



Publication de l'Association
canadienne d'éducation de
langue française (ACELF)

REVUE SCIENTIFIQUE VIRTUELLE

RECHERCHE

Cherchez dans *Éducation et francophonie*:

Recherche par mots-clés

Index des auteurs

LIENS

Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.

PUBLICITÉ

Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.

SOMMAIRE

Les finalités de l'éducation *Éducation et francophonie* Volume XXX, numéro 1, printemps 2002

Christiane Gohier - Université du Québec à Montréal, (Québec) Canada

ARTICLES TIRÉS À PART

Liminaire

Christiane Gohier - Université du Québec à Montréal, (Québec) Canada

[Article complet](#)

L'homme fragmenté : à la recherche du sens perdu - Éduquer à la compréhension et à la relation

Christiane Gohier - Université du Québec à Montréal, (Québec) Canada

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

Peut-on encore parler de mission éducative de l'école ?

Georges A. Legault - Université de Sherbrooke, Sherbrooke (Québec), Canada

France Jutras - Université de Sherbrooke, Sherbrooke (Québec), Canada

Marie-Paule Desaulniers - Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières (Québec), Canada

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

Les controverses françaises sur l'école : la schizophrénie républicaine

Michel Fabre - Université de Nantes, Sciences de l'éducation, Nantes, France

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

«Éduquer au mieux» - Une finalité qui appelle la contribution de la recherche pédagogique

Etiennette Vellas - Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

Le pouvoir de la question - Savoir, rapport au savoir et mission de l'école

Olivier Maulini - Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève, Suisse

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

La dimension éthique de la fonction d'éducateur

Guy De Villers Grand-Champs - Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université Catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve, Belgique

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

Crise de l'autorité et enseignement

Denis Jeffrey - Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, (Québec) Canada

[Article complet](#)

À l'université révolutionnée, le Newspeak de la performance

Aline Giroux - Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, (Ontario), Canada

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

La formation des adultes en entreprise: entre compétences et assignation identitaire

Mokhtar Kaddouri - Maître de conférences, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris, France

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

Les centres de vacances : la fin des finalités

Jean Houssaye - Sciences de l'Éducation - CIVIIC, Université de Rouen, France

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

Et s'il fallait faire le deuil des finalités... - Pour un débat permanent sur les visées en matière d'éducation et de formation

Guy Bourgeault - Département d'études en éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal (Québec), Canada

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)



**Patrimoine
canadien** **Canadian
Heritage**



ASSOCIATION DES UNIVERSITÉS DE LA FRANCOPHONIE CANADIENNE



**Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada**

**Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada**

Canada

[Numéros disponibles](#) | [Numéros à paraître](#) | [Appel d'articles](#) | [Comité de rédaction](#) | [Partenaires](#)
[Plan du site](#) | [Archives](#) | [Contactez-nous](#) | [Acelf](#)

Les finalités de l'éducation

Éducation et francophonie, Volume XXX, N° 1, printemps 2002.

Liminaire

Christiane GOHIER

Rédactrice invitée

Université du Québec à Montréal, (Québec) Canada.

Les articles qui composent ce numéro thématique sont issus des travaux du *Réseau international de chercheurs francophones en éducation* (REF) et ont été discutés lors du colloque du REF qui a eu lieu à l'Université du Québec à Montréal au mois d'avril 2001. Le thème des finalités de l'éducation, bien qu'il paraisse éculé, doit être revu en fonction du contexte social dans lequel nous vivons, à l'aube du XXI^e siècle, et la place des réflexions sur ce thème dans le cadre des réformes éducatives, repensée, voire réhabilitée.

La mouvance actuelle de l'éducation et les crises qu'elle suscite (dont un des indicateurs est le changement de paradigme adopté dans de nombreux pays pour la construction des curricula d'études dans leurs écoles) nécessite un meilleur arrimage de la recherche en éducation à la définition des politiques éducatives. Dans un contexte de réformes éducatives, la détermination des finalités de l'éducation apparaît comme une étape non seulement nécessaire, mais prioritaire, puisqu'il s'agit d'établir les fondations sur lesquelles seront construits les curricula. Or, ces fondements, qui devraient apparaître en amont de tout changement important dans les orientations d'un système éducatif, sont trop souvent formulés en aval, servant, à rebours, les fins de réformes curriculaires soumises à des impératifs économiques, politiques, bureaucratiques, ou encore aux diktats de modes qui n'ont de théorique que le nom.

Deux ordres de questions découlent de ce constat : dans le contexte sociétal actuel, quelles devraient être les finalités de l'éducation et quelle(s) voie(s) la recherche en éducation devrait-elle emprunter pour développer une réflexion visant à instrumenter les innovations éducatives ? Ces questions appellent plusieurs ordres de réflexion. Les réformes actuelles en éducation s'inscrivent en effet dans un contexte sociétal en mutation, caractérisé principalement par la globalisation, au plan économique, et par les changements technologiques, particulièrement au plan de l'information et des communications. Mondialisation et TIC apparaissent comme les deux agents de transformation d'une société désormais partiellement virtuelle, dans laquelle le savoir acquiert une place de premier plan, d'aucuns parlant d'une économie du savoir, d'autres, comme Delors, d'une société éducative.

La question des finalités de l'éducation, si elle n'est pas nouvelle, doit être revue à l'aune de cette nouvelle donne sociale et peut prendre plusieurs formes. L'éducation doit certes former une personne apte à fonctionner dans cette société. Mais pour ce faire, doit-elle viser la formation de l'individu en fonction de son ajustement aux impératifs d'une société paradoxalement caractérisée par le changement ? Le savoir devrait-il alors être instrumental, et servir d'autres fins que lui-même, en étant utile à son détenteur aussi bien qu'à la société pour laquelle il devient une ressource nécessaire ? Devrait-il au contraire être « fondamental » et transmettre un patrimoine culturel qui se situe au-delà de contingences par trop mouvantes et inscrire l'individu dans une tradition pour qu'il puisse inventer un futur ancré dans le passé ?

Ou encore devrait-il être centré sur la personne et son plein épanouissement par le développement de toutes ses potentialités, comme le veut l'humanisme contemporain ? Pour en faire un être libre ?

En faisant de l'éducation une finalité en soi, comme le souhaitait Reboul, et à cette condition seulement au service de la personne ? De quelle liberté s'agit-il ? D'une liberté engagée, consciente de ses devoirs et de son ancrage dans le savoir patrimonial ou d'une liberté qui cherche à s'affranchir de toute agence du pouvoir ?

L'éducation devrait-elle avoir comme but ultime la construction d'une « bonne vie », comme le réclame Hirst ? Dans ce cas, devrait-elle souscrire à la vision rationaliste de l'être humain, mû par l'universelle raison, ou encore à une vision utilitariste qui accorde le primat à la satisfaction des besoins et des désirs dans un monde étroitement lié au contexte social ? Ou encore doit-on alors accorder priorité aux connaissances directement reliées aux pratiques sociales ?

Est-ce une vision individualiste de la personne que l'on doit défendre pour qu'elle soit adaptée à l'individualisme dominant ou, au contraire, pense-t-on devoir le contrer en favorisant une vision plus sociale de son ancrage dans le monde, avec les autres hommes ? Si l'on veut former un citoyen adapté au « village global », doit-on viser la formation d'un citoyen du monde, au-delà des particularismes culturels, ou doit-on favoriser le développement d'une identité prenant racine dans une communauté culturelle ?

Ce ne sont là que quelques exemples parmi les nombreuses interrogations que suscite le débat, toujours ouvert, sur les finalités de l'éducation. Elles se résument en fait à des questions dont l'apparente et intemporelle simplicité masque le haut degré de complexité, bien incarné dans des contingences sociales que l'histoire se plaît à remodeler : En éducation, qui veut-on former ? Pourquoi ? À quoi ? La recherche en éducation peut-elle nous aider à répondre à ces questions ?

Des professeurs chercheurs du Canada, de France, de Belgique et de Suisse se sont rencontrés pour échanger leurs réflexions sur ces questions. En puisant aux sources de la philosophie, de la psychanalyse ou encore de l'histoire et de la sociologie de l'éducation, les uns se sont attachés à interroger la mission éducative de l'école et la place de l'enseignant, alors que d'autres se sont penchés sur l'apport de la pédagogie ou encore sur la dimension éthique de l'enseignement. Les réflexions ont porté sur divers contextes éducatifs, en milieu scolaire, incluant l'université et l'éducation aux adultes, aussi bien que hors scolaire. En conclusion, la pertinence même du questionnement sur les finalités a été abordée.

Le texte que je signe intitulé **L'Homme fragmenté. À la recherche du sens perdu** pose que c'est à partir d'un examen du contexte sociétal qui lui donne forme que la réflexion sur le qui former, pourquoi et à quoi peut se déployer. La conjugaison des points de vue économique, politique et géopolitique, sociologique et anthropologique aussi bien que technologique et épistémologique est mise à contribution pour mettre au jour les zones d'ombre et de lumière du « nouveau monde ». À l'issue de cet examen, il est proposé que l'éducation ait pour finalité de contribuer au développement d'un sujet dans son triple rapport au monde, rationnel, symbolique et affectif. Ce développement peut être favorisé par une formation à la *compréhension* et à la *relation* en faisant appel à la fois à la raison et à la sensibilité, au *sensé* et au *senti* qui permettent à l'Homme de retrouver le sens comme lieu de son unité.

Georges A. Legault, France Jutras et Marie-Paule Desaulniers se demandent ensuite si, dans le contexte actuel de réforme des programmes de formation de l'école québécoise, incluant la formation des maîtres, on peut encore *parler de mission éducative de l'école*. Ils opposent rationalité instrumentale et téléologique, la première séparant moyens et fins, mesurés à l'aune de l'efficacité et de la productivité, alors que la seconde subordonne les moyens à l'atteinte des finalités. L'approche par objectifs, associée au béhaviorisme, illustre la première tendance alors que celle par compétences, promue par la réforme, se réclamant d'un cadre socio-constructiviste axé sur l'apprentissage, s'inscrit dans la visée téléologique en suscitant « le savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces de ressources ». Les auteurs constatent cependant une certaine dérive quant à cette finalité, les compétences une fois précisées tendant à se traduire par des compétences comportementales.

La mission de l'école est également objet d'analyse pour **Michel Fabre**, mais dans un tout autre contexte culturel, cette fois franco-français. L'auteur examine les fondements du débat entre républicains et démocrates sous l'angle de *l'analyse rhétorique*, telle que balisée par l'anthropologie de l'imaginaire de Durand, sous la forme des régimes diurne et nocturne. Au premier appartiennent

les processus d'idéalisation, de coupure, d'antithèse polémique, de désir d'éternité, au second, l'euphémisme, l'harmonisation des contraires, la réconciliation avec l'histoire. *Le point de vue républicain*, ressortissant au régime diurne, est plus spécifiquement disséqué dans certains lieux, poncifs faussement polarisants, de son discours. Ainsi Fabre déplore-t-il l'opposition entre instruction et éducation, la « statufication » du savoir et de la culture et le rejet qui lui est corollaire de la pédagogie, ainsi que la polarisation de l'école et de la vie, réifiée dans la dichotomisation élève-personne. Le discours démocratique, appartenant au registre nocturne, euphémisant et relativiste, trempé dans le concret et dans l'histoire, ne semble pas passer l'écran antithétique, et par là même sans doute plus percutant, du plaidoyer républicain. C'est sur le souhait d'un débat moins polarisé que se clôt l'analyse de Fabre.

