan que les sciences de l'éducation dans la mesure où ces sciences font elles-mêmes partie de l'objet de la philosophie de l'éducation. Autrement dit, la théorie philosophique de l'éducation ne s'intéresse pas uniquement, contrairement aux sciences, à tel ou tel aspect de l'éducation, mais également aux discours scientifiques de l'éducation. C'est donc un discours de troisième ordre sur l'éducation : le premier étant le discours à même la pratique, le second étant le discours scientifique sur l'éducation, le troisième étant le discours sur les discours sur l'éducation.

Pour Reid, la relation entre les différentes théories éducatives et la pratique éducative elle-même n'est pas toujours la même, même si l'objectif général, lui, reste sensiblement, identique : parvenir à établir des thèses, des idées, des principes venant réformer et améliorer la pratique éducative. La raison pour laquelle tous ces discours n'ont pas le même rapport à la pratique tient dans la distance de plus en plus importante qui s'établit au fur et à mesure que ces discours s'abstraient de la pratique. Ainsi, le discours pédagogique ou didactique est-il un discours dont les conséquences pratiques sont assez évidentes. Mais lorsqu'on arrive aux sciences et, *a fortiori*, à la philosophie, le lien unifiant théorie éducative et pratique éducative devient franchement flou.

À ce titre, le cas la philosophie de l'éducation est particulièrement ardu. De manière générale, la philosophie vise à découvrir, à mettre à jour et à critiquer les présupposés ou les prémisses cachées d'un discours, d'une théorie etc. Par exemple, elle examine les assomptions des disciplines scientifiques comme la psychologie ou la sociologie qui ne sont pas, elles, l'objet de ces sciences (par exemple, la théorie de l'esprit que présuppose les travaux de psychologie ou celle de l'individu en sociologie). Pour ce faire, la philosophie examine les idées présentées, le langage employé ou utilise l'analyse conceptuelle. Elle est ainsi capable de formuler des critiques non-scientifiques face aux sciences, des critiques davantage épistémologiques ou axiologiques, critiques que les sciences elles-mêmes ne prennent pas en charge dans la mesure où elles ont besoin de ces postulats épistémologiques et axiologiques pour fonctionner. Ainsi, dans le domaine de l'éducation, la philosophie permet d'exercer un regard critique et d'approfondir les apports des différents discours scientifiques ou pédagogiques. L'objectif de la philosophie n'est certes pas de détruire ou de minimiser les apports de ces disciplines mais plutôt d'en montrer les limites et de souligner ce que ces disciplines, de par leur nature scientifique, peuvent et ne peuvent pas prendre en considération.

Si les sciences de l'éducation peuvent donc bien venir étayer et nourrir la réflexion du praticien, il reste que sans philosophie, le risque est grand que ce dernier n'envisage ces apports que dans un aspect instrumental naïf : cette théorie scientifique affirme que telle méthode de lecture est plus efficace, je dois donc l'employer, appliquer cette méthode dans ma classe. Or, pour Reid, là se cache un problème de taille : celui de l'application.

3. Le problème de l'applicationnisme

L'applicationnisme est l'idée selon laquelle une pratique doit être le reflet fidèle, dans la pratique, d'une théorie. Pour l'applicationnisme, la théorie doit se traduire dans la pratique et la pratique doit correspondre à la théorie. Précisons que l'applicationnisme strict envisage la pratique comme le reflet exact de la théorie. En effet, toute pratique non prévue par la théorie viendrait alors opérer une modification de la théorie en ceci que la pratique n'en serait dès lors plus la parfaite correspondance. On ne pourrait alors, plus parler « d'application » au strict sens du terme.

En éducation, l'applicationnisme est la thèse selon laquelle la pratique éducative ou enseignante doit être déduite des travaux scientifiques ou, plus largement, des théories éducation. Ainsi, si une théorie (scientifique) affirme

que X est bon pour l'éducation, alors je dois en déduire une pratique qui permet de produire pratiquement X. Avec un applicationnisme strict, l'ensemble de la pratique éducative doit correspondre à un ensemble de règles, de principes, d'idées, d'affirmations théoriques et/ou scientifiquement découvertes. La conséquence immédiate de ce genre d'applicationnisme est de faire de l'enseignant une personne qui a la charge de faire s'incarner ces principes dans sa pratique éducative.

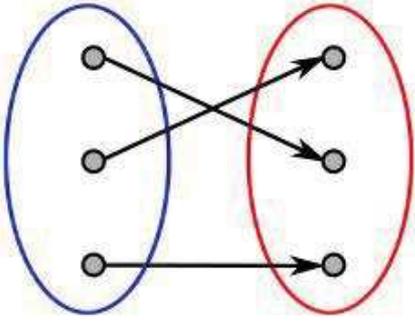
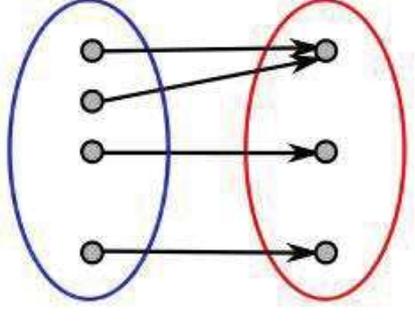
Bien que le texte de Reid ait plus de cinquante ans, il me semble que le problème de l'applicationnisme est encore bien vivace aujourd'hui. C'est en effet encore et toujours cette compréhension du rapport théorie/pratique (éducatives) qui prévaut actuellement. Dans un premier temps, des experts (de nos jours des psychologues cognitivistes) réalisent des découvertes sur l'apprentissage, découvertes qu'eux ou d'autres convertissent en principes éducatifs et à partir desquels, eux ou d'autres, élaborent des pratiques pédagogiques ou didactiques qui devront être appliquées en classe. Notons que ce n'est alors même plus l'enseignant qui est alors chargé de transposer, d'appliquer les principes scientifiques puisque des manuels et des fichiers sont désormais à sa disposition. Il n'a donc plus qu'à appliquer l'application, c'est-à-dire suivre les instructions de progression à la lettre⁷⁴.

On comprend donc que l'applicationnisme, dans sa conception traditionnelle, suppose l'établissement d'un lien descendant entre la théorie et la pratique. Le problème de l'applicationnisme est alors le suivant : comment ce passage de la théorie à la pratique s'effectue-t-il ? Plus exactement, comment peut-on s'assurer qu'une pratique est bien *l'application*⁷⁵ d'une théorie ?

La réponse traditionnelle est assez simple : *une pratique est l'application d'une théorie si et seulement si l'ensemble des constituants de la pratique se réfère à l'ensemble des éléments de la théorie*. Dit autrement, le critère de vérification de l'application repose sur l'existence d'une règle d'association bijective (voire surjective) entre les constituants de la théorie et ceux de la pratique.

⁷⁴ Ces instructions pouvant être contenues dans un « livre du maître » que l'enseignant est censé pouvoir suivre comme il suivrait une recette de cuisine.

⁷⁵ Au sens défini plus haut.

	
<p style="text-align: center;"><i>Bijection</i></p> <p>En bleu, la théorie. En rouge, la pratique. A chaque élément de la pratique correspond un élément théorique. Les flèches représentent la ou les règles de transposition pratique.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Surjection</i></p> <p>En bleu, la théorie. En rouge, la pratique. Chaque élément pratique est déterminé par un ou plusieurs éléments théoriques. Les flèches représentent la ou les règles de transposition pratique.</p>

Or, sous l'apparente pertinence d'une telle réponse, se cachent en réalité de nombreux problèmes. Tous ne sont pas identifiés par Reid mais je propose de m'appuyer sur le problème de l'application soulevé par Reid pour les aborder.

3.1. Problème 1 : Que sont ces « éléments » ou ces « constituants », théoriques ou pratiques, que l'applicationnisme veut mettre en lien ?

Pour que l'application en soit vraiment une, il faut que ce qui est décrit dans la théorie se retrouve dans la pratique (voire inversement). Le problème de cette conception est qu'elle suppose l'établissement ou l'existence de constituants que l'on pourrait aisément mettre en correspondance. Par exemple, si la théorie éducative de référence affirme que l'entraînement quotidien au calcul mental est une bonne chose pour accroître la maîtrise du nombre chez l'enfant, alors toute organisation pédagogique devrait inclure des moments de calcul mental. Inversement, toute pratique pédagogique devrait pouvoir être justifiée théoriquement afin d'être « certain » de ne pas perdre de temps ou de ne pas faire quelque chose de contre-productif d'un point de vue éducatif. Il y aurait donc des éléments théoriques servant de base ou de

référence à la pratique. La théorie serait alors constituée d'idées, de recommandations, de principes clairement identifiées, et la pratique, de gestes, d'actions, de manières de faire qui seraient eux aussi parfaitement clairs. L'enjeu de l'applicationnisme est alors la mise en relation de ces éléments pratiques et théoriques. Malheureusement, il n'est pas si aisé de découper, et dans la théorie, et dans la pratique, les objets à faire correspondre. Dans son travail de thèse, Régis Cantinaud (2015) a bien montré que l'action est un flux dont il est très difficile de déterminer le début et la fin ou d'isoler des constituants : où commence une action ? Quand se termine-t-elle ? Ce geste en fait-il vraiment partie ? On imagine assez mal en quoi la pratique enseignante échapperait à ce problème : ce geste fait-il partie de l'application de tel principe ? Et cette pratique recommandée, quand peut-on dire qu'elle a réellement commencée ? Mais il en va de même pour les constituants de la théorie elle-même. C'est, d'une certaine manière, ce que soutiennent, à leur façon, Quine (1956/2003) et Duhem (2007) (on parle alors de la thèse Duhem-Quine ou de la thèse du holisme épistémologique). Au sein d'une théorie, les idées se croisent, se chevauchent, se mêlent, entretiennent des liens logiques. Il n'est parfois pas évident de distinguer une thèse, une idée, une hypothèse d'une autre. Pire, pour Duhem-Quine, les « éléments » d'une théorie sont intimement liés si bien qu'il n'est pas possible d'en prendre un sans prendre le tout. Plus exactement, la signification d'un « élément » (concept, thèse, hypothèse...) d'une théorie n'est accessible que par la compréhension de l'ensemble de la théorie. Dans la perspective de Willard Van Orman Quine et de Pierre Duhem, cette thèse a pour effet de contester l'idée selon laquelle une expérience empirique pourrait réfuter une hypothèse théorique précise. En effet, l'hypothèse testée étant déterminée sémantiquement et conceptuellement par un ensemble beaucoup plus vaste d'autres hypothèses, sa négation expérimentale pourrait en réalité être la négation d'une de ces hypothèses sous-jacentes. Quine parle alors de « sous-détermination de la théorie par l'expérience ». Dans la perspective qui nous occupe, nous pourrions dire qu'il y a sous-détermination de la pratique par la théorie : impossible de réellement savoir sur quel « élément théorique » nous nous appuyons pour construire une pratique. Dès lors, vouloir mettre en relation un « élément théorique » avec un « élément pratique », c'est en réalité devoir convoquer l'ensemble de la théorie pour justifier ou étayer théoriquement une pratique. En bref donc, si les composants de la théorie et de la pratiques sont indéterminables comment pourra-t-on s'assurer que la correspondance terme à terme a bien eu lieu ?

3.2. Problème 2 : Comment vérifier validité de la correspondance terme à terme ?

En admettant que les éléments constitutifs d'une théorie et d'une pratique soient parfaitement identifiables, il resterait à régler la question de savoir comment on peut vérifier que la relation de correspondance entre eux est effective. Ce que je veux dire par là, c'est que nous ne disposons pas d'un instrument nous permettant de vérifier que la pratique que nous mettons en place *correspond bel et bien* à un ou des éléments théoriques car il faudrait déjà que nous soyons au clair ce que pourrait bien signifier cette correspondance, synonyme « d'application ». Le plus souvent, en éducation, tout ce que nous pouvons faire c'est « vérifier » que la pratique en question *ressemble bien à la représentation* de la théorie nous avons. Il s'agit alors d'une mise en correspondance d'une « image » (celle que nous nous faisons de la théorie et de ses éventuelles répercussions pratiques) avec une autre « image » (celle que nous tirons de l'observation d'une pratique). Le critère de vérification de correspondance et donc d'application est un critère de *ressemblance* entre ce que nous imaginons pouvoir « déduire » pratiquement d'une théorie et une pratique effective : plus la pratique semblera illustrer ce que dit la théorie, plus nous aurons l'impression que celle-ci est une application correcte de celle-là. Mais une telle conception pose plusieurs problèmes. Tout d'abord, qu'est-ce qui nous assure que la représentation que nous nous faisons de la théorie est correcte ? La théorie n'est pas en mesure d'intervenir, d'observer notre représentation que nous avons d'elle, ni la mise en pratique que nous voulons en faire et de nous confirmer qu'elle s'y reconnaît. Or, puisque c'est à l'aune de cette représentation que nous allons estimer que telle pratique est ou n'est pas une bonne application de la théorie, elle est fondamentale. Mais puisque la théorie ne nous dit rien d'un point de vue pratique... Il peut, en conséquence, s'en suivre trois possibilités.

- I. Nous pouvons avoir une représentation de la théorie faussement correcte. Par là je veux signifier une image pratique de la théorie qui semble parfaitement l'illustrer mais qui en constitue en réalité une caricature. Prenons un exemple. Imaginons une théorie éducative T qui affirmerait l'importance du débat argumenté dans le développement de l'esprit critique (lui-même étant tenu pour éducatif). Nous pourrions avoir une représentation pratique de cette théorie dans laquelle les enfants ou élèves doivent être régulièrement mis en situation de débattre. Dans ce cadre, une éducation ou une pédagogie dans laquelle le débat serait absent pourrait sembler

contradictoire avec la théorie car elle ne *ressemblerait* pas à ce première représentation. Cependant, on pourrait faire remarquer qu'il existe certains requisits au débat argumenté, requisits qui doivent être appris. On pourrait alors imaginer qu'une bonne manière « d'appliquer » la théorie T consisterait alors, du moins dans un premier temps, à transmettre ces requisits (*e.g.* maîtriser le langage oral) selon des formes qui ne passeraient pas par le débat ou la discussion. Ainsi, ce premier temps pourrait sembler contradictoire avec T (alors qu'il en est pourtant la condition de possibilité) précisément parce que l'image immédiate que l'on peut se faire de T ne *ressemble* pas avec l'image d'une pratique pédagogique pourtant soucieuse de T. Cela signifie donc que l'application correcte d'une théorie éducative pourrait bien, paradoxalement, recourir à des moyens marginalisés voire critiqués par cette même théorie.

2. Inversement, nous pouvons avoir des représentations faussement incorrectes. Nous pouvons en effet avoir une lecture plus subtile ou médiatisée d'une théorie. Dans ce cas, nous ne prenons pas la théorie au pied de la lettre, nous nous inspirons de ses grands principes, de ses grandes recommandations mais nous n'y voyons pas une méthode et encore moins une recette pour éduquer ou enseigner. Sans doute cette perspective suppose-t-elle davantage de distance critique que la précédente. Néanmoins, un autre problème se pose alors : au nom de quoi pouvons-nous prétendre que la pratique éducative que nous constituons ainsi est une *application* de la théorie. Qu'elle s'y réfère, qu'elle s'en inspire, certes. Mais en quoi pouvons-nous dire qu'il y a là application ? Le caractère médiatisé de notre usage de la théorie, la mêlant à certaines circonstances, à un contexte donné, à la prise en compte de divers éléments, vient altérer le lien direct de ressemblance entre notre pratique et ce que nous pourrions plus naïvement attendre d'une théorie. Pire : si « appliquer une théorie » signifie en réalité « s'en inspirer » alors on ne peut plus s'attendre à une pratique éducative univoque à partir d'une théorie. Or, l'un des objectifs de l'applicationnisme est de viser une forme d'homogénéisation des pratiques, homogénéité obtenue par référence à un cadre théorique commun. Si ce cadre est différemment interprétable, s'il est possible de s'en écarter, d'y apporter des modifications, de ne pas toujours en tenir compte etc., l'homogénéisation espérée risque de se faire attendre... Peut-être est-ce finalement là le mieux que l'on puisse espérer. Mais ce n'est clairement pas l'attente initiale des partisans de l'applicationnisme.

3. Imaginons qu'il existe une et une seule pratique P correcte correspondant à une théorie T donnée. Imaginons également qu'un éducateur, connaissant parfaitement T soit capable de mettre P en place. Autrement dit, imaginons un cas dans lequel un éducateur a objectivement et parfaitement « appliqué » une théorie éducative, peu importe la manière dont il s'y est pris⁷⁶. Il resterait la question de savoir comment des observateurs, des évaluateurs, des scientifiques ou d'autres éducateurs pourraient être certains que P est bien une application de T. Ce qui est en jeu, dans le problème de l'application, c'est donc également *le caractère social ou objectif* des règles de transposition pratique. Sans ces règles, toute application est une « application privée » : P est une application de T parce *qu'il me semble* (pour telle ou telle justification, à tort ou à raison) que c'est ce genre de pratique que T doit induire. Le problème, c'est que T ne contient pas de règles de transposition. Toute théorie scientifique éducative présente des résultats issus de diverses observations ou expérimentations. Elle dit ce qu'il se passe lorsque telle ou telle chose se produit. Elle ne dit, en revanche, ni que cela est une bonne chose (cf. problème suivant), ni comment la mettre en pratique ou la reproduire dans d'autres conditions (*a fortiori*, dans des conditions non-expérimentales mais bien plutôt ordinaires). Cela ne signifie pas que c'est impossible ; cela montre juste que les règles de transpositions de T dans P ne sont pas contenues dans T. Cela montre encore qu'on peut connaître T et faire P sans vraiment être certain du rapport entre les deux. Il faut encore un troisième terme, l'ensemble R des règles de transposition, règles qui, elles, assurent qu'il y a bel et bien *application* et non juxtaposition d'une connaissance théorique de T et d'une pratique éducative P. Sans R, nous n'avons aucun moyen de nous assurer objectivement que P est une application de T. Mais puisque R n'est ni dans T ni dans P, c'est un troisième corps de connaissance qu'il faut acquérir. Ni tout à fait théorie, ni vraiment pratique, ce troisième corps de connaissances est d'une autre nature, des connaissances relevant davantage de l'ingénierie (éducative)... donc des connaissances qui laissent une place à l'interprétation, à la distance, de la souplesse relativement à une théorie donnée. En résumé sur ce point donc, retenons qu'on ne peut pas « déduire » une pratique d'une théorie et que ce seul fait

⁷⁶ Cela pourrait être une sorte de révélation, d'intuition inexplicable, ou de sixième sens.

suffit à rendre suspect tout à appel à chercher à tirer les conséquences éducatives d'une théorie.

3.3. Problème 3 : La question des valeurs.

Ce problème découle du précédent. Une théorie se veut être une certaine représentation schématique d'un état de fait qui est (ex : théorie scientifiques) ou qui devrait (ex : théorie politique). Il s'agit de rendre compte d'une situation réelle ou potentielle, de la décrire, de montrer les liens et rapports entre différents éléments qui la compose. Elle présente donc toujours un état « terminé », « achevé », « complet » : ce qu'il se passe dans telle situation réelle ou ce qu'il se passerait si telle situation existait. Mais les théories ne sont pas des programmes ; elles ne disent rien sur la marche à suivre pour accéder à la situation qu'elle décrit. Plus encore, pour certaines d'entre-elles, les théories scientifiques notamment, elles ne disent pas si la situation décrite est souhaitable. Des études scientifiques peuvent ainsi tenter de modéliser ce qu'il se passe dans une situation de famine ou de pandémie et ne pas souhaiter, heureusement, que ces situations se (re)produisent. Il y a donc un gouffre entre l'espace théorique et l'espace pratique : le gouffre des valeurs. Car ce sont au regard de valeurs que nous envisageons les situations décrites théoriquement comme souhaitables ou non. Ce sont ces valeurs qui nous poussent à tenter « d'appliquer » une théorie, c'est-à-dire à tenter de faire en sorte que la situation qu'elle décrit se produise de nouveau. Nous espérons trouver dans la théorie des leviers pour cela et nous l'espérons d'autant plus que nous accordons de la valeur à la situation visée. Mais les valeurs sont comme les règles de transpositions : elles ne sont pas contenues dans la théorie. Plus exactement, les valeurs en jeu dans la théorie ne portent pas sur leur réalisation mais sur la situation théoriquement envisagée⁷⁷. Vouloir réaliser cette situation, vouloir faire en sorte que les valeurs liées théoriquement à cette situation se réalisent, c'est accorder de la valeur à ces

⁷⁷ Car une théorie (non-scientifique notamment) pourrait bien contenir des valeurs. Pensons à des théories ou utopies politiques par exemple. Mais même dans ces cas, ces théories ne disent pas forcément si ou comment il faut les faire advenir. L'œuvre de Lénine est un bon exemple du genre de travail qu'il faut faire pour tenter d'opérationnaliser une théorie (le marxisme). En effet le marxisme, malgré toutes les valeurs sous-jacentes qui le structurent, ne se suffit pas pour se réaliser concrètement. On peut donc dire que Lénine a dû accorder plus de valeurs à certains points de la pensée de Marx (qui contenait elle-même des valeurs), valoriser certaines valeurs. Cela signifie que ce qui manque à l'application, ce ne sont pas des valeurs en général mais la valorisation de certaines valeurs.

valeurs, c'est s'appuyer sur des valeurs d'un second ordre, extérieur aux valeurs et à la situation théoriquement traitée. Cela signifie que les valeurs mobilisées pour souhaiter l'application d'une théorie ne peuvent être justifiées *par* cette théorie. Il faut donc que la volonté de transposer une théorie dans la pratique s'appuie sur des valeurs extérieures à la théorie. Pourtant, rares sont les cas où celles-ci sont explicitées. Le plus souvent, tout se passe comme si la théorie à appliquer justifiait d'elle-même sa mise en pratique. Par exemple, telle réforme sur l'enseignement de la lecture « basée » sur des travaux en sciences cognitives, s'affirme comme si ces travaux eux-mêmes avaient cette fonction ou ce désir. Or, si ces travaux peuvent bien nous apprendre des choses sur les processus neuronaux à l'œuvre dans l'apprentissage de la lecture, ils ne nous disent rien de normatif et ne nous proposent pas de méthode de lecture. Dès lors, une réforme de l'enseignement de lecture qui s'appuierait sur ces travaux devrait nécessairement importer des valeurs (d'efficacité, de justice, d'économie...) étrangères à la théorie pour justifier son application. Mais faire cela, c'est réinjecter du débat voire de l'arbitraire là où la théorie, *a fortiori* scientifique, semble inciter à une forme de silence respectueux⁷⁸. Ce serait alors mettre en danger un processus dont la fonction vise justement l'harmonisation rapide des pratiques. En somme donc, dans tout applicationnisme se cachent en réalité les valeurs qui « justifient » une application de la théorie. Cela signifie qu'il n'y a pas d'applicationnisme « neutre ». Le rôle du philosophe est alors justement de mettre à jour ces valeurs sous-jacentes et d'examiner leur prétention à « justifier » une application théorique.

3.4. Problème 4 : La nécessité de la créativité.

Il ressort des trois problèmes précédents que la théorie ne suffit pas pour être appliquée et que des éléments extérieurs (*e.g.* des règles et des valeurs) à cette théorie doivent être convoqués. Celui qui « applique » est nécessairement, qu'il le veuille ou non, surtout en train de créer, d'inventer. Ce point, qui résume bien l'ensemble des difficultés mentionnées, est résumé par Reid lorsqu'il affirme que l'enseignement ne peut pas être réduit à un comportement respectant scrupuleusement des règles. Pour lui, si les théories éducatives peuvent bien guider l'action éducative, elles ne sont pas suffisantes. Une dose d'invention, de créativité doit être laissée à l'enseignant et l'application dont il pourrait être question ne saurait être l'application stricte.

⁷⁸ « Semble » car la science est par définition le lieu du débat argumenté !

Plus que d'application, il conviendrait alors de parler *d'inspiration*. Voilà pourquoi Reid compare l'activité de l'enseignant avec celle de l'artiste :

« L'enseignement, bien qu'il ne puisse strictement être identifié à un art, est bien une sorte d'art. Les relations que l'enseignant entretient avec la théorie et les règles du métier sont quelque peu similaires à celles que l'artiste entretient avec l'art. L'artiste qui est passé par une formation artistique systématique connaît une grande quantité de théories et de règles, et il a déjà réalisé une multitude d'exercices. Lorsqu'il est formé, chacune de ces règles et théories, sont pour ainsi dire « entrées dans son système » au point que, en un certain sens, il les « applique » toutes en même temps. Pourtant (supposons qu'il s'agisse d'un peintre), il n'est pas vrai de dire que lorsque l'artiste travaille créativement sur une nouvelle peinture, son action n'est qu'un comportement basé, régit, contrôlé par des règles, un comportement qui serait adéquat *parce qu'il se conformerait strictement à des règles*. Les règles sont certes réalisées, respectées, mais la peinture n'est pas belle, *comme* production artistique, simplement parce qu'elle se conforme à des règles [...] De manière similaire, le bon professeur, avec toutes ses connaissances théoriques et ses règles (si nécessaires et importantes) doit faire davantage que simplement « appliquer », à travers l'usage des règles, ses connaissances théoriques. Il doit se confronter, avec les règles qu'il a assimilés, à des situations de classe particulières et prendre des décisions qui sont inédites et individuelles, pratiques et non issues de l'application théorique... ce qui ressemble davantage à l'intuition artistique qu'à un comportement strictement déterminé par des règles. Il ne peut découvrir comment faire cela qu'en le faisant. [...] (Reid, p. 21)

Reid conclut donc ainsi :

[En résumé], si vous voulez mettre la théorie en pratique, comme nous voulons souvent le faire en éducation, il n'est pas suffisant de déduire les règles et les actions de la théorie ; la pratique implique une sorte de décision radicalement nouvelle et souvent originale. (Reid, p. 21)

On comprend alors pourquoi, pour Reid, le rapport entre les théories éducatives et les pratiques éducatives ne peut se réduire à l'application. La pratique (éducative) contient une part inéliminable de nouveauté, de créativité ne serait-ce que dans le processus même d'application. En effet, pour Reid, et cela est d'autant plus vrai en philosophie, les principes, les idées ou les slogans, comme aurait dit Scheffler (2003), peuvent trouver bien des manières de s'incarner dans la pratique. En appeler à une stricte « application » relève au mieux de l'ignorance, au pire de la destruction du métier de professeur ou d'éducateur.

Cette thèse anti-réductionniste de l'activité éducative permet en conséquence de réfuter deux types d'arguments assez fréquents en éducation :

1. La thèse selon laquelle si une théorie de l'éducation n'est pas correcte, il ne pourra s'en suivre qu'une pratique éducative tout à fait médiocre. Ce raisonnement n'est pas acceptable parce qu'en vertu du principe de non-réduction de l'activité éducative, il se pourrait bien qu'un bon éducateur, comme un enseignant, parvienne à produire un enseignement de bonne qualité en appliquant de manière plutôt lâche et intelligente des principes théoriquement faux ou incohérents. On ne peut donc pas accuser une théorie éducative de produire *ipso facto*, des pratiques d'enseignement catastrophiques.
2. La thèse inverse selon laquelle si une pratique éducative est médiocre voire mauvaise, elle est le signe de l'application d'une théorie de l'éducation tout à fait incorrecte. Pour les mêmes raisons que précédemment, on ne saurait déduire d'un ensemble de pratiques éducatives médiocres prétendant s'appuyer sur une théorie éducative précise que celle-ci se trouve alors réfutée par la pratique. Bien que cela soit possible, il est également possible que ce qui pose problème dans ces pratiques éducatives, ce ne soit pas la théorie sous-jacente mais la manière dont les principes et les idées de cette théorie ont été appliqués. Si l'application s'est faite de manière naïve et simpliste alors il est fort probable que le résultat pratique soit décevant. Mais si ces principes et idées sont repensés, intégrés intelligemment à la pratique, il est possible que celle-ci produise de très bons résultats éducatifs.

Pour conclure sur ce point, retenons que pour Reid, les sciences et théories éducatives peuvent bien nourrir la pratique. Mais ce nourrissage ne doit pas ou ne peut pas se faire sur le mode naïf de « l'application ». Ce que les théories (scientifiques) éducatives peuvent apporter au praticien, ce ne sont pas des recettes à appliquer, mais des principes, des idées générales touchant

l'éducation à partir desquelles construire une pratique. Elles doivent donc constituer une base théorique de laquelle l'éducateur peut/doit s'inspirer pour créer une pratique. Cependant, en aucun cas cette pratique pourra être considérée comme une réelle « application » de la théorie.

4. Théorie philosophique et pratique éducative

4.1. Le problème du rapport entre philosophie et pratique éducative

Si la place des sciences en éducation semble devoir être envisagée sous la forme d'un apport à toujours intégrer de manière intelligente à sa pratique (et non à « appliquer »), le problème de la philosophie et de son rapport à la pratique n'est pas réglé. En effet, comme nous l'indiquions plus avant, les théories scientifiques en éducation entretiennent un rapport plus étroit avec la pratique que les théories philosophiques. Ceci s'explique, nous le rappelons, de par le fait que la philosophie ne se contente pas d'interroger et de critiquer la pratique éducative mais également les discours qui examinent, interrogent et critiquent la pratique. Ce faisant, elle est encore plus générale. Les principes et thèses qu'elle établit alors sont, plus que ceux des sciences de l'éducation, très éloignés de l'application pratique.

Reid note que, pour de nombreux philosophes, cela n'est pas réellement un problème précisément parce qu'ils n'envisagent pas que la philosophie puisse ou doive avoir de répercussions pratiques. Pour Reid, cela n'est pas soutenable. À ses yeux, si l'analyse et le traitement gratuit et abstrait des problématiques philosophiques en éducation est une facette incontournable de la philosophie de l'éducation, aucun philosophe de l'éducation digne de ce nom ne saurait à ce point se désintéresser des conséquences pratiques qui pourraient découler⁷⁹ des thèses qu'il établit. Ce serait là une attitude inconséquente ne serait-ce que parce que le professeur intéressé par la philosophie pourrait bien, à la lecture de tels travaux, envisager différemment sa pratique. Qu'il le veuille ou non, le philosophe de l'éducation à « des comptes à rendre » à la pratique. Mais sa distance d'avec celle-ci rend cette relation difficile.

Une conception naïve de la place de la philosophie de l'éducation pourrait être similaire à celle que nous venons d'étudier pour les autres

⁷⁹ Quel que soit le sens exact que l'on donne à ce terme.

théories éducatives : de même que l'on pourrait envisager d'appliquer les théories scientifiques dans la pratique éducative, on pourrait envisager d'appliquer les principes philosophiques à la pratique éducative. Par exemple, on pourrait appliquer telle théorie philosophique de la connaissance en construisant une théorie de l'enseignement qui reposerait sur les mêmes conceptions de ce qu'est une connaissance. S'en suivrait alors des pratiques pédagogiques ou didactique qui laisseraient transparaître cette conception. Plus généralement, chaque philosophie pourrait avoir sa traduction éducative : il suffirait de « déduire » des théories philosophiques, les pratiques éducatives à mettre en œuvre.

Pour Reid (et outre les problèmes que nous avons déjà mentionnés), le problème de cette conception naïve est qu'elle n'envisage le lien entre théorie philosophique et pratique éducative que comme un lien de déduction : on ne pourrait respecter une pensée philosophique qu'à la condition de *déduire* de cette pensée des pratiques effectivement éducatives. Or, selon lui, une pensée philosophique peut être respectée par des pratiques sans que celles-ci ne soient *directement déduites* de celle-là. Ainsi, par exemple, une pensée philosophique qui prétendrait que la religion est une dimension essentielle de l'éducation, n'aurait pas forcément à déboucher sur une pensée pédagogique plaçant la religion en son cœur, ni même un ensemble de pratiques éducatives tournées explicitement vers la religion (comme des cours de religion). Il existe bien des manières d'éduquer à la religion. Déduire d'une telle philosophie qu'une éducation en accord avec elle se doit de contenir des cours de religion est une déduction abusive.

En, pour Reid, le problème réside en ce qu'on n'entend pas « déduire une pratique d'une théorie » :

Il est plutôt clair que, en un certain sens, les théories peuvent être mises en pratiques ou « appliquées » ; des règles peuvent être dérivées des théories afin de guider l'action. Par exemple, nos connaissances en psychologie concernant la mémoire peuvent nous aider à produire des règles relatives au rythme des apprentissages ; nos connaissances sur le développement mental des enfants peuvent nous guider pour déterminer le type d'aide dont ils ont besoin en fonction de leur âge, ou à décider quel genre de connaissances ou idées abstraites on peut leur enseigner. Autre exemple, les distinctions philosophiques entre liberté et discipline peuvent nous aider à éviter les confusions en termes d'objectifs dans la classe et à clarifier nos propres objectifs. Tout cela et bien d'autres choses encore peuvent nous permettre de construire des habitudes qui deviennent ensuite partie intégrante des routines qui font le professeur expérimenté.

Mais une fois que nous avons admis cela, il reste que l'expression « application de la théorie dans la pratique » (ou « application des règles dérivées de la théorie, vers la pratique ») peut être très trompeuse ou problématique si on la comprend comme signifiant que l'apprentissage intelligent de l'enseignement est identique à l'application de la théorie à la pratique, ou comme voulant dire qu'il suffit d'appliquer des règles avec intelligence. (Et certains philosophes parlent justement comme si c'était là tout ce qu'il y avait à faire.) Au-delà des nombreuses routines, des situations nouvelles et particulières apparaissent chaque jour. Celles-ci appellent des décisions, des décisions qui sont toujours plus que la simple application de règles. (Reid, p. 20)

Il n'est donc pas possible de déduire *a priori* des règles éducatives à partir d'une pensée ou d'un système philosophique. Entre en jeu bien d'autres facteurs qui doivent affaiblir le lien logique de la déduction si chère aux philosophes, comme des considérations affectives, psychologiques, sociologiques, morales etc. En somme, pour Reid, le jugement éducatif n'est pas un jugement logique au sens philosophique du terme. Il s'agit bien plutôt d'une « pensée globale sensible, fondée sur des principes » (p. 20). Enseigner ne consiste pas à appliquer des règles, comme nous l'avons dit plus haut, parce qu'enseigner c'est aussi décider et décider, ne se réduit pas à l'application froide et aveugle de règles.