Le texte d'**Étiennette Vellas** fait écho aux propos de Fabre en traitant de la *contribution de la recherche pédagogique à l'éduquer au mieux*. L'auteure nous convie à une réflexion sur l'objet propre de la pédagogie et de la recherche pédagogique, étayée par un historique de son évolution, de la Grèce antique à la période contemporaine. Autrefois considérée comme art, puis comme science de l'éducation, la pédagogie s'est vue occultée par l'institutionnalisation des sciences de l'éducation. Elle devrait réintégrer l'espace qui lui est dû en tant que savoir de la pratique, science des moyens, certes, mais pour atteindre cette finalité éducative qui est de « faire advenir un homme sans le modeler », tout en demeurant créative, liée par les finalités mais pas enfermées par elles. Prescriptive et créative.

Dans le sillage de la réflexion sur la pédagogie et les finalités qu'elle sert, **Olivier Maulini** interroge la place de la *question* et ses fondements comme mode de *rapport au savoir*, celle-ci entretenant un dialogue avec les propositions avancées, permettant ainsi d'instaurer le sens. Sens nuancé, profond, pluriel, parfois paradoxal du savoir et signifiante pour le « questionneur » qui peut intégrer les savoirs dans son univers de référence. Le dialogue question-réponse se fait par ailleurs dans une juste tension entre les deux sources du questionnement, la curiosité et la critique, dans un espace interactionnel entre l'enseignant et l'élève. Maulini soutient qu'il serait souhaitable, dans un contexte démocratique, d'intégrer le questionnement dans les pratiques éducatives, puisqu'il est l'un des modes de participation à l'espace public, mais aussi un outil de gestion d'une information proliférante qu'il faut désormais trier.

C'est à la personne de l'*éducateur* que s'intéresse, pour sa part, **Guy de Villers Grand-Champs**, plus spécifiquement à la *dimension éthique* de sa fonction, dans un monde qui a perdu ses idéaux et ne se reconnaît plus de loi. En nous montrant les limites de la morale kantienne qui postule un sujet pur détaché de toute détermination empirique, entre autres par le biais de la critique freudienne qui montre qu'aucune instance civilisatrice n'a pu éradiquer la pulsion de destruction d'une humanité fratricide, de Villers propose une vision de l'éthique qui n'exclut ni le sujet, ni le désir. Sur les traces de Ricoeur, il convoque désir, souci de soi et souci de l'autre, dans la dimension éthique de l'enseignement vu comme dispositif permettant au sujet d'advenir comme être responsable. Cela peut se faire, entre autres, par l'écoute du sujet. Mais au-delà, pour que la mission de transmission de savoirs de l'école soit instaurée, il faut que la relation de désir institué dans le rapport enseignant-élève soit transférée du maître aux savoirs, par une pédagogie qui laisse un espace de créativité et d'appropriation du sens par l'élève.

Si **Denis Jeffrey**, à l'instar de Guy de Villers, constate la perte des repères sociaux normatifs dans nos sociétés, Québec en tête, c'est à la *crise de l'autorité* qui lui est corollaire qu'il s'intéresse. En s'attaquant à plusieurs idées reçues, il soutient que la crise de l'autorité est vécue de façon particulièrement aiguë à l'école, d'autant, nous dit Jeffrey, dans une école qui verse dans « le pédagogisme centré sur les besoins de l'enfant ». Or, l'enfant est un être en devenir qui, pour prendre la mesure des possibilités d'exercice de sa liberté, doit en connaître les limites et pour effectuer des choix dans l'infini monde des savoirs, doit en connaître les fondements. L'auteur prône une réhabilitation de l'autorité dans la classe, une autorité qui se distingue de l'abus de pouvoir de l'autoritarisme et se manifeste, entre autres, par les compétences intellectuelles et la valeur morale de l'enseignant. Cette autorité doit être soutenue par l'institution scolaire qui doit réinvestir la relation éducative de l'épaisseur intellectuelle, morale et politique qu'elle implique.

La réflexion d'**Aline Giroux** témoigne d'une mise en question similaire de la mission de l'institution scolaire, cette fois, universitaire. L'auteure dénonce ce qu'elle appelle *le Newspeak de la performance*

adopté par l'*université*, celle-ci souscrivant aux diktats de l'économie de marché et lui empruntant vocabulaire et mode de pensée. Ainsi la mission traditionnelle de l'université comme lieu de culture, de mise à distance des idées reçues entre autres par la recherche libre, « désintéressée », est-elle abandonnée au profit de la soumission à la logique du Marché, celle de la production et de la commercialisation de biens et services. L'étudiant y est devenu un client consommateur, se satisfaisant complaisamment d'un savoir transformé en information facilement appréhendée dans le cadre d'un enseignement devenu formation. Giroux se porte à la défense du *oldthink* en voulant réhabiliter l'université dans sa vocation critique, socratique, dérangeante et déstabilisante.

Mokhtar Kaddouri s'intéresse, pour sa part, aux finalités de la *formation des adultes* en lien avec le monde de l'entreprise. Ces finalités se traduisent en une double fonction, professionnalisante, d'une part, par le biais de l'apprentissage de compétences socioprofessionnelles et *identitaire*, d'autre part, par celui de l'acquisition de qualités socioculturelles, dans un horizon défini à la fois par les organisations et la société. Bien que la fonction identitaire de la formation soit de préparer les salariés aux comportements sociaux institutionnellement attendus, la visée réelle de la formation devrait être le croisement du former et se former, c'est-à-dire du projet d'autrui sur soi et du projet de soi sur soi. Les offres identitaires sont par ailleurs différentes selon les types d'organisation du travail, allant de la prescription à l'intériorisation volontaire sur le mode suggestif. Elles s'adressent inégalement aux membres de l'entreprise, selon la position stratégique qu'ils occupent au sein de celle-ci. L'analyse de Kaddouri se clôt sur deux interrogations à propos des finalités reliées à la fonction identitaire de la formation, l'une reliée au sens que l'offre identitaire prend pour le sujet, l'autre à la responsabilité éthique de « l'offreur » de formation dans un contexte de flexibilité et de mobilité du travailleur identitairement fragilisé.

C'est dans un contexte d'éducation hors et para scolaire, celui *des centres de vacances*, que Jean Houssaye pose la question des finalités éducatives. Dans un bref historique découpé en trois périodes relatant leur évolution, de 1876 à aujourd'hui, il retrace la transformation de leur vocation, triple, pour la première période, sanitaire-sociale, scolaire et religieuse, puis éducative, pour la seconde, fondée sur l'éducation nouvelle et les enseignements de la psycho-pédagogie. La troisième période qui couvre les deux dernières décennies marque le déclin de ces centres. S'interrogeant sur ce phénomène, Houssaye note la confusion des finalités et des institutions et prône la « déflation » éducative pour les centres de vacances s'ils veulent marquer leur spécificité et ainsi assurer leur survie. Il ne s'agit dès lors plus de mettre l'accent sur des finalités éducatives supposant la maîtrise de l'enfant, mais sur des dispositifs pédagogiques centrés sur le jeu spontané qui permettent aux enfants de déterminer leurs activités par eux-mêmes. Houssaye termine son propos en se demandant si le cas des colonies de vacances n'est pas exemplaire et annonciateur de la fin des finalités en matière d'éducation.

Cette dernière interrogation de Houssaye est développée par Guy Bourgeault qui nous livre sa réflexion sur *le deuil des finalités*. Devant l'effacement des grands référents dans nos sociétés occidentales et la facticité du mythe moderne du Marché et de la Mondialisation, Bourgeault s'attache à démontrer la vacuité de l'énoncé de finalités éducatives et de fondements anthropologiques pérennes. Il opte plutôt pour un débat démocratique permanent concernant « les visées des politiques, des programmes et des pratiques d'éducation et de formation », dans lequel la personne en contexte, le sujet responsable, prend part au processus d'énonciation, de discussion sur les visées éducatives afin de déterminer les objectifs et les moyens appropriés. Si c'est à une humanité plurielle que Bourgeault fait référence, c'est aux responsabilités singulières qu'il fait appel pour rendre possible un dialogue significatif.

Christiane Gohier,
Rédactrice invitée
Université du Québec à Montréal.

© ACELF, Québec 2002.

Les finalités de l'éducation

Éducation et francophonie, Volume XXX, N° 1, printemps 2002.

L'homme fragmenté : à la recherche du sens perdu Éduquer à la compréhension et à la relation (1)

Christiane GOHIER

Université du Québec à Montréal (2), (Québec) Canada.

Table des matières

- Résumé Abstract Resumen
- Préambule
- Dans quel monde vivons-nous ?
- L'autre versant du nouveau monde
- Qui former ?
- Le sujet: entre rationalité et imaginaire, sens et sensibilité
- Conclusion: pour une éducation à la compréhension et à la relation
- Bibliographie
- Notes

Résumé

La question des finalités de l'éducation, si elle est universelle, n'est pour autant pas atemporelle. Quelles qu'en aient été les formulations, les questions du Qui (quel type de personne) veut-on former ? Pourquoi ? À quoi ? sont incontournables dès que l'on parle de « conduire » quelqu'un vers quelque chose, mais les réponses ont varié selon les sociétés qui les ont posées. La réflexion contemporaine sur le Qui former passe donc par un examen du monde dans lequel nous vivons, au-delà de la simple réitération des slogans qui entourent les phénomènes de la mondialisation, des TIC ou de l'économie du savoir... La complexité du monde actuel rend nécessaire un examen multi-facettes qui permet d'éclairer la compréhension de notre réalité. La conjugaison des points de vue économique, politique et géopolitique, sociologique et anthropologique aussi bien que technologique et épistémologique sont mis à contribution pour mettre au jour les zones d'ombre et de lumière du « nouveau monde ». À l'issue de cet examen, il est proposé que l'éducation ait pour finalité de former à la *compréhension* et à la *relation* en faisant appel à la fois à la raison et à la sensibilité, au *sensé* et au *senti* qui permettent à l'Homme de retrouver le sens comme lieu de son unité.

Abstract

Divided Man : In Search of Lost Meaning

Christiane GOHIER
Department of Education Sciences,
Université du Québec à Montréal, (Québec) Canada

The question of the purposives of education, although universal, is still temporal. Whatever the wording, the questions of "Who" (what type of person) do we want to train ? "Why ?" "For what ?" cannot be ignored once we refer to "leading" someone towards something, but the answers varied according to the societies that asked them. The contemporary reflection on the "Who" to train requires an examination of the world in which we live, beyond the simple reiteration of slogans that accompany the phenomenon of globalization, gimmicks or the knowledge economy. The complexity of the world today makes a multi-facetted examination necessary, allowing us to understand our reality. The joining of economic, political, geopolitical, sociological and anthropological points of view, as well as those of technology and epistemology, is needed to excavate the zones of shadow and light of the "New World". At the end of this examination, it is proposed that the purpose of education be to teach understanding and relating, calling both on reason and sensitivity, on the sensible and the felt, which allow Man to rediscover meaning as the place of his unity.

Resumen

El hombre fragmentado : en busca del sentido perdido

Christiane GOHIER
Departamento de Ciencias de la Educación
Universidad de Quebec en Montreal, (Quebec), Canadá

El problema de las metas de la educación, si es universal, no es sin embargo intemporal. Cualesquiera que hayan sido las formulaciones, las cuestiones en torno a Quién (qué tipo de persona) se desea formar, por qué, para qué, se vuelven ineludibles a partir del momento en que se pretende « conducir » a alguien hacia algo, pero las respuestas han variado según las sociedades que se han cuestionado. La reflexión contemporánea en torno a Quién formar exige el examen del mundo en el que vivimos, más allá de la simple reiteración del eslogan en torno a los fenómenos de la mundialización, de las TIC o de la economía del conocimiento ? La complejidad del mundo contemporáneo, hace necesario un examen multi facetico que permita clarificar la comprensión de nuestra realidad. La conjugación de los puntos de vista económico, político y geopolítico, sociológico y antropológico tanto como el tecnológico y el epistemológico nos permiten descubrir zonas de sombra y de luz del « nuevo mundo ». Al terminar este examen, se propone que la educación tenga como finalidad formar a la compresión y a la relación haciendo uso tanto de la razón como de la sensibilidad, de lo sensato y de lo sentido lo que permite al Hombre de recobrar el significado en tanto que sitio de su unidad.