La conception naïve ou applicationniste du rapport entre philosophie et pratique se retrouve donc sous le feu des critiques anti-réductionnistes de la pratique enseignante formulées plus avant. Mais si tel est le cas, si la philosophie ne peut servir de modèle à appliquer en classe, quelle est son utilité ? La question se pose avec davantage de force que pour le cas des théories scientifiques de l'éducation car si celles-ci ne peuvent pas non plus être simplement appliquées, elles disposent au moins d'une base pratique ou empirique qui peuvent aisément inspirer le professeur. Mais en raison de son caractère abstrait, la philosophie de l'éducation ne dispose pas d'un tel intérêt minimal. À quoi bon donc faire de la philosophie de l'éducation ?

4.2. Quelle place pour la philosophie de l'éducation dans la pratique ?

La réponse de Reid à cette difficile question est que la philosophie de l'éducation est une discipline qui ne doit pas être comprise comme une « théorie éducative » comme les autres et ce pour deux raisons. D'abord parce que son objet et sa fonction ne se réduisent pas à l'instruction de celui qui

l'étudie. La philosophie de l'éducation ne vise pas seulement à enseigner au futur professeur certains problèmes classiques en philosophie de l'éducation ou lui faire connaître certains auteurs ; elle vise également et surtout à le transformer, à toucher *sa personne*. L'objectif de la philosophie de l'éducation est donc moins d'informer l'éducateur sur les problèmes philosophiques en éducation que de le placer dans une posture réflexive consciente des limites inhérentes aux multiples positions théoriques et pratiques en éducation. Car, et c'est la seconde raison pour laquelle la philosophie de l'éducation n'est pas une théorie de l'éducation comme les autres, cette discipline, en examinant les présupposés des diverses théories éducatives (y compris celles issues des disciplines scientifiques qui s'intéressent à l'éducation), en montre le caractère limité voir aporétique. Le travail de la philosophie en général et de la philosophie de l'éducation en particulier est en effet de « démonter » les présupposés des différentes théories positives afin de les passer au crible de la critique, d'en déceler les limites, d'en montrer parfois les points aveugles. Par exemple, la philosophie de l'éducation, armée des travaux issus de la philosophie de l'esprit pourrait tout à fait produire une remise en cause de l'approche cognitive qui structure aujourd'hui la psychologie de l'éducation (et qui inspire certaines visées applicationnistes). Sans remettre en cause les résultats issus de tels travaux, la philosophie de l'éducation serait alors à même de montrer leurs limites, leurs présupposés, leur caractère finalement relativement simplificateur de l'esprit humain. Ce qu'une telle prise de conscience pourrait alors produire, ce n'est pas vraiment un rejet des conclusions scientifiques obtenues mais plutôt une distance critique davantage à même de saisir leur réelle portée. L'éducateur ou le professeur connaissant de la philosophie de l'éducation et des propositions des différentes théories éducatives seraient en fait davantage conscient de la signification profonde de l'apport de ces théories. Il ne serait plus subjugué par elles, il en ferait un usage intelligent, c'est-à-dire réflexif et prudent. En somme, pour Reid, l'intérêt de la philosophie de l'éducation réside dans la capacité d'épaissir, chez les éducateurs, la compréhension des idées, des problèmes, des propositions, des thèses etc. en éducation. Sa fonction réside donc dans la construction d'un éducateur critique et davantage conscient des difficultés éducatives (que les théories éducatives doivent souvent, pour des raisons méthodologiques, passer sous silence).

Reid sait bien que cette thèse est elle-même difficilement prouvable scientifiquement. En effet, même si un groupe d'enseignants instruits à la philosophie se révélaient meilleurs qu'un autre groupe d'enseignants non-instruits en philosophie, cela ne signifierait pas que la différence de résultat soit (exclusivement) due à l'étude de la philosophie. D'autres facteurs

pourraient bien entrer en ligne de compte. En outre, il note que, précisément, ce qui fait que l'on dira que tel groupe de professeurs est *meilleur* que tel autre est déjà une question philosophique portant sur la question de savoir ce qui fait qu'un professeur est meilleur qu'un autre. Mais justement, cela montre une nouvelle fois que la philosophie ne peut pas être envisagée sur le même plan que les autres théories éducatives : il s'agit de discours et de réflexions qui sont *en amont* des sciences et des critères qui permettent d'évaluer. La philosophie est une discipline critique à l'égard de l'ensemble de nos présupposés et, en cela, elle est critique des « instruments » de mesure ou des procédures d'évaluation fussent-ils scientifiques. Cela amène Reid à conclure ainsi :

« Il n'est guère besoin d'ajouter, en conclusion, que j'estime que l'étude de la philosophie de l'éducation peut, lorsqu'elle est intégrée à l'enseignement professionnel complet, avoir une grande valeur pour l'enseignant ; je crois qu'il existe des preuves (d'un type particulier, non-scientifique) en faveur de cette thèse, et je n'en connais aucune allant à son encontre. J'y crois donc et j'ai des raisons de le croire, bien que je ne puisse pas le prouver scientifiquement. » (p. 25)

Conclusion

L'article de Louis Arnaud Reid sur lequel je me suis appuyé tout au long de ce papier me semble intéressant pour au moins trois grandes raisons.

Sur le fond d'abord, c'est-à-dire sur la question de la relation entre théorie et pratique en éducation ou sur celle de l'application. Louis Arnaud Reid souligne à quel point les appels à « l'application » d'une théorie sont naïfs tant ils omettent la réelle difficulté que constitue l'acte même d'appliquer. Dans cette conception, tout se passe comme si le passage de la théorie à la pratique était transparent, évident. En matière d'enseignement, elle pense également la pratique comme réductible à la théorie : enseigner pourrait alors se réduire à l'application de principes théoriques. Outre la difficulté d'appliquer des principes, Reid insiste sur le fait que l'acte d'enseigner suppose une part irréductible d'invention, de création. Bien que l'action professorale puisse être guidée ou orientée par de grandes idées théoriques, ces dernières ne sont pas suffisantes et le professeur doit aussi chercher, décider, délibérer et agir de son propre chef. En bref, l'enseignement ne peut pas

procéder de l'application de quelques principes théoriques, fussent-ils scientifiquement établis.

Il me semble que cette leçon mérite d'être rappelée aujourd'hui dans un contexte politique particulier en matière d'éducation. La présence, politiquement organisée, des disciplines scientifiques en rapport avec l'éducation, et l'usage de ces dernières pour produire un corpus théorique censé dicter au professeur comment enseigner, s'apparente par nombre d'aspects à la théorie naïve de l'application. À l'opposé de cette thèse, l'anti-réductionnisme doit être réaffirmé : les sciences ne seront jamais en mesure de produire un programme capable de diriger l'ensemble de la pratique enseignante. Celle-ci contient fondamentalement une part d'invention qui revient à l'enseignant et que la science ne pourra jamais contrôler⁸⁰.

Le second intérêt est la place renouvelée que Reid accorde à la philosophie dans la formation de l'éducateur. À rebours des conceptions aujourd'hui monnaie courante sur la philosophie de l'éducation, Reid pense que cette discipline peut véritablement venir épaissir la compréhension des problématiques éducatives chez les différents professionnels. À condition d'être envisagée et transmise comme une véritable *formation de la personne*, la philosophie est un excellent moyen de former le professionnel non en lui fournissant de nouvelles compétences ou « trucs et astuces », mais en s'adressant à sa personne, à ce qu'il est. Ce que doit viser la philosophie, lorsqu'elle s'adresse à des (futurs) éducateurs, c'est donc moins la délivrance de « contenus » philosophiques que l'invitation voire l'incitation à envisager par soi-même et à travers le prisme de diverses connaissances théoriques (dont des connaissances philosophiques) les enjeux et les problématiques éducatives. *In fine*, la philosophie est la discipline qui vient renforcer cette part personnelle d'invention dont nous parlions à l'instant. On peut d'ailleurs faire l'hypothèse suivante : si la philosophie est l'un des moyens de cultiver sa réflexion personnelle et sa capacité d'invention, alors la disparition de la philosophie est le signe d'un affaiblissement de cette part personnelle indéterminable. Les lacunes générées par cet affaiblissement peuvent alors être l'occasion d'affirmer le nécessaire renforcement des prescriptions et des injonctions à suivre. Autrement dit, baisse de la culture philosophique et

⁸⁰ On est en droit de se demander si, de toute façon, la volonté de contrôler l'ensemble des actes d'un professionnel quelconque par l'établissement d'un programme à respecter n'est pas nécessairement voué à l'échec. Les ergonomes, les sociologues ou les psychologues du travail comme Christophe Dejours (2012) ont bien montré qu'une activité professionnelle strictement respectueuse des injonctions est vouée à dysfonctionner et que c'est justement la part d'initiative, d'invention, d'adaptation et de créativité du travailleur qui rend possible l'effectivité de son activité.

hausse de l'applicationnisme seraient liées. Que cette corrélation soient sciemment entretenue ou la stricte nécessité des choses est une autre question. Mais force est de constater qu'à l'heure où la philosophie occupe une place quasi-inexistante dans la formation des enseignants, s'accroissent étrangement les injonctions à appliquer des directives technocratiques soi-disant fondées scientifiquement.

Le troisième intérêt de l'article de Reid réside ensuite, à mon sens, dans le fait qu'il montre bien combien les philosophes anglo-saxons peuvent être de précieuses ressources dans nos réflexions philosophiques actuelles. Par le traitement du problème de l'application, ou la place et la fonction de la philosophie de l'éducation dans la formation des enseignants, Louis Arnaud Reid propose une réponse claire, précise et fertile au problème de l'applicationnisme. Bien évidemment, Reid n'est pas le seul philosophe anglais ou américain que nous pourrions convoquer ici. Dans le même ouvrage collectif que celui dont j'ai tiré le texte de Reid, on trouve la contribution tout aussi précieuse d'Edward Best (Best, 1965) qui, entre autre, attire l'attention sur le glissement régulièrement observable en éducation, entre contenus théoriques prescriptifs et descriptifs. Best souligne en effet que nombreuses sont les théories éducatives (dont des théories scientifiques) qui, alors qu'elles prétendent statuer exclusivement sur ce qui est, ne peuvent s'empêcher de produire des jugements normatifs. Ce constat, et la distinction entre ce qui est et ce qui doit être, ou entre la science et la politique, semble lui aussi étrangement d'actualité.

La philosophie anglo-saxonne et analytique de l'éducation me paraît donc être une mine de réflexions philosophiques encore trop largement méconnue en France. J'espère, en plus d'avoir proposé, grâce à Reid, une réponse satisfaisante à la question de l'applicationnisme en éducation, réussir à montrer ce que l'on peut gagner à découvrir ce continent philosophique inexploré.

Références

Archambault, R. (éd.) (1966). *Philosophical analysis and education*. Routledge & K. Paul.

Best, E. (1965). Common confusions in educational theory. Dans R. Archambault (éd.), *Philosophical analysis and education* (p. 39-56). Routledge & K. Paul.

- Catinaud, R. (2015). *Qu'est-ce qu'une pratique ? Théorie et théorisation des pratiques* [thèse de doctorat, Université de Genève/Université de Lorraine]. HAL. <https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01754586/document>
- Dejours, C. & Gernet, I. (2012). Travail, subjectivité et confiance. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 13(1), 75-91.
- Duhem, P. (2007). *La théorie physique : Son objet, sa structure* (2^e éd.). Vrin
- Pouivet, R., (2008). *Philosophie contemporaine*. Presses Universitaires de France.
- Quine, W.V.O. (2003). Deux dogmes de l'empirisme. Dans *Du point de vue logique. Neuf essais logico-philosophiques* (traduit par S. Laugier). Vrin
- Reid, L.A. (1965). Philosophy and the theory and practice of education. Dans R. Archambault (éd.), *Philosophical analysis and education* (p. 17-37). Routledge & K. Paul.
- Scheffler, I. (1998). Modèles philosophiques de l'enseignement (traduit par R. Pouivet). *Le Télémaque*, 14, 90-103.
- Scheffler, I. (2003). *Langage de l'éducation* (traduit par M. Le Du). Klincksieck
- Scheffler, I. (2011). *Les conditions de la connaissance. Introduction à l'épistémologie et à l'éducation* (traduit par M. Le Du). Vrin.
- Siegel, H. (éd.) (2009). *The Oxford handbook of philosophy of education*. Oxford University Press.

Pour citer ce texte : Gégout, P.. (2021). De l'intérêt de la philosophie analytique de l'éducation. L'apport de la pensée de Louis Arnaud Reid sur les rapports entre philosophie de l'éducation, théorie de l'éducation et pratiques en éducation. *Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Education*, 1, 142-166.

Partie 3 :
Les sciences (re)saisies par
l'éducation

LA PEDAGOGIE SAISIE PAR LA NEURO-EDUCATION : ESPOIR OU IMPOSTURE ?

Michel Fabre

Résumé : Cette contribution questionne les prétentions de la neuro-éducation à se présenter comme *La nouvelle Science de l'éducation*, susceptible de révolutionner la pédagogie. Il s'agit, par une analyse de quelques travaux exemplaires, de se forger un jugement critique au-delà des « neuro-mythes » suscités par un enthousiasme excessif ou, au contraire, un refus de non-recevoir idéologique. Nous privilégierons l'étude des travaux de Stanislas Dehaene, professeur de psychologie cognitive au Collège de France et président du Conseil Scientifique de l'Éducation nationale. En quoi les résultats obtenus par les neuro-sciences fournissent-ils des éclairages nouveaux sur les apprentissages ? Ensuite, si tel est le cas, comment ces disciplines conçoivent-elles le transfert de leurs résultats dans les classes ? Enfin, et plus généralement, les prétentions des neuro-sciences à transformer les pratiques éducatives constituent-elles ou non un cas d'applicationnisme ?

Mots-clés : Applicationnisme, Neuro-sciences, Pédagogie, Sciences de l'éducation

Abstract : This paper questions the claims of neuro-education to present itself as *The new Science of education*, likely to revolutionize pedagogy. It analyses some exemplary works, to form a critical judgment beyond the "neuro-myths" caused by an excessive enthusiasm or, on the contrary, an ideological refusal to accept. We will focus on studying the work of Stanislas Dehaene, professor of cognitive psychology at the Collège de France and president of the Scientific Council for National Education. First, how do neurosciences's results provide new insights into learning? Then, if that is the case, how do these sciences conceive the transfer of their results in the class-rooms ? Finally, and more generally, do the claims of neuroscience to transform educational practices is, or not, a case of applicationism?

Keywords : Applicationnism , Neuro-sciences, Pedagogy, Science education

Introduction

Durkheim (1985) hésite entre deux définitions de la pédagogie. D'un côté, il la distingue rigoureusement de l'art de l'éducateur comme des sciences de l'éducation et en fait une théorie-pratique : une réflexion sur la pratique en vue de l'améliorer. De l'autre, il se demande sur quelle science « constituée et incontestée » pourrait bien se fonder cette réflexion sur la pratique. Durkheim reste pris dans le paradigme de la science appliquée. Mais la sociologie est à l'état naissant et la psychologie bien incomplète. Bref, les sciences de l'éducation sont à construire. Alors, en attendant la constitution de ces sciences, l'urgence des réformes commande de gérer les crises de l'éducation en innovant, sans filet, mais avec toute la prudence possible.

Les candidates ne manqueront pas pour venir remplir le vide indiqué par Durkheim et fonder enfin la pédagogie sur une science véritable : la médecine, la psychologie ou la sociologie. Aujourd'hui, ce sont les neurosciences et leur dérivé, la « neuro-éducation », qui prétendent venir combler l'espoir de Durkheim, suscitant à la fois enthousiasme et méfiance chez les politiques, les enseignants et les parents d'élèves.

Les neurosciences sont apparues, depuis les années 1990, dans le champ scientifique, bouleversant quelque peu les frontières entre biologie, psychologie cognitive et intelligence artificielle (Chamak, 2011; Plas, 2011). Elles étudient les relations entre la cognition et le cerveau à l'aide de techniques d'imagerie cérébrale. L'irruption des neurosciences dans le champ des sciences humaines fait débat et rappelle les controverses théoriques entre le rationalisme critique (Karl Popper, Hans Albert) et l'école de Francfort (Theodor Adorno, Jürgen Habermas) concernant la légitimité d'une approche naturaliste de l'esprit humain et des relations sociales ainsi que les dérives possibles d'une conception scientiste et technologique de l'éducation (Ronbichaud, Schwimmer, Gauthier-Lacasse, 2018). Il ne s'agit pas, pour nous, de condamner cette approche matérialiste de l'esprit au nom d'une conception spiritualiste, ou même de lui opposer une approche phénoménologique (Changeux et Ricoeur, 1998). Il n'est pas question non plus de mettre en doute la légitimité et l'intérêt d'une exploration naturaliste du cerveau humain (Dehaene, 2014). Par ailleurs, nous n'avons pas compétence pour évaluer la pertinence scientifique des neurosciences ni leur rigueur méthodologique (Gaussel et Reverdy, 2013).

Plus modestement, cette contribution voudrait questionner les prétentions de la neuro-éducation à se présenter comme *La nouvelle Science*

de l'éducation, susceptible de révolutionner la pédagogie. Il s'agit, par une analyse de quelques travaux exemplaires, de se forger un jugement critique au-delà des « neuro-mythes » (*Ibid*) suscités par un enthousiasme excessif ou, au contraire, un refus de non-recevoir idéologique. Nous privilégierons, parmi les innombrables publications anglo-saxonnes et franco-phones sur le sujet, l'étude des travaux de Stanislas Dehaene, professeur de psychologie cognitive au Collège de France et président du Conseil Scientifique de l'Éducation nationale, lequel a pour objet de donner un avis sur l'éducation du pays et de promouvoir la recherche scientifique sur les pratiques éducatives (Dehaene, 2007, 2010, 2011, 2014, 2015).

D'où un triple questionnement. D'abord en quoi les résultats obtenus par les neuro-sciences fournissent-ils des éclairages nouveaux sur les apprentissages ? Ensuite, si tel est le cas, comment ces disciplines conçoivent-elles le transfert de leurs résultats dans les classes ? Enfin, et plus généralement, les prétentions des neuro-sciences à transformer les pratiques éducatives constituent-elles ou non un cas d'applicationnisme ?

I. Les apports de la neuro-biologie à l'éducation

Les propositions générales, voire les préconisations des neuro-sciences en matière de démarche d'enseignement méritent-elles l'indice d'originalité dont on les crédite souvent ? Par ailleurs, dans des domaines précis tels que l'apprentissage de la lecture ou de l'arithmétique, quelle signification pédagogique accorder à des résultats qui ne semblent, pour le moment du moins, que très partiels et fragmentés ?

I.1. Les résultats sur l'apprentissage en général

Dans son Cours de 2015 au collège de France Stanislas Dehaene fait le bilan des résultats généraux des neuro-sciences concernant l'éducation. Il s'attarde, en particulier, sur la notion de plasticité cérébrale. Dans ce domaine, les résultats viennent confirmer ceux de la psychologie du développement. Les relations de l'inné et de l'acquis ne doivent pas être pensées en termes additifs, mais en interaction. Il existe des câblages neuronaux à la naissance, mais le cerveau (et surtout le cerveau humain) s'avère d'une grande plasticité. Il faut le penser comme un super-ordinateur connexionniste qui fonctionne selon un

algorithme fondamental dit de « l'inférence bayésienne » (Dehaene, 2014, p. 135)⁸¹. Le cerveau propose des inférences, des hypothèses, des prédictions. Il les teste en fonction des signaux reçus de l'extérieur et les ajuste selon ces données. Cet ordinateur, qui fonctionne en partie de manière automatique et donc inconsciente, se met en route très tôt chez l'enfant. On peut toutefois apprendre à tout âge, mais on observe, pour certains apprentissages (par exemple pour les langues étrangères) des « fenêtres d'opportunité », des périodes sensibles favorables. Toutefois, il n'existerait pas de périodes critiques après lesquelles tel ou tel apprentissage ne serait plus possible. L'idée, assez commune en psychologie, que le développement humain se caractérise par une très longue fenêtre d'opportunité, par rapport aux autres animaux, se voit donc confirmée. Par ailleurs, l'étude des pathologies montre comment le cerveau se réorganise lorsqu'une de ses régions est lésée, ce qui oblige à penser réseaux de neurones plutôt que localisations cérébrales.

Dehaene souligne également l'importance de l'enrichissement du milieu dans les apprentissages ainsi que le rôle favorable des émotions positives (motivation, plaisir d'apprendre) par rapport à la peur ou le stress, d'où le regain d'actualité des thématiques du bien-être et des émotions.

Comme le cerveau fonctionne selon la logique de l'enquête, l'apprentissage suppose l'engagement actif de l'enfant. Pour Dehaene et ses collaborateurs (2011), un sujet passif n'apprend pas. Ce qui semble confirmer l'idée des pédagogies actives, du moins celles qui sont suffisamment structurées pour alterner des périodes d'enseignement explicite et des périodes de test de connaissances permettant la correction immédiate des erreurs. Par contre, une « pédagogie de la découverte », qui laisserait l'enfant apprendre par lui-même, se voit condamnée. La nécessité d'un environnement structuré et d'un guidage par l'enseignant s'impose, ce qui rejoint le consensus pédagogique et didactique sur l'intérêt de l'explicitation et du guidage. Ces résultats généraux offrent un fondement naturaliste au principe d'éducabilité, ce qui n'est pas rien. Toutefois, on ne voit pas trop ce que les neuro-sciences ajoutent à la psychologie de Bruner ou de Vygotski ou même aux courants de l'école nouvelle qui ont renoncé à la non-directivité (Bruer cité in Gausse et Reverdy, 2013 p. 15). On peut certes entendre le plaidoyer, fondé sur les résultats de Pisa, pour une école plus aidante et moins stressante. Mais pourquoi préconiser ce qui existe déjà dans les classes depuis longtemps ? On lit par exemple que l'école maternelle devrait fournir aux enfants un environnement riche, des jeux cognitifs préparant l'apprentissage de la lecture

⁸¹ Cette analogie qui semble ici aller de soi est évidemment très discutable. Voir Andrieu, B. (2007). *La Neurophilosophie*. PUF.

et de l'écriture, du matériel concret comme celui de Maria Montessori (Dehaene et Montialoux, 2012). On apprend avec étonnement, comme s'il s'agissait d'une découverte récente, que l'apprentissage de la lecture devrait être motivant, ludique, progressif, adapté au niveau des élèves et dédramatisant l'erreur. Toutes ces recommandations, qui se présentent avec un fort coefficient de scientificité, ne témoignent-elles pas d'une méconnaissance des acquis de l'histoire de la pédagogie, des recherches en sciences de l'éducation (notamment celle de la 70^e section du CNU) et tout simplement de ce qui se fait dans les classes ?

Pour être juste, il faut signaler l'intérêt de la théorie dite du « recyclage neuronal » qu'avance Dehaene. Cette hypothèse vient clarifier quelque peu les relations entre l'inné et l'acquis et procure un fondement naturaliste à l'idée de saut cognitif, ou de rupture épistémologique, dans les apprentissages scolaires. Dans l'apprentissage de la lecture, la reconnaissance des lettres et des mots n'est possible qu'en « recyclant » l'aire du cortex visuel que l'évolution a destinée à la reconnaissance des visages, des objets et les formes géométriques. Il en est à peu près de même avec l'acquisition des nombres et des opérations arithmétiques. Il semble qu'existe chez le jeune enfant, comme déjà chez les animaux supérieurs, un « sens des nombres » (un, deux, trois, beaucoup, rien...), localisé dans certaines aires cérébrales permettant des calculs approximatifs nécessaires à la survie de l'individu et des groupes. En résumé, les catégories kantienne (l'intuition de l'espace, du temps, des nombres, de la causalité) correspondraient à des fonctions spontanées de l'activité cérébrale des animaux supérieurs et des humains activées dès la naissance.

Dans cette hypothèse, ce qui caractérise l'humain serait la possibilité d'un recyclage intensif, avec l'accès au symbolique, le langage, les nombres... d'activités spontanées du cerveau, montées par l'évolution et ordonnées à la survie. Cette théorie fournit des hypothèses intéressantes susceptibles d'expliquer bien des difficultés d'apprentissage comme la dyslexie ou la dyscalculie... (Gaussel et Reverdy, 2013). Elle constitue la seule véritable nouveauté repérable dans les résultats généraux des neuro-sciences concernant l'éducation dans les écrits de Dehaene que nous avons étudiés.

1.2. Les apprentissages spécifiques en lecture et arithmétiques

Qu'en est-il à présent de l'apport des neuro-sciences sur un apprentissage bien précis comme la lecture ? Ici Dehaene (2011) se montre à

la fois hardi et prudent. Certes, il proclame haut et fort qu'il existe désormais une « véritable science de la lecture » (*Ibid*, p. 65). Il avoue toutefois que « la connaissance du cerveau ne permet pas de prescrire une unique méthode de lecture » (*Ibid*, p. 11), à plus forte raison de préconiser la meilleure méthode (*Ibid*, p. 65). Par exemple, elle ne permet pas de trancher entre méthode analytique, partant du mot pour le décomposer en lettres et méthode synthétique, partant des lettres pour composer des syllabes et des mots (*Ibid*, p. 66.). Tout au plus, cette science de la lecture permet-elle de définir de grands principes d'apprentissage, qui - dit l'auteur lui-même - n'ont rien de révolutionnaire et que bien des enseignants jugeront naturels (*Ibid*). Ces idées ont toutefois le mérite, selon l'auteur, d'être confirmées par un nombre important de recherches expérimentales.

Quels sont donc ces résultats ? Pour Dehaene, lire c'est avant tout développer une connexion efficace entre la vision des lettres et le codage des sons du langage. Les recherches évoquées par Dehaene, comme les siennes propres, mettent l'accent sur la reconnaissance visuelle des lettres et sur la correspondance grapho-phonétique. C'est donc l'enseignement explicite du code alphabétique qui fournit le premier principe de la méthode d'apprentissage, ceci à l'encontre de toute méthode dite « globale ». De là en découlent six autres : 1) progression rationnelle en partant des correspondances graphèmes-phonèmes les plus fréquentes et les plus régulières; 2) association de la lecture et de l'écriture; 3) automatisation des règles permettant de se concentrer sur le sens; 4) choix rationnel des exercices; 5) engagement actif de l'enfant ; 6) progression non mécanique adaptée au besoin des enfants.

Là encore, les résultats des neuro-sciences viennent largement corroborer ce que les recherches sur la lecture avaient déjà montré dans les conférences de consensus (2003, 2016). On notera toutefois la place prépondérante donnée au déchiffrage et donc au privilège du code sur le sens. Qu'en est-il du désir de lire dont Rousseau et l'école nouvelle faisaient le principal ressort de l'apprentissage ? Il n'est que vaguement évoqué. Pas une fois l'abondante littérature que les sciences de l'éducation ont produite sur la lecture dans ses dimensions psychologiques, sociales, culturelles, n'est citée. D'où une conception très étriquée des apprentissages du code avec une vague évocation de l'environnement culturel nécessaire aux apprentissages.

2. Du laboratoire à la classe

Quelles que soient les critiques qu'on pourrait faire à cette conception de la lecture, Dehaene pense détenir les clés de l'apprentissage du lire. Le seul problème semble être le passage du laboratoire à la salle de classe. « La science de la lecture est solide : les principes pédagogiques qui en découlent sont aujourd'hui bien connus » - dit Dehaene (2011, p. 116). Pourtant, l'auteur semble hésiter. À deux pages d'intervalle, il déclare tantôt que « seule leur mise en application dans les classes demande encore un effort important » et tantôt qu'« il ne reste qu'un petit effort à franchir » (*Ibid*, p. 116-117). Comment penser alors les rapports du laboratoire à la salle de classe et y importer les méthodes construites à titre expérimental ?

2.1. Une expérimentation pédagogique

Il s'agit par exemple de vérifier l'effet des pratiques éducatives sur les scores de lecture par la comparaison systématique de groupes d'enfants qui reçoivent des enseignements différents » (Dehaene, 2011, p. 103). Il faut donc constituer des séquences d'enseignement ne différant chaque fois que sur un seul point pour pouvoir isoler les facteurs ayant un impact sur l'apprentissage. Les résultats doivent être évalués avec des tests standardisés, en aveugle. Dans l'expérimentation de Dehaene et de son équipe, 1800 élèves de cours préparatoires de milieux défavorisés sont testés. La moitié des enseignants choisis au hasard reçoit une formation à la science de la lecture et les classes reçoivent une aide spéciale quatre fois par semaine, par groupes de cinq, sous la responsabilité d'un adulte. Or - constate Dehaene - les résultats s'avèrent très décevants : les enfants des groupes expérimentaux ne progressent guère plus que ceux des groupes témoins et leurs performances restent bien en deçà de celles des élèves de milieux favorisés (Dehaene, 2011).

Comme le souligne Roland Goigoux (2013), cet échec ne débouche, chez Dehaene sur aucune remise en question. Pourtant, aussi bien le cadre théorique que les outils méthodologiques ou la démarche peuvent être questionnés. D'abord, le modèle théorique d'apprentissage sous-estime les activités d'écriture alors que toutes les méta-analyses des recherches sur la lecture en montrent l'importance. Il met l'accent sur l'identification des mots au détriment de la compréhension et du vocabulaire, ce qui est discutable. Ensuite, les outils didactiques utilisés laissent perplexe : peut-on transformer

par exemple, directement, des instruments d'évaluation en outils d'intervention ? Enfin, rien n'est mis en cause du plan expérimental. Quand on connaît la variété des facteurs qui interviennent dans le fonctionnement de la classe, comment prétendre organiser un enseignement expérimental de la lecture qui ne diffère que sur un seul point de l'enseignement du groupe témoin ? Et surtout comment mettre en place un tel dispositif sans observation des pratiques ordinaires ni des pratiques expérimentales ? Dans de telles conditions, comment savoir si les unes diffèrent bien des autres et si les pratiques prescrites sont effectivement appliquées et comment ?

2.2. Applicationnisme et technocratie

Il est significatif que, dans l'expérience de Dehaene, les deux seules causes de l'échec soient rapportées au défaut de formation des enseignants d'une part et au caractère local et ponctuel des transformations apportées dans les manières d'enseigner, d'autre part. D'un côté les enseignants ne seraient pas suffisamment formés à la science de la lecture, de l'autre, c'est tout l'environnement scolaire qu'il faudrait changer de la classe maternelle au cycle 3. Dehaene évoque alors les expérimentations anglaises et danoises à l'échelle nationale (Dehaene, 2011, p. 116). On comprend que le véritable enjeu des recherches, c'est d'asseoir des politiques scolaires sur des fondements scientifiques et de réformer l'école à partir de « bonnes méthodes » définies au préalable par de *vrais* chercheurs dans de *vraies* sciences. Il y a donc, comme le souligne, avec raison, Goigoux, une connivence entre le scientisme et le politique, soit la volonté de réformer l'école de manière technocratique. N'est-ce pas l'essence même de l'applicationnisme ?

3. Science et pédagogie

Quels sont les modèles épistémologiques et politiques sous-jacents à « cette éducation par la preuve » dont se réclame la « neuro-éducation » ? Le rapport entre sciences contributives et pratiques de l'éducation est-il nécessairement applicationniste, comme semble le suggérer Dehaene ?

3.1. Le paradigme médical

Les neuro-sciences prétendent s'appuyer sur le modèle de la recherche médicale « *evidence-based medicine* » (EBM), en français « médecine fondée sur des preuves » (Gay, Beaulieu, 2004). Or ce modèle n'est pas applicationniste, ou du moins de l'est plus.

On peut en effet définir l'applicationnisme par trois caractéristiques : a) la séparation tranchée entre la science et les techniques ou pratiques; b) le transfert direct des résultats scientifiques à la pratique; c) le taylorisme transformant les praticiens en exécutants. Qu'en est-il dans l'EBM ? On a l'habitude de définir la médecine par deux composantes : la connaissance de la maladie et l'art de guérir. Si la première relève de la science, la seconde, la pratique médicale, repose sur un rapport singulier entre médecin et malade où se joue l'appréhension plus ou moins intuitive d'un cas. Toutefois, pour pouvoir évaluer l'efficacité des traitements et réduire l'aspect subjectif du diagnostic, les médecins ont inventé « l'essai thérapeutique contrôlé » dont les trois principes sont : 1) le rôle central des statisticiens dans la planification des essais, le contrôle de leur déroulement et l'évaluation des résultats ; 2) l'introduction de critères objectifs quantifiant les conséquences d'un traitement; 3) enfin, la randomisation, c'est-à-dire la répartition au hasard des malades entre groupes témoins et groupes expérimentaux et l'évaluation des résultats en aveugle (Löwy, 1998).