Préambule

La question des finalités de l'éducation, si elle est universelle, n'est pour autant pas atemporelle. Quelles qu'en aient été les formulations, les questions du Qui (quel type de personne) veut-on former ? Pourquoi ? À quoi ? sont en effet incontournables dès que l'on parle de « conduire » quelqu'un vers quelque chose. Mais, est-il besoin de le dire, le quelqu'un et le quelque chose ne sont pas désincarnés et les sociétés ont donné des réponses, souvent plurielles, à ces questions.

Le XX^e siècle a été particulièrement prolifique en cette matière et la réponse au Qui former a varié selon l'école de pensée et la discipline contributive ayant donné forme à la conception

anthropologique sous-jacente aux différentes théories éducatives. Ainsi la sociologie marxiste, par sa pédagogie de la conscientisation, vise-t-elle à libérer l'homme, la sociologie positiviste à le socialiser, la philosophie pragmatiste, à en faire un citoyen éclairé, capable de résoudre des problèmes, et la psychologie, qui a si fortement marqué l'éducation, à produire un homme rationnel pour les cognitivistes, ayant des comportements adaptés pour les behavioristes, aux potentialités actualisées pour les humanistes et à l'agir fondé sur le désir pour les psychanalystes (3).

Ces différents ancrages disciplinaires ayant pour fondements autant d'anthologies philosophiques, refaçonnées dans leur langage, sont par ailleurs tributaires du contexte sociétal qui les a vus naître. La sociologie de la connaissance peut nous aider à en retracer l'historique. Chose certaine, la question du choix des finalités éducatives ne peut trouver réponse qu'en faisant un détour obligé par la prise en compte des caractéristiques du monde actuel.

Dans quel monde vivons-nous ?

Cette question mérite qu'on s'y attarde au-delà des qualificatifs, devenus slogans, utilisés de façon récurrente pour décrire la société contemporaine: société de la mondialisation, des TIC (technologies de l'information et des communications), économie du savoir... La complexité du monde actuel exige un examen multi facettes que seule une approche par divers angles d'analyse peut réaliser. Aussi est-ce la conjugaison des points de vue économique, politique et géopolitique, sociologique et anthropologique aussi bien que technologique et épistémologique qui permet d'éclairer la compréhension de notre réalité. Il va sans dire que dans le cadre d'une réflexion comme celle-ci, chaque dimension ne peut être appréhendée que sommairement. Suffisamment, cependant, pour tracer un tableau qui, faute d'être exhaustif, offre l'avantage d'être synthétique.

D'un point de vue économique, c'est sans contredit le terme de mondialisation, désignant la mondialisation de l'économie de marché aussi bien que la globalisation des marchés, qui qualifie le mieux cette sphère d'activités. À la fin du XX^e siècle, on a en effet assisté à l'extension de l'économie de marché, entre autres dans les pays d'Europe de l'est, dont la bannière socialiste s'est faite disons plus discrète, en même temps que les marchés eux-mêmes prenaient de l'expansion. De monopolistiques qu'ils étaient, à l'échelle nationale, avec des visées expansionnistes hégémoniques, ils sont devenus « mégamonopolistiques » à l'échelle mondiale, supra-nationale, sous la gouverne de firmes-réseaux dont les gestionnaires et les actionnaires proviennent de divers horizons nationaux. Ces firmes ont par ailleurs diversifié leurs opérations et leurs produits, donnant lieu à une globalisation des marchés (4) (Crochet (1997); Dollfus (1997); Esposito & Azuelos (1997)).

D'un point de vue politique, ce raz-de-marée économique s'est accompagné d'un désengagement de l'État dans la sphère publique et d'une tendance à la privatisation de secteurs sociaux sous sa juridiction, comme l'éducation et la santé. Le pouvoir monopolistique et supra-national des firmes réseaux supplante celui, nationalement circonscrit, des décideurs politiques, par ailleurs assujettis aux diktats d'investisseurs et de sociétés qui menacent de se retirer dès que les orientations politiques ne confortent pas leurs intérêts.

La déréglementation des marchés contribue à redessiner la carte *géopolitique* du monde, en ouvrant les frontières par l'abolition des barrières tarifaires et en superposant une cartographie sous forme de réseaux économiques à la cartographie géo-nationale. Ces réseaux ont par ailleurs pour noyaux des mégapoles créées entre autres par la concentration des réseaux de communication par lesquels transitent, à une vitesse faramineuse, les transactions. Ainsi la sphère du politique ne remplit-elle plus sa tâche comme lieu de conviction réciproque des citoyens, comme « lieu atopique de la décision d'être ensemble collectivement » (Caillé, 1993, p. 263) et est absorbée par la politique, comme instance de défense d'intérêts...de plus en plus économiques...(5). L'idée d'État-Nation s'estompe au profit de celle de réseaux qui forment une chaîne dont les maillons s'étendent à l'échelle de la planète, ce qui n'est pas sans avoir de conséquence sur l'identité des hommes qui la peuplent et celle de leurs institutions.

D'un point de vue socio-anthropologique, le monde contemporain est en effet traversé par la question de l'identité. Les moyens de transport rapides et de communication virtuels, d'une part, le

chômage ainsi que l'écart entre les bien et les mal nantis, notamment dans l'axe Nord-Sud, d'autre part, ont pour conséquence le métissage culturel des populations. Déjà présent dans les grandes villes, il s'est accentué, entre autres par les vagues migratoires, faisant des mégapoles des villes à la frange d'un cosmopolitisme intégré et de la pluriethnicité éclatée d'une tour de Babel. Mais le métissage culturel n'est pas que l'effet du flux migratoire. Il est également causé, et c'est là un phénomène propre à la fin du XX^e siècle dans l'ampleur qu'il a prise, par le croisement des produits culturels émanant de groupes ethniques, ou plus largement nationaux, spécifiques.

Ce sont, là encore, les progrès technologiques qui ont engendré la porosité culturelle, à grande échelle. Qu'il s'agisse des médias de masse, comme la radio ou la télévision, et plus encore de communication virtuelle, par l'Internet, les nouvelles technologies de la communication ont favorisé la mixité culturelle au-delà de la rencontre physique *in situ*, dans la sphère, sans frontières, de la virtualité. Cette porosité culturelle, si elle élargit les horizons culturels, a pour contrepartie de réduire le sentiment d'appartenance aux communautés nationales et locales et donne parfois lieu à des revendications à saveur intégriste de la part de certaines communautés (Gohier & Anadon (2001); Gohier & Lebrun (2001)). Indépendamment de la posture adoptée, la question de la citoyenneté, des droits et de l'identité qu'elle confère, se greffe à celle de la mixité. Peut-on être à la fois citoyen du monde, si tant est que cette appellation ait un sens, et citoyen de sa cité ?

Les institutions politiques et éducatives sont touchées par cette vague de remises en question et tentent de se mettre au diapason avec les autres pays, au plan des politiques économiques et environnementales, entre autres, et des réformes éducatives qui ont cours dans les pays de l'OCDE (6) (Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997)), le Québec ayant emboîté le pas récemment par l'adoption d'un curriculum centré sur les compétences (ministère de l'Éducation du Québec(2000)). Nous avons fait état ailleurs (Gohier & Grossmann (2001)) de l'historique de cette réforme, au regard du concept de formation fondamentale, et du mouvement de mondialisation (à tout le moins européen et nord-américain) de la compétence qui s'inscrit dans la logique pragmatiste et utilitariste dominante. Ces transformations culturelles et institutionnelles, à l'échelle inter ou trans-nationale, sont en grande partie dues aux progrès technologiques des dernières décennies, dont une analyse multi-facettes ne peut faire l'économie.

D'un point de vue technologique et technoscientifique, les avancées réalisées plus particulièrement dans la deuxième moitié du XX^e siècle sont incommensurables avec celles des siècles précédents. Les moyens de transport, les médias d'information et de communication ont réduit, voire annihilé, les distances en instituant le temps de l'instantanéité, dans le cas de la communication virtuelle. Une masse d'informations est accessible, à ceux qui sont technologiquement branchés, aux quatre coins du globe et le réseautage informatique a favorisé, comme on l'a vu, le réseautage économique ainsi que la concentration des activités économiques dans les méga centres urbains. Notre conception de l'espace-temps s'en trouve modifiée, concourant au questionnement identitaire. Sans compter l'exploration de plus en plus poussée de l'espace modifiant nos représentations cosmologiques, en circonscrivant l'infinitésimale place occupée par la planète terre dans l'espace intergalactique.

Communication, espace et temps, ne sont pas les seuls paramètres modifiés par la science et la technologie. Comme le soutient Fountain (2001), les technosciences remettent en question les fondements mêmes de ce qui était traditionnellement considéré comme la « nature humaine ». L'insémination artificielle, les mères porteuses, la chirurgie transsexuelle et le clonage, entre autres exemples, nous font entrer dans le monde de l'hybridité dans lequel la frontière entre l'artificiel et le naturel s'estompe, de même que celle entre homme et femme, que l'on croyait pourtant inaltérable.

Nous devons développer notre capacité à prendre en compte ces hybrides, ces nouvelles entités émergentes, ces « naturecultures » (Harraway (2000)). Les créations d'entités deviennent de plus en plus « artificielles » et peut-être n'est-ce qu'une question de temps avant que ces nouvelles origines, les simulacres, ne soient, dans le prochain millénaire, considérées comme naturelles (c'est-à-dire légitimes). (Fountain, 2001, p. 277)

Comment l'être humain, l'homme, la femme doivent-ils se définir dorénavant ? Si le passage du

Moyen-Âge à la Renaissance a été marqué par une décentration de Dieu vers l'Homme, puis l'accent mis sur sa finitude dans le monde contemporain, comme l'avait souligné Foucault (1966), quel est et quel sera dorénavant le centre de l'Univers ? Cette interrogation existentielle fondamentale renvoie à son pendant au plan épistémologique sur le statut du savoir.

D'un point de vue épistémologique, la relativité des savoirs a été abondamment thématifiée par la sociologie de la connaissance, notamment dans les travaux de Kuhn (1983). Le scientisme du XIX^e siècle a été récusé au profit d'une conception paradigmatiquement contextualisée des sciences, de la nature ou humaines. Les savoirs ne sont plus des certitudes, d'une part, et sont fragmentés, d'autre part, dans des sciences relativement compartimentées sous forme de disciplines qui ne sont plus chapeautées par un discours transversal, unificateur, comme le faisait la philosophie jusqu'à Descartes (7).

Par ailleurs, le commun des mortels a accès à une somme d'informations faramineuse, comme on l'a mentionné, et l'école n'est plus la seule dispensatrice de savoirs diffusés également par les médias d'information et de communication. Par ces mêmes voies, les savoirs, s'ils sont fragmentés, sont également davantage partagés par une plus grande partie de la population et virtuellement discutés, par la voie de l'Internet, par celle-ci. Car la virtualité, la globalité et la technicité du nouveau monde ne peuvent être réduits au bilan par trop sombre que l'on vient de tracer. Leur dimension dominatrice ou asservissante voile leurs possibilités émancipatrices.

L'autre versant du nouveau monde

La communication virtuelle et l'informatisation des données permettent aux personnes « branchées », c'est-à-dire ayant accès aux supports technologiques adéquats (8), d'une part, de s'approprier une multitude potentielle d'informations et, d'autre part, de communiquer avec des personnes qui habitent à l'autre bout de la planète, sans nécessairement les connaître. Ainsi, par la voie de groupes de discussion, entre autres, peuvent-ils partager leur savoir, mais plus encore construire ou co-construire ce savoir et produire une oeuvre commune.