Il faut prendre au sérieux la référence à l'EBM, mais ne pas la dévoyer. Le concept a d'ailleurs évolué en fonction des critiques qui mettaient en garde contre un risque de standardisation de la clinique médicale (Gay et Beaulieu, 2004). La définition qu'en donne, en 2000, l'un de ses promoteurs, David Sackett, est désormais celle-ci : « La médecine fondée sur les preuves consiste à utiliser de manière rigoureuse, explicite et judicieuse les preuves actuelles les plus pertinentes lors de la prise de décisions concernant les soins prodigués à chaque patient » (Cité dans Utard, 2014). Il ne s'agit donc pas ici d'imposer au praticien des recettes ou des directives contraignantes. Il s'agit d'éclairer sa pratique. En réalité, l'EBM repose sur les trois composantes de la décision : 1) les circonstances de soins et la situation clinique ; 2) les valeurs du médecin et du patient ; 3) les données actuelles de la science apportées par la clinique, avec leurs niveaux de preuve (*Ibid*). Dans cette perspective, la compétence clinique réside dans la capacité du médecin à faire la synthèse de ces trois facteurs afin de prendre la décision la plus adaptée et en tenant compte de l'avis du malade.

Il est clair que la conception de l'EMB chez Dehaene n'intègre pas les critiques qui ont été faites à ce dispositif. Il semble au contraire s'en faire une conception réductrice, de type applicationniste. C'est pourquoi la meilleure défense contre les prétentions des neuro-sciences à dire la vérité éducative n'est peut-être pas de rejeter l'idée d'une « éducation basée sur les preuves » au nom de la spécificité du champ éducatif. Elle est plutôt, à notre avis, de s'autoriser de l'interprétation qui est faite aujourd'hui de ce paradigme en médecine, pour en exiger une définition plus ouverte et plus critique en éducation. En effet, dans l'EMB d'aujourd'hui, le médecin n'est pas réduit à un technicien appliquant ce qui a été concocté dans les laboratoires. Il est conçu comme un praticien réflexif ayant la pleine responsabilité du diagnostic et du traitement. L'EMB a pour but de lui fournir une information scientifique fiable, tout en sachant que ce qu'il traite n'est pas une maladie, mais un malade, dans un contexte global où entrent en jeu, en plus des savoirs, un certain nombre de choix de valeurs. Pourquoi ne pas réclamer pour l'enseignant, un statut épistémologique analogue à celle du médecin, dans l'éducation fondée sur des preuves ?

3.2. Sciences de l'éducation et pédagogie

Pour les sociologues, la médecine est une vraie profession alors que l'enseignement n'est qu'une semi-profession (Boudoncle, 1991), très cadrée par l'État. C'est pourquoi, malgré la rhétorique récurrente sur la liberté de méthode, l'enseignant est soumis à toutes sortes de contraintes et de contrôles. Ceci explique sans doute pourquoi le paradigme de l'EMB s'infléchit si facilement en applicationnisme lorsqu'il concerne l'école, surtout s'agissant des neuro-sciences dont on sait quel crédit leur accorde actuellement le ministère de l'Éducation.

Frédéric Saussez et Claude Lessard (2009) soutiennent que, dans l'éducation comme dans la médecine, les savoirs issus de la recherche doivent pouvoir s'articuler aux savoirs professionnels des praticiens. Ils distinguent toutefois, deux modes d'articulation très différents : intégratif ou associatif. Le mode intégratif est élitiste et technocratique. Il se fonde sur la recherche du bien commun par un groupe particulier (ici les savants). Le mode agrégatif reconnaît, lui, la pluralité des logiques et des acteurs et les mets en concurrence. Les deux modèles ont leurs avantages et leurs inconvénients. Le mode associatif peut faire perdre au champ éducatif sa cohérence et sa consistante. Les auteurs parlent « d'auberge espagnole ». En revanche, le

modèle intégratif, s'il unifie le champ, peut mener « à une forme d'hégémonie, d'orthodoxie, de hiérarchisation ou d'exclusion » (Saussez et Lessard, *Ibid*). Le champ éducatif serait ainsi soumis aux alternances de mouvements intégratifs et associatifs. L'Éducation basée sur des preuves, telle que la conçoit actuellement le ministère de l'Éducation, participerait au mouvement intégratif envisageant de réduire les incertitudes de la pratique en limitant l'espace de décision des enseignants.

Les deux modèles renvoient à deux conceptions de l'éducation. Dans l'option intégrative, l'éducation est un ensemble de gestes techniques dont les valeurs sont la rationalité et l'efficacité. Dans l'option associative, l'éducation est une *praxis* qu'on ne peut réduire totalement à la rationalité scientifique parce qu'elle implique la rencontre de l'humain dans un contexte spécifique ici et maintenant et met en jeu des valeurs. Aristote opposait ainsi la rationalité de la science au raisonnable de l'action qu'il plaçait sous la vertu de prudence (Aristote, 1965, VI, II, 5) et ses trois dimensions a) ontologique, le sens du *kairos*, de l'opportunité; b) argumentatif (la délibération et la recherche du juste milieu); c) politique, celui de la décision (Aubenque, 1963). L'action de l'enseignant, tout comme celle du médecin ne relève-t-elle pas de cette prudence aristotélicienne ? C'est bien ce que Durkheim avait en tête en forgeant son concept de théorie-pratique et en prenant, pour l'illustrer, en autres exemples, celui du médical.

3.3. La théorie-pratique

Du point de vue épistémologique et politique, la question que pose la neuro-éducation est celle du type de rapport possible entre sciences et pratiques éducatives. Frédéric Saussez et Claude Lessard (2009) évoquent la différence entre Charles Hubbard Judd et John Dewey dans leur conception de la recherche en éducation au début du XX^e siècle. Le premier pense que la recherche peut directement infléchir les pratiques dans une perspective de science appliquée. Dewey pense au contraire qu'elle ne peut y intervenir que de manière indirecte par la médiation des enquêtes, menées par les praticiens eux-mêmes. De même Mikaël Huberman (1989) ne cesse-t-il de multiplier les intermédiaires entre le système diffuseur et le système utilisateur. Du côté diffuseur, il préconise la création d'un « centre pédagogique » chargé d'établir un trait d'union entre chercheurs et praticiens. Et du côté des utilisateurs, il propose un sous-système chargé de trois fonctions : résolution de problèmes

immédiats des enseignants, coordination des établissements, maintien des relations avec le système diffuseur.

Si l'on suit ces travaux, le rapport entre science et pratique ne peut avoir lieu que par la médiation d'une instance intermédiaire, que dans la foulée de Durkheim (1985) et de Houssaye (1993) on peut définir comme théorie-pratique. Ni science ni art, la pédagogie est une réflexion du praticien sur sa pratique en vue de l'améliorer. Elle relève de la prudence au sens d'Aristote, c'est à dire du jugement concernant l'action : ce qu'il convient de faire ici et maintenant étant donné le contexte et le cas, avec tout ce que *l'on sait* et tout ce que *l'on est*.

Cette réflexion produit des savoirs spécifiques (Fabre, 2002). Le pédagogue invente des techniques, des procédés d'apprentissage, disons des faisables pragmatiques. Mais les techniques ont un esprit (l'esprit Freinet, Montessori...). Le pédagogue défend ainsi une vision de l'enfance et de l'éducation, c'est la dimension axiologique, éthique ou politique. Enfin, la pédagogie est une expérience du changement avec ses problèmes et ses épreuves (Fleury et Fabre, 2017), ce qui lui donne une intelligence des cheminements, voire des errements, ceux des élèves comme les siens propres. La pédagogie est donc productrice de savoirs pragmatiques, de vision politique ou éthique et de savoirs herméneutiques et critiques. Les savoirs pragmatiques sont aisément transférables. Les visions politiques sont ancrées dans des expériences personnelles, mais partageables (l'esprit Pestalozzi, l'esprit Freinet). Enfin, les savoirs herméneutiques et critiques sont des savoirs narratifs qui relèvent d'un cheminement individuel. S'il en est ainsi, on comprend que les savoirs scientifiques (issus par exemple de la neuro-biologie) n'ont de chance d'influencer les pratiques que si s'avère pleinement reconnu ce niveau intermédiaire entre science et pratique que constitue la pédagogie. Aucune science ne peut dire au praticien ce qu'il doit faire parce qu'il y a un abîme entre savoir scientifique et action, comme Aristote l'avait bien compris en forgeant son concept de prudence. Les préconisations générales ou particulières de la neuro-biologie n'ont donc de chance d'être entendues que si elles viennent féconder l'inventivité pragmatique du pédagogue et s'avèrent compatibles avec sa vision éthique et politique et son savoir des cheminements. Ce n'est pas parce que les enseignants auraient mal compris les principes de la « science de la lecture » qu'ils ne pourraient l'appliquer en classe, comme le croit Dehaene. C'est que, concernant cet acte complexe de l'éducation, l'applicationnisme n'est pas de mise. La relation entre sciences et pratiques ne peut se faire sans la médiation de la pédagogie.

La pédagogie vaut à la fois comme instance épistémologique en fonction du hiatus entre science et action. Elle vaut également comme instance politique, car elle exige de reconnaître la responsabilité et l'autonomie de l'enseignant, non comme technicien chargé d'appliquer des instructions, mais comme praticien réflexif, qui tout comme le médecin, s'instruit certes des sciences, mais bien d'autres choses aussi, pour orienter son action.

Conclusion

Redisons-le, il ne s'agit pas de nier l'intérêt d'une science du cerveau et de ses applications possibles (Dehaene, 2011). Ce sont bien les prétentions éducatives des neuro-sciences qui sont concernées ici. Or, à la lecture des travaux de Dehaene, qui semble être le chef de file de cette tentative de neuro-éducation, les résultats affichés ne nous semblent pas mériter l'enthousiasme des thuriféraires, qu'ils soient hommes politiques, enseignants ou parents. Les préconisations générales sur l'apprentissage ne font, en effet, pour l'essentiel, que conforter les acquis de la réflexion pédagogique, de la psychologie cognitive et des sciences de l'éducation. Il en est à peu près de même pour celles qui concernent les apprentissages spécifiques de la lecture ou de l'arithmétique. La prétention quelque peu exorbitante des neuro-sciences à révolutionner les apprentissages en faisant table rase des acquis des autres sciences de l'éducation et de l'histoire de la pédagogie et, semble-t-il, dans l'ignorance des pratiques scolaires ordinaires ne semble donc pas fondée.

L'enjeu de la neuroéducation, c'est évidemment la volonté de fonder scientifiquement les réformes pédagogiques sur « l'éducation basée sur les preuves ». Or Dehaene infléchit le paradigme médical dont il s'inspire, dans une logique applicationniste qui en dénature l'esprit. Du point de vue épistémologique, la relation du laboratoire et de la classe est pensée comme un transfert direct, sans la moindre logique de transposition ou de médiation (Goigoux et Cèbe, 2009). L'autre aspect, plus politique, de cet applicationnisme renvoie à une conception technocratique de la réforme dans laquelle des experts concoctent des préconisations que des enseignants techniciens sont censés appliquer. Dans cette nouvelle forme de taylorisme, il est nécessaire que soit niée, ou du moins ignorée, la figure de l'enseignant pédagogue, qui serait le pendant de celle du médecin, pensé comme praticien réflexif. C'est donc cette figure qui serait à promouvoir, du point de vue épistémologique et politique.

Dans cette perspective, si la neuro-éducation abandonnait ses prétentions hégémoniques et acceptait de dialoguer avec d'autres disciplines, elle pourrait sans doute apporter sa contribution propre, au sein des sciences de l'éducation, et venir ainsi éclairer, au même titre que d'autres approches, l'action et la réflexion pédagogiques.

Références

- Andrieu, B. (2007). *La Neurophilosophie*. PUF.
- Aristote (1965). *Éthique de Nicomaque* (traduit par J. Voilquin). Garnier-Flammarion.
- Aubenque, P. (1963). *La prudence chez Aristote*. PUF.
- Bourdoncle, R. (1991). Note de synthèse. La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de pédagogie*, 94, 73-91
- Chamak, B. (2011). Dynamique d'un mouvement scientifique et intellectuel aux contours flous : les sciences cognitives (États-Unis, France) ». *Revue d'histoire des sciences humaines*, 25(2), 13-33.
- Changeux, J.-P. et Ricœur, P. (1998). *Ce qui nous fait penser. La nature et la règle*. Odile Jacob.
- Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (2016, 16-17 mars). *Conférence de consensus : Lire, comprendre, apprendre. Comment soutenir le développement de compétences en lecture ? Dossier de synthèse. Remise des recommandations du jury*. CNEC. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/CCLecture_dossier_synthese.pdf
- Dehaene, S. (2014). *Le code de la conscience*. Odile Jacob.
- Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*. Odile Jacob.
- Dehaene, S. (2015, 6 janvier). Éducation, plasticité cérébrale et recyclage neuronal. *Collège de France*. <https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/course-2015-01-06-09h30.htm>
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Odile Jacob.
- Dehaene, S. (2010). *La bosse des maths quinze ans après*. Odile Jacob.

Dehaene, S & Montialoux, C. (2012). Que nous apprennent les neurosciences sur les meilleures pratiques pédagogiques ?. *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 231-244.

Durkheim, E. (1985). *Éducation et sociologie* (2^{ème} éd.). PUF.

Fabre, M. (2002). Existe-t-il des savoirs pédagogiques ?. Dans J. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline et M. Fabre, *Manifeste pour les pédagogues* (p. 99-125). ESF.

Fleury, B et Fabre, M. (2017). *Peut-on enseigner autrement ? Une expérience de formation d'enseignants*. L'Harmattan.

Gaussel, M. et Reverdy, C. (2013, septembre). Neurosciences et éducation : la bataille des cerveaux. *Dossier d'actualité. Veille et Analyses IFÉ*, 86. <http://ife.enlyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=86&lang=fr>

Goigoux, R. (2013, avril). Enquêter sur les pratiques pédagogiques au cours préparatoire. *Bulletin de la recherche de l'IFÉ*, 19. <http://ife.enlyon.fr/ife/recherche/bulletins/2013/bulletin-nb019>

Goigoux R et Cèbe S. (2009, 19 juin). Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves [conférence invitée]. Colloque du réseau international de Recherche en Education et Formation (REF), Nantes, France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00936348/>

Houssaye, J. (1993). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. Dans J. Houssaye (dir.) *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 13-24). ESF.

Huberman, M (1989) *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Delachaux et Niestlé, 1989.

Löwy, I. (1998) Essais cliniques des thérapies nouvelles : une approche historique. *Médecine/sciences*, 14(1), 122-127. http://www.ipubli.inserm.fr/bitstream/handle/I0608/900/1998_1_122.pdf?sequence=1

Ministère de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche (2003, 4-5 décembre). *Conférence de consensus : L'enseignement de la lecture à l'école primaire. Des premiers apprentissages au lecteur compétent*.

Recommandations du jury. <http://ecoles.ac-rouen.fr/circ-neubourg/Lecture/recommandations.pdf>

Plas, R. (2011). La psychologie cognitive française dans ses relations avec les neurosciences. Histoire, enjeux et conséquences d'une alliance. *Revue d'histoire des sciences humaines*, 25(2), 125-142.

Robichaud, A., Schwimmer M., et Gauthier-Lacasse, M. (2018). Étudier l'accueil des neurosciences en éducation : une illustration épistémologique à partir de la positivisme streit, *Éducation et socialisation*, 49. <https://doi.org/10.4000/edso.4037>

Saussez, F. et Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie*, 168, 111-136.

Utard, G. (2014, juin). *Evidence-Based Medicine. La médecine fondée sur les preuves. Tutoriel*. Bibliothèque InterUniversitaire de Santé – Université Paris Descartes. <https://www.biusante.parisdescartes.fr/ressources/pdf/medecine-formation-ebm-tutoriel-biusante.pdf>

Pour citer ce texte : Fabre, M.. (2021). La pédagogie saisie par la neuro-éducation : espoir ou imposture ?. *Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Éducation*, 1, 168-183.

L'UTOPIE NEUROMONTESSORIENNE DE CELINE ALVAREZ

Jean-Marc Lamarre
Maître de conférences honoraire en Sciences de l'Éducation
Université de Nantes, CREN

Résumé : Le livre de Céline Alvarez *Les lois naturelles de l'enfant* rend compte d'une expérimentation qui a eu lieu, entre septembre 2011 et juin 2014, dans une école maternelle de Gennevilliers. Bénéficiant d'un financement privé et de la collaboration scientifique de l'équipe du professeur Dehaene, C. Alvarez expérimente une pédagogie qu'on peut appeler « neuromontessorienne ». Nous nous interrogeons sur les enjeux éducatifs et politiques d'un dispositif qui associe d'une part des institutions publiques et des associations privées, d'autre part les neurosciences (la plasticité cérébrale), une pédagogie qui s'inspire de Montessori, une éthique de l'amour (« le secret, c'est l'amour ») et une maïeutique (révéler les connaissances qui sont déjà dans le cerveau). Nous montrons que ce dispositif relève du scientisme plutôt que de l'applicationnisme et que la pédagogie « neuromontessorienne » est instrumentalisable par le capitalisme néolibéral, la plasticité cérébrale pouvant se réduire à de la flexibilité.

Mots-clés : Amour, Montessori, néolibéralisme, neurosciences, plasticité cérébrale.

Abstract : Céline Alvarez' book *Les lois naturelle de l'enfant* gives an account of an experimentation that took place in a nursery school in Gennevilliers between September 2011 and June 2014. As she benefited from private financing and Pr. Dehaene team's scientific collaboration, Céline Alvarez experimented educational methods that can be named "neuromontessorian" methods. We wonder about what is at educational and political stakes in a plan which associates in one hand public institutions and private associations, in an other hand neurosciences (cerebral plasticity), an educational method inspired by Montessori, ethics of love ("the secret is love") and a maieutic (to bring to light knowledge that is already inside the brain). We show that the plan is rather a matter for applicationism and that "neuromontessorian" educational methods are able to be used for its own ends by neoliberal capitalism, because cerebral plasticity can amount to flexibility.

Keywords : Love, Montessori, neoliberalism, neurosciences, cerebral plasticity.

Introduction

Le livre *Les lois naturelles de l'enfant* (présenté par l'éditeur comme révolutionnant l'éducation) a connu, dès sa parution en 2016, un succès exceptionnel. Céline Alvarez est devenue rapidement une véritable star médiatique, dans le sillage de la médiatisation des neurosciences et de la figure du neurobiologiste Stanislas Dehaene. Son livre rend compte d'une expérimentation qui a lieu, entre septembre 2011 et juin 2014, dans l'école maternelle Jean Lurçat (classée en ZEP) dans le quartier populaire du Luth à Gennevilliers dans les Hauts -de-Seine. Soutenue par J.-M. Blanquer (alors directeur général de l'enseignement scolaire au Ministère de l'Éducation Nationale – le MEN - occupé par Luc Chatel), financée par l'association « Agir pour l'école » (dont Blanquer est membre du comité directeur et qui est liée à l'Institut Montaigne) et bénéficiant de la collaboration scientifique de l'équipe de S. Dehaene, C. Alvarez crée une 'classe Montessori' et met en œuvre à la fois les principes neuroscientifiques de la plasticité cérébrale et les principes pédagogiques montessoriens dans un cadre relationnel de bienveillance et d'amour. À la fin des trois années, les enfants font preuve de compétences remarquables, en particulier en lecture. Mais le MEN (Vincent Peillon est alors le ministre) ne reconduit pas l'expérimentation et C. Alvarez démissionne de l'Éducation Nationale.

Il ne s'agit pas de mettre en question les neurosciences, la pédagogie Montessori ou le travail de Céline Alvarez, éducatrice exceptionnelle ; mais de s'interroger sur les enjeux éducatifs et politiques d'un dispositif qui associe d'une part public et privé, d'autre part neurosciences, pédagogie et matériel montessoriens, éthique – voire spiritualité- de l'amour et maïeutique. Ce dispositif peut-il être qualifié d'applicationniste ? Est-il émancipateur ? Nous voudrions montrer d'une part qu'il relève du scientisme plutôt que de l'applicationnisme à proprement parler et d'autre part qu'il est moins centré sur l'émancipation individuelle et collective que sur une utopie du bonheur de l'enfant et de la communion dans l'amour et qu'il peut être instrumentalisé – et l'est déjà - par les politiques éducatives néolibérales, c'est-à-dire les politiques qui, en promouvant des valeurs d'adaptabilité, de flexibilité, de productivité et de performance, visent à former un individu compétitif entrepreneur de lui-même qui puisse répondre aux besoins du marché (Dardot et Laval, 2010). Nous présenterons d'abord le dispositif de l'expérimentation de Gennevilliers puis celui de l'ouvrage *Les lois naturelles de l'enfant* (Alvarez, 2016). Ce livre articule quatre types d'agencement d'énoncés que nous

étudierons successivement : les agencements anthropologique, épistémologique, relationnel et maïeutique.

I. Le dispositif de l'expérimentation de Gennevilliers

L'expérimentation de Céline Alvarez et son livre *Les lois naturelles de l'enfant* peuvent être analysés comme un dispositif, c'est-à-dire un ensemble d'éléments hétérogènes : des discours, des institutions, des personnes de différents statuts, des établissements, des pratiques (Fabre, 2013, p. 169). Nous présenterons d'abord – brièvement – l'expérimentation de Gennevilliers, puis nous étudierons le livre qu'Alvarez en a tiré. Cette expérimentation associe des institutions publiques et des associations privées : d'un côté, le Ministère de l'Éducation Nationale, l'école publique Jean Lurçat en tant qu'établissement (la classe de Céline Alvarez est dans cette école, mais elle ne fonctionne pas avec les autres classes, elle est à part en tant que classe expérimentale), le Collège de France où enseigne S. Dehaene ; de l'autre côté, l'association « Agir pour l'école » et le *think tank* néolibéral Institut Montaigne. Créé en 2000 par Claude Bébéar (alors PDG d'Axa), l'Institut Montaigne recrute ses adhérents parmi les patrons des grandes entreprises et ne fonctionne qu'avec des financements privés. Il vise à « améliorer la cohésion sociale, l'efficacité de l'action publique et la compétitivité de l'économie » (cité dans De Cock, 2017, p. 109). « Agir pour l'école » est une association fondée par Laurent Cros en 2010 à l'initiative de l'Institut Montaigne ; elle paie l'équipement de la classe de C. Alvarez à hauteur de dix mille euros et s'engage à financer les évaluations scientifiques. On peut remarquer que le mouvement pédagogique Montessori ne fait pas partie, en tant que tel, du dispositif (Alvarez, professeur des écoles, n'est pas une formatrice agréée par l'association Montessori).

Il y a une collaboration entre C. Alvarez et S. Dehaene, mais Alvarez n'appartient pas à l'équipe de Dehaene et celui-ci ne fait pas partie à proprement parler de l'expérimentation d'Alvarez. Il n'y a pas de passage direct du laboratoire de Dehaene à la classe d'Alvarez. En ce sens, l'expérimentation de Gennevilliers ne relève pas de l'applicationnisme, elle a une certaine autonomie par rapport au laboratoire de Dehaene. Alvarez fait un usage qui lui est propre des neurosciences et elle expérimente une pédagogie qu'on peut appeler « neuromontessorienne ». Dans cette expérimentation, chaque partenaire (le scientifique Dehaene, le politique Blanquer, l'expert et idéologue néolibéral Laurent Cros, la professeure des écoles Céline Alvarez,

aidée par Anna Bisch) a son propre agenda et utilise (voire instrumentalise) l'expérience de Gennevilliers pour ses propres projets. Le dispositif Alvarez croise donc la science, l'idéologie, la pédagogie et les politiques éducatives et il associe le public et le privé. Si on le compare avec un dispositif d'Éducation Nouvelle comme celui de la Pédagogie Institutionnelle qui se met en place à partir d'expériences faites là aussi dans les quartiers populaires de la banlieue parisienne (en particulier à Gennevilliers), on voit ce qu'a de spécifique le dispositif neuromontessorien. Dans la Pédagogie Institutionnelle, qui lie psychanalyse (psychothérapie institutionnelle) et pédagogie Freinet, on a une réelle collaboration entre le psychiatre et psychanalyste Jean Oury (et l'institution de soins de La Borde) et le pédagogue Fernand Oury et d'autres instituteurs. On n'a pas de position de surplomb de la science ni d'interventions d'en haut du Ministère ou d'associations privées cherchant à peser sur les politiques éducatives ; on a, au contraire, un dispositif qui émerge d'en bas à travers un vrai travail coopératif. Le dispositif de la Pédagogie Institutionnelle est émancipateur aussi bien pour les enseignants que pour les élèves ; celui d'Alvarez est ambigu, émancipateur jusqu'à un certain point pour les enfants, mais instrumentalisable et instrumentalisé par les politiques néolibérales.

Il faudrait prendre en compte les discours des différents partenaires. Nous nous limiterons à celui de Céline Alvarez et principalement à son livre. Celui-ci peut être lui-même analysé comme un dispositif articulant neurosciences, pédagogie d'inspiration montessorienne, amour et maïeutique. Nous distinguerons, à la suite de Michel Fabre, quatre types d'agencements d'énoncés : l'agencement anthropologique et normatif, l'agencement épistémologique, l'agencement relationnel et l'agencement maïeutique (Fabre, 2013, p. 173-178).

2. Le dispositif du livre *Les lois naturelles de l'enfant*

2.1 *L'agencement anthropologique et normatif : l'enfant neuronal*

La référence à la nature est, comme dans l'*Émile* de Rousseau et dans l'Éducation Nouvelle, le principe fondamental de cette pédagogie neuromontessorienne. La nature est une norme et même *la* norme. La nature, chez Alvarez, c'est la plasticité cérébrale, les lois de l'apprentissage, l'amour. « L'être humain ne naît pas vierge de toute organisation cérébrale » (Alvarez,

2016, p.36). Il naît câblé (ce terme est récurrent dans le livre) pour développer les caractéristiques propres à l'homme. « Nous naissons avec une prédisposition innée » (*idem*) à parler, à raisonner et « nous naissons même avec des capacités empathiques, une intuition morale et un sens de la justice très profonds » (*idem*). L'être humain est prédisposé mais il n'est pas prédéterminé. Il n'y a pas de fatalité génétique : c'est toute l'importance du processus épigénétique. « Aussi câblés et prédisposés soyons- nous, la formation de notre intelligence est totalement conditionnée par notre environnement, écrit Alvarez. Et face à cette vérité, nous sommes tous égaux. Personne n'échappe au pouvoir créateur de l'environnement. [...] Tout est possible - le meilleur, comme le pire » (*ibid.*, p. 41-42). L'environnement, surtout dans les deux premières années de la vie, s'imprime dans les fibres neuronales. Le cerveau se structure à travers un processus continu de création, de renforcement et d'élimination de connexions synaptiques en fonction des expériences quotidiennes de l'enfant : c'est la plasticité cérébrale (*ibid.*, p. 46).

Le cerveau est câblé pour apprendre, il ne peut pas ne pas apprendre. D'où les « lois naturelles » de l'apprentissage. La neuroscience est la connaissance scientifique de ces lois. Celles-ci sont donc aussi les normes de l'éducation. Or, selon C. Alvarez, l'école française ignore ces lois et entrave par conséquent le développement naturel de l'enfant. « Notre système impose ses propres lois en piétinant celles de l'enfant » (*ibid.*, p. 12). À en croire Alvarez, avant les neurosciences, il n'y a qu'ignorance, pédagogie noire et environnement scolaire destructeur. Seuls trois savants (trois médecins) et pédagogues ont eu l'intuition des lois naturelles de l'apprentissage : Itard, Séguin et Montessori (*ibid.*, p. 16-18). C. Alvarez ne fait aucune référence à Rousseau, aucune référence aux pédagogies d'Éducation Nouvelle (à l'exception de Montessori), aux pédagogies constructivistes et socioconstructivistes (elle mentionne au passage la zone proximale de développement de Vygotsky et l'étayage de Bruner), aucune référence à la psychanalyse (à part « la capacité d'être seul » de Winnicott), à la sociologie et à la philosophie. Seules comptent les neurosciences et la psychologie cognitive. Celles-ci établissent scientifiquement, grâce à l'imagerie cérébrale, les lois naturelles de l'apprentissage : l'engagement actif de l'enfant, le mélange des âges, la motivation intrinsèque, le rôle de l'erreur, l'importance du jeu libre, le sens des apprentissages, l'étayage de l'adulte, l'environnement aimant, etc. (*Ibid.*, p. 67-123). La neuroscience est aussi la science du calcul et celle de la lecture. « Nous disposons, dès la naissance, de circuits neuronaux spécifiques qui s'activent dès lors que nous percevons une quantité » (*ibid.*, p. 196). Mais, « il semblerait que nous ne possédions pas de circuits neuronaux spécifiquement dédiés au traitement du code alphabétique, c'est-à-dire à la

lecture et à l'écriture » (*ibid.*, p.220). Alvarez s'appuie sur l'hypothèse du recyclage neuronal de S. Dehaene : notre cerveau recycle, pour lire, une région cérébrale initialement destinée à la reconnaissance des visages et des objets. L'imagerie cérébrale montre que l'association entre phonèmes et graphèmes est la seule voie efficace pour apprendre à lire. C. Alvarez cite S. Dehaene : « les enfants à qui l'on enseigne explicitement quelles lettres correspondent à quels sons apprennent plus vite à lire et comprennent mieux l'écrit que d'autres enfants à qui on laisse découvrir le principe alphabétique » (*ibid.* p. 222). Les neurosciences prouvent que le cerveau ne reconnaît pas les mots de manière globale mais qu'il les décode ; la méthode globale de lecture est erronée car elle mobilise une aire cérébrale inappropriée. Enfin, la nature c'est l'amour : l'être humain naît avec une tendance innée à l'altruisme. Nous développerons ce point à propos du troisième agencement.

Alvarez ne prend pas en compte les dimensions psychiques et sociales de l'être humain ; elle réduit l'individu à son cerveau et à son intelligence. Or, en classe, le maître ou la maîtresse ont à faire à des enfants et non à des cerveaux ou à des intelligences et d'autres facteurs que les facteurs neurobiologique et cognitifs interviennent. « Mon cerveau ne pense pas, dit Ricœur dans son dialogue avec Changeux, mais tandis que je pense, il se passe toujours quelque chose dans mon cerveau » (Changeux et Ricœur, 1998, p. 54). Selon Ricœur, il y a un réductionnisme épistémologique inhérent à la démarche scientifique ; mais, en dehors de la science, l'expérience humaine doit être comprise dans ses différentes dimensions. En ne prenant pas en compte l'expérience de l'enfant dans sa globalité, Alvarez fait de la neuroscience une idéologie scientifique. On assiste aujourd'hui à l'émergence d'un nouveau paradigme : non plus l'enfant comme sujet, mais l'enfant comme cerveau. La façon dont Alvarez rend compte du comportement d'un enfant de trois ans montre bien ce changement de paradigme. Vers trois ans, le jeune enfant veut tout faire par lui-même, il s'affirme et se pose en s'opposant à l'adulte. Ce moment ne peut être compris qu'en prenant en compte le psychisme de l'enfant avec la psychologie du développement ou avec la psychanalyse de l'enfant comme sujet. Or Alvarez le conçoit exclusivement en termes neurocognitifs de développement des « compétences exécutives », c'est-à-dire des compétences qui permettent d'être autonome : apprendre à être attentif, à mémoriser, à se contrôler, à corriger ses erreurs. L'être humain naît, non pas avec ces compétences, mais avec le potentiel de les développer (Alvarez, 2016, p. 284). C. Alvarez raconte l'« anecdote » suivante (*ibid.*, p. 288-290) : elle aide un enfant de trois ans habitué à ce qu'on fasse tout à sa place à apprendre à se déchausser et se chauffer ; au bout de deux jours, l'enfant prend goût à faire seul ; mais le troisième jour, à midi, alors que il sort

pour mettre seul ses chaussures, Céline entend un cri : l'enfant est en train de lutter avec sa grand-mère qui veut faire à sa place ; Céline intervient en s'interposant entre la grand-mère et l'enfant pour que celui-ci puisse mettre lui-même ses chaussures. C. Alvarez a agi en reconnaissant l'enfant comme sujet, mais elle théorise la réaction de l'enfant exclusivement avec les neurosciences et la psychologie cognitive : « lorsque [...] nous refusons de laisser un jeune enfant boutonner seul sa veste, s'il proteste violemment, *ce n'est pas lui* [italiques de l'auteur] qui se dresse face à notre maladresse, c'est toute l'intelligence de l'Homme qui gronde car elle trouve une entrave à son développement » (*ibid.*, p. 290, cf. p. 43). Ce n'est pas lui, l'enfant, qui s'oppose, c'est son intelligence, autrement dit son cerveau. On peut faire l'hypothèse que, sous couvert de respect des lois naturelles, on a à faire en réalité à la fabrication d'un nouveau rapport à soi-même, un rapport à soi-même comme un cerveau, ce qu'on pourrait appeler une subjectivation neuronale. « Cette nouvelle image de soi, écrit Christian Laval, pourrait ainsi se résumer : " ce n'est pas moi qui apprends, c'est mon cerveau ", " ce n'est pas moi qui pense, c'est mon cerveau ". » (Laval, 2019, p. 51).