C'est ce que font par exemple les personnes qui oeuvrent à la construction, ouverte à tous, du système d'exploitation informatique Linux. Ce système, créé au début des années 1990, est offert gratuitement au public de même que de nombreux logiciels. Mais plus encore que la gratuité, c'est l'accessibilité à sa construction qui fait la particularité de Linux. Ses usagers ont en effet accès au code source de programmation du système et peuvent le modifier en fonction de leurs besoins à condition qu'ils rendent publique cette version modifiée (Linux Online (2000)). Il en va de même pour des logiciels qui peuvent être développés en collaboration. Linux fait ainsi figure de cas exemplaire au regard de la dimension émancipatrice de la mondialisation, au plan épistémologique aussi bien qu'économique. D'une part, il redessine le rapport au savoir et à ses produits, au plan de leur accès aussi bien que de leur constitution, en instituant un mode de co-construction dans une perspective de transformation continue. D'autre part, il fait obstacle au monopole économique érigé par les systèmes compétiteurs exploités commercialement, en étant offert gratuitement à ses usagers. Le cas Linux illustre donc comment la mondialisation des échanges, au plan de la communication et des savoirs, peut contrer sur son propre terrain technologique la tendance monopolistique de la mondialisation des marchés, fussent-ils reliés eux aussi au savoir. Ainsi, s'ils peuvent être les instruments d'une domination économico-culturelle, les Tic peuvent également, en contrepartie, être les outils d'une certaine démocratisation, également économico-épistémoculturelle.

Ils peuvent, dans le même sens, favoriser la création de solidarités socio-politiques, à l'échelle mondiale, pour tenter de contrer, là aussi, les effets dévastateurs de la globalisation des marchés et de l'affaiblissement ou du désengagement de l'État. Le mouvement SALAMI est un exemple de ce type de solidarité. Il s'agit, à l'origine, d'un mouvement de contestation contre l'Accord Multilatéral sur les Investissements (l'AMI), signé au début de l'année 1998 entre les 29 pays les plus riches au monde dans le cadre de l'OCDE (Opération Salami (2000)). La visée contestataire du mouvement déborde par ailleurs le cadre strict de l'AMI pour dénoncer, plus largement, les effets nocifs de la globalisation économique. Outre des activités de sensibilisation sur cette question, SALAMI initie des

actions de désobéissance civile de masse à caractère contestataire et revendicateur, substituant le pouvoir social aux pouvoirs économique et politique. C'est ce qu'expriment ses promoteurs en décrivant les objectifs du mouvement.

Au coeur de la mission de SalAMI, réside la volonté de créer à long terme une nouvelle forme de pouvoir social susceptible de contrer et de renverser les dynamiques d'appauvrissement et de destruction accélérées qui accompagnent la mainmise de l'élite financière et politique sur les ressources et les peuples du monde (Opération SALAMI, 2000, pp. 1-2).

Comme le souligne fort justement **Baillargeon (1999)**, l'économie de marché gagne la sphère publique. L'*Organisation mondiale du commerce* (OMC), par son accord sur le commerce et les services, ouvre en effet les services publics à la concurrence. Pour contrer cette expansion et cette domination économiques, et compte tenu d'une volonté politique étatique trop souvent asservie à la raison économique, ne reste que « l'exercice d'un pouvoir citoyen direct qui se constitue par le biais d'une démocratie participative enracinée dans des communautés de base et des groupements affinitaires » (Opération SALAMI, 2000, p. 2).

Le pouvoir détenu par la société civile déborde par ailleurs la sphère du politique dans la résistance qu'elle oppose à la mondialisation économique. Outre des initiatives comme Linux, visant à rendre disponibles certains biens gratuitement, ou à moindre coût, d'autres types de réseaux d'échanges existent, comme le troc de biens et de services, par exemple, qui là encore sont en marge de la logique du profit d'une économie de marché basée sur la consommation. On parlera dans ce cas d'économie non marchande, informelle ou parallèle (**Lévesque (1997)**; **Bidet (1997)**) (9), reposant sur des relations de proximité et des valeurs d'échange et de réciprocité (10). Le secteur de l'économie sociale fait également contrepoids à la logique du profit des entreprises du secteur capitaliste. Associations, coopératives et mutuelles dont les sociétaires sont les propriétaires, les gestionnaires et les usagers caractérisent les entreprises de l'économie sociale qui visent à « maximiser le bien-être de leurs membres... ou d'une catégorie de personnes qui peuvent être extérieures à l'entreprise..., ce bien-être dépendant certes d'un niveau minimum de profit mais intégrant également d'autres aspects, comme la qualité du service produit, son accessibilité au plus grand nombre, l'éducation ou la formation des membres » (Bidet, 1997, p. 13). Le bien-être social collectif prime alors sur le bien-être individuel et dans le cas de l'économie informelle aussi bien que de l'économie sociale, le principe de solidarité prévaut sur celui de compétitivité.

Ainsi la relativité des savoirs et la fragmentation épistémique sont-elles en partie compensées par le partage du savoir, de sa possession comme de sa construction (11), l'économie monopolistique axée sur la logique du profit par l'existence, bien que marginale, d'économies informelles et sociales, et la fragilité politique par l'émergence du pouvoir de la société civile et l'exercice d'une démocratie directe et participative. C'est ce que soutient, dans un autre registre, Fountain (2001), lorsqu'en évoquant l'hybridité générée par les technosciences et la complexité du monde contemporain, elle fait appel à la discussion publique qu'elles entraînent et qui requière une citoyenneté active. Elle cite, à titre d'exemple, le cas de panels de citoyens ordinaires formés au Danemark en 1992, avec pour mandat de débattre des questions entourant la manipulation génétique et la reproduction animale « qui ont eu une influence certaine sur la législation ». Fragmentation, hybridité et complexité interpellent la responsabilité. Cela est d'autant vrai dans un monde dans lequel la citoyenneté s'exerce à une double échelle, locale et mondiale.

Les mouvements migratoires, dont on a parlé, ainsi que la porosité culturelle due aux TIC, s'ils engendrent des incertitudes et des questionnements sur le plan identitaire, et certains replis intégristes, ont pour effet, en contrepartie, d'élargir la part de ressemblance entre les Hommes, ou entre une plus grande partie des Hommes, ce que l'on pourrait appeler la « commune humanité ». Cet espace d'intersection, de même que la conscience, rendue plus aiguë par la réduction de l'espace-temps opérée par les nouvelles technologies de la communication, de partager un même habitat, fût-il à l'échelle planétaire, crée des liens entre les personnes au-delà des particularismes culturels. Les problèmes environnementaux créés par des phénomènes comme la pollution, entre autres exemples, ne sont pas confinés dans des lieux circonscrits et touchent, directement, ou par effet de

rebondissement (l'effet « papillon ») toute la planète et la solution à ces problèmes ne peut venir que d'une responsabilité partagée.

C'est ce monde nouveau, dans ses dimensions contraignantes aussi bien qu'émancipatrices, qui définit le contexte qui doit baliser la réflexion en éducation sur les qualités que devraient posséder les personnes y évoluant.

Qui former ?

La réponse au Qui former est inextricablement liée à ses deux corollaires, le pourquoi et le à quoi former. C'est dans la mouvance de ces deux interrogations que ses contours se dessinent. Le contexte sociétal que l'on vient de décrire répond en partie à ces interrogations, en délimitant l'horizon dans lequel se meut la personne et en cernant, ce faisant, la dimension pragmatique du pourquoi et ses incidences sur les qualités que devra posséder la personne. La raison pragmatique ne saurait toutefois à elle seule apporter réponse à la question des finalités éducatives à privilégier, qui reposent, en dernière instance, sur un choix axiologique qui peut différer ou déborder du cadre limité de la valeur pratique et du souci d'efficacité qui lui est corollaire.

Le constat de la globalisation économique, par exemple, analysé sous un angle pragmatique, peut nous amener à conclure à l'urgence de former un individu entrepreneur, rompu aux mécanismes de la compétition. Il peut, au contraire, selon la posture axiologique privilégiée, nous inciter à former un sujet soucieux de revendiquer une plus grande égalité économique et sociale pour tous les citoyens. Et bien sûr, dans un monde idéal, rien n'interdit de rêver d'une personne capable d'entrepreneuriat ayant une conscience sociale et un sens de la responsabilité développés !

Chose certaine, l'ampleur du phénomène de globalisation-mondialisation et sa maîtrise d'oeuvre aux mains d'un petit nombre d'actionnaires et de dirigeants de firmes-réseaux, rendent incontournables la formation et le développement d'une conscience sociale et responsable pour que l'individu puisse advenir comme sujet. C'est à ce titre seulement qu'il peut échapper au rôle d'objet, instrument de la consommation, que veut lui faire jouer l'économie de marché, ou à celui d'Homme fragmenté, sans lieu unificateur aucun, auquel l'accule la relativité et la compartimentation du savoir ainsi que la perte du sens de l'identité et du sentiment d'appartenance qui lui est concomitant. C'est en tant que sujet, c'est-à-dire auteur et acteur de sa propre vie en lien avec les autres sujets composant ses diverses communautés d'appartenance (ethnique, religieuse, politique, à l'échelle locale ou planétaire...), que l'individu peut recréer un sens qui devient le vecteur unificateur de son existence.

Pour qui soutient une conception de l'Homme ayant pour trajectoire obligée le passage d'individu à sujet, la mondialisation, dans sa dimension contrôlante aussi bien qu'émancipatrice interpelle la responsabilité du sujet. Dans sa dimension asservissante, la mondialisation fait alors appel à la responsabilité du sujet qui, comme le soutient **Touraine (1992), (1994), (1995)**, doit s'opposer à tous les agents de la domination, à plus forte raison si elle tend au totalitarisme. Or, ce n'est que le sujet dans son individualité et dans son intersubjectivité qui peut s'opposer à la totalité, être l'auteur/acteur de son histoire et de celle de sa communauté. Il n'est libre que dans une liberté liée, que lorsqu'il choisit d'être avec l'autre pour s'opposer au tout. Il n'est sinon que le jouet de ses propres désirs, narcissiquement replié sur lui-même. Seul. Dans sa dimension émancipatrice, la mondialisation, comme on l'a vu dans le cas de Linux et de Salami, mobilise tout autant la responsabilité car qu'il s'agisse de la co-construction du savoir ou de l'un de ses produits ou encore de la prise en charge par la société civile de revendications d'ordre socio-politique, c'est à la capacité de chacun de répondre de ses actes et des conséquences qu'ils entraînent qu'il est fait appel.

Comme le souligne **Boisvert (1997)**, en commentant la position de Vaclav Havel à laquelle il souscrit, cet appel à la responsabilité déborde par ailleurs le cadre privé pour entrer dans la sphère publique de la responsabilité civique ou de la co-responsabilité publique.

« Ce retour du sentiment civique est primordial, dans la mesure où il engendre une reprise en main des destinées publiques par l'ensemble des citoyens. C'est la réapparition de la conscience de co-responsabilité des affaires publiques » (Boisvert,

En ce sens, la responsabilité a pour corollaire la participation, dans son sens large de « prendre part à », active de chacun à sa vie, ou mieux encore à la vie. Elle contre la tendance à la passivité désengagée et à l'individualisme exacerbé d'une société qui mise sur la capitalisation et la consommation. La participation entraîne au partage, dans la part active que chacun prend à la vie en société, à laquelle la vie, voire la survie, des individus est inextricablement liée. Le partage, à son tour, fait appel à la solidarité entre les personnes. Si le réseautage définit le nouveau monde, en termes de télécommunications et de corporations, dans sa tendance hégémonique et monopolistique, il décrit tout autant les réseaux ou chaînes de solidarités qui se tissent dans la société civile, que l'on fasse référence à la désobéissance civile ou à l'économie informelle. Comme on l'a vu avec Linux, le réseautage des communications permet également de déjouer les lois de l'économie marchande en orchestrant la mise en place d'un produit, offert gratuitement, dans une économie parallèle.