2.2. L'agencement épistémologique : Le monde réel ! Le monde réel !

L'intelligence de l'enfant a besoin d'être en contact avec le monde réel et de manipuler de vrais objets (plutôt que des jouets). L'idée de base est, là encore comme chez Rousseau et comme dans l'Éducation Nouvelle, celle du rapport direct avec les choses. Mais l'idée est fondée sur les neurosciences : le cerveau de l'enfant est câblé pour comprendre la complexité du réel. Cette connaissance scientifique détermine la norme éducative : il est inutile d'inventer une nouvelle méthode pédagogique ou des « dispositifs extraordinaires » (Alvarez, 2016, p. 99), inutile d'"enseigner", il suffit de ne pas couper l'enfant du monde réel et de le laisser apprendre en vivant ou plutôt de ne pas l'empêcher de vivre et donc d'apprendre. Le modèle, ce sont les apprentissages qui se font 'naturellement', sans enseignement de l'adulte : la marche, la parole. Mais l'école est environnement pauvre, qui, au lieu de nourrir l'intelligence, l'affame. C. Alvarez, à sa façon, retrouve l'idée de l'école comme lieu d'enfermement. « C'est quoi ça papa ? Une p'ison ?, dit un petit garçon de deux ans et demi en regardant l'école primaire qui est en face de chez Céline Alvarez. – Non, mon chéri, répond le père, ça, c'est une école » (*ibid.*, p. 101). Il faut renouer avec la nature, sans interposer de signes entre elle et l'enfant. « Aucune description, aucune image ne peut remplacer la leçon sensorielle, grandiose et vivante offerte par la nature. [...] L'intelligence de

l'enfant a besoin d'être en contact avec le monde. Il ne veut pas seulement qu'on le lui raconte, il lui faut le vivre et l'incarner seul, à travers ses propres explorations » (*ibid.*, p. 104-105). On peut dès lors se demander : C. Alvarez ne se situe-t-elle pas dans cette pédagogie de la découverte dénoncée par S. Dehaene (Dehaene, p. 247-251)? Toutefois, pour développer leurs compétences exécutives, les enfants ont besoin de l'étayage de l'adulte. Alvarez recourt alors au signe minimal, celui qui s'efface devant la chose : le geste d'ostension. Elle montre, sans parler, les gestes-clés de l'autonomie. « En effet, parler lors de la démonstration parasiterait l'assimilation des gestes en créant une double tâche (écouter et regarder) » (*ibid.*, p. 296). Dans les apprentissages culturels en revanche, en particulier en lecture, la part de l'intervention directe de Céline aidée par Anna Bisch est plus importante. Dans leurs trois années de Maternelle, les enfants utilisent un matériel donné par Alvarez : des petits objets (un lit, un cochon, etc.) pour analyser des sons, des lettres rugueuses, un alphabet mobile (Céline aide les enfants à composer des mots avec des lettres mobiles), des petits mots écrits sur des bouts de papier, des pochettes de lecture contenant des mots et des images, des tickets sur lesquels elle écrit des phrases courtes.

Cette connexion avec le monde réel, en particulier avec la nature, passe par une certaine déconnexion d'avec le monde social. C. Alvarez élimine de sa classe le superflu, tout ce qui sur-stimule, surexcite ou stresse les enfants : « Adieu écrans, dessins animés au débit d'images rapide, tablettes et télévision » (*ibid.*, p.107). En outre, elle maintient sa classe relativement à l'écart des autres classes de l'école. Or, un jour, elle doit s'absenter, et c'est une petite catastrophe qui se produit ce jour-là. Pour ne pas rendre les enfants dépendants d'elle, Céline évite tout jugement d'évaluation du type : « c'est bien ! ». Ce que les enfants font, ils le font pour eux et non pour la maîtresse. Mais, ce jour où Céline est absente, les enfants sont répartis dans les autres classes de l'école. Catastrophe !!! Corrigéant un travail de graphisme, une maîtresse a écrit au feutre rouge : « Bravo Léa ! C'est très bien ! ». « Cette inscription me fit mal, écrit C. Alvarez. Je venais justement de passer plusieurs longs mois à rendre à cette petite fille son autonomie [...] Et là, j'avais sous les yeux *l'arme du crime* » (*ibid.*, p. 373).

Le matériel, même s'il est construit intentionnellement pour un apprentissage (matériel didactique), est une forme de manipulation d'objets réels. Mais il n'est pas l'essentiel, il n'est qu'une aide. « Ce n'est pas du nouveau matériel qu'il faut faire entrer en priorité dans les classes, mais de la vie, de l'amour, de la foi, de la liberté et de l'enthousiasme. » (*Ibid.*, p. 219) Sans l'amour, le matériel, fût-il génial, n'a pas de sens. L'essentiel, c'est

l'amour ! (cf. le titre de la partie IV : « Le secret, c'est l'amour », *ibid.* p. 351).

2.3. *L'agencement relationnel : l'amour !*

La quatrième partie est peut-être la partie la plus neuve du livre, peut-être celle aussi où le discours d'Alvarez se différencie nettement de celui de Dehaene. Alvarez appelle en effet à une révolution de l'amour. L'amour - c'est-à-dire empathie, « altruisme, bienveillance, tolérance, confiance, générosité, compassion » (*ibid.*, p. 367) - est le mot qui résume le message de Céline Alvarez. « Je pense pouvoir affirmer, écrit-elle, que *l'amour* [italiques de l'auteure] fut la pierre angulaire de la réussite de l'expérience de Gennevilliers » (*ibid.*, p.364). Alvarez associe science (la découverte des molécules qui sont à la base de nos affects) et spiritualité (la sacralisation de l'enfant et de la nature). Les neurosciences nous apprennent que nous avons des tendances morales et sociales innées. « Nous sommes câblés pour *entrer en résonance* avec l'autre et prédisposés à agir de manière juste et éthique [...]. Nous n'avons donc pas à *créer* l'empathie, le sens moral ou l'altruisme chez l'enfant, il naît déjà avec » (*ibid.*, p. 374). Mais un individu n'est bienveillant que si lui-même, dans son enfance surtout, a fait l'objet d'attentions bienveillantes. Notre bienveillance génère la bienveillance de l'enfant, elle déclenche dans son cerveau la sécrétion d'ocytocine ('la molécule de l'amour'), laquelle libère des « molécules bienfaites : dopamine, sérotonine et endorphines » (*ibid.*, p. 123). À l'inverse, lorsque nous sommes stressés, notre organisme sécrète du cortisol, molécule qui attaque nos structures cérébrales. L'amour conditionne non seulement le développement de l'altruisme de l'enfant, mais aussi celui de son intelligence et de sa créativité. Par conséquent ce n'est pas une option pédagogique ou sociétale, c'est le catalyseur de l'épanouissement de l'individu (*ibid.*, p. 123 et 367). Céline fait vivre sa classe comme une grande famille qui communie dans l'amour et dans laquelle est abolie (mais l'est-elle réellement ?) la verticalité de la hiérarchie. « Les enfants ne m'appelaient pas "maîtresse" et je ne les appelais pas "élèves". Nous nous appelions par notre prénom. Personne ne détenait la légitimité de juger l'autre, pas même l'adulte. Nous passions nos journées dans une unité horizontale, comme celle que l'on ressent au sein d'une grande famille qui souhaite le meilleur à chacun de ses membres et qui aide chacun à l'obtenir » (*ibid.*, p. 367). Toute notre biologie nous encourage à l'amour et l'amour est contagieux. Mais notre société et notre système scolaire inhibent et étouffent les élans spontanés d'altruisme, ils ne suivent pas la loi naturelle de l'amour :

« nous vivons collectivement en sous-régime empathique, mais également en sous-régime cognitif, en sous-régime métabolique et en sous-régime créatif » (*ibid.*, p. 398). La révolution de l'éducation à laquelle Céline Alvarez appelle est une révolution de l'amour. Elle voit dans les enfants « des sauveurs du monde » (*ibid.*, p. 397). On peut parler d'une utopie éducative teintée de religiosité : l'utopie des enfants sauveurs du monde par la révolution de l'amour.

C. Alvarez a raison d'insister sur la nécessité d'un environnement soutenant et aimant. Mais on peut s'interroger lorsqu'elle écrit : « L'altruisme n'est donc pas un apprentissage culturel, mais une véritable tendance innée. [...] Il ne s'agit donc pour nous que de *soutenir* et de nourrir cette tendance qui s'exprime spontanément et qui préexiste à tout enseignement » (*ibid.*, p. 377-378). Alvarez se réfère aux expériences des psychologues Tomasello et Warneken sur l'altruisme du jeune enfant ; mais elle ne tient pas compte de la limite naturelle de l'altruisme, que tous les travaux de psychologie neurocognitive montrent. L'amour n'est pas naturellement universel ; les élans spontanés d'altruisme se portent sur des semblables. L'altruisme à l'intérieur d'un groupe peut se doubler d'une compétition avec les autres groupes, c'est-à-dire entre " nous " et " eux " (on peut se demander si cela n'est pas le cas, dans une certaine mesure, à l'école de Gennevilliers, entre la classe de Céline Alvarez et les autres classes). « L'ocytocine ne serait donc pas une hormone de l'amour universel, mais plutôt une hormone de l'attachement envers ceux que l'on considère comme nos semblables, écrivent P. Servigne et G. Chapelle. [...] La tendance à l'entraide préférentielle entre personnes du même groupe au détriment des étrangers est un phénomène courant que les chercheurs appellent l' "altruisme de paroisse" (*parochial altruism*). » (Servigne et Chapelle, 2019, p. 193 et 195). Citons aussi ce dialogue entre le neurobiologiste Francis Brunelle, le philosophe Jean Michel Besnier, la consultante Florence Gazeau et l'éditrice Sophie Bancquart : « - Francis : Je suis en train de réaliser en parlant que le fait que le cerveau soit fabriqué comme il l'est, c'est-à-dire pour reconnaître ceux qui me ressemblent, conduit à conclure qu'il est fabriqué aussi pour exclure. Donc, cela me pose une grosse question philosophique... [...] - Jean-Michel : C'est une exigence darwinienne, effectivement. L'expression d'un impératif de survie qui a profité à l'espèce... - Sophie : ...mais qui n'a plus lieu d'être aujourd'hui. Comme beaucoup d'autres comportements qui sont devenus archaïques. [...] - Jean Michel : Du point de vue philosophique, c'est là que je rencontre ta « grosse question » : du point de vue neurobiologique, on ne paraît pas câblé pour vouloir l'universel... » (Brunelle, Besnier, Gazeau et Bancquart, 2015, p. II4 et II6). On peut en conclure que l'altruisme doit aussi faire l'objet d'un

apprentissage culturel, d'un enseignement qui fait appel à la réflexion rationnelle (autrement dit au cortex supérieur, propre à l'homme) – et ce dès l'école maternelle – notamment par les débats de vie de classe et les discussions dites « à visée philosophique ».

2.4. L'agencement maïeutique : apprendre c'est révéler ce qu'on porte en soi

L'éducateur n'enseigne pas, mais aide l'enfant à révéler ce qui est déjà dans son cerveau, à accoucher de ce qu'il porte en lui. Il ne fait pas apprendre, il laisse l'enfant apprendre librement en le soutenant par un étayage bienveillant. Cependant, comme on l'a vu, dans les apprentissages culturels et dans l'apprentissage de l'autonomie, l'adulte intervient parfois directement. D'une manière générale, Alvarez survalorise le pôle de l'inné et de l'endogène. L'enfant a en lui une sorte de maître intérieur : son cerveau. Ses activités spontanées répondent à « des injonctions intérieures » (Alvarez, 2016, p. 331) : « les enfants sont guidés de manière endogène par des directives biologiques » (*idem*). L'enfant naît « avec une sorte de logiciel naturel d'autoéducation » (*ibid.*, p. 64) ; il a une connaissance intuitive - Alvarez parle même de « connaissances sophistiquées » (*ibid.*, p. 218)- en particulier une intuition du nombre, de la justice, du bien et du mal. Cette connaissance innée le prédispose à analyser le réel, à y repérer des régularités et lui permet d'acquérir des connaissances par ses propres expériences, et non par l'intermédiaire d'un enseignement. Le rôle de l'adulte, dans la petite enfance, est « d'offrir à l'enfant la possibilité de *préciser les connaissances culturelles* – géographie, musique, géométrie, mathématiques, lecture et écriture – dont il possède déjà des intuitions, développées en vivant à nos côtés » (*ibid.*, p. 161). Les situations d'apprentissage, le matériel didactique, l'étayage de l'éducateur ne servent qu'à « préciser », « affiner » (ces termes sont récurrents dans le livre) ce sens intuitif du nombre. Nul besoin d'enseignement, il suffit de donner à voir et à manipuler. Alvarez se réfère à Vigotsky (*ibid.*, p. 87), mais elle n'en retient que le concept de « zone proximale de développement » et oublie l'importance de la transmission des médiations sémiotiques. Le terme le plus significatif utilisé par Céline Alvarez me semble être le verbe « révéler » (*ibid.*, p. 218, 397, 403). Selon elle, nous devrions dire à l'enfant : « je ne sais pas ce que tu détiens, mais je suis là pour t'aider à le révéler » (*ibid.*, p. 218) ; « mon désir le plus cher est que tu puisses révéler ce que tu portes, l'épanouir pleinement et éclairer le monde de ton intelligence et de sa beauté » (*ibid.*, p. 404).

Conclusion

On ne peut pas dire que Céline Alvarez applique, à proprement parler, les neurosciences à l'éducation, mais plutôt qu'elle trouve en elles, dans la neurobiologie et dans la psychologie cognitive (ou plutôt dans une partie de celles-ci) et exclusivement en elles, une justification scientifique de la pédagogie d'inspiration montessorienne et surtout de la foi éducative dans la nature, dans la « belle et lumineuse nature » de l'enfant (*ibid.*, p. 397) et dans l'amour. Cette conception, ou plus exactement cette idéologie, selon laquelle le problème de l'éducation peut être réglé par les neurosciences et exclusivement par elles, est du scientisme. C. Alvarez se revendique de Maria Montessori, mais sa pédagogie est-elle montessorienne ? Nous préférons parler de pédagogie neuromontessorienne. Terminons par quelques remarques, tant en ce qui concerne le livre que l'expérimentation :

1. Alvarez survalorise la nature (réduite à sa face lumineuse) et l'inné, alors que la révolution épigénétique dépasse les dualismes nature/culture et inné/acquis. Nature et culture, inné et acquis sont indissociables chez l'être humain ; l'homme est naturellement (*cf.* son immaturité cérébrale) un être de culture ; il est d'emblée pris dans le symbolique. D'où l'importance en éducation de la psychanalyse : l'amour ne suffit pas, la loi symbolique n'est pas non plus une option.
2. L'anthropologie de l'homme neuronal et de l'enfant-cerveau est-elle un réductionnisme ? Cela pose le problème du rapport entre la subjectivité et le cerveau. Sont-ils distincts et alors comment s'articulent-ils ? Ou bien est-il impossible de faire le partage entre le cerveau et la subjectivité ? L'organique étant d'emblée pris, à travers l'épigénèse, dans le symbolique au point d'en être indissociable, on pourrait dire que le cerveau humain c'est la subjectivité. Mais, pour le moment, les neurosciences sont encore loin de connaître cette subjectivité cérébrale. Il est donc nécessaire de tenir compte des dimensions plurielles (psychanalytique, sociologique, etc.) de l'être humain et des différents facteurs en jeu dans la classe et dans l'école. En ce sens, le passage du paradigme de l'enfant-sujet à celui de l'enfant-cerveau présente des dangers. Alvarez se situe sur certains points dans la lignée de l'Éducation Nouvelle, mais elle en diffère dans la mesure où elle ne prend pas en compte l'expérience globale de l'enfant.

3. La survalorisation de l'inné et de l'amour entraîne un court-circuitage de la didactique. Comme s'il suffisait, même en Maternelle, d'aimer les enfants et de les laisser vivre et apprendre ! Certes, il y a dans le livre de Céline Alvarez une certaine didactique de la lecture et des mathématiques, mais l'essentiel de son message, c'est la liberté d'apprendre de l'enfant dans un environnement riche et aimant.
4. L'utopie d'une révolution de l'amour va de pair avec une dépolitisation. C. Alvarez se refuse d'appeler un chat un chat et le « modèle individualiste et compétitif » (*ibid.*, p. 397) le néolibéralisme. Or là est précisément le problème : certes le message de l'amour n'est pas, en tant que tel, néolibéral, mais, comme l'écrit Laval, « le nouveau paradigme [l'enfant-cerveau] entre en consonance avec les politiques néolibérales menées dans le champ éducatif. » (Laval, 2019, p. 50). On a à faire, dans l'éducation et par-delà l'éducation, à une neuropolitique, nouveau visage de la biopolitique, le gouvernement des vivants se faisant par l'apprentissage et l'augmentation de la performance cérébrale : apprendre à bien se servir de son cerveau pour réussir à l'école, pour mieux travailler en entreprise, pour mieux vivre, mieux vieillir et, pourquoi pas, mieux aimer. Certes, il faut prendre en compte la révolution des neurosciences. Leur découverte principale est celle de la plasticité du cerveau. Mais cette plasticité, comme le montre Catherine Malabou, est ambiguë : elle peut être une plasticité docile ou une plasticité indocile, autrement dit être l'image du nouveau capitalisme ou en être la contradiction (Malabou, 2004, p. 27). La notion de plasticité a deux sens principaux : la capacité de recevoir une forme et celle de se donner la forme. Le cerveau humain est à la fois formable et formateur, malléable sans résistance et capable de se sculpter lui-même. Notre cerveau est en grande partie ce que nous en faisons. La flexibilité c'est la réception de la forme sans la donation de la forme. « On remarque, écrit Malabou, que beaucoup de descriptions de la plasticité du cerveau sont en fait des justifications non conscientes d'une flexibilité sans limites. » (Malabou, p. 57). Les neurosciences dérivent dans de l'idéologie neuronale lorsqu'elles confondent flexibilité et plasticité. « La flexibilité est l'avatar idéologique de la plasticité », écrit encore Malabou (*ibid.*, p. 56). Plasticité ou flexibilité, tel est le problème que pose l'usage éducatif et social des neurosciences. Mais peut-on séparer l'une de l'autre ?

5. Dans sa classe, Céline Alvarez refuse la sur-stimulation par les écrans, mais aujourd'hui se développent des écoles qui remplacent le matériel montessorien par des tablettes (par exemple les écoles Steve Jobs aux Pays-Bas). L'éducation va-t-elle vers un dispositif associant le numérique, les neurosciences et la pédagogie d'inspiration montessorienne ? Et pour quelles fins ?

Références :

- Alvarez, C. (2016). *Les lois naturelles de l'enfant*. Les Arènes.
- Brunelle, F., Besnier, J.-M., Gazeau, F. et Bancquart, S. (2015). *Un cerveau très prometteur. Conversation autour des neurosciences*. Le Pommier.
- Changeux, J.-P. et Ricoeur, P. (1998). *La Nature et la Règle. Ce qui nous fait penser*. Odile Jacob.
- Dardot, P. et Laval, C. (2010), *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*. La Découverte.
- De Cock, L. (2017). Céline Alvarez, le business pédagogique. Enquête sur un bestseller controversé. *Revue du crieur*, 6, 103-115.
- Dehaene, S. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Odile Jacob.
- Fabre, M. (2013). Le dispositif de l'*Émile* comme analyseur pédagogique. Dans A.-M. Drouin-Hans, M. Fabre, D. Kambouchner et A. Vergnioux (dir.), *L'Émile de Rousseau ; regards d'aujourd'hui* (p. 169-182). Hermann.
- Laval, C. (2019). Le virage neuronal de l'éducation. Dans M. Blay et C. Laval (2019). *Neuropédagogie. Le cerveau au centre de l'école* (p. 19-51). Tschann et Cie.
- Malabou, C. (2004). *Que faire de notre cerveau ?*. Bayard.
- Servigne, P. et Chapelle, G. (2019). *L'Entraide, l'autre loi de la jungle*. Les Liens qui Libèrent.

Pour citer ce texte : Lamarre, J.M. (2021). L'utopie neuromontessorienne de Céline Alvarez. *Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Éducation*, I, 184-197.

UN ACOQUINEMENT OU UN DIALOGUE RAISONNABLE ENTRE NEUROSCIENCES ET PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION ?

DISCUSSION A PARTIR DES CONTRIBUTIONS DE L'AUTORITE EDUCATIVE AU DEVENIR AUTONOME

Camille Roelens

Résumé : Face à la crainte actuelle de voir émerger une nouvelle figure de l'applicationnisme dans l'usage accru des neurosciences en éducation, cet article se propose de leur donner la parole puis de conduire une discussion critique du caractère tantôt prometteur tantôt aporétique de leurs apports. Nous commençons par discuter les propositions formulées par le neuroscientifique Lionel Naccache pour une dialogue entre philosophie et neurosciences, puis proposons un resserrement sur deux notions clés de la philosophie de l'éducation aujourd'hui : l'autonomie et l'autorité. Nous examinons ainsi ce que sont les conditions neurologiques de possibilités de l'autonomie individuelle, puis montrons ce que les principaux résultats des neurosciences sociales et affectives permettent (ou non) pour penser la relation d'autorité éducative dans une modernité radicalisée. Nous concluons en faveur d'une limitation ouverte de la contribution des neurosciences à la pensée de l'éducation.

Mots-clés : Philosophie de l'éducation, neurosciences, autonomie, autorité, démocratie.

Abstract : Faced with the current fear of seeing a new figure of applicationism emerging due to the increased use of neurosciences in education, this article proposes to give them a voice and then to lead a critical discussion of the sometimes promising and sometimes aporetic nature of their contributions. First we discuss the proposals formulated by the neuroscientist Lionel Naccache for a dialogue between philosophy and neuroscience, and then suggest a shrinking to two key notions in philosophy of education today: autonomy and authority. Thus we examine what the neurological conditions of possibilities of individual autonomy are, and then we show what the main results of social and affective neuroscience allow (or not) for thinking about the relation of educational authority in a radicalized modernity. We conclude in favor of an open limitation of the contribution of neuroscience to educational thinking.

Keywords : Philosophy of education, neurosciences, autonomy, authority, democracy.

Introduction

En 1983, dans la préface d'un ouvrage séminal quant à la visibilité des neurosciences⁸² au-delà des seuls chercheurs en ce domaine, Jean-Pierre Changeux interroge la présence relative dans l'espace public de sa spécialité (la neurobiologie) et d'autres disciplines faisant de l'Homme leur objet d'étude :

Les sciences de l'homme sont à la mode. On parle et on écrit beaucoup, que ce soit en psychologie, en linguistique ou en sociologie. L'impasse sur le cerveau est, à quelques exceptions près [...], totale. Ce n'est pas un hasard. [...] [L]es bonnes lectures du rayon "Sciences humaines" touchent en général la corde personnelle : ici l'engagement politique, là la vie sexuelle ou l'éducation des enfants ? La recherche des mécanismes "internes" qui s'y trouvent engagés intéresse beaucoup moins. Elle ne débouche à brève échéance (nous soulignons) sur aucun code de bonne conduite, ne livre pas le secret du bonheur, ne permet pas de prévoir l'avenir (*en note* : À moins que la connaissance qui en résulte n'incite à une réflexion plus approfondie sur la nature de l'homme et sur le monde qui l'entoure...). (p. 8-9)

On remarque que les questions d'hégémonie disciplinaire et de prétention à l'application directe des résultats des différentes disciplines sont d'emblée centrales. Point n'est besoin ici de longues gloses pour prendre la mesure de deux bouleversements majeurs, à l'échelle d'une quarantaine d'années, par rapport à ce diagnostic. D'une part, les neurosciences ont acquis une visibilité, une légitimité et une influence que l'on peut *a minima* qualifier de tout à fait significative dans la vie de la Cité. D'autre part, elles tendent à devenir, au corps défendant ou avec l'approbation de leurs praticiens, une des

⁸² L'usage générique du terme « neurosciences » ne doit pas faire oublier que ces dernières sont plurielles. Distinguons essentiellement les neurosciences de la cognition, dans lesquelles s'illustrent notamment des chercheurs comme Stanislas Dehaene (2007 ; 2011) ou, et les neurosciences sociales et affectives, dont une figure majeure est assurément António Damásio (2010 ; 2019). On peut également mentionner ici les travaux de Jean Decety. Dans cet article, nous dirons « neurosciences » pour désigner de manière la plus générale le champ des connaissances empiriques sur le cerveau qui visent à mieux comprendre l'humain, et nous entrerons dans la précision en termes de domaines et de démarches lorsque cela l'impose. La discussion critique des perspectives cognitivistes nous semblant davantage investie à ce jour, notamment dans le champ des sciences de l'éducation, nous privilégierons ici la confrontation au second volet cité ci-avant.

figures contemporaines des perspectives applicationnistes dans l'appréhension de la socialité en général, et de l'éducation en particulier⁸³.

À ces deux échelles, les travaux critiques, souvent des plus stimulants, ne manquent pas⁸⁴. Il reste que, des décideurs institutionnels aux enseignants de terrain en passant par les parents et autres citoyens soucieux de questions éducatives, la prégnance de l'approche neuroscientifique des questions éducatives paraît aller croissante. Pour progresser dans l'intelligibilité de ce point semblent donc se poser les questions du pensable et du croyable de notre époque s'agissant de tel ou tel discours scientifique, politique, éducatif. Plus spécifiquement, cela interroge les conditions auxquelles tout discours de politique éducative appuyé sur des travaux scientifiques peut désormais trouver son public et sa place.

Cette question est celle qui guide l'analyse récemment proposée par Alain Ehrenberg, (qui constitue sans doute également un des plus sûrs abords critiques desdites neurosciences et de leur place dans la société d'aujourd'hui). Sans prétendre résumer ici l'ouvrage très dense⁸⁵ qu'il lui consacre (2018), il nous semble possible de proposer une version synthétique de sa thèse : c'est en puisant à la force entraînante de l'idéal moderne d'autonomie individuelle pour tous que les neurosciences président aujourd'hui au remplacement de l'homme social par l'homme neuronal dans l'appréhension de l'humaine condition. Si l'on considère, avec Marcel Gauchet, que s'« il y a aujourd'hui une question vive pour la philosophie de l'éducation, c'est bien celle-là : qu'est-ce que l'autonomie, qu'est-ce que devenir autonome et à quelles conditions » (2015, p. 161), alors nous avons là un nœud problématique, qu'il importe, en tant que philosophe de l'éducation, de pouvoir approfondir. Le présent texte se veut une contribution à cette tâche.

⁸³ Le dossier de la revue *Éducation et socialisation* intitulé « Neurosciences et éducation » (Toscani et Connac, 2018) constitue une bonne entrée dans le sujet.

⁸⁴ Le regard philosophique de Francis Wolff (2010) sur la promotion de l'homme neuronal comme nouveau naturalisme et déterminisme est en cela éclairant. La sociologie n'est pas en reste sur cette ligne critique, et on lira notamment avec profit la contribution de Gérald Bronner (2006). Du point de vue éducatif, signalons, à partir de références sociologiques différentes, les travaux de Stanislas Morel, dont le point de départ est la question de la médicalisation de l'échec scolaire (2014). On pourra découvrir d'abord l'essentiel de sa thèse, à savoir que les neurosciences seraient un vecteur en même temps qu'un révélateur de la dépolitisation de la question scolaire (Cario, 2018), puis l'approfondir par la lecture d'études thématiques qu'il a consacrées à ce champ problématique (2016).

⁸⁵ Voir aussi sa discussion des tensions entre sciences neurales et sciences sociales (Ehrenberg, 2007).

Nous trouvons pour cela un premier point d'appui dans les travaux de Philippe Foray en général (2016a) et dans la critique qu'il adresse au traitement du thème de l'autonomie par Ehrenberg en particulier. Il propose tout d'abord une définition de l'autonomie comme capacité à agir, choisir et penser par soi-même pour se diriger dans le monde (p. 19-22), qui fait place non seulement à l'apport kantien et à l'importance de la rationalité (p. 22-25), mais également aux liens entre autonomie et socialisation (p. 25-26) et à la nécessité de penser de concert autonomie, besoins et désirs (p. 75-77 ; p. 120-123)⁸⁶. Foray montre également que, partant de la mise en évidence d'une donnée incontestable, à savoir l'existence de « facteurs empiriques de la construction sociale des personnes » (p. 31), Ehrenberg confond en fait autonomie et indépendance et condamne la première au nom de l'impossibilité de démontrer sociologiquement la seconde. Or, pour Foray, l'« éducation nous montre justement qu'il n'y a pas d'autonomie sans influence, pas d'autonomie sans socialisation » (p. 32), et que l'autonomie est avant tout la capacité à assumer finalement un choix comme sien. De même, nous ne prétendons pas que de devenir autonome puisse se déployer en toute indépendance de l'infrastructure neurale des êtres ou de la structuration de la société qui l'exige de chacune, mais nous soutenons qu'il y a néanmoins dans le rapport que chacun, en particulier chaque éducateur, peut avoir à son temps (et notamment aux apports des neurosciences) un espace d'action, de choix et de pensée autonome, qui est ultimement ce qui nous intéresse ici. Progresser plus avant nous semble pouvoir passer par deux lectures de textes et d'ouvrages de médecins ayant récemment contribué à la large diffusion de connaissances issues des neurosciences, puis de la confrontation desdits apports à la question de l'autorité. Il s'agit, d'une certaine manière, de *donner la parole* aux neurosciences *puis* de conduire une discussion critique du caractère tantôt prometteur tantôt aporétique de leurs apports.

On en effet peut admettre que ces apports soient loin d'être négligeables sans pour autant pousser l'acoquinement jusqu'à donner aux neurosciences la haute main sur la définition des fins de l'éducation et la prescription précise des moyens de les poursuivre. Permettraient-elles seules de faire de l'accompagnement du devenir autonome le but au nom duquel l'autorité s'exerce en éducation (Foray, 2016, p. 113), ou encore d'apporter des innovations décisives sur ce point ? Peuvent-elles fournir aux éducateurs et

⁸⁶ Ce second enjeu est massif dans l'optique de la présente étude, car c'est souvent en ces points présentés comme des failles du rationalisme et du kantisme que les neurosciences sociales et affectives enfoncent leurs coins contre certains traitements philosophiques de ces questions. *L'Erreur de Descartes*, de Damásio (1995/2010), critiqué à sa sortie par Denis Kambouchner, illustre cette démarche.

éducatrices un schème aisément applicable à condition de le suivre de manière rigoureuse pour assumer une posture d'autorité au quotidien ? Ces deux prétentions potentielles étant celles au titre desquelles une logique applicationniste peut aujourd'hui être réintroduite en éducation *via* les neurosciences, c'est avec elles qu'il nous semble légitime d'entreprendre un dialogue critique.

Une première partie se centrera sur le discours du neurologue Lionel Naccache et sur ses contributions à l'esquisse des conditions de possibilité de ce qu'il nomme lui-même un acoquinement (terme repris à dessein dans notre propre titre) entre philosophie et neurosciences.

Une seconde partie sera consacrée aux livres et interventions de la pédiatre Catherine Gueguen, qui fut, sur un plan éditorial et sur un plan institutionnel s'agissant de l'école, une des voix importantes défendant l'apport possible des neurosciences sociales et affectives en éducation.

Une troisième et dernière partie fera fond sur la capacité heuristique de l'interrogation sur l'autorité en éducation. S'il « y a de l'éducation parce qu'il y a de l'autorité » (Blais, Gauchet et Ottavi, 2013, p. 45), cette dernière est une condition nécessaire (sans être suffisante) de l'éducation (2008, p. 162). Si l'on admet ces prémices, nous montrerons que nulle saisie applicationniste de l'enjeu de l'autorité en éducation sur la seule base des neurosciences ne saurait avoir la préhension et le doigté qu'exige aujourd'hui l'assomption d'une place d'autorité.

Certains arguments permettant de juger vaine toute prétention applicationniste globale et neuroscientifiquement fondée en éducation nous paraissent, pour conclure, pouvoir être énoncés au terme d'un tel cheminement réflexif.

I. Neurosciences et philosophie en dialogue ?

Lionel Naccache, que sa présentation de l'émission « Parlez-vous cerveau ? » dans la matinale de *France Inter* à l'été 2017 a contribué à installer comme une des voix et un des visages des neurosciences en France aujourd'hui, nous semble ici un interlocuteur privilégié puisqu'il appelle lui-même régulièrement à un tel dialogue. Son abord de la question des liens possibles (et de leurs conditions) entre philosophie et neurosciences peut être

saisi en prenant appui sur trois de ses articles⁸⁷ (2008 ; 2014a ; 2014b), qui seront ici abordés par ordre chronologique de parution car celui-ci semble être aussi celui du cheminement logique au terme duquel il aboutit à la conclusion que « la philosophie et les sciences humaines trouveraient un intérêt à s'acoquiner avec les neurosciences » (2014b, p. 20).

Soucieux de repérer d'abord les obstacles à un tel projet, Naccache identifie trois motifs de « neuro-résistances » (2008, p. 154), qu'il détaille successivement en donnant à chaque fois les arguments qu'il pense, en tant que « neuroscientifique citoyen » (p. 155), pouvoir y opposer.

Le premier motif serait une « suspicion de scientisme » (p. 155) et une crainte envers « un aveuglement guidé par l'idéologie archiréductionniste qui a habillé les scientismes précédents » (p. 155) et leurs « conséquences sociales et éthiques plus néfastes » (ibid.). Naccache y oppose tout d'abord le fait que c'est précisément la capacité des individus à penser par eux-mêmes les enjeux que soulèvent les progrès des neurosciences et la possibilité que le monde contemporain leur offre de le faire qui constitue le meilleur garde-fou de telles dérives : « Une attention de citoyen tournée vers les échos des réseaux scientifiques fortement interconnectés me semble garantir ici une certaine sécurité » (p. 156). Il précise également que la perspective des neurosciences n'est aucunement la réduction de l'esprit à la causalité biologique : « Les cerveaux humains sont des systèmes biologiques d'une extrême complexité, dotés certes de leur histoire génétique, mais également de leur histoire d'individus uniques, et ils sont en interaction permanente avec leurs congénères et le reste de leur environnement » (p. 157).

Le deuxième motif de résistance est pour Naccache « une vive inquiétude qui provient d'un fond humaniste » (ibid.). Il procéderait d'une méfiance envers un risque d'objectivation de l'esprit humain « au détriment de notre statut originnaire de sujet qui fondait jusqu'alors notre rapport à autrui et au monde » (ibid.), ce rapport originnaire étant lié au sensible. Naccache remarque que le fait de voir des êtres « tenter de penser comment ils pensent, tenter d'imaginer comment ils imaginent » (p. 158) est au contraire un signe de la subtilité spécifique de l'esprit humain, le seul à même de comprendre à quel point nos « prises de décisions les plus raisonnées et stratégiques dépendent de manière étroite de notre capacité à éprouver des sentiments et à ressentir des émotions » (p. 159).

⁸⁷ Ainsi que la conférence suivante tenue au collège des Bernardins à l'invitation de Gauchet : « Les sciences du cerveau nous aident-elles à apprendre ? », 16 juin 2011, <https://www.dailymotion.com/cdn/manifest/video/xji3fn.m3u8?auth=1523972200-2690-2873nir6947d75dc9f1da33be04c17b8e5de196a> (consulté le 10/12/19).

Le troisième motif, issu en grande partie de la pensée religieuse et de l'histoire des mythes, serait : « la connaissance de soi envisagée comme cause d'une disparition certaine » (p. 160). « Allons-nous prendre le risque de lever le voile des illusions, et de provoquer un irréversible désenchantement du monde ? » (p. 160-161). Selon Naccache, toutefois, il est possible de trouver dans le rapport à la culture, aux fictions et aux récits, un gage de permanence du mystère et de l'invention (p. 161).

Bref, on pourrait dire que, pour Naccache, il faut bien, en un sens, être *philosophiquement contre* les neurosciences, mais au double sens d'un *appui sur* et d'une *dialectique féconde avec*⁸⁸. C'est à cette aune qu'il envisage le rapport de la philosophie et des neurosciences, et qu'il invite, dans sa conférence précitée, à penser celui des neurosciences, de la philosophie de l'éducation et de la pédagogie.

Naccache écrit ainsi explicitement : « Nous défendons ainsi la thèse selon laquelle la connaissance la plus adéquate de ces opérations cérébrales aura un impact déterminant sur la pertinence de la théorisation philosophique elle-même » (2014a, p. 14). Pour lui, il pourrait à la fois y avoir un enrichissement réciproque des neurosciences et de la philosophie dans leur mise en dialogue, et un intérêt pour les deux domaines à approfondir leurs dimensions interdisciplinaires (p. 15). Il conclut par un appel à ce que les nouvelles questions qui pourraient émerger du foisonnement des neurosciences actuelles puissent « être saisies par les philosophes » (p. 16).

Naccache note que les neurosciences peuvent influencer par leurs recherches et leurs résultats une grande part du champ académique, mais aussi l'ensemble du politique et de la vie de la cité (2014b, p. 18). C'est ce qui pousserait à interroger leurs « compatibilités » avec les différents domaines qu'elles rencontrent dans ce mouvement expansif, et à chercher à définir des règles de « bon voisinage » (p. 20). On pourrait les résumer en deux principes : l'intérêt réciproque à l'association et le respect de spécificités de

⁸⁸ Notons ici que Gauchet, envisageant ce qui (dans ce qu'il appelle le nouveau monde) pourrait servir d'aiguillon aux individus et aux collectifs humains pour passer « De la réflexivité à l'autoréflexion » (2017, p. 712-729), écrit : « la fameuse formule heideggerienne selon laquelle "la science ne pense pas" touche juste. À la réserve près qu'elle est d'une imprécision qui lui fait manquer sa cible, au final. Elle appelle cette correction capitale : "La science ne se pense pas". Elle n'a rien à dire de sa signification et de ses suites. Elle n'est pas porteuse d'auto-réflexion. [...] Mais c'est en cela aussi, par le partage qu'elle institue, qu'elle en fait naître la possibilité. L'auto-réflexion n'aurait pas lieu sans elle, sans le défi qu'elle représente. [...] Le problème n'est pas de l'évacuer, mais de la dominer, grâce à cette autre pensée dont elle dessine en creux l'éventualité au-delà d'elle-même. Les deux sont appelées à cohabiter. » (p. 719).

chacun allié à l'ouverture aux spécificités de l'autre. Ainsi, Naccache soutient deux choses. D'abord, que « les questions et les objectifs de la philosophie ne se résument évidemment pas à ceux des neurosciences, mais ils ne peuvent plus faire l'économie de ces faits de savoir qui agissent comme autant de contraintes sur notre manière de penser la pensée » (p. 20). Ensuite, que les neurosciences sont « avides de sciences humaines, mais de sciences humaines neuroscientifiquement informées » (p. 21), exigence dont il nous semble, pour notre part, qu'elle appelle en retour celle de neurosciences philosophiquement informées. Pour Naccache, en tout cas, neurosciences comme philosophie peuvent s'accorder autour d'un « désir de connaissance et de lucidité [...] partagé ou du moins partageable » (p. 27).

Prenons ici au sérieux cette proposition dialogique, et procédons en deux temps : démarche d'information quant à ce que les neurosciences peuvent avoir à dire à propos des conditions de possibilité de l'autonomie du point de vue de la connaissance du cerveau ; mise en œuvre, sur fond d'une quête commune de lucidité, d'une critique philosophique des apports et manques d'une telle démarche pour concevoir l'éducation et l'autorité qu'elle exige.

2. Des conditions cérébrales de possibilité de l'autonomie individuelle

Nous nous focaliserons ici sur les travaux de la pédiatre Catherine Gueguen, qui a publié trois *vade-mecum* des connaissances neuroscientifiques utiles en éducation, se centrant sur l'enfant lui-même (2014), l'éducation familiale (2015) puis l'éducation scolaire (2018). Elle fut de plus l'une des personnes sollicitées par l'Éducation nationale en France, aux premiers temps de l'institutionnalisation de la bienveillance⁸⁹ dans les textes officiels, pour participer à la formation continue des professionnels institutionnels sur ce thème⁹⁰.

⁸⁹ Circulaire n° 2014-068 du 20-5-2014, paragraphe IV : « Promouvoir une école à la fois exigeante et bienveillante »

⁹⁰ Voir notamment, à destination des inspecteurs de l'Éducation nationale : <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne/detail-d-une-conference/?idRessource=1522&cHash=a4d735f723> et à destination des enseignants : <http://www.crdp-lyon.fr/podcast/conference-peut-on-repenser-l-education-a-la-lumiere-des-recherches-recentes-en-neurosciences-affectives-conference> (consultés le 10/12/19). Ayant nous-mêmes, alors professeur des écoles, assisté à une de ses conférences, les interrogations suscitées par les demandes explicites de la part de nombre d'enseignants à la

Nous nous concentrons ici sur le premier des trois ouvrages cités, où l'auteure formule explicitement le projet de mettre « à la portée du lecteur novice en neurosciences et que la notion d'éducation intéresse les récentes découvertes dans le domaine de la construction et du fonctionnement du cerveau » (2014, p. 10). Notons d'emblée qu'elle apporte deux précisions importantes. D'abord, ce « savoir ne simplifie pas le rôle des adultes, mais il les rend plus conscients et plus responsables de leur attitude avec les enfants. » (p. 326). Ensuite, elle réfute *a priori* la pertinence d'une saisie applicationniste de son ouvrage tout comme celle d'un rejet de son propos au nom d'une dénonciation d'une pensée mécaniste de l'homme (p. 251-252).

Sans prétendre résumer ici l'ensemble de son livre, nous proposons deux synthèses successives : celles des passages relatifs aux conditions cérébrales⁹¹ de l'autonomie pratique⁹², puis de l'autonomie intellectuelle.

Le processus décrit par Foray d'appropriation, qui passe notamment par l'expérience par un individu de ses ressentis et des désirs (2016a, p. 121) qu'il découvre et qui est essentiel au déploiement de l'autonomie pratique, est abordé par Gueguen essentiellement dans l'usage qu'elle fait dans son ouvrage de la distinction entre émotions et sentiments. Les premières sont pour elle des « réactions automatiques, elles jaillissent brusquement, nous surprennent souvent, sont de courte durée et ont une traduction corporelle, physiologique évidente » (2014, p. 87). Les seconds « sont plus élaborés, [...] souvent durables » (ibid.). La conversion de l'un à l'autre et la gestion de l'un comme l'autre mobilise, en un processus appelé « réévaluation » (p. 88-91), le cortex préfrontal, lequel « nous permet de nous calmer et de prendre les bonnes décisions face à nos émotions [...] de réguler nos émotions fortes, nos impulsions, d'analyser clairement et calmement ce qui nous arrive et de savoir ce qu'il convient de faire » (p. 88).

conférencière de « solutions concrètes et efficaces », en particulier quant à la gestion de classe, sont d'une certaine manière à la base du raisonnement déployé dans le présent article.

⁹¹ L'auteure présente également en détail l'aspect hormonal du fonctionnement cérébral, en particulier le rôle de l'ocytocine, qui elle-même « déclenche la sécrétion successive de plusieurs molécules : la dopamine, les endorphines et la sérotonine » (p. 218). Pour des raisons d'espace de texte et parce que l'usage fait de ces connaissances ne diffère pas de celui fait de celui du rôle des différentes zones du cerveau, nous nous permettons de renvoyer le lecteur à l'application de la grille d'analyse que nous expliciterons ci-après au passage suivant de l'ouvrage de Gueguen : « « Les molécules du bien-être et de la vie relationnelle » (p. 215-253).

⁹² Pour Foray, l'autonomie pratique rassemble autonomie fonctionnelle (agir par soi-même) et autonomie morale (choisir par soi-même), elle est « celle qui concerne le domaine de l'action » (2016a, p. 20), dans son choix comme dans son effectuation.

Gueguen précise ensuite qu'au « sein du cortex préfrontal, deux régions jouent un rôle majeur dans notre vie affective et relationnelle, le cortex orbito-frontal et le cortex cingulaire antérieur » (p. 92). Le cortex orbito-frontal serait également essentiel pour la socialisation de l'individu comme pour sa capacité à prendre des décisions (p. 93). Si impulsivité et autonomie sont antithétiques (Foray, 2016a, p. 24), devenir autonome dépend pour partie d'une maturation optimale de cette partie du cerveau qui permet à un individu de contrôler son impulsivité.

Le cortex cingulaire antérieur, lui, « joue un rôle important d'interface entre émotion et cognition, plus précisément dans la transformation de nos sentiments en intentions et actions » (Gueguen, 2014, p. 103) et permet de gérer la souffrance pouvant naître d'un rejet social (p. 105-107). Le cortex préfrontal est relié étroitement à l'amygdale cérébrale, qui « joue un rôle central dans nos réactions face à la peur » (p. 128). On pourrait dire que lorsque l'amygdale « prend le contrôle », l'individu n'agit pas de façon pleinement autonome car il réagit « de façon automatique et inconsciente » (ibid.), « l'action prime sur la réflexion » (p. 129). Progresser de l'impulsivité primale à l'autonomie implique deux choses : pouvoir calmer l'amygdale (p. 135-137) d'une part, une maturité optimale du cortex, du système limbique et de leurs connexions d'autre part. Expliciter et entendre expliciter les ressentis et les peurs participent à calmer l'amygdale (p. 136). L'insula, elle, est dans le cerveau un « relais entre les régions dévolues aux émotions telles que l'amygdale et les régions impliquées dans la régulation émotionnelle comme le cortex préfrontal » (p. 147-148). Elle est de plus essentielle pour permettre la « conscience de ce que nous sommes » (p. 148) et pour « la représentation que nous nous faisons de notre propre corps et du corps d'autrui » (ibid.). Le cervelet, lui « participe à nos capacités d'attention, de langage, et a un rôle dans notre vie sociale et émotionnelle » (p. 149).

Les enjeux de l'autonomie intellectuelle sont essentiellement traités par Gueguen *via* ses apports sur le fonctionnement cérébral de la mémoire. Elle rappelle que, d'un point de vue neuroscientifique, il existe à la fois plusieurs types de mémoire (immédiate, à court terme et à long terme) et plusieurs étapes de mémorisation : « l'encodage, le stockage et la récupération. La première étape correspond à l'acquisition d'une information, d'un fait, d'un souvenir, c'est l'encodage. Ensuite cette information est stockée durant un temps variable. Enfin ce souvenir doit pouvoir être rappelé en vue de sa réutilisation » (p. 132).

Mémoire à court terme (ou de travail), permettant de « manipuler des informations afin de réaliser des tâches cognitives comme le raisonnement ou

la compréhension » (ibid.) et mémoire explicite (une dimension de la mémoire à long terme) semblent déterminantes pour envisager l'autonomie intellectuelle de l'individu. En effet, la mémoire explicite permet de mobiliser de façon consciente « nos souvenirs autobiographiques » (p. 133) mais aussi ce qui relève de la « mémoire sémantique, [...] nos connaissances, notre culture, nos savoirs » (ibid.). L'hippocampe est « un des centres de la mémoire et fonctionne comme un lieu de tri des informations qui lui parviennent » (p. 138).

La mémoire et l'apprentissage sont intimement liés et dépendent l'un de l'autre. La mémoire est essentielle à tout apprentissage puisqu'elle permet l'enregistrement et le rappel des informations apprises. Et la mémoire est la trace qui reste d'un apprentissage. L'hippocampe est donc au cœur de tout apprentissage. (p. 141)

À travers la notion de « plasticité cérébrale » (p. 54) est également présente l'idée d'une vulnérabilité (relative) permanente de l'autonomie individuelle (Foray, 2016a, p. 33-35) et, réciproquement, l'idée que les vulnérabilités inhérentes au cerveau humain et à son fonctionnement doivent être prises en compte et comprises pour penser l'éducation à l'autonomie.

La particularité de l'enfant est d'avoir une plasticité cérébrale beaucoup plus grande que l'adulte. Cette plasticité chez l'enfant est à double tranchant car elle peut le faire évoluer dans un sens favorable ou défavorable. L'ambiance, l'atmosphère dans laquelle il est élevé, à la maison, à l'extérieur dans les divers lieux d'accueil, à l'école, toutes ces expériences relationnelles remanient son cerveau, en permanence, très profondément, et par là même jouent un rôle considérable sur le développement de son cerveau et de ses aptitudes cognitives et sociales (Gueguen, 2014, p. 54).

L'auteure insiste ensuite sur l'importance de la bienveillance éducative et de l'évitement du stress pour protéger des éléments essentiels (en particulier l'hippocampe) au bon fonctionnement mnésique et cognitif (Gueguen 2014, p. 142-143 ; p. 146).

Ce disant, on peut juger que Gueguen confirme, d'un point de vue de médecin, nombre d'éléments qui ont été pointés jusqu'ici d'un point de vue philosophique. Nous pensons en particulier à l'importance de la relation à l'autre dans la construction de soi comme sujet singulier et l'importance de ne pas exclure les désirs et les émotions d'un individu pour penser son autonomie, la légitimité du but qu'est le devenir autonome de l'enfant étant admise d'emblée en amont. Gueguen parle par exemple de « désir d'autonomie précoce des parents pour leur enfant » (p. 307), et souligne que si le but est légitime les moyens de le poursuivre sont complexes et dépendent de l'âge de l'enfant. Elle écrit également, pour promouvoir la parentalité positive : « Les parents qui agissent ainsi veillent au bien-être de l'enfant, favorisent son autonomie, le guident et le reconnaissent comme un individu à part entière » (p. 318). Son propos est donc utile comme ressource pratique, voire argumentative contre certaines mises en cause de l'éducation libérale et du nécessaire respect des droits de l'enfant⁹³, mais il ne subsume ni l'attribution philosophiquement fondée de l'autonomie comme but de l'éducation, ni le tout du processus d'accompagnement du devenir autonome. Son ouvrage liste avec intérêt ce qu'il faut éviter de faire pour « épargner » ce qui dans le cerveau peut conditionner certains volets de l'autonomie individuelle. L'auteure y donne aussi à voir les vertus de certains types de relations éducatives (empathiques, bienveillantes, de confiance), mais elle ne montre pas ou trop peu comment nouer pratiquement de telles relations. Nulle possibilité, autrement dit, d'aller directement de la connaissance du cerveau à la *praxis* éducative sans passer par la philosophie de l'éducation, comme nous allons le montrer ci-après au révélateur des enjeux de l'autorité.

3. Les neurosciences peuvent-elles faire autorité sur le concept d'autorité ?

La condition première pour proposer un tel accompagnement du devenir autonome, comme nous l'avons évoqué ci-avant, est celle de la reconnaissance de l'autorité de l'éducateur qui entend assumer une telle responsabilité. Les questions éthiques que peuvent poser l'association de la problématique de l'autorité et des neurosciences mériteraient à elles seules de

⁹³ Parmi une littérature abondante, nous pensons notamment aux ouvrages d'Aldo Naouri (2009 ; 2013).

grands développements⁹⁴. Nous nous en tenons ici à une mise en question que l'on peut dire épistémologique. Les neurosciences sont-elles vectrices d'une plus grande intelligibilité et d'actions innovantes pour penser une autorité au service de l'autonomie ? Qu'apportent-elles par rapport à ce qu'une démarche d'emblée philosophique permet ?

En tout cas, ce qu'écarte Gueguen « à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau⁹⁵ » peut l'être également sur la base de la simple « Esquisse d'une histoire des critiques de l'autorité en éducation », réunie par Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi (2008, p. 173-212). Être neuroscientifiquement informé, pour reprendre la formule de Naccache, permet certes d'ajouter aux condamnations de l'autoritarisme sur des bases de philosophie politique, de pensée pédagogique ou d'expertise psychologique une égale condamnation du même autoritarisme et de ce que l'autorité traditionnelle peut receler de multiples violences éducatives ordinaires, mais guère plus. Un argument supplémentaire donc, au service d'une même thèse, au demeurant largement admise aujourd'hui.

Considérons à présent la triple lecture de l'érosion de l'autorité en éducation proposée par Eirick Prairat (2010, p. 46-51). Concourent selon lui à ce même résultat : des dimensions sociologiques (déclin du crédit des institutions publiques éducatives, moindres concrétisations des idéaux d'ascension sociale au fil des générations) ; des dimensions philosophiques que l'on pourrait dire toquevilliennes (inhérentes au déploiement de l'égalité des conditions jusqu'à constituer l'enfant avant tout en semblable et en sujet de droit) ; des dimensions anthropologiques (inhérentes à un rapport hypermoderne au temps que l'on peut condenser sous le vocable de présentisme).

Peut-on proposer une quatrième lecture de ce phénomène sur des bases neuroscientifiques et/ou ajouter sur ces mêmes bases quelque chose de décisif à cette brève typologie ? Il nous semble que non. Si mutation anthropologique il y a bien (Gauchet, 2017), laquelle englobe en fait chacune des trois lectures proposées par Prairat, ce n'est pas au premier ni même au second degré au niveau de l'infrastructure neurale qu'elle se joue, mais bien plus fondamentalement au niveau de la conception que les humains peuvent avoir de l'être-soi et par corollaire de leur rapport au corps, à l'autre, à la finitude, à la socialité et in fine à l'autorité.

⁹⁴ Cette question comporte également un volet que l'on pourrait dire fictionnel et imaginaire, non développé ici pour des raisons d'espaces de textes mais dont nous avons ailleurs dégagé les linéaments (Roelens, 2018).

⁹⁵ Sous-titre de son ouvrage le plus cité ici.

Dans les deux cas évoqués ci-avant, on établit que pour rendre l'autre auteur de son autonomie, il faut une autorité repensée en fonction de ce but, mais son portrait reste à tracer. Peut-on, en tant qu'éducateur, tirer d'un accroissement (précieux en lui-même) de ses connaissances neuroscientifiques quelques principes d'action pour assumer une telle autorité éducative aujourd'hui ? Cela est douteux. Un comportement que l'on pourrait appeler neuroscientifiquement non-pertinent sur ce point peut certes garantir à celui qui s'y essaye d'échouer, mais l'inverse n'assure en rien sa réussite, ce qui marque une limite considérable aux possibilités pratiques d'application de ces savoirs. Entrer dans le champ des propositions positives à ce sujet⁹⁶ exige de se situer entre philosophie de l'éducation et philosophie politique et d'inscrire la démarche dans une interrogation fondamentale sur la société des individus. Cela exclut d'emblée la logique du « livre de recettes » mais peut permettre d'offrir un certain nombre de médiations conceptuelles permettant à chacun de construire sa propre posture d'autorité aujourd'hui et de l'adapter aux relations dans lesquelles il est pris.

La radicalisation de la modernité démocratique (2017, p. 201-210) fait porter sur les philosophes de l'éducation l'exigence de penser une métamorphose de la notion d'autorité. Pour relever ce défi, les neurosciences contribuent à fournir des arguments empiriques en faveur de certaines prescriptions négatives (ce qu'il ne faut pas faire) et, avec d'autres disciplines, à enrichir la banque de ressources dans laquelle le raisonnement philosophique peut puiser. Lui seul, cependant, permet d'accéder à la « capacité de voir plus de choses, de relier des plans de la réalité qui semblent éloignés ou de nature différente⁹⁷ » (Foray, 2016b, p. 67) qu'exigent aujourd'hui l'entrée dans un nouveau monde démocratique et l'exigence de « refondre nos outils intellectuels » (Gauchet, 2017, p. 489) qu'elle porte. Telle est la pierre de touche selon laquelle on peut juger du caractère raisonnable ou non des acoquinements éventuels entre la philosophie de l'éducation et l'une des disciplines scientifiques actuellement reine dudit nouveau monde : les neurosciences.

⁹⁶ Ce à quoi nous avons consacré notre thèse de doctorat, à laquelle nous renvoyons ici en bloc et en détail (Roelens, 2019a).

⁹⁷ Ce mouvement est aussi celui de la philosophie politique de l'éducation telle qu'investie dans nos travaux et dans ce texte, qui fait de la sphère éducative le point privilégié de repérage de questions pertinentes qu'il faut se rendre capable de poser au plan démocratique pour envisager ensuite d'en revenir à la *praxis* éducative avec une meilleure intelligibilité des problématiques et capacités à agir face à elles.

Conclusion : entre limites et potentialités

Nous souhaiterions simplement, pour finir, récapituler les trois principaux éléments de *limitation ouverte* de la contribution des neurosciences à la pensée de l'éducation qu'il nous apparaît avoir mis en lumière dans cet article, et y ajouter un ultime argument en faveur de leur adoption.

Premièrement, les neurosciences peuvent nous aider à comprendre pourquoi certains moyens sont plus ou moins pertinents pour éduquer, mais ne disent rien des fins de l'éducation, qui restent la question centrale de la philosophie de l'éducation. Une telle place est de longue date celle occupée par cette dernière par rapport aux autres champs épistémologiques de la recherche en éducation⁹⁸. Sans doute la philosophie de l'éducation trouve-t-elle néanmoins dans certains usages contemporains des neurosciences dans le discours sur l'éducation davantage de prétention d'une autre épistémologie à revendiquer ce rôle que par le passé.

Deuxièmement, les résultats qu'elles produisent n'ont d'utilité pratique que dans leurs associations avec d'autres apports issus du vaste champ des sciences de l'homme et de l'esprit.

Troisièmement, il existe des spécificités de chaque lieu éducatif (Foray, 2017, p. 26-27) comme de chaque situation pédagogique qui interdisent de statuer en général sur ce qu'y serait une orthopraxie éducative, et qui impose au contraire une appréhension individuelle voire interindividuelle de chaque relation éducative.

Une tentation applicationniste peut émerger de manière bien compréhensible lorsqu'on se trouve, en tant qu'éducateur, confronté au défi contemporain de l'individualisation de masse (Roelens, 2019b). Il nous semble toutefois nécessaire d'y résister, sans pour autant adopter une posture « purement défensive » de rejet massif des apports des neurosciences en vertu du risque applicationniste qu'elles portent.

Cela ne paraît pouvoir se faire qu'en se donnant les conditions d'un véritable dialogue critique raisonnable entre neurosciences en philosophie de

⁹⁸ Un point utilement et clairement rappelé par Olivier Rebol (2001, p. 4). Du point de vue de la philosophie politique de l'éducation que nous adoptons nous-même, la désignation de l'autonomie individuelle comme fin de l'éducation procède de ce que Gauchet appelle la structuration autonome du monde humain (2017, p. 641-645), c'est-à-dire en particulier son indépendance métaphysique vis-à-vis de tout principe antérieur, supérieur, extérieur et transcendant.

l'éducation, pouvant être complémentaires à condition : 1° de bien maintenir leur situation sur deux plans différents ; 2° d'être réciproquement informées l'une de l'autre ; 3° d'être conscientes de l'impasse que constituerait le fait de voir dans un acoquinement le premier pas d'une fusion et/ou d'une substitution de l'une par l'autre.

Références

- Blais, M.-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2013). *Pour une philosophie politique de l'éducation* (2^{ème} éd.). Arthème Fayard / Pluriel.
- Blais, M.-C., Gauchet, M et Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- Bronner, G. (2006). L'acteur social est-il (déjà) soluble dans les neurosciences ?. *L'Année sociologique*, 56, 331-351.
- Cario, E. (2018, 19 janvier). Stanislas Morel : "Les neurosciences illustrent la dépolitisation actuelle de la question scolaire". *Libération*. https://www.liberation.fr/debats/2018/01/19/stanislas-morel-les-neurosciences-illustrent-la-depolitisation-actuelle-de-la-question-scolaire_I623801
- Changeux, J.-P. (1983). *L'homme neuronal*. Fayard.
- Damásio, A. (2010). *L'Erreur de Descartes. La raison des émotions* (2^{ème} éd.). Odile Jacob.
- Damásio, A. (2019). *L'ordre étrange des choses. La vie, les sentiments et la fabrique de la culture* (2^{ème} éd.). Odile Jacob.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Odile Jacob.
- Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire : Des sciences cognitives à la salle de classe*. Odile Jacob.
- Ehrenberg, A. (2007). Sciences neurales, sciences sociales : de la totémisation du soi à la sociologie de l'homme total. Dans M. Wieworka (dir.), *Les sciences sociales en mutation* (p. 385-397). Editions Sciences humaines.
- Ehrenberg, A. (2018). *La mécanique des Passions. Cerveau, comportement, société*. Odile Jacob.
- Foray, P. (2016a). *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*. ESF.

- Foray, P. (2016b). La description de l'expérience comme objet et méthode de la philosophie de l'éducation. *Le Télémaque*, 50, 67-72.
- Foray, P. (2017). Autonomie. *Le Télémaque*, 51, 19-28.
- Gauchet, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*. France.
- Gauchet, M. (2017). Conclusion : vers une mutation anthropologique ? (Entretien avec Nicole Aubert et Claudine Haroche). Dans N. Aubert (dir.), *L'individu hypermoderne* (2^{ème} éd., p. 405-420). Erès.
- Gauchet, M. (2015). L'enfant imaginaire. *Le Débat*, 183, 158-166.
- Gauchet, M. (2017). *Le nouveau monde. L'avènement de la démocratie IV*. Gallimard.
- Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse*. Robert Laffont.
- Gueguen, C. (2015). *Vivre heureux avec son enfant*. Robert Laffont.
- Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école*. Les Arènes.
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. La Dispute.
- Morel, S. (2016). Troubles dans les apprentissages : neurosciences cognitives et difficultés scolaires. *Revue européenne des sciences sociales*, 54(1), 221-247.
- Naccache, L. (2008). Neuro-résistances. *Le Débat*, 152, 154-161.
- Naccache, L. (2014). "Cerveau et pensée", rien de neuf sous le soleil philosophique ?. *Cités*, 60, 13-16.
- Naccache, L. (2014). Neurosciences et sciences humaines : une relation à inventer. *Cités*, 60, 17-27.
- Naouri, A. (2009). *Éduquer ses enfants. L'urgence aujourd'hui* (2^{ème} éd.). Odile Jacob.
- Naouri, A. (2013). *Prendre la vie à pleine mains*. Odile Jacob.
- Prairat, E. (dir.). (2010). *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*. Presses Universitaires de Nancy.
- Reboul, O. (2001). *La philosophie de l'éducation* (9^{ème} éd.). Presses Universitaires de France.
- Roelens, C. (2018). Cinéma, philosophie de l'autorité, neurosciences : Paradis pour tous. *Ekphrasis*, 20, 195-212.

Roelens, C. (2019a). *L'autorité bienveillante dans la modernité démocratique : entre éducation, pédagogie et politique* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation]. Université Jean Monnet Saint-Etienne.

Roelens, C. (2019b). Vers un individualisme substantiel : images de l'enfant et sagesse de l'individualisation. Une lecture de Marcel Gauchet. *Le Télémaque*, 56, 43-55.

Toscani, P. et Connac, S. (2018). Dossier "Neurosciences et éducation". *Education et socialisation*, 49. <https://journals.openedition.org/edso/3091>

Wolff, F. (2010). *Notre humanité. D'Aristote aux neurosciences*. Fayard.

Pour citer ce texte : Roelens, C.. (2021). Un acoquinement ou un dialogue raisonnable entre neurosciences et philosophie de l'éducation ? Discussion à partir des contributions de l'autorité éducative au devenir autonome. *Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Education*, 1, 198-215.

LES SCIENCES COMME ESPERANCE EDUCATIVE : LA PEDAGOGIE ENTRE SCIENCE ET CROYANCE

Alain Kerlan

Professeur des universités honoraire
Université Lumière Lyon 2, Laboratoire ECP

Résumé : L'histoire éducative comme son actualité attestent de ces phases périodiques où soudain telle ou telle théorie scientifique, telle ou telle « découverte », sont importées comme si elles donnaient enfin la clé et la solution des problèmes éducatifs, pour des pédagogues en quête de leur pierre philosophale. Si les neurosciences ont aujourd'hui pris le relai, le processus demeure le même : substituer à la complexité et à l'intrication des facteurs une vision unitaire. Le positivisme comtien lui-même, son obsession de l'unité, avait, peut-être bien malgré lui, préparé le terrain. La succession des engouements scientifiques et théoriques traversant le champ éducatif dessine la cartographie d'un imaginaire pédagogique capté au gré d'une singulière circulation des savoirs sensibles à « l'air du temps ». En explorer les grandes lignes renoue en partie avec le projet d'une exploration de l'imaginaire pédagogique, comme y invitait Daniel Hameline.

Mots-clés : sciences, applicationnisme, neuro-éducation, pédagogie, imaginaire

Abstract : Educational history as well as its actuality attest to these periodic phases in which suddenly such or such scientific theory, such or such "discovery", are imported as if they finally provided the key and the solution of educational problems, for educators in search of their philosopher's Stone. While neuroscience has now taken over, the process remains the same : replacing the complexity and intricacy of factors with a unitary vision. Comtian positivism itself, his obsession with unity, had, perhaps unwillingly, paved the way. The succession of scientific and theoretical fads crossing the educational field draws the cartography of an educational imaginary captured at the discretion of a singular circulation of knowledges sensitive to "the zeitgeist". Exploring the broad outlines partly revives the project of exploring the educational imaginary, as Daniel Hameline invited.

Keywords : science, applicationism, neuro-education, pedagogy, imagination.

Introduction

De quoi parle-t-on quand nous recourons à ce quasi-néologisme : « applicationnisme » ? S'agissant des choses de l'éducation, en première analyse, essentiellement, d'une certaine relation entre les sciences et les techniques, d'un côté, et les manières, les méthodes, les moyens d'éduquer, d'apprendre, de faire apprendre. L'histoire éducative comme son actualité attestent en effet de ces phases périodiques où soudain telle ou telle théorie scientifique, telle ou telle « découverte » sont importées comme si elles donnaient enfin la clé et la solution des problèmes éducatifs, pour des pédagogues en quête de leur pierre philosophale, dans une représentation homogène du monde. La nature du problème varie, mais la teneur de la quête demeure.

C'est ainsi qu'un certain usage des neurosciences a succédé aujourd'hui à celui des « intelligences multiples », à celui des « gestes mentaux », de la « dynamique des groupes », de la polarité « cerveau droit/cerveau gauche », ou encore du thème de la « complexité », pour m'en tenir à quelques exemples. Les sciences sociales et humaines, la psychologie et la sociologie, ont été particulièrement mises à contribution. L'attente s'est aussi tournée vers la biologie. Les neurosciences de l'ère informatique renouvellent et actualisent cette attente.

Elles trouvent même aujourd'hui une place de premier ordre au sein des politiques éducatives. Nous assistons en effet, depuis quelque temps, à la tentation, ou la tentative, d'une politique qui estime trouver dans les neurosciences la clé privilégiée de l'efficacité éducative. L'actualité, toutefois, ne fait ici que remettre au premier plan une tentation récurrente, sous des formes diverses, et nous renvoie ainsi à une problématique éducative suffisamment forte pour que nous nous emparions de l'occasion qu'elle nous offre. Bien que limitant ainsi l'applicationnisme à cette relation entre les sciences et les techniques d'un côté et l'éducation de l'autre, je n'ignore pas pour autant qu'il existe aussi un applicationnisme de type « philosophique ». Le hasard d'une lecture, la biographie de Henri James, m'a ainsi appris que le père du célèbre écrivain, James d'Albany, avait cru trouver dans la science sociale « pratique » la « clé scientifique » et donc éducative, de la nouvelle vie sur terre, une sorte de complément « scientifique » de la doctrine de Swedenborg.

Je pourrais me justifier de ce resserrement sur la relation de l'éducation avec les sciences et techniques en avançant que dans

l'applicationnisme « scientifique » il n'est question que des moyens, des outils, des procédés de l'éducation, tandis que l'applicationnisme « philosophique » porterait sur les fins. Mais ce serait inexact : l'applicationnisme qui s'autorise des sciences – ou plutôt de certaines sciences – n'est pas un simple et pur pragmatisme, mais bien *une vision* de l'éducation, et peut-être même une vision tout particulièrement tributaire de cette *idée éducative* dont *L'Évolution pédagogique en France* de Durkheim nous a appris qu'elle traversait notre histoire depuis son invention au sein des convicts des premiers temps du christianisme.

C'est donc cette hypothèse qui guidera mon propos. Elle me conduit à tenter de poursuivre un double objectif, en posant deux questions : 1) Parmi les différentes formes, les différents « moments » de l'applicationnisme dont j'ai évoqué quelques exemples, y-a-t-il *une spécificité* de ce moment contemporain, le moment des neurosciences ? 2) En dépit de cette spécificité, ce moment n'en participe-t-il pas néanmoins d'une même *quête*, d'une même *vision* ou d'un même *imaginaire* éducatif, voire même d'une même *hybris* (ὑβρις) éducative ?