Les TIC, s'ils permettent la communication et l'accès à l'information tout azimut, ne résolvent par ailleurs pas, peu s'en faut, tous les problèmes reliés à la relativité et à la fragmentation des savoirs. S'ils appellent dans certains cas, comme on l'a vu, à la participation, ils contribuent en contrepartie à l'éclatement et à la dispersion des savoirs. Loin, dans ce sens, d'être une panacée, ils doivent être pris pour ce qu'ils sont, c'est-à-dire des outils servant à la construction du savoir, d'aucuns ayant tendance à considérer l'information diffusée par les TIC comme étant le savoir en soi, confondant ainsi moyens et fins. Une éducation aux TIC doit en l'occurrence thématiser « le flux, le flou et la pensée » (Gohier & Lebrun (2001)). La somme d'informations diffusée par Internet et le manque de repères quant à leur organisation et à leur source requièrent en effet une éducation aux TIC qui ne se limite pas à l'aspect technique mais comprenne au contraire une éducation au penser, à la dimension éthique de la diffusion d'informations tout azimut, à l'organisation et à l'analyse des données, à leur signification et surtout, à l'approfondissement de la réflexion qui va à l'encontre de l'invitation à rester en surface, à « surfer » sur la « toile ».

Car la réflexion critique s'élabore en profondeur et non en superficie. Si la participation à l'élaboration du savoir peut contrer, en partie, son éclatement et sa relativité, elle ne peut le faire sans une modification du rapport au savoir comme distinct de l'accès à l'information, si plurielle soit-elle. Car le savoir ne saurait consister en la juxtaposition d'informations. Sa constitution relève de choix épistémologiquement éclairés répondant à des critères de scientificité ou de rigueur paradigmatiquement établis par les différents champs disciplinaires, eux-mêmes revus à l'aune des avancées théoriques. En d'autres termes, prendre position dans le champ du savoir exige d'en connaître les tenants et les aboutissants et de maîtriser le discours traditionnellement appelé de la rationalité qui déborde par ailleurs celui de la scientificité. C'est dans cet ordre de discours que se situe l'éthique en tant que réflexion axiologique permettant, au-delà de l'expression des désirs et des besoins individuels, de se rallier à la nécessité de la co-responsabilité publique. Sur un autre plan, l'éthique, comme partie intégrante d'une éducation aux TIC, permet d'amorcer une réflexion sur les questions de liberté d'expression, en regard de la pornographie infantile par exemple, et de propriété intellectuelle, quant aux sources des informations diffusées et à leur utilisation. C'est également la réflexion axiologique qui sous-tend la prise de décision relative au monde hybride des technosciences, auquel il a été fait allusion, quand il s'agit de statuer sur l'acceptabilité du clonage d'êtres humains.

Mais la rationalité ne saurait à elle seule outiller la personne pour faire face au monde de la fragmentation, de la complexité et de l'hybridité. Si la solidarité et la participation (dans les affaires publiques autant que dans la construction du savoir) aident à réduire l'effet d'éparpillement dû à la fragmentation épistémique et identitaire, la rationalité scientifique et éthique à rendre intelligible et convivial le monde de la complexité et de l'hybridité, ils ne réussissent pas totalement à conférer un sens à l'univers dans lequel les hommes se meuvent. Car le sens comme visée dans la quête du sujet ne peut se déployer que dans un monde signifiant et ne peut se construire que dans le triple rapport rationnel, symbolique et affectif au monde.

Le sujet: entre rationalité et imaginaire, sens et sensibilité

Duborgel (1983), à la suite de Durand (1984), (1996), dans la foulée des Jung, Bachelard et Ricoeur, rappelle l'importance de l'imaginaire dans l'appréhension et la constitution du réel, comme langage de « "l'homo symbolicus", l'homme des analogies et des correspondances, le sujet des homologies microcosme-macrocosme, le lieu du sensible au sens et de l'homme à l'univers, comme paramètre pleinement constitutif du phénomène humain et comme instance essentielle par où la diversité humaine peut communiquer avec elle-même » (Duborgel, 1983, pp. 399-400). Car le lieu d'unification du sujet ne consiste pas en une unité ou une entité désignée, comme Dieu, l'Homme ou l'Histoire, mais dans le Sens qu'il confère au monde et qui *peut* prendre figure de Dieu, d'Homme ou d'Histoire. Ce sens, unificateur, ne peut provenir que d'un récit dont chaque sujet est le narrateur, parsemé d'objets et d'événements symboliques qui sont autant de signes pour lui que le monde parle une histoire qui lie les objets du monde et le lie lui-même à ce monde.

Car, comme le soutient Durand (1984), le symbole ne renvoie pas directement à un signifié nettement et univoquement circonscrit. Dans son essence, il renvoie à un sens « figuré », transcendant la clarté apparente du monde des signes à sens unique, qui aplatissent le monde de la signification en le réduisant à un monde de signes-objets. « Ne pouvant figurer l'infigurable transcendance, l'image symbolique est transfiguration d'une représentation concrète par un sens à jamais abstrait. Le symbole est donc une représentation qui fait apparaître un sens secret, il est l'épiphanie d'un mystère » (p. 13). Qu'il soit d'ordre iconique, rituel ou mythique, le symbole fait appel à la capacité onirique des humains et au langage poétique qui substitue l'image et l'analogie au concept et à l'argument.

Le langage symbolique fait donc appel à un autre mode de connaissance que le langage rationnel et donne accès à un autre monde que celui de la concrétude, celui du sens figuré, de la transcendance, de l'au-delà de ce qui est immédiatement discernable. L'horizon de cet au-delà est circonscrit différemment selon la portée métaphysique qu'on lui donne, mais renvoie, dans tous les cas, à la capacité de l'homme à se transcender lui-même et à être en lien avec les autres hommes dans l'univers de la signification. Cela est vrai que l'on souscrive à la théorie de l'inconscient collectif archétypal jungienne ou à la conception bi-polaire du psychisme bachelardienne ou encore à l'anthropologie de l'imaginaire durandienne.

L'inconscient collectif, qui se distingue de l'inconscient personnel plus « biographique », fait en effet appel chez Jung à des structures universelles identiques de la psyché induisant une disposition à former des représentations analogues, à « polariser le déroulement mental dans certaines voies » (Jung (1964)), ce qui permet de comprendre l'attrait et la récurrence dans les collectivités des « grandes images », entre autres des formes et des thèmes mythiques. Outre l'inconscient collectif, le Soi intègre le conscient et l'inconscient personnel qui fonctionnent dans une dynamique psychique caractérisée par la dialectique des figures de l'animus, pendant compensatoire du conscient féminin, représentant de la rationalité, et de l'anima, pendant du conscient masculin, monde de l'âme, de l'intériorité, de la vie privée (12). Conscient et inconscient, personnel et collectif, rationalité et imaginaire, opposition des contraires sont constitutifs du Soi. Bien que l'individuation consiste à se libérer des fausses images de la persona, qui appartient à l'inconscient collectif, les représentations archétypales, ou plutôt leurs potentialités, inscrites dans l'inconscient collectif, tissent un lien entre les personnes, «... dans la mesure où la structure de la psyché et sa faculté de s'extérioriser en formes spécifiques sont un héritage commun à l'humanité tout entière» (Jacobi (1961, p. 47)).

La capacité à être relié aux autres personnes par le langage symbolique transcende également l'individualité psychique chez Bachelard, bien que d'une manière un peu différente. Ce dernier thématise également une conception duelle du psychisme mettant en oeuvre des mondes, complémentaires mais séparés, ceux de la rationalité scientifique et de la rêverie poétique. Le psychisme bachelardien est par ailleurs un psychisme androgyne qui reprend, en un schéma universalisant, les figures jungiennes de l'animus et de l'anima. Chez l'homme comme chez la femme, l'économie psychique consiste en une dialectique entre l'animus, comme siège de l'intellect et de la « connaissance » et l'anima, comme matrice de l'imaginaire et de la rêverie. Au premier appartient le règne de la croissance psychique, alors que la seconde « s'approfondit et règne en descendant vers la cave de l'être » (Bachelard (1971, p. 57)). C'est à l'interface de l'extériorité et de

l'intériorité que le psychisme trouve ou plutôt tend vers son point d'équilibre, asymptotique. C'est par ailleurs à l'anima qu'appartient le monde des images, de l'imaginaire, de l'être au repos qui permet d'accéder à une rêverie «cosmique», détachée des projets où « les images dans leur splendeur réalisent une très simple communion des âmes » (Bachelard, 1971, p. 131).

Se réclamant des travaux de Jung et de Bachelard, Durand propose pour sa part une version radicalisée de l'anthropologie de l'imaginaire qu'ils esquissent, dans laquelle la nature duelle du psychisme est résorbée dans le substrat unificateur de l'imaginaire, régi par la fonction symbolique, la rationalité n'étant qu'une « structure polarisante particulière du champ des images » (Durand (1984, p. 88)). L'imaginaire, s'il est garant de l'unité psychique, n'a pas pour autant un rôle réducteur ou synthétiseur, mais bien un rôle «d'équilibration anthropologique». Il organise, sans les gommer, les images antagonistes du monde diurne et nocturne, ou, pourrait-on dire, des différents rapports au monde, en les reliant dans le temps, sous forme d'un récit.

Ce que Jung, Bachelard et Durand donnent à voir, malgré leurs différences sur le plan de l'organisation du psychisme et de la pensée, c'est l'importance de la pensée symbolique qui *relie* d'abord la personne à elle-même, à travers la mise en récit des images antagonistes de ses différents rapports au monde; ensuite, la personne aux autres personnes, puisque ce récit déborde l'individu à travers les images récurrentes véhiculées dans le récit, individuel (biographique par exemple) ou collectif (contes, poèmes, mythes) des autres personnes. C'est le langage de l'imaginaire qui permet de transcender le mode historique, dans ses dimensions trop étroitement factuelle et chronologique (13) pour accéder à celui du symbolique et d'éviter les pièges du micro-récit narcissique dénoncés par certains (Boisvert (2000)). C'est en reliant à l'autre que la pensée symbolique génère le sens.

Il est cependant difficile de fondre, comme le fait Durand, psychisme et imaginaire, langage de la rationalité et langage de l'imaginaire. Le discours de la rationalité pense le monde. Il analyse, argumente, découpe, discute causalité et non-contradiction. Il utilise le concept et l'argument. Celui de l'imaginaire rêve les mondes. Il relie, sans souci de la logique, associe et symbolise, au-delà de l'immédiatement discernable. Il utilise l'image et l'analogie. Au regard de l'interrogation de départ sur le *qui former*, aucun projet éducatif ne saurait donc faire l'économie de l'un ou l'autre langage et de leur nécessaire maîtrise, *a fortiori* dans le monde fragmenté, complexe et hybride qui est le nôtre.

Outre la réponse au *pourquoi* et à *quoi former*, la question du *qui former* a également pour pendant celle du *comment former*. Or, le langage de la rationalité et celui de l'imaginaire font appel à des modes différents d'appréhension du réel qui se forment différemment. Ainsi la rationalité, essentiellement conceptuelle et argumentative, fait-elle appel à tous les mécanismes mis au jour par la psychologie cognitive, de la pensée formelle à la métacognition, qui permettent de comprendre le monde et soi-même à l'aide de structures logico-mathématiques, dans le cadre d'une pensée de type analytique. La pensée rationnelle se construit par l'exercice de certains modes de la pensée, tels l'analyse, l'induction, la déduction, le jugement, l'argumentation et a pour paramètre ultime, le souci de cohérence. Le monde de l'imaginaire, comme on l'a vu, se caractérise plutôt par l'image et l'analogie. Il fait appel à d'autres catégories de la pensée, à la capacité à symboliser qui peut se développer notamment par l'usage de la métaphore, l'utilisation libre de l'association, la construction de sens «figurés», le développement de la capacité onirique. Mais ces structures cognitives elles-mêmes sont stimulées ou suscitées par une autre dimension ou modalité d'appréhension du monde, celle de la sensibilité.