Pour organiser cette réflexion et tenter d'apporter au moins quelques éléments de réponse à ces questions, je serai amené à distinguer trois figures de l'enrôlement des sciences dans une visée, voire une vision éducative.

I. L'applicationnisme à l'ère neuronale et en régime néo-libéral

L'applicationnisme dont l'actuel recours aux neurosciences présente une forme emblématique est l'une de ces figures. On peut, en première analyse, le caractériser par sa mobilisation *privilegiée, hégémonique* des sciences – plus précisément de certaines sciences – comme moyens d'éduquer, d'apprendre, de faire apprendre, et surtout de le faire *mieux*. Je souligne ces termes : mobilisation *privilegiée, hégémonique*, pour faire *mieux*. Ils permettent en effet de signaler que cet applicationnisme n'est pas un simple pragmatisme, au sens ordinaire du terme, qui ajouterait sagement un outil de plus dans la boîte du pédagogue soucieux de réussir. Les sciences ou les techniques mobilisées le sont dans une perspective d'ensemble, structurante, unitaire, présentées comme la clé d'une nouvelle lecture totale de la problématique de l'apprentissage, et donc d'une nouvelle pratique ouvrant de nouveaux horizons.

La rhétorique dans laquelle s'expose le passage des neurosciences à l'éducation, fort éloignée de la prudence des spécialistes, l'illustre abondamment. Si le spécialiste qu'est Stéphane Dehaene doit bien savoir que les mécanismes de l'apprentissage, plurifactoriels, ne se réduisent pas à un circuit neuronal particulier, ce même spécialiste, quand il s'engage sur le terrain de l'éducation peut par exemple déclarer « qu'un bon enseignant est un enseignant qui a un bon modèle mental du cerveau des enfants » (Dehaene, 2012) comme il le précisait en introduction de sa conférence "Les grands principes de l'apprentissage", tenue en 2012. Ou encore que ce « bon enseignant doit être formé en sorte qu'il « puisse concevoir le programme éducatif dans un contexte qui va maximiser les modifications mentales, cérébrales, et maximiser la vitesse aussi, la quantité d'apprentissage qu'un enfant peut avoir » (Idem). La « stupéfaction » face aux conditions de l'éducation dont fait état ce spécialiste donne bien le ton quand il déclare faussement candide qu'il est « stupéfiant que beaucoup d'enseignants connaissent mieux de fonctionnement de leur voiture que celui du cerveau » (Idem).

La dimension unitaire et totalisante de l'applicationnisme est également manifeste dans la manière dont est envisagée la recherche en éducation en appui sur les neurosciences, en dépit des précautions oratoires et des manifestations de prudence et de modestie dont elle s'entoure. Steve Masson, promoteur canadien de la neuro-éducation, professeur à l'UQAM, fait ainsi preuve de cette prudence quand il déclare qu'il s'agit moins de « bouleverser » les pratiques pédagogiques que de les « raffiner », mais il précise que ce raffinement est possible parce grâce aux neurosciences « on saura mieux lesquelles sont efficaces ». Stanislas Dehaene, de son côté, une fois profession faite de la même apparente prudence, donne sa vision de la recherche en éducation en soutenant qu'« il est nécessaire d'établir un dialogue permanent pour vérifier et valider dans les classes ce que les sciences cognitives peuvent dire d'un point de vue très général sur le fonctionnement du cerveau » (Dehaene, 2012).

Le passage des sciences à l'éducation dans cette figure de l'applicationnisme se signale tout particulièrement par l'abondance et la nature des métaphores mobilisées. En voici un exemple emprunté aux propos du spécialiste canadien Steve Masson. Dans un entretien, celui-ci compare le cerveau à une forêt dont les arbres seraient les neurones. Et il explique que « comme dans une forêt, plus on passe par un endroit, et plus on trace un chemin ou une autoroute de l'information » (Masson, dans Bennis, 2019). Cette métaphore de la forêt est sans doute issue de la vulgarisation des

sciences du cerveau avec la fameuse « cartographie » du cheminement dans le cerveau. Le travail de l'enseignant en découle « naturellement » : il s'agit de renforcer ces chemins pour faciliter les apprentissages. Mais encore ? Concrètement, l'innovation est bien loin du grand bond en avant annoncé : sachant l'importance du sommeil, par exemple, les professeurs devront « tenir compte de l'importance des périodes de sommeil et donc espacer les périodes d'apprentissage des élèves » (Idem)...

Une autre métaphore se lit dans l'orientation générale des « règles » de l'apprentissage et de la transmission des savoirs tirées des neurosciences. Il y est essentiellement question d'entraînement. Le cerveau est un organe – l'organe de l'apprentissage – qu'il s'agit donc d'entraîner, de « muscler ». La métaphore sous-jacente du muscle et de sa version sportive et compétitive est même présente dans la promotion « scientifique » de l'hygiène du sommeil.

Dimension hégémonique, unitaire et totalisante, recours massif aux métaphores. Je reviendrai sur ces deux traits. Mais avant d'y revenir, il manque une troisième et forte caractéristique de cet applicationnisme : *le relai politique, étatique*, dont il bénéficie. L'applicationnisme ici s'inscrit dans une politique éducative délibérée, qui croit avoir enfin trouvé dans les neurosciences la clé de ce *changement nécessaire* dont l'injonction est le moteur de la plupart des réformes portées par les différentes politiques éducatives qui se succèdent depuis plusieurs décennies.

Cette politique éducative asservie à l'idéologie du changement se traduit tout particulièrement par l'institutionnalisation des « sciences du cerveau » en clé de voûte d'une matrice visant à nouer ensemble recherche scientifique et enseignement, s'efforçant d'imposer du même coup la seule lecture autorisée tant de la problématique éducative que de la recherche dans le champ.

Je ne m'arrêterai pas ici sur les raisons pour lesquelles ces « sciences du cerveau » se prêtent tout particulièrement à cette opération. Je porterai plutôt mon attention sur l'argument et la visée politique dont elle s'autorise : *le changement*. Ce thème se décline en diverses injonctions, dont la plus insistante a fait récemment l'objet d'une salutaire et savante étude philosophique : « *Il faut s'adapter* ». Barbara Stiegler, l'auteure de cette étude, en a fait le titre de son ouvrage, qu'elle a sous-titré : *Sur un nouvel impératif politique* (Stiegler, 2019). Son analyse me paraît apporter un éclairage précieux pour comprendre la singularité de l'applicationnisme aujourd'hui dominant.

Elle permet en effet de le distinguer de sa version vulgairement « scientifique ». Le point de départ de la réflexion de Barbara Stiegler est le malaise que nous ressentons tous face à « l'injonction permanente à s'adapter au rythme des mutations d'un monde complexe », face à ce qu'elle désigne comme la « colonisation progressive du champ économique, social et politique » - ajoutons « éducatif » - par l'impératif de l'adaptation (2019, p. 11.). Elle en entreprend donc la généalogie, en commençant par restituer ce que nous n'entendons qu'à peine dans le « il faut s'adapter » : *son ancrage dans le lexique biologique de l'adaptation*. L'enquête généalogique conduit alors aux sources de la pensée et de la pratique aujourd'hui dominantes, celles du néolibéralisme, dont Barbara Stiegler montre qu'il s'agit d'une pensée politique entièrement bâtie sur une certaine interprétation de l'évolutionnisme darwinien et de ses conséquences pour l'avenir de l'espèce humaine. Elle rejoint ainsi le thème du biopouvoir théorisé par Michel Foucault, tout en se distinguant de ses analyses en divers points sur lesquels je ne m'arrêterai pas. L'important pour mon propos est qu'au cœur du néolibéralisme existe, comme le montre Barbara Stiegler, « un récit très articulé sur le retard de l'espèce humaine par rapport à son environnement et sur son avenir » (2019, p. 12), et du même coup le soubassement d'une politique orientant l'ensemble de l'action humaine, et notamment l'éducation, vers la quête des moyens de combler ce retard.

Comme on le voit, cette pensée politique, dont le héraut aura été Walter Lippmann, et dont il faut répéter qu'elle est aujourd'hui dominante, pourrait être caractérisée comme un gigantesque et général applicationnisme, d'inspiration darwinienne, dont la politique éducative serait l'un des vecteurs privilégiés. Face à la globalisation et à la mondialisation, à l'essor sans précédent des technologies, bref à un « environnement » économique de moins en moins maîtrisable – mais dont la nature même, le capitalisme mondialisé, n'est jamais remis en cause – le retard de l'humanité, dans ses compétences, ses modes de pensée et d'agir, serait tel que son salut ne pourrait venir que du gouvernement des experts, de ceux qui ont compris et qui savent, là où le modèle démocratique traditionnel et avec lui le citoyen ordinaire ne peuvent être qu'impuissants. Dans cette conception, comme l'écrit Barbara Stiegler, « les décisions doivent se prendre à un tout autre niveau, se soustrayant par principe à tout contrôle démocratique : celui de la transmission du savoir par des experts non élus, qui échappent à toute validation électorale, vers le pouvoir des dirigeants, court-circuitant systématiquement la souveraineté populaire » (p. 61). On est ici aux antipodes de la pensée de Dewey et de la place politique qui y est faite aux sciences. Barbara Stiegler nous rappelle en effet que chez Dewey, « le concept

d' « enquête » implique une participation massive des sciences humaines et sociales à la délibération politique » (p. 51), délibération, précisons-le, qui porte sur les fins et non exclusivement sur les moyens.

2. L'imaginaire éducatif de l'applicationnisme . Métaphores et visée unitaire

Matrice néolibérale nouant recherche scientifique et enseignement, recours massif aux métaphores, dimension hégémonique, unitaire et totalisante du recours scientifique, tels pourraient donc être les trois principaux traits caractéristiques de l'applicationnisme contemporain. Quelle que soit l'importance de l'éclairage qu'apporte son analyse sous l'angle du néolibéralisme, il est important de les tenir ensemble.

Je voudrais donc, pour poursuivre, revenir à la dimension métaphorique ainsi qu'à la visée unitaire. Ces deux traits ne sont pas propres à l'applicationnisme néolibéral, ni même à l'applicationnisme scientifique en général, mais caractérisent sans doute toutes les formes d'applicationnisme. Si nous ne les prenons pas assez en considération, nous passons à côté de ce qui me semble être la question centrale : celle de *la réception* des propositions applicationnistes, et surtout leur succès, l'engouement dont elles sont périodiquement l'objet.

Comme je le rappelai en commençant, l'engouement dont les neurosciences sont l'objet dans une partie significative de la communauté éducative vient à la suite d'autres engouements tout aussi totalisants, qu'il s'agisse de la théorie des « gestes mentaux », des « intelligences multiples », ou de la « dynamique des groupes », etc. La liste est longue, et tout familier des choses de l'éducation assez avancé dans la carrière en a connu bon nombre qui ont désormais rejoint l'abondant cimetière des illusions pédagogiques. La succession des engouements scientifiques et théoriques traversant le champ éducatif semble ainsi dessiner la cartographie d'un imaginaire pédagogique capté au gré d'une singulière circulation des savoirs sensibles à l'air du temps. Et il faut bien poser la question : d'où vient cette croyance, cette crédulité qui conduit en chacun le pédagogue à faire en quelque sorte le lit de l'applicationnisme ? Sans cette croyance en creux, cette espérance et cette attente à combler, nul applicationnisme ne parviendrait à hisser telle ou telle technique ou théorie au rang d'une sorte de pierre philosophale, encore moins à permettre qu'à la première occasion renaisse sous les cendres encore chaudes d'une espérance abandonnée une espérance toute nouvelle. Sans la force, la

puissance attractive de nos imaginaires pédagogiques, les multiples renaissances de crédulités toujours neuves seraient impossibles.

Pour tâcher de le comprendre, peut-être faut-il donc en venir à se tourner vers l'imaginaire éducatif. Olivier Reboul (1984), comme Daniel Hameline (1986) ou Nanine Charbonnel (1991), tous trois attentifs aux métaphores de l'éducation, à la propension métaphorique inhérente à la pensée éducative nous y inviteraient. Comme y invite aussi ce thème insistant de l'unité, de la totalisation. Je vais donc m'y arrêter brièvement.

2.1. Imaginaire éducatif et métaphores

Le « chemin » est l'une des métaphores du langage de l'éducation inspirée par les neurosciences : chemin de l'information, voire « autoroute » de l'information. C'est aussi l'une des métaphores de l'éducation qu'étudiait Daniel Hameline dans *L'éducation, ses images, son propos* (ESF, 1986), ainsi que ses différents dérivés : itinéraire, parcours, route, voie, etc. Il y aurait assurément beaucoup à faire dans cette direction de l'analyse des métaphores dans le langage de la neuro-éducation. Mais je m'en tiendrai ici à l'aspect général de la perspective proposée par Daniel Hameline. Elle a pour point de départ un constat que nous avons tous déjà plus ou moins effectué, voire déploré : « *L'éducation est chose dont tout le monde, c'est-à-dire n'importe qui, peut légitimement parler* » (p. 16). Hameline pose alors une question toute simple et nous met en face d'un paradoxe : pourquoi cette « parlerie » ? La réponse souligne le paradoxe : « Si on en parle tant, sous le signe du *bègue* qui gesticule en son impuissance à dire, ou du *rhapsode*, qui s'en tire par une chanson, fût-elle de Geste, c'est que parler l'éducation est un pari impossible. Quand on s' imagine en parler, c'est d'autre chose que l'on disserte. L'éducation, cette activité humaine primordiale, n'a pas de langage qui lui soit propre » (pp. 16-17).

Une autre façon de le dire est de prendre acte du fait que l'éducation a un statut à part, très particulier, dans l'imaginaire social. Hameline empruntait à Jean-Claude Passeron cette formulation : « L'éducation n'est un bien vacant dans aucune société » (p. 28). C'est pourquoi on en discute et on en dispute, pour tenter d'en prendre le contrôle. C'est aussi pourquoi, « quand on s' imagine en parler », c'est en fait « d'autre chose que l'on disserte ».

Le « statut imaginaire de l'éducation » – la formule est de Daniel Hameline – se manifeste alors de deux façons. Il est, écrit Hameline, « celui de la « bonne affaire » permanente pour les groupes et les institutions qui, effectivement, s'en disputent le contrôle et tentent, avec des bonheurs divers, d'y faire prévaloir leurs vues » (p. 28-29). L'éducation aujourd'hui, du moins telle qu'elle est aujourd'hui saisie par le néolibéralisme dominant, est, pour ceux qui tentent de s'autoriser des neurosciences, des sciences du cerveau, la « bonne affaire » de l'heure. La seconde manifestation de ce statut imaginaire de l'éducation, indissociable de la première, est précisément l'abondance métaphorique. Pour s'emparer de la « bonne affaire », il ne suffit pas de raisonner, il faut convaincre en captant les imaginaires, en faisant jouer à plein la fonction argumentative des images : « Les débats autour de l'éducation sont cris et chuchotements et non point parole censément sensée (...). Ce que l'on cherche, en argumentant, c'est bien à prendre, à s'emparer des esprits et des organisations, à faire que les convictions « prennent » et, de préférence, conformes aux nôtres » (p. 28).

Il faut ici préciser que l'entreprise de Daniel Hameline n'était nullement une dénonciation de l'emprise de l'image dans le langage de l'éducation, au nom d'une pensée de l'éducation relevant de l'exercice de la raison scientifique. Tout au contraire, la thèse est que le recours aux images est inhérent à la pensée de l'éducation, que les idées dans ce champ « ne sont pas séparables des images, et, particulièrement, d'un corps d'images en fonction desquelles l'éducation se trouve non seulement illustrée mais comprise et racontée ». L'éducation, ajoute Hameline, qui souligne, *est quelque chose qui s'imagine* » (p. 33).

Cela vaut pour aussi pour la neuro-éducation. Même quand elle est prudente, elle *s'imagine* que le seul langage valide pour dire les choses de l'éducation serait celui qu'autoriserait la vérification expérimentale apportée par les sciences du cerveau.

En résumé ce qui semble demeurer toujours pertinent dans la démarche qu'avait entreprise Daniel Hameline, c'est le projet de « mettre en évidence le rôle déterminant que joue dans la pensée de l'éducation l'imaginaire individuel et collectif » (p. 34). La pertinence de ce projet se trouve renouvelée quand il s'agit de penser l'applicationnisme en éducation.

2.2. La quête de l'unité

Il manque toutefois une dernière pièce pour tenter de rendre compte de la dimension *totalisante* des applicationnismes qui font recette. Ils sont reçus non seulement comme des solutions, mais comme LA solution. En d'autres termes, l'imaginaire dont ils s'emparent est un imaginaire tout particulièrement aimanté par la soif unitaire, le besoin d'unité, d'englobement, de totalisation.

Or, cette valeur, l'unité, c'est précisément l'une de celles que Durkheim découvrait au fondement même de l'idée éducative, qu'il appelait plutôt son « schéma d'ensemble ». Ce que l'enquête historique que mène Durkheim dans *L'évolution pédagogique en France* nous apprend, c'est l'existence d'un fil rouge, qui court jusqu'à nous, et dont le commencement se situe au sein des premiers convicts, ces premières structures chrétiennes dont l'ambition était de former l'être tout entier, dans son intériorité et dans la totalité de ses dimensions. Ce fil rouge est celui de *l'unité*. L'œuvre éducative doit être œuvre d'unité et d'unification. L'idée éducative est fille de la civilisation chrétienne. Elle a sa trilogie : intériorité, unité, totalité. C'est au sein du christianisme – et sans doute de tous les monothéismes – que s'est élaboré l'idéal éducatif qui à certains égards, même s'il est battu en brèche, est toujours le nôtre, et autour duquel s'est cristallisé l'imaginaire collectif et individuel de l'éducation.

Le souci de l'unité et de l'unification des apprentissages habite tout pédagogue. Les succès, même éphémères, de nombre d'applicationnismes, loin de le démentir, en témoignent à leur façon. L'éducateur a ce besoin-là chevillé à l'âme. Quand une promesse d'unification, de totalisation lui est faite, il résiste difficilement, même quand elle lui vient d'un monde qu'il tient par ailleurs en suspicion. C'est du coup une propension qui expose aux engouements. Toujours en quête et en espérance d'un principe unificateur dans un monde éclaté, le pédagogue tend à célébrer puis brûler assez vite les Jérusalem pédagogiques. Le processus demeure le même : substituer à la complexité, à l'intriqué, à l'éclaté une vision unitaire. La quête de la pierre philosophale chez le pédagogue n'est pas sans évoquée celle de l'utopiste en quête d'une clé unique ou du principe d'unité. Le positivisme comtien lui-même, dans son obsession de l'unité, avait, peut-être bien malgré lui, préparé le terrain pour un imaginaire pédagogique qui peine à faire son deuil de la quête unitaire.

Les pédagogues seront-ils les derniers à connaître que Dieu est mort ? Voilà une interrogation qui m'est périodiquement venue à l'esprit face à une certaine forme de crédulité pédagogique ; faut-il s'étonner qu'elle puisse se poser à propos d'un applicationnisme adossé à la promesse de rationalité scientifique qu'il croit trouver du côté des neurosciences ? Ou bien au contraire y voir une nouvelle illustration de la tentation unitaire inhérente à l'ambition éducative ? L'attente pédagogique à l'égard des sciences ne témoigne-t-elle pas de sa persistance ?

On pourrait m'objecter qu'en visant à mettre les savoirs des sciences au service de l'éducation et des apprentissages, l'applicationnisme scientifique rompt avec les chimères de l'unité et des pierres philosophales en matière d'éducation. Mais précisément, l'histoire même des pensées de l'éducation et des politiques éducatives dans le monde moderne se caractérise particulièrement par la place qu'y prennent les projets d'éducation globale *au nom des sciences*. J'ai évoqué plus haut un gigantesque et structurel applicationnisme d'inspiration darwinienne auquel pourrait être comparé le néolibéralisme. Son moteur est en effet la nécessité déclarée d'une réforme de l'humanité, de l'espèce humaine, en appui sur les savoirs des experts, afin qu'elle soit en mesure d'être à la hauteur de sa propre évolution. Cette ambition de réforme de l'humanité au nom des sciences et sur la base des sciences n'est pas nouvelle. On peut même dire qu'elle a déjà trouvé dans le positivisme comtien son paradigme (Kerlan, 1998). Cette réforme en effet est au cœur de l'agenda que s'était fixé le jeune Auguste Comte dans son *Plan des travaux nécessaires pour réorganiser la société*, dès 1822. Le ver, si je puis dire, était déjà dans le projet comtien, dès lors que Comte était convaincu que les sciences portent en elles le pouvoir d'accomplir sur le plan de l'humanité tout entière, du genre humain, l'unification humaine dans toutes ses dimensions, spirituelle, morale, sociale, et même religieuse. Je ne m'aventurerai pas maintenant dans cette direction qui nous mènerait assez loin (elle a conduit Comte ... à Notre-Dame !).

Conclusion

Voilà sans doute plus de questions que de réponses, mais l'objet de ce propos qui se veut exploratoire est d'abord de lancer la réflexion et d'ouvrir quelques pistes. En guise de conclusion, je soulignerai le paradoxe qui me semble être au cœur de cette quête unitaire qui innerve l'entreprise éducative. Paradoxe, en ce que d'un côté elle nourrit une forme de disponibilité – pour

ne pas dire de crédulité – dont profitent les applicationnismes, mais que de l'autre côté elle est peut-être bien nécessaire à l'éducation. (À ma question : « les pédagogues sont-ils les seuls à ignorer que Dieu est mort ? », il m'est arrivé d'ajouter : « mais autant ne pas le leur dire, on a encore besoin d'eux »...).

Comment alors ne plus être prisonnier de cet héritage métaphysique, sans renoncer aux valeurs qui lui sont liées ? Deux pistes possibles, que je me contente d'indiquer. La première revient à l'ouvrage de Barbara Stiegler, et passe par Dewey. La seconde s'inspire des propos de Daniel Hameline au sujet de l'imaginaire éducatif.

La piste Dewey, donc. En effet, dans sa généalogie du néolibéralisme, Barbara Stiegler montre comment la philosophie de John Dewey propose une alternative d'envergure et délibérée au néolibéralisme de Lippmann. Elle repose sur une épistémologie et une conception de la démocratie et de l'usage des sciences en démocratie qui font fortement écho à notre sujet, et dessine du même coup un paradigme pour les sciences de l'éducation qui tient à distance la réduction applicationniste qui les guette aujourd'hui. Dewey, en effet, montre Barbara Stiegler, oppose au modèle néolibéral du gouvernement des experts une conception de la démocratie qui repose sur « l'usage systématique de l'« enquête », réinterprétée comme le partage social des connaissances et leur mise à l'épreuve collective » (2019, p. 95).

Les sciences de l'éducation, et plus largement les sciences sociales et humaines, sont bien placées pour apprécier cette conception. Nous savons ainsi que nombre des recherches doctorales qui ont produit du savoir dans le champ de l'éducation ont été menées par des personnes engagées par leur profession dans le tissu social ; et nous constatons aujourd'hui que les réformes des études doctorales tendent à écarter du champ de la recherche ce type de synergie sociale au profit, sous prétexte de « professionnalisation » d'une vision purement procédurale qui ne peut-être socialement et politiquement que l'antichambre d'un applicationnisme généralisé, faisant délibérément l'impasse sur « la question des valeurs, des fins et des buts visés en commun par la communauté politique » (p. 96).

Cette piste, d'autre part, comme l'analyse également Barbara Stiegler, repose sur une anthropologie en rupture avec l'arrière-plan métaphysique dont le néolibéralisme de Lippmann s'avère tributaire, une vision atomiste de l'être humain, tant sur le plan individuel que sur le plan collectif, dès lors scindé entre activité et passivité, et du même coup « cible passive et consentante du savoir des experts, chargés de [le] réadapter (...) aux exigences de la révolution industrielle » (p. 100). Or, c'est précisément sur la rupture avec cet

arrière-plan métaphysique et avec ses dualismes, à commencer par le dualisme entre activité et passivité, que repose la philosophie de John Dewey, coupant court à la quête d'unité à laquelle conduisent ces dualismes.

La piste Hameline, pour terminer, n'est pas tout à fait du même ordre, mais elle vise aussi à se déprendre de la quête unitaire et totalisante. Voici quel en serait le chemin, dans les termes de Daniel Hameline : « Penser l'éducation, ce serait donc suspendre cette « parlerie ». Ce serait l'inspecter pour essayer d'entendre le silence qu'elle dissimule. En même temps, ce serait répondre à la prescription socratique d'avoir à s'en faire une philosophie. Mais il serait prudent d'avoir longuement ausculté la « parlerie » avant de prendre « pour de bon » la parole » (1986, p. 17).

L'une et l'autre pistes, l'une et l'autre voies ont leurs intérêts et leurs pertinences. Elles ne semblent d'ailleurs nullement exclusives ou incompatibles.

Références :

Bennis K. (2019, 7 nov.). Mieux enseigner grâce aux sciences. Entretien avec Steve Masson. <https://www.selection.ca/reportages/mieux-enseigner-grace-aux-neurosciences/>

Charbonnel, N. (1991). *Les aventures de la métaphore*. Presses universitaires de Strasbourg.

Dehaene, S. (2012, 20 nov.). Les grands principes de l'apprentissage. <https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/symposium-2012-II-20-10h00.htm>

Durkheim, E. (1938). *L'Évolution pédagogique en France*. Felix Alcan.

Hameline, D. (1986). *L'éducation, ses images et son propos*. ESF.

Kerlan, A. (1998). *La science n'éduquera pas. Comte, Durkheim, le modèle introuvable*. Peter Lang.

Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation*. PUF.

Stiegler, B. (2019). « Il faut s'adapter ». *Sur un nouvel impératif politique*. Gallimard.

Pour citer ce texte : Kerlan, A.. (2021). Les sciences comme espérance éducative : la pédagogie entre science et croyance. *Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Education, I*, 216-228

Rubrique
International

LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION EN AMÉRIQUE LATINE : ÉTAT DES LIEUX

Armando Zambrano Leal
Professeur du doctorat en Éducation
Conseiller pédagogique auprès du secrétariat d'éducation
Département du Valle del Cauca, Colombie

Notre contribution à cet Annuel de la Société Francophone de Philosophie de l'Éducation (SOPHIED) est axée sur l'état de lieux de la philosophie de l'éducation en Amérique Latine. Vu la jeunesse de ce champ de pensée dans cette partie du globe, nous sommes obligés d'établir le bilan sur les travaux développés depuis la fin du XXème siècle. Si nous partons du fait que toute discipline s'organise autour de problèmes, de sujets, d'espaces de formation, tels que l'université, et d'outils de communication (revues, livres et congrès), il est aussi important de se demander si la philosophie de l'éducation est une discipline, ou encore un champ de savoir, et quel serait l'objet de ce savoir.

En ce qui concerne l'Amérique Latine on constate qu'il n'existe pas de licence universitaire en philosophie de l'éducation, mais des programmes qui font le lien entre philosophie et théologie, ou entre philosophie et éducation, par exemple. En France, cette idée est précisément développée par beaucoup des philosophes de l'éducation tels que Kerlan, Fabre, Frelat-Kahn, Avanzini ou Reboul (Reboul, 1989, Kerlan, 1998, De Koninck, 2010, Fabre, Frelat-Kahn, Pachod, 2016, Avanzini, Mougnotte, 2012). De ce point de vue, également présent en Amérique latine, nous ne pouvons pas parler d'une discipline vraiment constituée ; il s'agirait plutôt d'une branche de la philosophie ou d'un champ de pensée fort solide, cependant très jeune dans la plupart des pays latino-américains. Il convient alors d'établir un aperçu du développement et les axes forts du travail de la philosophie de l'éducation. Pour ce faire, nous avons dégagé trois principales lignes : elles concernent 1) la question de l'identité latino-américaine, 2) les concepts de la philosophie de l'éducation 3) les outils de diffusion. Étant donné que l'Amérique Latine est un vaste continent, intégrant plusieurs pays ainsi que les Caraïbes, et plurilingue, il est assez complexe de faire le bilan de la philosophie de

l'éducation dans chaque pays. C'est pourquoi, nous avons retenus les pays où celle-ci a eu un développement plus solide.

Entre la pensée classique et la quête de l'identité latino-américaine.

Aborder la philosophie de l'éducation c'est devoir se situer en fonction de quelques questions types : Quels sont les valeurs et finalités de l'éducation ? Dans quelles conditions parlons-nous de l'éducation ? A quel prix l'éducation libère-t-elle ? Pourquoi a-t-on besoin d'éducation et en fonction de quoi ? Ce sont, entre autres, ces questions qui fondent l'identité à cette branche de la philosophie. Celles-ci et d'autres questions n'ont pris une véritable place dans la pensée latino-américaine que très tardivement. Pourquoi ?

D'une part, parce que la philosophie, sur le continent, a essayé, d'un côté, de suivre les réflexions provenant de l'Europe et des États-Unis. C'est la tradition classique qui a marqué la formation des philosophes dans les pays du continent, presque jusqu'à la fin du XXème siècle. D'autre part, à partir de la seconde moitié du XXème siècle, on constate une quête de la spécificité latino-américaine. La question de départ devenait alors de savoir s'il existait une pensée spécifiquement latino-américaine. La philosophie latino-américaine, si elle existe, semble être née depuis les années 1950 ; ces travaux les plus représentatifs sont ceux de Leopoldo Zea au Mexique, Felix Varela à Cuba ou Enrique Dussel en Argentine (Severino, 2014).

Cette interrogation sur l'identité latino-américaine va aussi se poser sur d'autre terrain, du côté de la littérature depuis les années 1940, et de la théologie de la libération à partir des années 1960. En quoi consistait cette quête d'identité ? D'abord, il s'agissait de réfléchir sur le sens du temps, de l'espace, sur le devenir, le sujet et la nature, la culture, la vie et la mort, les racines partagées entre les Espagnols, les Indigènes et les Africains. D'autre part, cette réflexion nécessitait un effort de compréhension sur la liberté, le pouvoir, le rapport à autrui, le soi-même, la différence. La question indigène y est très présente, et la problématique de la libération d'autant plus. Dès lors, l'identité latino-américaine devient, elle-même, une question de philosophie, mais aussi de littérature et des sciences humaines.

Pour essayer d'y répondre, les philosophes latino-américains en appelaient à des philosophes européens et nord-américains : Nietzsche, Adorno, Ricœur, Foucault, Heidegger, Jaspers, Marx, Gramsci, Husserl,

Russell, etc. C'est-à-dire, le classique et la modernité, entremêlés. Le courant critique d'inspiration allemande nourrissait la pensée libératrice. Positivismes et critique entraient en conflit et reflétaient les disputes entre tradition et liberté.

Cependant, si la question de l'identité latino-américaine a été à l'ordre du jour, la réflexion philosophique sur l'éducation en était absente. Omission pour le moins curieuse, car l'identité nationale passe par la culture, les valeurs, l'idée d'homme et sa formation.

Les racines de la philosophie sont cependant anciennes sur le continent ; elles ont un rapport très étroit avec la naissance de l'université. Plus particulièrement, ce sont les communautés religieuses qui ont introduit les études philosophiques. C'est pourquoi la formation philosophique était liée aux courants de la philosophie européenne et à sa division en diverses branches (philosophie morale, philosophie politique, philosophie juridique, philosophie religieuse, etc.) ainsi qu'aux écoles de pensée ; la pensée des grands philosophes traverse les esprits des philosophes latino-américains.

Pourtant, s'agissant d'éducation, ce n'est pas la voie de la philosophie qu'emprunte le plus souvent la réflexion en Amérique Latine. Nous constatons une forte tendance partout à la réfléchir en partant des discours pédagogiques, des didactiques ou des curricula. On relève ainsi une palette de travaux portant sur l'organisation des systèmes scolaires, sur la formation des enseignants, l'enseignement scolaire ou les politiques éducatives. L'approche technique, scientifique et institutionnelle a été longtemps dominante.

Ceci explique pourquoi entre les années 1950 et 1990, la réflexion philosophique sur l'éducation a été très absente, et plus encore le recours à la littérature. Des essais de réflexion ici ou là signalaient toutefois le besoin d'établir une philosophie de l'éducation. Ce fût le cas, dans les années 1960, du philosophe mexicain, Francisco Larroyo, pour qui la constitution d'une philosophie de l'éducation latino-américaine devait se nourrir de l'anthropologie sociale et de la philosophie sociale. Dans le livre *El pensamiento filosófico latinoamericano, del caribe y latino* (Dussel, Mendieta, Bohorquez, 2009), on trouve une contribution de Jorge Zuñiga titrée : *La philosophie de la pédagogie*. Un autre ouvrage publié dans les années 1990, *Filosofía Política de la Educación en América Latina* (Magallon, 1993) montre un petit intérêt pour ce champ de pensée philosophique. L'absence des travaux en philosophie de l'éducation, à cette période, témoigne d'un manque d'intérêt vis-à-vis des problèmes de l'éducation du point de vue philosophique. Pour nombre de philosophes latino-américains, il semblait être bien plus important de réfléchir aux grands problèmes de la culture, de la science et de la vie en partant de concepts déjà élaborés par les grandes figures

de la pensée philosophique. Quant à l'éducation dans sa réalité concrète, il est clair que la primauté de la science, de la technique et de l'institutionnel orientait la recherche.

Mais, depuis les années 1990, des philosophes en sont venus à considérer qu'il était urgent de dépasser ce scénario, dès lors que l'éducation est quelque chose qui va plus loin que ce qu'on peut en dire sous les seuls angles des méthodes, des techniques et des institutions scolaires. Les questions portant sur les valeurs, les rapports éthiques entre sujets, la constitution de la citoyenneté, le pouvoir, les savoirs, et même l'identité latino-américaine, la liberté ou l'autonomie ne pouvaient pas être réduits à ces seules dimensions. Plusieurs parmi ces philosophes vont considérer la nécessité d'emprunter la voie de la philosophie de l'éducation pour faire face à la montée de la rationalité technique. De nombreux chercheurs en éducation ont alors ressenti le besoin de se ressourcer dans cette voie, afin de mieux réorienter et reformuler les questions de base.