C'est ce que soutient Meyor (2001), en affirmant que plus encore qu'une modalité d'appréhension du monde, la sensibilité est le mode d'être au monde, l'essence de la subjectivité. Se réclamant des travaux de Michel Henry, elle soutient qu'affectivité et sensibilité se confondent puisque l'affectivité consiste en un sentir fondamental, d'abord intransitif, « le se sentir soi-même », « "l'être dans" où s'enracine toute action individuelle ». C'est dans le sentir que le sujet expérimente une cohésion, une co-présence immédiate avec le monde. L'éducation, selon Meyor, devra donc sensibiliser le sujet au sensible, développer l'aptitude du sujet « à constituer un monde sensible et à être touché », en faisant appel à l'ordre du désir par l'utilisation du langage esthétique et poétique.

Conclusion: pour une éducation à la compréhension et à la

relation

Que la sensibilité soit ontologiquement fondatrice, comme le soutient Meyor, et comme l'illustre, dans un registre plus romanesque, l'oeuvre proustienne, ou qu'elle soit l'âme soeur du rationnel animus dans une ontologie de l'androgénéité, elle doit nécessairement occuper une place importante dans les finalités visées par le qui former.

Mais, comme on l'a mentionné, c'est d'abord et avant tout à la possibilité, pour la personne, de générer un sens dans le monde de la fragmentation, de la globalisation, de la complexité et de l'hybridité que doit s'attacher le projet éducatif. Et ce sens s'articule à partir d'un triple rapport au monde, rationnel, symbolique et affectif. Car le sens provient de la faculté à donner une signification au monde, elle-même tributaire d'une double capacité, de *compréhension* et de *relation* au monde. C'est à partir du *sensé* et du *senti* que se construit cette double capacité et que s'institue le sens comme visée dans un univers signifiant. Dans la sphère cognitive, le *sensé* prend forme dans deux registres du penser : celui de l'univers conceptuel du discours rationnellement acceptable et celui du monde imagé de l'univers symboliquement signifiant. La fonction symbolique, comme on l'a vu avec Durand, fait appel à la sensibilité et fait ainsi le pont avec le second pôle de la construction de la signification. Dans la sphère émotivo-affective, le *senti* fait appel à deux modes de la sensibilité : à la sensation, générée par le contact sensuel avec le monde, par la voie d'un rapport direct avec les êtres, la nature et les choses, aussi bien que par celle d'un rapport médiat par l'imagerie mentale; au sentiment, participant de la sphère de l'affectivité, de contiguïté avec l'autre (proche ou lointain), et, par ce lien, d'appartenance au monde, généré par le rapport direct ou le lien symbolique à l'autre, dans le présent et le passé. C'est par ailleurs le rapport à soi, puis à l'autre-proche, environnement (14) ou personne, qui rend possible le rapport à l'autre lointain de sorte que la citoyenneté mondiale aujourd'hui tant souhaitée ne peut se déployer qu'à partir d'une citoyenneté locale effective.

C'est par le croisement du *sensé* et du *senti* que la personne peut relier intérieur et extérieur, immanence et transcendance. C'est par la voie de la compréhension et de la relation qu'elle est unie au monde.

Pour faire face au nouveau monde, dans son versant émancipateur tout autant que dominateur, l'éducation doit donc viser la formation d'un sujet, auteur et acteur de sa propre vie, liée à celle des autres personnes en tant que sujets. Réflexivité critique, éthique et autonomie ont alors pour compléments le sens de la responsabilité, de la solidarité et de la participation qui contribueront à tisser ce lien qui, ultimement ressortit à la signification conférée au monde. C'est par la construction du *sensé* et du *senti*, par la jonction des sphères cognitive et affective, de l'ordre du penser et de la sensibilité, que compréhension et relation peuvent se développer. C'est par la mise en oeuvre du discours de la rationalité et du langage symbolique, par l'éveil de la sensation, et son appel aux sens, et de l'affectivité, par l'évocation du sentiment de contiguïté et d'appartenance, que l'Homme fragmenté peut retrouver le lieu de son unité, celui du sens.

Bibliographie

BACHELARD, Gaston (1971)

La poétique de la rêverie. Paris: PUF, 1971, 183 p.

BAILLARGEON, Normand (1999)

Le défi de Seattle(1). *La chronique de Normand Baillargeon*, [en ligne] www.alternatives-action.org/salami/html/normand.html, page consultée le 8 novembre 1999.

BERRYMAN, Thomas (1998)

L'avenir viable, un développement insoutenable en éducation. Dix motifs pour s'y objecter et défendre les qualités de l'éducation et des relations au monde. Communication présentée dans le cadre de la *Journée de discussion sur les enjeux contemporains de l'éducation relative à l'environnement*, Montréal, Université du Québec à Montréal, juin 1998, 22 p.

BIDET, Éric (1997)

L'économie sociale, Bruxelles: Le Monde, 1997, 209 p.

BOISVERT, Yves (1997)

L'analyse post-moderniste. Une nouvelle grille d'analyse socio-politique. Paris: l'Harmattan, 1997, 241 p.

BOISVERT, Yves (2000)

Sortir du nihilisme. Quand la dictature du moi sert de bouée. In *Essais sur les nouveaux visages de la transcendance*, sous la direction de Yves Boisvert et Lawrence Olivier. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, 2000, pp. 3-10.

CAILLÉ, Alain (1993)

La démission des clercs. La crise des sciences sociales et l'oubli du politique. Paris: La Découverte, 1993, 297 p.

CROCHET, Alain (1997)

Globalisation et firmes-réseaux : le modèle américain. In *Mondialisation et domination économique. La dynamique anglo-saxonne*, sous la direction de Marie-Claude Esposito et Martine Azuelos. Paris : Economica, 1997, p. 63-84.

DOLLFUS, Olivier (1997)

La mondialisation. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1997, 167 p.

DUBORGEL, Bruno (1983)

Imaginaire et pédagogie. De l'iconoclasme scolaire à la culture des songes. Paris: Le sourire qui mord, 1983, 480 p.

DURAND, Gilbert (1984)

L'imagination symbolique. Paris: PUF, 1984, c. 1964, 132 p.

DURAND, Gilbert (1996)

Champs de l'imaginaire. Textes réunis par Danièle Chauvin. Grenoble, Université Stendhal: Ellug, 1996, 262 p.

ESPOSITO Esposito, Marie-Claude, AZUELOS, Martine, (1997)

Mondialisation et domination économique. La dynamique anglo-saxonne. Paris : Economica, 1997, 186 p.

FOUNTAIN, Renée Marie (2001)

Les technosciences en éducation @ l'aube du troisième millénaire. In *Entre culture, compétence et contenu: la formation fondamentale, un espace à redéfinir*, sous la direction de Christiane Gohier et Suzanne Laurin. Montréal: LOGIQUES, 2001, p.265-292.

FOUCAULT, Michel (1966)

Les mots et les choses. Paris: nrf, Gallimard, 1966, 400 p.

GOHIER, Christiane, ANADÓN, Marta (2000)

Le sujet, une posture épistémologique à la base de l'identité professionnelle de l'enseignant. Au-delà d'un modèle sociologique du sujet. In *La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant et du futur enseignant. La recherche et la formation*, sous la direction de Christiane Gohier et Christian Alin. Paris: L'Harmattan, 2000, pp. 17-28.

GOHIER, Christiane, GROSSMANN, Sophie (2001)

La formation fondamentale, un concept périmé? La mondialisation de la compétence. In *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*, sous la direction de Christiane Gohier et Suzanne Laurin. Montréal : LOGIQUES, 2001, pp. 21-54.

GOHIER, Christiane, LEBRUN, Nicole (2001)

NTIC et mondialisation: le flux, le flou et la pensée. In *L'éducation au tournant du millénaire*, sous la direction de Claude Lessard et coll., 6^e congrès des sciences de l'éducation de langue française (AFDEC), à paraître 2001.

GOHIER, Christiane, ANADON, Marta (2001)

La fabrication d'un citoyen du monde. In *L'éducation au tournant du millénaire*, sous la direction de Claude Lessard et coll., 6^e congrès des sciences de l'éducation de langue française (AFDEC), à paraître 2001.

Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997)

- Réaffirmer l'école: Prendre le virage du succès.* Québec: Ministère de l'éducation, 1997, 150 p.
- JACOBI, Jolande (1961)
Complexe, archétype, symbole. Neuchatel: Delachaux et Niestlé, 1961, 167 p.
- JUNG, Carl Gustav (1933)
Dialectique du moi et de l'inconscient. Paris: Gallimard, 1964, c. 1933, 248 p.
- KUHN, Thomas Samuel (1983)
La structure des révolutions scientifiques. Paris: Flammarion, 1983, 284 p.
- LÉVESQUE, Benoît (1997)
Démocratisation de l'économie et économie sociale: un scénario radical pour de nouveaux partages. In *Cahiers du CRISE*, no 9705, Montréal: Collectif de recherche sur les innovations sociales dans les entreprises et les syndicats, 1997, 44 p.
- LÉVY, J. (1996)
Le monde pour cité. Paris: Hachette, 1996, 143 p.
- Linux Online
About Linux. The free, open-source operationg system, p.1. [en ligne]. Adresse URL : www.linux.ca/about_linux.shtml , page consultée le 10 novembre 2000.
- LYOTARD, Jean-François (1979)
La condition postmoderne, Paris: Minuit, 1979, 108p.
- MEYOR, Catherine (à paraître)
La sensibilité en éducation. Mise en question des approches de l'affectivité. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, à paraître. 2001.
- Ministère de l'éducation du Québec (2000)
Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire. Version approuvée pour le 1er cycle du primaire et provisoire pour les 2e et 3e cycles. Québec: Ministère de l'éducation, juin 2000, 536 p.
- Opération Salami (2000)
L'opération salami, p.1 [en ligne] Adresse URL www.alternatives-action.org/salami, page consultée le 10 novembre 2000.
- RICOEUR, Paul (1983)
Temps et récit. Tome I. L'intrigue et le récit historique. Paris: Seuil, 1983, 404 p.
- TOURAINE, Alain (1992)
Critique de la modernité. Paris : Fayard, 1992, 462 p.
- TOURAINE, Alain (1994)
Qu'est-ce que la démocratie. Paris : Fayard, 1994, 297 p.
- TOURAINE, Alain (1995)
La formation du sujet. In *Penser le sujet. Autour d'Alain Touraine.* Colloque de Cerisy. Paris : Fayard, 1995 p. 21-45.

Notes

- (1)
Je tiens à remercier Guy de Villers Grand-Champs pour ses judicieux commentaires qui m'ont permis de bonifier ce texte.
- (2)
Chercheur au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).
- (3)
Cette liste n'est évidemment pas exhaustive et pêche, comme toutes les classifications, par

son caractère réducteur et simplificateur. Elle sert ici simplement à illustrer la dimension plurielle et contrastée de différents courants pédagogiques au regard des finalités de l'éducation. Toute classification diffère par ailleurs selon la typologie choisie, ici l'ancrage disciplinaire. On trouvera d'autres typologies dans des ouvrages comme ceux d'Olivier Reboul, dans *Le langage de l'éducation*, 1984, Paris : PUF; Yves Bertrand et Pierre Valois dans *Les théories contemporaines de l'éducation*, 1990, Ottawa : Agence d'ARC; et Octavi Fullatt i Genis, Sens et éducation in *Éducation et Philosophie*, J. Houssaye (dir.), Paris: ESF, 1999, pp. 199-230.