La philosophie de l'éducation dans quelques pays

C'est ainsi qu'en Colombie quelques chercheurs en éducation font appel à la philosophie pour mieux développer leurs travaux. Il existe même, des spécialistes de sciences qui ont été contraints de se ressourcer dans la philosophie. Dans cette perspective, les chercheurs en histoire des pratiques éducatives se nourrissent de la pensée philosophique classique ou contemporaine. De même, des spécialistes de l'éducation physique et sportive ont découvert la philosophie au cours de leur réflexion portant sur le concept de motricité, et certains chercheurs en didactique des sciences reviennent à la philosophie de la science pour nourrir leur pensée. Cette façon de revenir à la philosophie tient au fait qu'elle leur offre une autre manière de réfléchir à l'action éducative. Mais la question est de savoir s'ils font vraiment de la philosophie de l'éducation, ou si le recours à la philosophie se limite pour eux à un éclairage porté sur leurs objets d'étude.

L'une des figures notables de la philosophie colombienne à laquelle on doit d'importants apports à la philosophie de l'éducation fût Guillermo Hoyos, Jésuite, docteur en Philosophie de l'Université de Cologne (Allemagne) et ancien professeur de philosophie dans l'Université Nationale de la Colombie, décédé en 2013. L'une de ses contributions en philosophie de

l'éducation fut la publication, sous sa direction, du tome 29 de l'encyclopédie ibéro-américaine de philosophie, consacré à la Philosophie de l'éducation Hoyos, 2008). D'autres philosophes tels que Diego Pineda (Université Javeriana, Bogotá), Oscar Pulido Cortés (Université Technologique et Pédagogique de Colombie, Tunja) ou Miguel Angel Gómez (Université Technologique de Pereira) développent un travail de philosophie de l'éducation dans le secteur de la philosophie pour les enfants. Nos propres travaux sur l'éducation, la pédagogie, la formation, et même la didactique, se placent du côté de la philosophie de l'éducation Zambrano Leal, 2007a, 2007b, 2019a, 2019b).

En Argentine, du fait de l'immigration européenne, le développement de la philosophie et de la philosophie de l'éducation a été plus avancé que dans d'autres pays latino-américains. L'arrivée de spécialistes en provenance d'Espagne ou d'Italie a permis la circulation d'un savoir philosophique important, et la naissance de la philosophie de l'éducation plus tôt que dans d'autres pays. C'est le cas, par exemple, de Lorenzo Luzuriaga, espagnol exilé en Argentine et grand promoteur de la pensée philosophique. Plus près de notre temps, nous trouvons Graciela Frigeiro et Carlos Skliar (*Huellas de Derrida*, 2006) Andrés Brandani (*Dussel, el filósofo transmoderno*, 2015), Carlos Cullen, (*Críticas de las razones de educar*, 1997), et beaucoup d'autres.

Au Chili, le mouvement de la philosophie de l'éducation, en comparaison à d'autres pays de la région est également plus marqué, et ceci malgré la dictature. Cette branche de la philosophie se situe entre le laïcisme et l'humanisme chrétien. Dans l'étude qu'il lui consacre, Caiceo Escudero (2012) cite notamment les noms de Valentín Letelier (1892), de Roberto Munizaga (laïcisme), d'Ernesto Livacic (humanisme chrétien) de Juan Casassus et de José Joaquín Brunner.

Le Mexique c'est un cas particulier. La philosophie de l'éducation s'y est développée au sein des institutions telles que l'Université Autonome du Mexique. Le nombre de philosophes qui ont réfléchi aux questions de l'éducation est assez important, mais l'une des figures les plus renommées du XXème siècle est celle de Francisco Larroyo (1908-1981), philosophe mexicain et grand penseur de l'éducation. Plusieurs philosophes de l'éducation dans ce pays s'inspirent des idées de Larroyo. Les travaux, entre autres, d'Ernesto Meneses Morales (*Tendencias educativas oficiales en México*, 1983), José Medina Echavarría (*Filosofía, Educación y Desarrollo*, 1967) Domingo Tirado Benediti y Santiago Hernández Ruiz (*La ciencia de la educación*, 1940), María Teresa Yuren Camarena (*La filosofía de la educación en México*, 1994) ou Pablo Flores del Rosario, (*Los sujetos de la*

educación, 2015), Pablo Flores del Rosario & Gregorio Varela-Villegas (*El arte de enseñar. Perspectivas filosóficas y pedagógicas*, 2019) illustrent la vigueur de la réflexion philosophique sur l'éducation.

Le Brésil, plus grand pays de l'Amérique Latine, a aussi une tradition en philosophie de l'éducation. Parmi les philosophes les plus connus se trouvent notamment Alvaro Vieira Pinto (*Sete Lições sobre Educação de Adultos*, 1982), Rubem Alves (*La alegría de enseñar*, 1996), bien sûr Paulo Freire (*La educación como práctica de la libertad*, 1965), Paulo Ghiraldelli (*O corpo: filosofia e educação*, 2007), Antônio Joaquim Severino (*Perspectivas Da Filosofia Da Educação*, 2009) ou Walter Kohan (*Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica*, 2020). L'ouvrage de Paulo Ghiraldelli (2000), intitulé *A filosofia da Educação no Brasil: esboço de uma trajetória* offre un panorama du développement de cette branche de la philosophie au Brésil. Quant à Paulo Freire, il est clair que sa philosophie de l'éducation a inspiré tout le mouvement d'éducation populaire en Amérique Latine ; de ce point de vue, il est un philosophe de la résistance contre l'oppression scolaire.

Concepts en philosophie de l'éducation

La naissance du champ de la philosophie de l'éducation est donc très récente dans la plupart des pays latino-américains, et obéit au besoin des universitaires de revenir sur l'éducation et y réfléchir autrement. En effet, depuis la fin des années 1990, émerge tout un intérêt envers la complexité de la chose éducative. C'est pourquoi, les spécialistes universitaires en éducation s'emparent des concepts chers à la philosophie : temps, valeur, sujet, *ēidos*, esprit, pouvoir, liberté, éthique, enfance, mouvance, modernité, technologie, moment, aporie, être, autrui, *phronesis*, *épimeia*, Bildung, fins, vertu, programme, institution, école, pédagogie, savoir, etc., voici quelques-uns des concepts mobilisés pour penser l'éducation). Un concept très largement travaillé depuis 2007, provenant du quechua comme *Sumak Kawsay* ou *Suma Qamaña* dans la langue aymara est celui du *Buen vivir* / *Vivir bien*. Ce concept inspire la pensée d'un secteur de la philosophie de l'éducation. Il faut aussi relever l'émergence d'un mouvement d'ampleur, qui met en question la pensée hégémonique moderne et européenne, et qui cherche à développer une pensée latino-américaine spécifique ; en contrepoids à la pensée « modernité-colonie ». Ce mouvement entre en rupture avec la pensée philosophique en éducation de tradition moderne et euro-américaine.

Ainsi, les écoles de philosophie et leur division entre modernité et postmodernité traversent la mouvance philosophique pour l'éducation. C'est dans cette tension que le sujet de l'éducation se développe en plusieurs thèmes :

- philosophie et éducation entre modernité et postmodernité
- science, pédagogie et épistémologie
- éducation pédagogie et didactique
- technologie de l'éducation
- la philosophie comme pédagogie
- éducation, éthique et droits humains
- éducation libérale et démocratie
- corps et éducation
- philosophie de l'enfance
- philosophie de l'université et éducation libératrice
- information et éducation
- le temps de l'école
- le pouvoir et la réussite
- l'être étudiant, etc.

Dans ces différents champs, les universitaires font appel à des philosophes modernes et contemporains, tels Foucault, Nietzsche, Heidegger, Ricœur, Sartre, Badiou, Levinas, Leopoldo Zea, Walter Mignolo, etc.

Outils de diffusion

Depuis la consolidation de la philosophie de l'éducation en Amérique Latine, nous assistons à la naissance des outils de communication, d'échanges et de transmission, sous forme de livres, d'articles, de revues, de séminaires, de congrès. C'est dans ce cadre que se situe le projet d'une encyclopédie ibéro-américaine de philosophie, financé par le Conseil Supérieur de Recherches

Scientifiques de Madrid et l'Université Autonome de Mexique : un tome a été consacré à la Philosophie de l'éducation (Hoyos Vásquez, 2008). Signalons également la publication numérique du *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación* (DIFI) Il existe aussi une Association Latino-américaine de Philosophie de l'Éducation ; elle organise, tous les deux ans et depuis 2011, un congrès en Philosophie de l'éducation. Existe de même l'Association brésilienne de Philosophie de l'éducation.

Du côté des revues consacrées à la philosophie de l'éducation ou lui faisant place, on constate leur existence dans plusieurs pays : *Fermentario*, en Uruguay, *Ensayos pedagógicos*, éditée par l'Université de Costa Rica, *Revista de filosofía de Chile*, éditée par l'Université du Chili, IXTLI, Revue de l'Association Latino-américaine de Philosophie de l'Éducation, *Filosofía de la Educación*, de l'Université du Pérou), *Cuestiones de Filosofía* (Université Pédagogique et Technologique de la Colombie), *L'Anuario de filosofía Argentina y americana* (Université du Cuyo, Argentine), *Temas* (Université de Santafe, Argentine), *Cuadernos de filosofía latinoamericana* (Colombie), *Sin Fundamento*, revue Colombienne de philosophie, éditée par l'Université libre de Colombie, la *Revista de Filosofía* de l'Université de Costa Rica), la *Revista de Filosofía* de l'Université Nationale de la Plata, en Argentine, *Ideas y Valores* (Université Nationale de la Colombie), la *Revista del IICE* (Institut de recherche en sciences de l'éducation, Université de Buenos aires, Argentine, la *Revista de Estudios Latinoamericanos*, *Dianoia* (Revue de philosophie, Université Autonome du Mexique), *Saberes y prácticas* (Université Nationale du Cuyo, Argentine), *Sophia, Revue de Philosophie* (Université Salesienne, Quito Équateur), *Utopía y Praxis Latinoamericana* (Université du Zulia, Venezuela), *Paradygma* (Université Centrale du Venezuela).

On le voit, la liste est importante. En somme, la philosophie de l'éducation dans la plupart des pays latino-américains est toute récente, mais elle présente un développement très soutenu. Le nombre d'universitaires augmente et ceci en réponse à la prédominance de la raison scientifique, de l'arrivée et de l'imposition de l'éducation efficace et de l'adoption du discours didactique à l'école. Dans cette situation, la philosophie de l'éducation devient un bastion de résistance contre la pensée technologique et néolibérale en éducation. Elle montre, d'ores et déjà, des formes de résistance active, et contribue à promouvoir une nouvelle façon de faire de l'éducation un lieu de liberté. C'est à ce niveau que les discussions sur les défis de la philosophie de l'éducation entrent dans les débats contemporains (Leopoldo Arteaga Ramírez, 2014). A cet égard, l'éducation populaire se voit hautement sollicitée.

Références bibliographiques

- Alves, R. (1996). *La alegría de enseñar*. Octaedro.
- Avanzini, G., et Mougnotte, A. (2012) *Penser la philosophie de l'éducation. Pourquoi ? Pour quoi ?* Chronique Sociale.
- Caiceo, E. (2012). Jaime contrapunto filosófico educacional en Chile: Humanismo laico versus humanismo cristiano. *Educação e Filosofia Uberlândia*, volume 26, n. 51, p. 113-144.
- Cullen, C. (1997). *Críticas de las razones de educar*. Paidós.
- De Koninck, T. (2010). *Philosophie de l'éducation pour l'avenir*. Presses Universitaires de Laval.
- Dussel, E., Mendieta, E. y Bohórquez, C. (2009) *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y latino*. Siglo XXI editores.
- Fabre, M., Frelat-Kahn, B. et Pachod, A. (2016). *L'idée de valeur en éducation. Sens, usages, pertinence*. Hermann.
- Freire, P. (2009 [1965]). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI de España Editores.
- Frigeiro, G., Skliar, C. (2006). *Huellas de Derrida*. Estante Editorial.
- Ghiraldelli Junior, P. (Coord.). (2000) *Filosofia da Educação?* DP&A Editora
- Ghiraldelli Junior, P. (2007). *O corpo: filosofia e educação*. Atica.
- Hernández Ruiz, S. y Tirado Benedi D. (1940). *La ciencia de la educación*. Atlante.
- Hoyos Vásquez, G. (Edit.). (2008). *Filosofía de la educación*. Editorial Trotta, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid.
- Kerlan, A. (1998). *Philosophie pour l'éducation*. ESF.
- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica*. CLASCO.
- Leopoldo Arteaga R. (2014). La filosofía y el reto de la educación latinoamericana. *IXTLI - Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, Volúmen I, - Número 2, pp. 175-186
- Magallón Anaya, M. (1993). *Filosofía Política de la Educación en América Latina*. UNAM.

- Medina Echavarría, J. (1967). (*Filosofía, Educación y Desarrollo*. Siglo XXI Editores.
- Meneses Morales, E. (1983). *Tendencias educativas oficiales en México*. Porrúa.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. PUF, Coll. Que Sais-je ?
- Severino, A.-J. (2009). *Perspectivas Da Filosofia Da Educação*. Cortez.
- Severino, A.-J. (2014). Um balanço (provisório...) da filosofia da educação na América Latina. *IXTLI - Revista Latino-Americana de Filosofia da Educação*, Vol. 1(2), pp. 155-174.
- Varela-Villegas, G. & Flores del Rosario, P. (2019). *El arte de enseñar. Perspectivas filosóficas y pedagógicas*. Ediciones Del Solar ACSFL
- Vieira Pinto, A. (1982). (*Sete Lições sobre Educação de Adultos*. Cortez.
- Yuren Camarena, M. T. (1994). *La filosofía de la educación en México*. Trillas.
- Zambrano Leal, A. (2007^a). *Formación, Experiencia y Saber*. Magisterio.
- Zambrano Leal, A. (2007^b). *Filosofía de la educación y pedagogía*. Editorial Brujas.
- Zambrano Leal, A. (2019^a). Séneca pedagogo: Cuidado y acompañamiento en las cartas a Lucilio. *Revista cuestiones de filosofía*, UPTC, Vol. 5, N° 24, Enero-Junio, pp. 49-64.
- Zambrano Leal, A. (2019^b). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y saber didáctico. *UPN, Revista Pedagogía y saberes*, N° 50, pp. 75-84.

Pour citer ce texte : Zambrano Leal, A.. (2021). La philosophie de l'éducation en Amérique Latine : État des lieux. *Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Éducation*, 1, 230-239.

Recensions

PEREIRA, I. (2018). *PHILOSOPHIE CRITIQUE EN EDUCATION*. LAMBERT-LUCAS, 184 p., 15 EUROS.

Irène Pereira est une chercheuse dont les travaux critiques, situés au confluent de la philosophie et de la sociologie, s'inscrivent clairement et fermement dans une approche critique de sensibilité libertaire. Ses publications sur la « grammaire pragmatiste » du syndicalisme d'action directe et de la contestation attestent de ce positionnement. Membre de l'Institut de Recherche, d'Étude et de Formation sur le Syndicalisme et les Mouvements sociaux, elle enseigne la philosophie à l'INSPE de Créteil.

Son projet de réarmer conceptuellement une théorie critique de toutes les formes de domination s'est accompagné plus récemment de préoccupations portant sur l'émergence internationale d'une pédagogie critique et émancipatrice qui se tient à large distance, aussi bien des pédagogies dites "traditionnelles" que de celles de l'Éducation Nouvelle dont certains éléments ont été recyclés par les projets éducatifs du néolibéralisme (la créativité, la coopération, etc.). C'est dans cet esprit qu'elle a déjà publié chez Libertalia une lecture de la théorie de l'émancipation et de la pédagogie de Paulo Freire. Irène Pereira affronte désormais la question récurrente de la transformation de l'école française, de ses normes et de ses raisons, ce qu'elle fait en proposant une application de la théorisation critique au cas de l'éducation et des pratiques des enseignant-e-s. *La Philosophie critique en éducation*, publiée en 2018, complète donc l'intéressant et *corrosif Bréviaire des enseignant-e-s*, publié la même année aux éditions du Croquant.

Notons d'emblée que, par cette *Philosophie critique en éducation*, il s'agit pour l'auteure de proposer une philosophie critique en éducation – et non pas "simplement" de l'éducation – autrement dit qu'elle veut appliquer au champ de la philosophie de l'éducation une théorisation et une méthodologie qui lui sont extérieures. Elle constate d'ailleurs que les philosophes français de l'éducation, sauf exceptions, privilégient les questions, certes importantes, de l'éthique et de la déontologie dans les métiers de l'éducation et de l'enseignement, et en restent globalement à une approche anthropologique de l'éducation, alors que la théorie critique nécessiterait selon elle de *sociologiser* le travail philosophique (ce que refuse Rancière), de l'inscrire dans une histoire politique et de le désoccidentaliser. Remarquons quand même qu'Irène Pereira a passé sous silence l'existence de travaux critiques récents, par exemple autour des usages de Foucault et de Rancière,

de la critique du psycho-pouvoir pédagogique (Bernard Stiegler) et/ou de la philosophie des normes au niveau des problématiques de l'école et de l'éducation. Pour sa part, Irène Pereira propose de recentrer la philosophie de l'éducation vers la philosophie sociale et d'y intégrer systématiquement les apports des *Critical studies* et des *Postcolonial studies*. Ce regard décalé, de par son existence, est déjà une première raison pour penser que le projet de l'auteure peut constituer une contribution vivifiante aux débats philosophiques et politiques, ainsi qu'à la réflexion et à l'action des pédagogues.

En ce qui concerne ceux-ci, l'auteure en fait la cible privilégiée de son ouvrage, adressé principalement à un public enseignant afin de l'outiller théoriquement et de l'aider à inscrire l'étude de la question scolaire dans une conceptualisation générale des rapports sociaux. Cette conceptualisation met donc en œuvre « un matérialisme socio-historique non réducteur appuyé sur la théorie critique, le féminisme matérialiste et la théorie décoloniale (p. 153). » Autant dire que les analyses sont ambitieuses, érudites et exigeantes et qu'elles se déploient au sein de la recherche d'une « méta-théorie critique » susceptible d'unir logiquement et politiquement les différents mouvements sociaux émancipateurs.

Pour accomplir ce programme, Irène Pereira présente une robuste argumentation en trois temps. Elle interroge tout d'abord la forme scolaire française à partir de deux paradigmes critiques contemporains : la notion d'*intersectionnalité*, issue des études féministes depuis les années 1990/2000 (notamment chez Kimberlé Crenshaw), conduit à penser le capitalisme, le sexisme et le racisme au sein d'une seule et même théorisation décrivant l'imbrication des rapports de domination ; parallèlement, la *théorie décoloniale* (par exemple chez Anibal Quijano) pense la colonialité du pouvoir et du savoir, en montrant la concomitance du capitalisme moderne et de la colonisation et en resituant le racisme dans une colonialité capitaliste systémique. Il est alors possible de penser une « colonialité du genre » (p. 22), à la suite de Maria Lugones.

À partir de ces deux repères, Irène Pereira retravaille le concept déjà classique de *forme scolaire* (Guy Vincent) et montre en quoi celle-ci est porteuse de la colonialité du pouvoir. L'argumentation étudie en ce sens la scolarisation de la société, la domination de la raison instrumentale sur la raison pratique dans l'organisation du travail scolaire, la place exorbitante de la notation et de la diplomation, la colonisation de la vie scolaire par l'utilitarisme et la bureaucratisation, entre autres aspects par lesquels l'expansion de la forme scolaire correspond à la colonialité du pouvoir. Cela

vaut aussi, évidemment, pour la managérialisation néolibérale actuelle de la forme scolaire, ainsi que pour sa « pédagogie entrepreneuriale » pour les un-es (p. 52) et sa pédagogie technoscientifique, cognitiviste et behavioriste pour les autres. Sur ce point, Irène Pereira, s'interrogeant sur une possible dématérialisation finale de la forme scolaire, remplacée par des *learning centers* néolibéraux, en appelle à la nécessité d'une philosophie critique de l'éducation dans le contexte français, articulant sociologie critique et philosophie de l'émancipation afin d'étayer une « pédagogie radicale », selon le mot d'Henry Giroux.

C'est pourquoi le second volet de l'ouvrage analyse les soubassements matériels de la reproduction des inégalités et des discriminations, afin de penser l'émancipation en s'appuyant sur une analyse sociologique de l'espace scolaire. Pour cela, l'auteure distingue, peut-être parfois de façon assez peu explicite, les *rapports sociaux* (des tensions structurelles, des conflits, des interactions agonistiques, des confrontations permanentes qui traversent la société) et les *rapports de pouvoir*, qu'une physique de type foucauldien peut décrire dans leur capillarité. Son matérialisme méthodologique postule que « l'enjeu fondamental des rapports sociaux concerne le travail » (p. 63), question centrale de la philosophie sociale, et que la méta-théorie critique permet de penser le travail en termes d'appropriation par un groupe social, d'exploitation, de division inégale, de domination et d'oppression. En assimilant l'école à un espace social où s'effectuent un *travail* et sa division, Irène Pereira peut ainsi décrire selon une même grille les rapports de classes, mais aussi les rapports sociaux liés à l'origine migratoire, les rapports sociaux de sexe et ceux liés à la normativité de l'école. Pour cette démonstration, elle mobilise sans surprise toute une sociologie critique déjà bien installée dans le paysage de la recherche en éducation et y adjoint des développements plus récents, tels ceux proposés par la théorie du *queer*. Elle donne ainsi corps à une théorie critique unitaire appliquée à la forme scolaire française, en y intégrant en un seul et même ensemble des éléments déjà connus, mais de façon plus éparpillée.

Nous obtenons alors une description du rôle de l'école dans la distribution sociale inégalitaire sur le marché de l'emploi et un focus sur ses liens avec les dominations sociales. Le panorama est large et éclairant, au point que l'on comprenne mieux que, dans les classes, il soit toujours plus facile de réaliser de temps en temps une séance de sensibilisation aux discriminations que de changer au quotidien les pratiques pédagogiques creusant les inégalités sociales.

C'est pourquoi la troisième partie s'interroge avec acuité sur le rôle des enseignant-e-s dans l'émancipation sociale. Entre autres, Irène Pereira se demande comment enseigner la philosophie de manière émancipatrice au sein d'une pédagogie dialectique « anti-discrimination », inspirée par la *pédagogie des opprimés* de Paulo Freire. Elle propose de reprendre la conception d'Henry Giroux définissant les enseignant-e-s comme des « intellectuels transformateurs » : « L'intellectuel transformateur est celui qui refuse de voir son activité réduite à celle d'un technicien et qui pense que son objectif est de développer l'esprit critique des élèves », de leur donner une « conscience sociale critique » (p. 108). On mesure la résonance possible de ces conceptions dans un contexte de réformes scolaires souvent contestées par les enseignant-e-s.

Sous la plume d'Irène Pereira, la matérialité de la pédagogie critique apparaît clairement : pour combattre l'inégalité dans les rapports sociaux systémiques, cette pédagogie doit se déployer comme une *praxis*, et non comme un ensemble de techniques et de méthodes. Cette *praxis* est caractérisée par un projet politique voulant encapaciter les élèves et transformer la réalité sociale. Pour cela, les pédagogues critiques luttent contre la reproduction des rapports sociaux dans la classe, et œuvrent pour le développement de la conscience critique et l'augmentation du pouvoir d'agir des élèves et des personnels. On relève au passage que la discussion sur les ambiguïtés de la notion freirienne de conscientisation permet à l'auteure de préciser que les pratiques de la pédagogie critique ne reposent pas sur l'horizontalité entre enseignant-e-s et élèves, bien qu'il s'agisse toujours d'agir avec l'opprimé et non pas *sur* lui. En résumé, on dira que la pédagogie critique doit « vendre la mèche » des inégalités, tout comme le font de longue date les sociologues critiques...

L'ouvrage d'Irène Pereira est corrosif et revigorant. Il en appelle à la reconstruction conceptuelle et pratique du lien entre la philosophie de l'éducation, la pédagogie et un projet d'émancipation collective et individuelle. En ce sens, il renoue, nous semble-t-il, avec une tendance ancienne en France, celle qui vit le mouvement ouvrier, dès la fin du premier tiers du XIXe siècle, édifier par ses propres moyens les éléments d'une pédagogie émancipatrice pour une école libérée de l'Église et de l'État. La pédagogie critique dont parle l'auteure est donc moins un commencement radical qu'une reprise enrichie et actualisée d'une démarche presque toujours minimisée par l'historiographie de l'école en France. Cette démarche fait une (trop ?) brève apparition dans l'ouvrage (p.71-72), à travers la figure de Sébastien Faure et la notion d'éducation intégrale (Paul Robin) qui fut placée au cœur de la pédagogie

socialiste. Autant Irène Pereira a tissé des liens très convaincants et nourrissants avec les *Critical Studies* et la pédagogie critique nord et sud-américaine, autant il nous semble que son travail permet aussi de renouer des liens historiques avec tout un pan oublié de la pédagogie ouvrière, telle qu'elle s'exprima par exemple dans les Bourses du Travail avec Fernand Pelloutier.

On peut aussi relever que l'auteure propose d'utiliser « les connaissances scientifiques objectives » (p. 8) pour étayer une théorie pédagogique critique. Mais, dans l'optique de la « confrontation permanente » (p. 62) caractérisant les rapports sociaux, que vaut la notion d'*objectivité scientifique* ? Est-il si facile de parler "objectivement" des inégalités scolaires dont la France est le meilleur reproducteur au niveau de l'OCDE ? Une théorie critique, que ce soit chez Marx ou dans l'école de Francfort, ne postule-t-elle pas qu'il n'existe ni vérité épistémologique anhistorique, ni objectivité scientifique distincte des formes changeantes des pratiques sociales et politiques ? Il nous semble, et cela peut se discuter, que le scientifique ne recueille pas "*objectivement*" des "*faits*", mais qu'il construit rationnellement ses sources en collectant des informations et en les agençant au sein de sa propre argumentation, laquelle est assise sur ses propres principes de travail. Une théorie critique ne saurait pas plus être "objective" qu'une théorie non critique ne l'est, et ce justement parce qu'elle se veut critique. On peut même se demander si elle doit s'efforcer de l'être... Irène Pereira en est consciente et elle ne se prétend pas faussement "neutre" dans le débat sur l'école (qui peut prétendre l'être ?). La conscience de son engagement peut même paradoxalement l'aider à être attentive à ce que son travail se déroule avec une forme d'objectivité. Mais les connaissances qu'elle utilise et qu'elle produit sont-elles pour autant pleinement « objectives » ?

Nonobstant ces quelques points de discussion, l'ouvrage doit être vivement conseillé aux enseignant-e-s et aux éducateur-ric-e-s voulant compléter leur réflexion et/ou se convertir à la théorie critique. La richesse des références extra-hexagonales contemporaines porte la promesse d'un renouvellement et d'un élargissement de nos logiciels d'analyse pédagogique, qui peuvent parfois donner l'impression de répéter en boucle la dénonciation rituelle des inégalités (quand il ne s'agit pas du sempiternel débat sur l'école républicaine) sans posséder des éléments d'interprétation globale de la réalité scolaire. Disons-le autrement : le matérialisme critique d'Irène Pereira, même s'il recycle parfois étrangement le principe libéral d'équité cher à John Rawls (pp. 141-142), pourra nourrir les réflexions, les pratiques et les résistances des acteur-ric-e-s du système éducatif, d'autant plus que l'ouvrage est complété par

des fiches méthodologiques pour une pédagogie critique et dialogique. « Développer la conscience civique des élèves consiste à développer leur capacité à s'engager collectivement pour la justice sociale et écologique » : tel est le dernier mot d'Irène Pereira. Ce message mérite d'être lu et discuté.

Jean-François Dupeyron
Université de Bordeaux, SPH

Travaux cités

- Pereira, I. (2010). *Les Grammaires de la contestation*. La Découverte.
Pereira, I. (2018). *Bréviaire des enseignant-e-s*. Éditions du Croquant.
Pereira, I. (2018). *Paulo Freire, pédagogue des opprimés*. Libertalia.

Pour citer ce texte : Dupeyron, J.F. (2021). Recension de Philosophie critique en éducation, d'I. Pereira. *Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Éducation*, 1, 241-246.

FORAY, P. (2020). *LA LAÏCITÉ*. PRESSES
UNIVERSITAIRES DE SAINT-ÉTIENNE, 96 PAGES, 9
EUROS.

Un lecteur francophone, lorsqu'il se documente sur la laïcité, manque moins de points de vue tranchés que d'une conception à la fois claire et philosophiquement rigoureuse de cette notion. Le premier mérite de l'opus de Foray est donc d'investir en philosophe de l'éducation ce second possible, de manière féconde et sans doute nécessaire.

L'ouvrage s'ouvre sur ce constat : la laïcité est une « passion française » (p. 6), mais si jadis cette caractéristique s'exprimait par le caractère tranché des positions (pour ou contre l'Église, l'État républicain et leur éventuelle séparation), elle en a surtout aujourd'hui la capacité à brouiller les perceptions. « Il vaut donc la peine de s'efforcer de la clarifier » (*ibid.*).

Pour ce faire, Foray en passe par une discussion de ses origines, puis procède à un rappel de sa distinction avec la sécularisation. La laïcité ajoute à la logique de distinction des ordres l'exigence de la matérialisation institutionnelle de cette disjonction. La sécularisation « a concerné l'ensemble des sociétés occidentales, alors que la laïcité est, en Europe, une particularité française » (p. 13). Suit un rappel de la chronologie législative de cette particularité qui étaye utilement le propos. C'est dans ses dernières pages (pp. 22-23) - dévolues au moment où, à partir de 1989, il est apparu dans l'espace public que « les lignes de forces de la laïcité se sont déplacées » (p. 22) – que l'ouvrage trouve sa problématique plus précise : qu'est-ce qu'une laïcité qui n'est plus pensée contre l'Église, c'est-à-dire en opposition à elle, mais aussi en appui sur elle comme l'est tout terme défini *a contrario* ?

Pour passer de la définition négative à la définition positive de la laïcité, Foray articule deux principes fondamentaux.

Premièrement, le principe de liberté de conscience, dans toute sa triplicité complexe. Il joint en effet les droits à la « liberté religieuse » (p. 31), à l'« apostasie, [...] le droit de changer de religion, mais aussi celui d'abandonner [...] toute croyance » (*ibid.*), « à l'athéisme et à l'agnosticisme » (p. 32). Laïcité, athéisme et anticléricalisme doivent donc être bien distingués, et les possibilités que « la liberté de conscience s'exerce individuellement ou collectivement » (*ibid.*) - donc y compris par la tenue de

cultes - doivent être, dans une logique laïque, garanties par la puissance publique.

Deuxièmement, le principe de neutralité de l'État, qui conduit à distinguer des « institutions publiques » (p. 34) ne pouvant aucunement témoigner de la reconnaissance officielle d'une religion et des « institutions sociales » revendiquant parfois une « affiliation religieuse », avec lesquelles les institutions publiques peuvent interagir – il ne s'agit donc pas de les ignorer (p. 38) - mais non se confondre. Foray rappelle que cette exigence de neutralité touche les agents de l'État et non les « usagers des services publics » (p. 36) et vise, chez les premiers, leur « personnalité professionnelle publique » (*ibid.*) et non leur « conscience privée » (*ibid.*) (d'où l'existence de clauses de conscience).

Troisièmement, Foray montre qu'il y a à la fois des accords et des désaccords constitutifs entre ces deux principes. D'une part, « le second principe peut être considéré comme la condition du premier » (p. 39), car il permet d'instaurer, par le jeu du couple droit-pouvoir, un espace public de tolérance (*ibid.*), d'égalité et de relativisation au présent des avantages acquis dans le passé par telle ou telle religion. D'autre part, de nombreux cas (sépultures consacrées ; aumôneries des lycées, hôpitaux, prisons et budgets afférents ; jours chômés pour motifs religieux ; émissions religieuses sur les médias publics) peuvent poser question et donner lieu, ou non, à « accommodement raisonnable » (p. 43). C'est toutefois, selon Foray, la recherche constante d'équilibre entre les deux principes en tensions qui « honore une laïcité attentive à la fois au respect de la liberté de conscience et de la neutralité de l'État » (p. 44).

Suivent sept confrontations de l'auteur à des « questions et controverses » sur la laïcité, inhérentes selon lui au pluralisme démocratique, que Foray entend davantage éclaircir que trancher. A l'interrogation sur ce qui est *public* en logique laïque, il rappelle (question 1) que notre existence comprend en fait la sphère privée, la sphère publique et intermédiaire entre les deux, la sphère sociale ou encore, la « société civile » (p. 49), lieu électif d'articulations équilibrées des dimensions individuelles et collectives de la liberté de conscience. C'est une vertu qu'il attribue aussi à la loi de 1905 (question 2), d'une « généralité qui lui permet de s'adapter à la diversité des contextes » (p. 52) dans la recherche de cet équilibre. Si cette législation contribue à faire de la laïcité une exception française (question 3) au sens d'une particularité historiquement fondée, il serait sans doute téméraire, comme Foray le rappelle avec Ricoeur, de prétendre en faire un motif de supériorité morale valant exemplarité et motif d'universalisation. De même, le

lien entre République et laïcité - un des points que Debray mobilise dans sa fameuse opposition entre démocrates et républicains - est certes courant en France mais n'a rien d'évident, comme Foray le rappelle (question 4). Ce lien ouvre davantage un champ d'interrogation qu'un panel de positionnements clairs. Le point d'observation éducatif domine ensuite avec les cas des signes religieux (question 5) et de l'enseignement des faits religieux (question 6) à l'école publique, occasion pour l'auteur de les restituer clairement dans leur histoire et leur complexité. Il témoigne alors : d'une vigilance critique quant aux respects des autonomies individuelles ; d'une position instructionniste et patrimonialiste, considérant que les religions « font partie du patrimoine de l'humanité » (p. 71) et sont en cela objet de culture à connaître, mais que l'enseignement des faits religieux n'a pas de vertus privilégiées d'éducation morale et civique. Le septième temps est pour mettre en garde contre certains présupposés (racisme, amalgames, mépris) de la question « L'islam est-il soluble dans la laïcité ? » (p. 75). En logique laïque, l'« Islam est en France une religion comme les autres qui doit être traitée comme les autres » (p. 77).

La conclusion fait remarquer que les « zones grises » (p. 83) ne pouvant être régies de manière évidente par la conception juridique de la laïcité donnent aujourd'hui une importance décisive à son appréhension par la liberté de conscience, bien plus qu'elles n'autorisent un simple constat de crise, un appel volontariste à l'inflation législative et répressive ou à l'indifférence (tendances portées par sa politisation croissante).

Pour Gauchet, penser l'entrée de *La religion dans la démocratie* (1998), implique de comprendre le « dans » en deux sens complémentaires : hiérarchique (la loi humaine s'impose à celle de Dieu) mais aussi inclusif. La démocratie des droits de l'homme - ou société des individus - n'est ni la société sans religion ni la société sans croyants, plutôt la société où des individus de droit peuvent ou non être croyants et en tirer des conséquences quant à leur vie privée et publique, mais dans une commune admission que : 1° cette société est métaphysiquement autonome, elle n'a pas d'ordre et de forme fixée par quelque extériorité transcendante, 2° les *communautés religieuses* n'y sont pas des communautés au sens holiste mais des groupes, potentiellement mouvants, d'individus. D'un côté, il y a le politique et le droit qui garantissent les conditions de l'être-ensemble par la laïcité comme principe juridique et constitutionnel. De l'autre côté, il y a l'éthique et le champ de ce que chacun entend faire de son autonomie individuelle et de sa possible participation à une autonomie collective, soit la laïcité comme notion philosophique et conception de l'humaine condition. Les procédures de la démocratie libérale représentative permettent une prise en charge du premier

volet, non du second, qui repose davantage sur le travail intellectuel pour qui s'en empare.

Une double qualité du travail conceptuel conduit par Foray est donc bien : 1° de ne pas refuser de partir d'un point de vue juridique, des questions inhérentes à la politique comme coexistence pacifique des êtres dans leur pluralité et de l'historicité des enjeux et notions ; 2° de se donner aussi les moyens de ne pas en rester à ce premier stade, en évoluant vers un nécessaire point de vue philosophique fort sur la laïcité.

Le souci pédagogique dont témoigne l'ouvrage est aussi à noter. Le style est limpide, l'appareil bibliographique sobre et solide, les annexes utiles. Le plan permet de progresser pas à pas à travers une compréhension des origines de la laïcité, de ce qu'elle est, de ce qu'elle implique comme conséquences et débats. L'ouvrage se clôt utilement en restituant « à l'idée de laïcité sa complexité [et sa] duplicité » (p. 86) irréductibles et à prévenir contre les charmes potentiels des « solutions unilatérales [...] toujours simplistes et insuffisantes » pour envisager l'articulation de l'être-soi (conscience) et de l'être-ensemble (loi) humain social.

Les pages sur la liberté de conscience sont sans doute les plus précieuses du livre pour penser les démocraties contemporaines - et l'éducation en leur sein - dans leurs rapports à la religion. Elles sont aussi celles où les précédents développements de Foray sur l'autonomie morale – comprise comme capacité à répondre par soi-même à la question de la vie bonne (2016, pp. 21-22, pp. 120-123) – semblent rencontrer sa constante préoccupation pour la question de l'apprentissage du monde commun (2008, pp. 10-13, pp. III-124).

C'est aussi en ce point qu'émerge le principal regret – induit par la logique éditoriale d'une collection alliant brièveté et généralité - que l'on peut exprimer après avoir fermé l'ouvrage : ne pas disposer de développements supplémentaires sur les possibles philosophiques, politiques et éducatifs qu'ouvre ce travail pour penser la société des individus. Au lecteur, donc, de s'en saisir.

Camille Roelens

INSPE-HDF, Université de Lille, CIREL (Recifes)

Travaux cités

Foray, P. (2008). *La laïcité scolaire : autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*. Peter Lang.

Foray, P. (2016). *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*. ESF.

Gauchet, M. (1998). *La religion dans la démocratie*. Gallimard.

Pour citer ce texte : Roelens, C. (2021). Recension de La laïcité, de P. Foray. *Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Education*, I, 247-251.

ROSA H. (2018). *RESONANCE. UNE SOCIOLOGIE DE LA RELATION AU MONDE*. TRAD. ZILBERFARB S. AVEC LA COLLABORATION DE RAQUILLET S. LA DECOUVERTE. 536 PAGES, 28 EUROS.

ROSA H. (2020). *RENDRE LE MONDE INDISPONIBLE*. TRAD. MANNONI O. LA DECOUVERTE. 144 PAGES, 17 EUROS.

Dans ses précédents livres traduits en français (*Accélération*, La Découverte, 2010 ; *Aliénation et accélération*, La Découverte, 2012), Rosa identifie dans l'accélération des innovations techniques, des transformations sociales et des rythmes de vie la source principale de l'aliénation dans les sociétés de la modernité tardive. On aurait pu penser qu'il verrait dans la décélération l'alternative à l'accélération. Mais non : il ne s'agit pas tant de ralentir que d'entrer dans une relation vivante avec le monde qu'il appelle la résonance. « Si le problème est l'accélération, alors la résonance est peut-être la solution. C'est la thèse centrale de ce livre, énoncée sous sa forme la plus courte. » C'est sur ces phrases que s'ouvre *Résonance* (p. 7). Le sujet et le monde ne sont pas d'abord deux entités séparées, le sujet est toujours déjà dans le monde et lié intimement à lui. Telle est la prémisse philosophique – phénoménologique – de la théorie de la résonance, qui s'inscrit dans le courant de pensée de la Théorie critique de l'École de Francfort. La capacité de résonance est première, elle précède l'autre grande capacité humaine, celle de mettre à distance le monde. La résonance n'est pas seulement une métaphore (« le monde me parle »), elle n'est pas un état émotionnel du sujet, elle est le mode de relation fondamental de l'homme avec le monde (le monde comme totalité, mais aussi les entités englobantes ou transcendantes comme la nature, Dieu, l'histoire) ou avec « un fragment du monde » (un paysage, une personne, un objet, ou aussi un poème, un savoir, une idée, etc.). Rosa définit la résonance par quatre caractéristiques : le contact, l'efficacité personnelle, l'assimilation, l'indisponibilité. Il y a résonance lorsque le sujet est affecté, interpellé (contact) et qu'il va à la rencontre de ce qui l'a touché et lui répond de manière propre et active (efficacité personnelle) ; le sujet se transforme dans cette rencontre (assimilation) ; enfin – propriété capitale – « la

résonance est constitutivement indisponible » (*Rendre le monde indisponible*, p. 48). La résonance ne peut pas être produite systématiquement, instrumentalement, ni être obtenue par la force, l'autorité ou la lutte ; il n'y a pas de lutte pour la résonance (à la différence de la reconnaissance). La résonance n'est pas programmable ni maîtrisable : « elle renvoie toujours à quelque chose de l'ordre du cadeau ; elle se produit sous la forme de ce qui advient » (*ibid.*, p. 74) et ne peut être que momentanée. Je peux acheter un safari au Kenya mais pas la résonance avec la nature. « Si je pouvais faire neiger à mon gré, telle est ma thèse, je ne pourrais plus éprouver d'interpellation en cas de neige » (*ibid.*, p. 57). Rosa distingue la résonance de la simple consonance et de la dissonance radicale. Il n'y a de résonance que dans la rencontre avec une altérité véritable, avec un Autre qui me parle avec une voix qui lui est propre et qui reste indisponible.

Rosa fait de la résonance non seulement un concept descriptif mais aussi un concept normatif. Mais faire de la résonance le critère de la vie réussie, cela suppose d'aller au-delà des expériences ponctuelles de résonance et de « distinguer entre des moments courts (et souvent intenses) *d'expérience* de résonance et des *relations résonantes durables*, seules à même de former une base solide et fiable assurant le renouvellement de ces expériences. J'appellerai *axes de résonance* de telles relations. » (*Résonance*, p. 50). Ces axes sont donc des formes de rapport stables par lesquels les sujets peuvent s'assurer en permanence de leur résonance avec des fragments du monde (cf. *ibid.*, p. 198). Ils se constituent dans des espaces (ou sphères) de résonance socialement et culturellement constitués. La famille, le travail, le sport, mais aussi la nature, l'art, la religion sont des espaces de résonance constitutifs de la société moderne. Les sujets découvrent et établissent leurs axes de résonance dans ces espaces de résonance. Rosa classe ces axes et ces sphères dans trois sortes de relations au monde : les axes horizontaux (les relations avec les autres dans les sphères de la famille, du cercle d'amis, de la politique), les axes diagonaux (les relations avec le monde matériel dans les sphères du travail, de l'école, du sport, de la consommation), les axes verticaux (les relations avec le monde comme totalité dépassant l'individu dans les sphères de la nature, de la religion, de l'art, de l'histoire, où le monde lui-même acquiert en quelque sorte une voix). Rosa ajoute désormais un quatrième axe : la relation à soi. Le rapport résonant à soi est en effet la condition pour avoir une relation résonante avec le monde. La théorie de la résonance peut, grâce à ces concepts, produire une critique des rapports de résonance, en tant que ceux-ci sont la condition nécessaire à l'instauration d'axes de résonance stables : telle forme sociale, culturelle ou institutionnelle, telle forme de vie, favorisent-elles la formation d'axes de résonance ou les empêchent-elles ? (cf. *ibid.*, p. 199)

La résonance est l'autre de l'aliénation. Ces deux notions sont opposées mais complémentaires ; elles se renvoient dialectiquement l'une à l'autre. L'aliénation est un mode spécifique de relation et Rosa se réfère à la philosophe allemande Rahel Jaeggi qui définit l'aliénation comme une relation sans relation : le sujet a des relations (famille, travail, politique, etc.) mais celles-ci lui sont devenues indifférentes, insignifiantes, voire hostiles ; 'elles ne lui disent plus rien', elles sont devenues muettes. L'envers de l'aliénation est alors une forme alternative de relation : « une *relation reliée* », « une relation de réponse ». Rosa écrit : « *La résonance est l'envers de l'aliénation* : telle est la thèse centrale de ce livre » (*ibid.*, p. 205). L'aliénation est non seulement une relation mais elle est aussi un processus, celui de réification de la résonance, qui est le rapport premier au monde. Mais l'opposition entre la résonance et l'aliénation n'est pas celle entre une bonne résonance et une mauvaise aliénation. L'aliénation comme mise à distance, qui rend les choses muettes, est la condition du développement des sciences, des techniques, de la médecine, du droit, de l'administration, de l'économie, qui créent eux-mêmes les conditions pour que puissent exister des rapports de résonance pour tous. « Nulle connaissance ni maîtrise des forces de la nature, nulle performance technique et économique sans réification distanciatrice » (*ibid.*, p. 513).

Rosa met en œuvre ces concepts dans sa critique des rapports de résonance. Il examine ainsi l'école : favorise-t-elle ou bloque-t-elle, chez les élèves, la formation d'axes de résonance ? « Nos relations au monde se forment essentiellement à l'école et par l'école » (*ibid.*, p. 272), en particulier à l'adolescence. Les mathématiques, la littérature, le sport, etc. sont des axes de résonance potentiels. L'éducation consiste à en découvrir certains. « L'éducation ne se produit pas là où une compétence déterminée est acquise, mais à chaque fois qu'un fragment du monde pertinent sur le plan social « se met à parler », c'est-à-dire lorsqu'un enfant ou un adolescent note tout à coup : *Tiens, l'histoire, ou la politique, ou la musique, etc.*, me disent quelque chose [...] » (*Rendre le monde indisponible*, p. 86) Mais l'école ne se contente pas d'ouvrir ou de fermer des axes de résonance, elle est le lieu où se forme la relation au monde en général. Elle est pour les uns (souvent des élèves des milieux favorisés) un espace de résonance où se stabilise une résonance dispositionnelle, c'est-à-dire un intérêt pour ce qui nous est étranger ; elle est pour les autres (souvent des élèves des milieux défavorisés) une « zone d'aliénation » où se forme une aliénation dispositionnelle, c'est-à-dire une aversion plus ou moins latente pour l'altérité, perçue comme inintéressante ou dangereuse (cf. *Résonance*, p. 283). L'enfant est un être de résonance et l'école transforme souvent sa relation résonante au monde en une relation muette, comme en témoigne la musique pop, en particulier *The Wall*

de Pink Floyd où la classe est le lieu emblématique d'un monde devenu silencieux et glacial (cf. *ibid.*, p. 274). Se situant par rapport à la tradition allemande de la *Bildung* comme formation de soi, Rosa écrit : « la formation, au sens où l'entend la théorie de la résonance, ne vise pas plus à une formation du monde qu'à une formation de soi, mais bien à une *formation de la relation au monde*. Son enjeu n'est pas le perfectionnement individualiste et atomiste de soi, non plus qu'une maîtrise désengagée du monde, mais l'ouverture et l'instauration d'axes de résonance » (*ibid.*, p. 276). Se référant au « triangle didactique » des sciences de l'éducation, Rosa distingue « le triangle de la résonance » et « le triangle de l'aliénation ». Le triangle de la résonance : l'enseignant fait parler le savoir ; l'enseignant et les élèves se laissent atteindre mutuellement ; les élèves font entendre leur propre voix ; les axes de résonance vibrent. Le triangle de l'aliénation : l'enseignant, les élèves et le savoir n'ont rien à se dire et n'entretiennent qu'un rapport d'indifférence ou de rejet ; les axes de résonance sont bloqués. Il y a résonance dans la classe lorsque « la musique du monde » (*ibid.*, p. 278) se fait entendre. Mais un des problèmes graves reste celui des inégalités sociales : le système scolaire distribue la résonance et l'aliénation dispositionnelles selon les couches sociales (cf. *ibid.*, p. 283).

Qu'en est-il enfin de la résonance dans la modernité ? La modernité est ambivalente : elle est à la fois une « catastrophe de la résonance » (cf. *Résonance*, chapitre 9) et une « sensibilité accrue à la résonance » (cf. chapitre 10), les processus d'émancipation permettant à de plus en plus d'individus de trouver leur propre voix. Dans *Rendre le monde indisponible*, Rosa se centre sur l'indisponibilité comme caractéristique essentielle de la résonance et oppose celle-ci à la mise à disposition. Le projet de la modernité est d'étendre systématiquement notre accès au monde et de rendre le monde disponible sans limites. Mais, en même temps, « le mutisme du monde, telle est ma thèse, est la peur fondamentale de la modernité. » (*Rendre le monde indisponible*, p. 38) Rendre disponible ou laisser advenir ? Disponibilité illimitée des choses et des personnes ou résonance ? Tel est le conflit fondamental de la modernité. Rosa distingue quatre dimensions de la mise à disposition : rendre visible et connaissable, atteignable ou accessible, maîtrisable et contrôlable, utilisable. « Ces quatre moments de mise à disposition – rendre le monde visible, atteignable, maîtrisable et utilisable – sont dans les institutions fondatrices de la société moderne, solidement institutionnalisés » (*ibid.*, p. 25) : par l'augmentation des connaissances scientifiques, le développement des techniques, la croissance de l'économie capitaliste et de la consommation des individus, l'extension des procédures juridiques et des appareils administratifs. Mais – et telle est la thèse de Rosa – ce programme se retourne en son

contraire : le monde rendu disponible se révèle illisible et muet, chaotique, menacé et menaçant et, en fin de compte, indisponible. L'alternative n'est pas de rendre le monde indisponible (le titre de l'ouvrage, dans la traduction française, est à cet égard un contre-sens ; le titre dans l'édition allemande est *Unverfügbarkeit*, c'est-à-dire *Indisponibilité*). Un monde indisponible serait un monde inhabitable et la résonance suppose une certaine disponibilité. Comment serais-je touché par une chute de neige si celle-ci n'est pas visible ? Pour qu'il y ait résonance avec un fragment de monde, il faut que celui-ci soit disponible dans au moins une des quatre dimensions de la disponibilité. Rosa crée le concept de « semi-disponibilité » : « la résonance n'est pas possible avec ce qui est complètement indisponible [...] *La résonance implique donc la semi-disponibilité* » (*ibid.*, pp. 54 et 57).

À l'heure de l'Anthropocène (cf. *Éduquer en Anthropocène* sous dir. N. Wallenhorst et J.-P. Pierron, Le Bord de l'eau, 2019) la théorie de la résonance, comme philosophie et sociologie de la relation au monde, ouvre une voie nouvelle pour la philosophie de l'éducation. Mais on peut en discuter les présupposés conceptuels. Rosa met sous le même concept de résonance les expériences ponctuelles et les formes sociales, culturelles et institutionnelles qui assurent le renouvellement de ces expériences. Ne faudrait-il pas plutôt distinguer résonance et relation ? La résonance est, par essence, indisponible : elle peut survenir là où on ne l'attend pas et ne pas venir là où pourtant les conditions semblent réunies. La résonance ne peut pas être garantie, elle ne peut pas être stabilisée dans des rapports durables. En ce sens, il n'y a pas d'axes de résonance, pas de sphères ou d'espaces de résonance. Il y a des moments de résonance et des axes relationnelles, des sphères et espaces relationnels. La résonance est de l'ordre de l'événement, elle advient (ou pas) dans la relation où le sujet s'ouvre au monde ou à un fragment du monde. Quant à l'aliénation, peut-on englober dans le même concept la mise à distance qui rend possibles les nécessaires acquis culturels et les relations sans relation ? Ne faudrait-il pas distinguer entre objectivation et aliénation (ou réification) ? Le problème de l'école aujourd'hui serait alors de faire entendre « la musique du monde », de former la relation au monde tout en assurant – ce qui est la fonction spécifique de l'école – l'objectivation et la mise à distance.

Jean-Marc Lamarre

Université de Nantes, CREN

Travaux cités

Rosa H. (2010). *Accélération. Une critique sociale du temps*. La Découverte.

Rosa H. (2012). *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*. La Découverte.

Wallenhorst N. et Pierron J-P, (dir.) (2019). *Éduquer en Anthropocène*. Le Bord de l'eau.

Pour citer ce texte : Lamarre, J.M. (2021). Recension de Résonance et Rendre le monde indisponible, de H. Rosa. *Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Éducation, I*, 248-257.

**WALLENHORST N. ET PIERRON J-P, DIR. (2019).
ÉDUIQUER EN ANTHROPOCENE. LE BORD DE L'EAU, 197
P., 24 EUROS.**

Alors que directives ministérielles, programmes de recherche, colloques, publications, se succèdent depuis plus d'une décennie sur les *éducations à*, notamment sur « l'éducation au développement durable », la notion d'*éducation en anthropocène* fait irruption comme un nouveau paradigme.

Nathanaël Wallenhorst consacre une collection à ce nouvel état géologique « En Anthropocène » aux éd. Le bord de l'eau. Il invite à discerner les mutations radicales, anthropologiques, politiques et éducatives, que cela nous réserve. *Éduquer en anthropocène*, second ouvrage pilote de la collection, mobilise seize chercheur.e.s, d'expériences, de disciplines, d'univers institutionnels différents. Christian Arnsperger, Jean-Pierre Boutinet, Daniel Curnier, Damien Delorme, Alexander Federau, Renaud Hétier, Pierre Léna, Lydie Lescarmontier, Yoann Moreau, Jean-Philippe Pierron, François Prouteau, Cécile Renouard, Jean-Yves Robin, Nathanaël Wallenhorst, David Wilgenbus, Christophe Wulf, partagent la volonté de repenser en profondeur l'éducation dans ce contexte qui révèle « l'être humain comme force géologique ».

Le plan annonce trois parties : « repenser les conditions d'une anthropologie éducative en anthropocène », « refonder les cultures et les institutions éducatives », enfin, « quelques préconisations éducatives ».

Le cadre énonciatif est significatif, le préambule rapporte le tract des lycéen.ne.s et étudiant.e.s grévistes à Lyon, du mouvement international créé par Greta Thunberg, *Youth for climate* (YFC). L'appel des jeunes aux enseignants et aux chercheurs, « vous êtes ceux par qui nous avons appris à comprendre le monde, à l'interroger » (p. 5) a été entendu par les chercheur.e.s. L'ouvrage répond à l'interpellation des jeunes qui sont trop souvent les objets, les exclu.e.s de la réflexion éducative, avec la force d'un échange interlocutif coopératif, d'un agir responsable.

Les thématiques convergent en trois axes reprenant les grandes attentes : « la question de l'extinction massive actuelle de notre écosystème »,

« nous ne croyons plus au progrès (...), nous désirons autre chose... », « nous ne défendons pas la nature, nous sommes la nature qui se défend » (pp. 5-6).

I. Regards croisés sur l'anthropocène

A l'heure de la disparition des forêts, de la sixième extinction massive, l'Anthropocène comme « *rupture avec la période géologique précédente de l'Holocène portant sur des éléments systémiques perceptibles (...) modifications de la constitution chimique de l'atmosphère ; modifications du climat ; augmentation sans précédent du taux de disparitions d'espèces vivantes* » (Wallenhorst et Pierron, p. 10) suscite la réflexion sur l'humain et son action. L'ampleur des activités humaines a généré un tel basculement du système « Terre » et de la biosphère, que la pensée des causes et des conséquences de cet état implique une attitude existentielle nouvelle. S'instaure alors un rapport à l'histoire comme à l'avenir bouleversé. La montée des incertitudes, la crainte des effondrements biologiques ou économique-politiques, n'inspirent que défiance devant la poursuite du progrès et de la croissance (Wallenhorst, Robin et Boutinet, pp. 32-33). Les scientifiques veulent répondre, à partir de disciplines différentes, à l'injonction d'éclairer cette réalité nouvelle.

Les débats de datation concernant l'Anthropocène s'appuient sur la lecture des traces dans les sédiments et les glaces. Pour marquer son avènement, faut-il remonter à l'Âge de pierre avec l'extermination des autres espèces d'homo par l'Homo Sapiens, à l'agriculture qui modifie la composition chimique de l'atmosphère, à la rencontre de l'Ancien et du Nouveau monde, cette première organisation globale qui a développé l'esclavage, la prolifération des guerres et des maladies ? Doit-on, pour cela, attendre la Révolution industrielle avec la poussée technoscientifique, remonter à la « Grande Accélération » du XXème siècle avec la croissance exponentielle de l'urbanisation, des communications, de la démographie, ou enfin aux explosions thermonucléaires qui modifient l'atmosphère (pp. 27-30) ?

Les auteur.e.s font état, devant la puissance nocive de l'humanité et devant la crise climatique, de l'interrogation sur la responsabilité particulière de certains acteurs ou processus, au détriment des victimes de l'injustice climatique. Car si le dépassement des limites est constitutif de la condition humaine (p. 33), c'est plus précisément dans l'extractivisme et le

productivisme qu'on en trouve les effets destructeurs, encore décuplés par le croissantisme et le consumérisme du monde capitaliste. Et les dynamiques de la compétition financière globalisée du néolibéralisme accélèrent les phénomènes de l'épuisement des sols et des sous-sols. C'est surtout aux processus ravageurs du capitalisme incités par les peuples occidentaux au détriment d'autres ethnies, qu'il faut en attribuer la responsabilité. Aussi parle-t-on plus précisément de « capitalocène » ou « éthnocène », (Wallenhorst ; Pierron ; Arnsperger ; Renouard).

La notion d'Anthropocène émerge dans le dialogue entre le chimiste Paul Crutzen et le biologiste Eugen Stoermer, en 2000, et n'aurait pas encore totalement accédé au statut de concept, elle est cependant déjà appropriée par les sciences humaines et la philosophie, où elle opère comme un révélateur de caractéristiques anthropologiques, au sens photographique du terme. Elle est occasion de dévoilement de la condition humaine, des fondements de l'éducation, et facteur d'un nouvel engagement dans la relation éducative. L'ouvrage, rare en sciences de l'éducation et en langue française, fait le point des connaissances sur la notion et opère son transfert dans le domaine de l'éducation, il décrypte l'ampleur et la profondeur des transformations en cours, subjectives, intersubjectives et collectives, y compris sur le plan langagier (Moreau) et représentationnel (Léna, Wilgenbus et Lescarmontier).

Le projet d'une éducation au développement durable (EDD) pour l'école, prôné par l'UNESCO a rencontré les résistances de l'idéologie néolibérale, avec les normes de l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC) et de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). L'idée de croissance verte légitime dans le modèle du développement durable (DD) ou de l'EDD apparaît progressivement vidée de sens. De ce fait, les courants de « l'éducation relative à l'environnement » et de « l'EDD » ont échoué à intégrer les défis du XXIème siècle, et ce, malgré leurs tenants au Canada ou en France, qui, rarement dupes des alibis d'un capitalisme vert, ont souvent pressenti et accompagné eux-mêmes la mutation vers les enjeux anthropologiques (Curnier). La rupture de paradigme, d'une éducation au DD vers l'éducation en anthropocène, devient évidente. Il ne s'agit pas d'une discipline de plus mais du mouvement vers une véritable refondation de l'éducation, métamorphose à la hauteur des nouveaux enjeux vitaux et les nouvelles conditions d'habitabilité de la terre (Curnier).

2 Si « nous ne voulons plus de la croissance et de l'expansion économique » quelles réponses de l'éducation dans, avec et par la nature.

Les idéaux modernes de progrès technologique, de réussite compétitive et d'émancipation individualiste font moins rêver les jeunes générations. L'ouvrage analyse ce désenchantement devant la modernité, ses avatars et devant l'école, il repère ce qui est révolu, pour mieux « refonder l'éducation en anthropocène ».

La modernité prédatrice et énergivore (Moreau), par sa volonté de domination, sa démesure prométhéenne, le progrès technologique sophistiqué aux conséquences dévastatrices (Federeau), par l'obsession de l'abstraction, la gouvernance par les nombres (Pierron), l'anéantissement de la vie (Wallenhorst), a produit les crises et les catastrophes actuelles et à venir. Un illusoire dépassement de la modernité, à travers ce que d'aucuns appellent la postmodernité, s'est révélé n'être qu'une forme d'hypermodernité, subissant une grande accélération (Rosa, 2015) avec le cortège d'épuisements qui délitent la relation à soi, à l'autre et au monde (Moreau). Quant au transhumanisme, sous ses divers visages, celui du négationnisme du changement climatique, ou celui d'une conquête spatiale conçue pour permettre aux riches d'échapper à l'enfer d'une vie terrestre condamnée, il n'est que fuite en avant de la modernité techno-scientifique et libérale. A la suite de Latour (2017) Federeau évoque les « martiens » qui, contrairement aux « terriens », ne rêvent que de bio-ingénieries ou géo-ingénieries pharaoniques.

L'école n'échappe pas aux critiques. N'a-t-elle pas été conçue pour produire la main d'œuvre du capitalisme industriel, et n'est-elle pas encore trop attachée à promouvoir les valeurs de l'utilitarisme, de la compétition et de la soumission à l'autorité (Curnier), de l'arrachement à la nature, de l'Homo Oeconomicus (Wallenhorst), du désir illimité de toute puissance prédatrice (Hétier) ?

Les auteur.e.s proposent diverses catégories conceptuelles et visions de l'avenir différentes (Léna, Wilgenbus et Lescarmontier), conformément aux préconisations des accords de Paris de 1995 sur le climat, ratifiés en 2019, pour « préparer » les jeunes, mais aussi pour réenchanter la relation à l'autre et à la nature, au collectif et au bien commun. Pour encourager un changement d'attitude devant la terre, les pistes évoquées sont plurielles et convergentes : la permaculture cocréatrice (p. 107), l'« indigénéité » (p. 101) respectueuse pour retrouver la juste interdépendance. Selon le clivage « leavers

/ takers » imaginé par Quinn (2007), Arnsperger (pp ; 104-107) préfère le « laisser être coopératif » des « leavers » qui permet aux terres de se régénérer, à la prédation des « takers » qui épuise le territoire par l'agro-industrie intensive. Wallenhorst, pour sortir de l'idée d'arrachement à la nature, prône l'immersion en elle, dans la « polysensorialité », la « résonance » (pp. 137-138). On peut alors, selon Hétier, vivre l'illimité créatif et spirituel.

3. « Nous sommes la nature qui se défend et c'est là que se trouve le combat du XXIème siècle » (YFC) Quelle éducation ?

Devant cette déclaration issue du Manifeste de la *Génération Climat* les auteur.e.s proposent quelques préconisations éducatives pour refonder les savoirs, les valeurs, les pratiques.

Les savoirs font place aux sciences, à l'art, particulièrement à la littérature (Hétier, Wallenhorst, Delorme), aux humanités environnementales, dans une approche pluri et transdisciplinaire qui s'ouvre à la complexité, à la causalité multifactorielle et qui prend en compte les représentations et les mécanismes de défense (Léna, Wilgenbus et Lescarmontier). Les démarches recommandées sont celles de rituels et gestes d'une mimesis inventive (Wulf), d'expériences de « main à la pâte », accompagnant les enseignants par les réseaux et la mise en commun de ressources, de méthodologies participatives de recherche-action (Renouard).

Les valeurs sont celles d'une pédagogie de la résistance, d'un engagement politique pour éduquer à la démocratie, à l'écocitoyenneté, dans la complexité du vivant pour une émancipation collective, d'une éthique de la responsabilité et de capacités individuelles et collectives devant la fragilité du vivant, d'hospitalité devant l'altérité (Wallenhorst).

Les pratiques de permaculture, offrent une éducation des profondeurs, déprise, soin jardinier (Arnsperger) en lien avec les écotopies (p. 162) comme territoires engagés concrètement, écovillages et expériences de sobriété solidaire, développant l'émergence d'alternatives et de métamorphoses (Delorme, après Callenbach, 2009). L'ouvrage s'appuie sur des exemples concrets de pratiques dans le monde ou en France : - One United Ressource écovillage à Vancouver au Canada, l'Ecole pratique de la Nature et des Savoirs dans la Drôme- (Delorme) - l'expérience du Campus de la transition en Seine et Marne (Renouard)

En conclusion

On apprécie l'intérêt d'un ouvrage qui fait le point sur des objets encore trop peu étudiés de manière abordable pour des non-spécialistes. L'ouvrage a l'audace bien venue de souligner l'apport de certaines démarches, trop mal connues en dehors de milieux concernés, comme le « discernement » (Loyola, 1548/2004) qui permet l'équilibre entre diverses dimensions (percept, affect, concept, spiritualité, ainsi que subjectivité, intersubjectivité, collectif, environnement) et qui s'avère un processus de formation ou de gouvernance (p. 185), pour l'orientation, l'engagement et l'action co-créative. On admire le courage devant l'enjeu actuel d'assumer la fonction politique de l'éducation et d'entendre au sens fort l'importance de former des (éco) citoyens. La différence soigneusement précisée entre idéologie et utopie souligne le défi de mobiliser les élèves pour le climat sans les endoctriner par des opinions préconçues. On apprécie l'appel à plus de spiritualité dans l'éducation sans pour autant minorer la place de la rationalité (p. 179) toujours émancipatrice tant qu'elle se garde de la démesure.

On aurait cependant souhaité plus de reconnaissance à l'égard d'une école de la République qui a pu permettre une forme d'émancipation, individuelle et collective à des enfants de toutes conditions. De même, on aurait aimé voir rendre justice à certains auteurs comme Durkheim qui, en plein cœur de la révolution industrielle, a su repérer les dérives de la modernité anomique, dénoncer la puissance destructive du désir tout puissant et sans limite, et rappeler l'enjeu du sujet de l'éducation comme personne en relation d'interdépendance avec la société et avec la nature. Enfin, pourquoi ne pas avoir fait plus de place aux femmes et à la pensée féminine, voire (éco)féministe (Burgart-Goutal, 2020) ? N'ont-elles pas, avant la conscience tardive de l'anthropocène, su privilégier une relation respectueuse et symbiotique avec la nature, dénoncer l'évacuation de l'affect et du symbolique, sagesse, trop souvent et depuis longtemps, payée au prix de leur vie ?

Quoiqu'il en soit, on ne peut que recommander un ouvrage qui présente le tournant éducatif de la transition, en écho aux grandes dynamiques actuelles mondiales, en lien avec des réseaux comme celui des écovillages, par et avec des penseurs européens ou internationaux reconnus. Il s'avère un outil indispensable au service de l'éducation, offrant de manière détaillée, nombre de pistes praxéologiques.

Enfin et surtout, et cela est important pour la SOFPHIED, il présente de manière cohérente une réflexion radicale en philosophie de

l'éducation, sur les grandes finalités : les savoirs, les valeurs et les principes, le sujet en éducation comme personne interdépendante, en relation avec soi, l'Autre, l'autre humain et non-humain, dans l'(éco)cité comme bien commun.

Marie-Louise Martinez,
Professeure émérite, U. de Rouen

Bibliographie

Burgart-Goutal, J. (2020). *Être écoféministe. Théories et pratiques*. L'échappée.

Loyola, S.I. (1548/2004). *Exercices spirituels. Texte définitif*(1548). Seuil.

Pour citer ce texte : Martinez, M.L. (2021). Recension d'Eduquer en Anthropocène, de N. Wallenhorst et J.P. Pierron. *Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Education, I*, 258-264.