(4)

Selon Crochet (1997), le terme mondialisation fait référence à l'étendue ou à l'extension des marchés à l'échelle mondiale, alors que celui de globalisation renvoie à la diversification des activités et des opérations de certaines firmes « globales » ou firmes-réseaux dans l'ensemble des marchés mondiaux.

(5)

À l'instar de Caillé et de Lévy (1996), nous distinguons le politique, comme espace public au sens plein du terme, c'est-à-dire comme lieu où se joue la possibilité, pour des personnes appartenant à une même communauté, fût-elle le monde lui-même, de vivre ensemble, de la politique comme lieu de pouvoir institué et de défense d'intérêts.

(6)

Organisation de coopération et de développement économiques.

(7)

Cette quête unitariste a par ailleurs connu des résurgences sporadiques. Mentionnons entre autres exemples le positivisme logique du Cercle de Vienne, dans la première moitié du Xxe siècle, qui prétendait reconstruire l'ensemble de la réalité par le moyen de la logique.

(8)

Ce qui exclut par ailleurs d'emblée la majorité des personnes dans les pays en voie de développement et élargit l'écart entre bien et mal nantis, au plan des individus aussi bien que des pays et des continents.

(9)

D'autres appellations peuvent également être utilisées, comme le souligne Bidet, comme économie de survie, souterraine, populaire, alternative, solidaire, ou économie sociale immergée.

(10)

Bien que les droits de Linux appartiennent à son créateur, Linus Torvalds, comme on l'a mentionné, son utilisation, sa redistribution et l'accès à son code source sont gratuits. Il ne s'agit donc pas à proprement parler d'un réseau d'échange de proximité non plus que d'une entreprise caractéristique de l'économie sociale. Il s'apparente cependant à l'économie informelle ou parallèle dans la dimension non monnayable de l'offre d'accès à un bien informatique.

(11)

Si le partage du savoir caractérise le registre social du rapport au savoir, sa co-construction renvoie au registre épistémique par la multiplicité des sujets-auteurs (agents de la construction), la réduction virtuelle de l'atomisation des savoirs (et non leur uniformisation) et la reconnaissance de leurs fondements en tant que construits théoriques.

(12)

Chez Jung, l'anima s'oppose à la persona, élément constitutif de la psyché collective, c'est-à-dire au masque social que l'homme se forge, au moi idéal qu'il projette pour la société. La

persona est définie comme le bastion de la rationalité, du monde diurne, du travail et de la vie publique, alors que l'anima représente le monde de l'âme, nocturne, intérieur, de la fantasmagorie, de la vie privée. L'anima est à la fois le pendant compensatoire du conscient masculin et le pôle opposé de la persona. La caractérisation de l'animus est plus floue et se rapproche d'une «raison préfabriquée», car il est défini, de manière sexiste, comme le pendant du conscient féminin, incapable de rationalité au sens plein du terme, mais ayant un sens aigu des interrelations personnelles (Jung, 1964, p. 181). L'animus projeté de la femme ne sera donc qu'un pâle reflet du conscient très rationnel de l'homme. Bachelard reprendra les figures d'animus et d'anima, mais sa conception de l'animus recoupera celle de la persona de Jung et animus et anima deviendront des figures de l'androgénéité du psychisme humain.

- (13) Ricoeur (1983) parle en ce sens de référence croisée entre l'historiographie et le récit de fiction qui ressortissent, à des degrés divers, au langage métaphorique et à l'ordre du symbolique. À l'instar de Ricoeur, nous entendons par récit le discours narratif qui a pour motifs l'intrigue et l'action et non, à la manière de Lyotard (1979), le grand récit spéculatif ou émancipateur méta-discursif et téléologique.
- (14) Voir à ce sujet Berryman (1998) qui, se réclamant des travaux de Shepard et de Cobb, soutient que le rapport à la nature dans la petite enfance est primordial pour construire un sentiment de confiance en soi requérant des moments où « la personne reconnaît que le monde est essentiellement bon et accueillant » (p. 15).



Publication de l'Association
canadienne d'éducation de
langue française (ACELF)

REVUE SCIENTIFIQUE VIRTUELLE

RECHERCHE

Cherchez dans *Éducation et francophonie*:

Recherche par mots-clés

Index des auteurs

LIENS

Consultez cette section
pour avoir accès à de
nombreux rapports de
recherche en éducation de
langue française.

PUBLICITÉ

Associez-vous à la revue
Éducation et francophonie
et faites-vous connaître
auprès d'un vaste réseau
en éducation de langue
française. La revue
compte plus de 5000
abonnés répartis sur tous
les continents.

RÉSUMÉ

L'homme fragmenté : à la recherche du sens perdu - Éduquer à la compréhension et à la relation

Christiane Gohier - Université du Québec à Montréal, (Québec) Canada

Éducation et francophonie
Volume XXX, numéro 1, printemps 2002
Les finalités de l'éducation

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

RÉSUMÉ

La question des finalités de l'éducation, si elle est universelle, n'est pour autant pas atemporelle. Quelles qu'en aient été les formulations, les questions du Qui (quel type de personne) veut-on former ? Pourquoi ? À quoi ? sont incontournables dès que l'on parle de « conduire » quelqu'un vers quelque chose, mais les réponses ont varié selon les sociétés qui les ont posées. La réflexion contemporaine sur le Qui former passe donc par un examen du monde dans lequel nous vivons, au-delà de la simple réitération des slogans qui entourent les phénomènes de la mondialisation, des Tic ou de l'économie du savoir... La complexité du monde actuel rend nécessaire un examen multi-facettes qui permet d'éclairer la compréhension de notre réalité. La conjugaison des points de vue économique, politique et géopolitique, sociologique et anthropologique aussi bien que technologique et épistémologique sont mis à contribution pour mettre au jour les zones d'ombre et de lumière du « nouveau monde ». À l'issue de cet examen, il est proposé que l'éducation ait pour finalité de former à la compréhension et à la relation en faisant appel à la fois à la raison et à la sensibilité, au sensé et au senti qui permettent à l'Homme de retrouver le sens comme lieu de son unité.

[RETOUR](#)

ABSTRACT

The question of the purposives of education, although universal, is still temporal. Whatever the wording, the questions of "Who" (what type of person) do we want to train ? "Why ?" "For what ?" cannot be ignored once we refer to "leading" someone towards something, but the answers varied according to the societies that asked them. The contemporary reflection on the "Who" to train requires an examination of the world in which we live, beyond the simple reiteration of slogans that accompany the phenomenon of globalization, gimmicks or the knowledge economy. The complexity of the world today makes a multi-faceted examination necessary, allowing us to understand our reality. The joining of economic, political, geopolitical, sociological and anthropological points of view, as well as those of technology and epistemology, is needed to excavate the zones of shadow and light of the "New World". At the end of this examination, it is proposed that the purpose of education be to teach understanding and relating, calling both on reason and sensitivity, on the sensible and the felt, which allow Man to rediscover meaning as the place of his unity.

[RETOUR](#)

RESUMEN

El problema de las metas de la educación, si es universal, no es sin embargo intemporal. Cualesquiera que hayan sido las formulaciones, las cuestiones en torno a Quién (qué tipo de persona) se desea formar, por qué, para qué, se vuelven ineludibles a partir del momento en que se pretende « conducir » a alguien hacia algo, pero las respuestas han variado según las sociedades que se han cuestionado. La reflexión contemporánea en torno a Quién formar exige el examen del mundo en el que vivimos, más allá de la simple reiteración del eslogan en torno a los fenómenos de la mundialización, de las TIC o de la economía del conocimiento ? La complejidad del mundo contemporáneo, hace necesario un examen multi facetico que permita clarificar la comprensión de nuestra realidad. La conjugación de los puntos de vista económico, político y geopolítico, sociológico y antropológico tanto como el tecnológico y el epistemológico nos permiten descubrir zonas de sombra y de luz del « nuevo mundo ». Al terminar este examen, se propone que la educación tenga como finalidad formar a la comprensión y a la relación haciendo uso tanto de la razón como de la sensibilidad, de lo sensato y de lo sentido lo que permite al Hombre de recobrar el significado en tanto que sitio de su unidad.

[RETOUR](#)

[Numéros disponibles](#) | [Numéros à paraître](#) | [Appel d'articles](#) | [Comité de rédaction](#) | [Partenaires](#)
[Plan du site](#) | [Archives](#) | [Contactez-nous](#) | [Acelf](#)

Les finalités de l'éducation

Éducation et francophonie, Volume XXX, N° 1, printemps 2002.

Peut-on encore parler de mission éducative de l'école ?

Georges A. LEGAULT

Faculté des Lettres et Sciences humaines, Secteur Éthique appliquée
Université de Sherbrooke, Sherbrooke (Québec), Canada.

France JUTRAS

Faculté d'éducation, Département de pédagogie
Université de Sherbrooke, Sherbrooke (Québec), Canada.

Marie-Paule DESAULNIERS

Département des Sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières (Québec), Canada.

Table des matières

- Résumé Abstract Resumen
- Introduction
- La rationalité de l'action
- Quelle compétence pour quelle action ?
 - L'approche par compétences dans le *Programme de formation de l'école québécoise*
 - L'approche par compétences dans la formation initiale à l'enseignement
 - Les compétences de l'ordre de l'intervention
 - Les compétences fonctionnelles
 - Les compétences d'éthique professionnelle
- Les finalités sociales des institutions d'enseignement
- Conclusion
- Bibliographie
- Notes

Résumé

Cet article vise la compréhension de la mission sociale de l'école au Québec, grâce à une analyse des finalités éducatives, au moment où a lieu une réforme majeure dans le curriculum scolaire assortie d'une réforme de la formation des maîtres. La réforme entraîne non seulement la spécification de finalités éducatives orientées vers l'intégration sociale, mais aussi un changement de paradigme épistémologique. Apprendre ne signifie plus acquérir des objectifs dont le degré de maîtrise est observable par des comportements appropriés; apprendre signifie désormais développer des compétences qui supposent la mobilisation des ressources dans l'agir. L'analyse des enjeux de la rationalité de l'action permet de distinguer rationalité technique et rationalité téléologique.

L'apprentissage par objectifs renvoie à la rationalité technique qui vise la mise en place de moyens efficaces pour produire un résultat spécifique alors que le développement de compétences se rapproche de la rationalité téléologique, un idéal vers lequel on tend sans l'atteindre une fois pour toutes. Poser les finalités de l'éducation, c'est justement poser un idéal de l'humain et un idéal de la vie sociale. Ainsi nous tentons de voir dans quelle mesure le développement des compétences d'une personne comme finalité de l'éducation dans l'institution scolaire s'inscrit dans les finalités sociales.

Abstract

Can We Still Refer to the School's Educational Mission ?

Georges A. LEGAULT

**Faculty of Letters and Humanities, Université de Sherbrooke, (Québec),
Canada**

France JUTRAS

Faculty of Education, Université de Sherbrooke, (Québec), Canada

Marie-Paule DESAULNIERS

**Department of Education Sciences, Université du Québec à Trois-Rivières,
(Québec), Canada**

This article aims at understanding the social mission of the school in Québec with an analysis of educational purposives at the moment of a major reform in the school curriculum, accompanied by a reform in teacher training. The reform not only leads to the specifications of educational purposives oriented towards social integration, but to an epistemological paradigm as well. Learning no longer means acquiring objectives whose degree of mastery is observable by appropriate behaviours; learning now means developing abilities, which assumes that resources will be mobilized in the doing. The analysis of the stakes of the action rationality allows us to distinguish technical rationality and teleological rationality. Learning by objective refers to the technical rationality which aims at finding effective ways to produce a specific result, while the development of abilities is closer to teleological rationality, an ideal towards which one leans without reaching it once and for all. Formulating educational purposives is actually formulating an ideal of the human being and an ideal of social life. Thus, we try to see to what degree the development of a person's abilities as an educational purposive in the school institution fits into social purposives.

Resumen

¿Acaso la escuela todavía tiene una misión educativa?

Georges A. LEGAULT

**Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Universidad de Sherbrooke,
(Quebec), Canadá**

France JUTRAS

Facultad de Educación, Universidad de Sherbrooke, (Quebec), Canadá

Marie-Paule DESAULNIERS

**Departamento de Ciencias de la Educación,
Universidad de Quebec en Trois-Rivières, (Quebec), Canadá**

Esta artículo tiene como objetivo la comprensión de la misión social de la escuela en Quebec, mediante el análisis de las finalidades educativas, en un momento en el que se lleva a cabo una gran reforma del curriculum escolar acompañada de una reforma de la formación de los maestros. La reforma conlleva la

definición de las metas educativas orientadas hacia la integración social, así como un cambio de paradigma epistemológico. Aprender ya no significa apropiarse de los objetivos cuyo grado de adquisición es observable en los comportamientos esperados; de ahora en adelante, aprender significa desarrollar competencias que suponen la movilización de los recursos en la acción. El análisis de los desafíos de la racionalidad de la acción permite distinguir la racionalidad técnica y la racionalidad teleológica. El aprendizaje por objetivos refleja la racionalidad técnica cuyo objetivo es la instalación de medios eficaces para producir un resultado específico mientras que el desarrollo de competencias se aproxima a la racionalidad teleológica, un ideal que nos inspira sin que necesariamente su realización sea lograda. Pensar en las metas de la educación, consiste precisamente en plantear un ideal humano y un ideal de la vida social. Por ello, tratamos de ver en que medida el desarrollo de competencias de una persona en tanto que finalidad de la educación en la institución escolar se inscribe en las finalidades sociales.

Introduction

Pour faire de la question des finalités de l'éducation un objet de recherche, il faut, au départ, cerner la nature du champ disciplinaire qui s'autorise à porter ce regard interrogatif sur l'éducation. La finalité, nous disent les dictionnaires, est la caractéristique de quelque chose qui est organisé en fonction d'un but. Le passage de « finalité » à « finalisme » se comprend aisément dans ces ouvrages de référence, puisque ce terme est réservé au système qui explique les choses par le biais des causes finales. La question des finalités s'inscrit donc dans le discours téléologique, celui qui répond au « pourquoi ». Avec le discours téléologique, nous entrons de plain-pied dans le discours du sens de l'action comme intervention d'un sujet dans le monde. Il n'est guère étonnant qu'au discours des finalités corresponde celui de l'éthique, comme en témoignent éloquentement les propos suivants de Etchegoyen (1993, p. 178) : « Car si un concept [responsabilité] est un nouveau repère pour notre conscience morale, il l'est évidemment aussi pour des institutions déboussolés qui ne savent plus si elles éduquent, si elles enseignent, si elles préparent à l'emploi ou si elles assurent une nouvelle forme de garderie ». Ainsi, la question des finalités en éducation apparaît à deux plans de l'intervention pédagogique : celui de la pratique d'enseigner et celui de l'institution d'enseignement.

Notre recherche portant sur les finalités de l'éducation construit son objet à partir du questionnement téléologique de l'action, et plus spécifiquement celui de l'éthique. Cependant, la pertinence de cette construction peut être mise en cause. Le discours des finalités est-il passéiste ? Ne devrions-nous pas renoncer à ce genre de discours, voire en faire notre deuil dans nos sociétés démocratiques avancées ? La recherche sur les finalités de l'éducation est elle-même soumise à la question de sa pertinence et des cadres théoriques qui la fondent. C'est pourquoi nous devons d'abord répondre à la mise en question de notre objet de recherche. C'est en cernant le débat autour de la rationalité de l'action dans la culture occidentale que nous pourrions mesurer la profondeur de la crise des valeurs qui touche nos institutions et nos pratiques d'enseignement. Ensuite, à la lumière des enjeux de la rationalité instrumentale et de la rationalité téléologique, nous pourrions voir dans quelle mesure le développement des « compétences », proposé comme finalité des interventions pédagogiques, s'inscrit dans l'une ou l'autre forme de rationalité de l'action. Enfin, nous pourrions nous interroger sur les institutions d'enseignement et les programmes de formation afin de voir dans quelle mesure les finalités des interventions pédagogiques s'inscrivent dans les finalités sociales des institutions.

La rationalité de l'action

C'est à partir de la théorie aristotélicienne des quatre causes que se sont instaurées, en Occident, les deux lectures de l'action : l'explication par les causes efficiente et matérielle et la justification par les causes finale et formelle. Toute action peut dès lors être expliquée par les facteurs qui la déterminent de l'extérieur, ce que l'expression mécanique du principe de causalité exprime dans le rapport de cause à effet. Mais l'action peut aussi être interprétée comme la résultante d'un processus intentionnel. Ce facteur interne, notamment chez l'être humain, permet de comprendre l'action comme un moyen visant l'atteinte d'une fin déterminée. Pour comprendre comment la cause finale peut vraiment agir comme

cause, il faut revenir à l'expérience de base sur laquelle s'appuient les Grecs : l'art. Le sculpteur ne peut matérialiser son oeuvre que s'il possède la visée d'une « forme idéale » qu'il cherche à incorporer à la matière par le biais de ses mains et de ses outils. L'écart entre la forme idéale visée et la matérialisation concrète sera toujours présente dans l'art.

Ces deux perspectives sur l'action que sont les facteurs externes déterminants et les facteurs internes intentionnels réapparaissent dans le débat contemporain sur l'action, notamment dans la distinction entre l'action stratégique et l'action téléologique, et plus particulièrement encore dans la critique de la place de la rationalité instrumentale. Puisque le questionnement sur les finalités de l'éducation s'inscrit dans ce contexte spécifique de l'action téléologique d'une part et de la critique de la rationalité instrumentale d'autre part, il est important de cerner rapidement les enjeux propres à chacune de ces variantes de la compréhension de l'action.

Il y a tout un passage à effectuer entre penser l'action et penser l'agir. Dans son débat avec les philosophes analytiques de l'action, Ricoeur cherche à montrer qu'il faut dépasser l'analyse strictement causale des chaînes de facteurs expliquant l'apparition d'un phénomène et qu'il est nécessaire de comprendre l'agir humain comme une chaîne causale initiée volontairement par le décideur. Il est difficile d'ignorer toutes les théories qui expliquent l'humain et son action à partir des chaînes de causalités qui ne font aucune référence à l'intention. On ne peut ignorer en effet l'influence d'un Nietzsche, d'un Marx et d'un Freud dans l'interprétation de l'agir humain et de la remise en cause du « sujet » agissant avec intentionnalité. L'analyse des actes posés par un enseignant dans sa classe peut être élaborée de ce seul point de vue de la mise en place d'une chaîne causale visant à produire un effet déterminé. En effet, on peut se demander si les gestes posés ont donné lieu à la chaîne causale la plus efficace pour atteindre le résultat visé. Mais, avec une lecture intentionnelle, on peut évaluer cette fois les actes posés volontairement par l'enseignant en fonction de la visée éducative. Ainsi, on peut se demander en quoi les actes pédagogiques ont permis de rapprocher l'élève ou l'étudiant de l'idéal d'un être éduqué.

La distinction entre l'analyse de l'action par la chaîne causale non volontaire et la chaîne causale amorcée par un acte volontaire est en arrière-plan de la critique de la rationalité technique qui est au coeur du débat sur la modernité et la postmodernité. Michel Freitag dans *Le naufrage de l'université* développe essentiellement sa critique à la lumière du mode de gestion technocratique du social dans nos sociétés postmodernes. Cette critique est construite autour de l'idée que : « Le futur est l'autonomisation du fonctionnement et de l'opérativité des moyens par rapport aux fins, le désassujettissement des premiers aux secondes » (Freitag (1995, p. 14)). Selon les différentes perspectives que prendront les auteurs pour élaborer la critique de la rationalité instrumentale, nous retrouvons toujours cette séparation des moyens de la logique des fins. Ainsi, Charles Taylor (1992, p. 15) spécifie : « Par "raison instrumentale", j'entends cette rationalité que nous utilisons lorsque nous évaluons les moyens les plus simples de parvenir à une fin donnée. L'efficacité maximale, la plus grande productivité mesurent sa réussite ». À première vue, la raison instrumentale semble s'inscrire dans une relation téléologique. Cependant, les exemples que donne Taylor permettent de mieux comprendre la relation spécifique qui distingue la rationalité instrumentale de la rationalité téléologique. Insistons sur le fait que la pensée instrumentale, selon Taylor, se construit dans le choix des moyens en fonction d'une « fin donnée ». Si la fin est donnée, c'est-à-dire fixée au préalable, cela signifie qu'il n'existerait pas de délibération chez l'être humain pour choisir la finalité de son action. L'auteur ajoute (*Ibid.*, p. 17) : « La primauté de la raison instrumentale se manifeste aussi dans le prestige qui auréole la technologie et qui nous fait chercher des solutions technologiques alors que l'enjeu est d'un tout autre ordre ». Et il poursuit en affirmant que la raison instrumentale envahit aussi d'autres domaines comme la médecine, où la technologie médicale peut conduire, selon Benner, à considérer le patient non comme une personne possédant une vie propre, mais comme le site d'un problème technique. C'est ainsi qu'apparaît toute la différence entre la relation professionnelle à une personne et la relation professionnelle à un problème technique. Alors que dans un cas, la finalité de l'action médicale est la santé d'une personne, dans l'autre, elle est la solution technique à un problème technique. Penser la relation moyen-fin en termes de solution technique à un problème technique n'est pas une perspective téléologique : c'est essentiellement une analyse causale.

Les critiques de la pensée instrumentale s'élaborent ainsi dans l'opposition entre deux visions de l'action : l'action orientée vers la solution d'un problème technique et l'action orientée vers l'élaboration d'un monde humain. Dans la foulée de la réflexion sur la rationalité instrumentale, on retrouve l'importance du sujet comme l'écrit Gilbert Renaud (1997, p. 151) :

Le sujet correspond ainsi à ce mouvement qui refuse la réduction au faire, il est travail de l'idéal d'authenticité qui s'objecte à la rationalité mécanique d'un système qui ne cherche plus à établir que sa propre performance, il s'enracine dans l'émotion, les sentiments, les affects qui clament que la condition humaine est aussi autre chose que ce qu'en font les pouvoirs. Il est recherche d'une voie sociale qui ne renonce pas à la raison, mais qui en refuse la réduction instrumentale.

C'est à l'intérieur de ce débat autour de la rationalité de l'action, notamment dans la critique de la rationalité technique ou instrumentale, que se situe l'interrogation des finalités de l'éducation. La critique de la gestion technique du social soulevée par Freitag et Renaud nous renvoie à la gestion de l'éducation au plan des politiques de l'éducation et de la formation, alors que la critique de la raison instrumentale de Taylor soulève l'enjeu des pratiques professionnelles, y compris celles des enseignantes et enseignants.

Quelle compétence pour quelle action ?

La réforme scolaire implantée depuis septembre 2000 au Québec avec le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) instaure une transformation majeure de l'éducation en proposant, comme finalité de l'enseignement, le développement de compétences. Cette approche - retenue pour l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et secondaire - est aussi implantée depuis 1993 à la formation collégiale et dans les contextes de la formation initiale et continue des professionnels à l'université. En éducation, la formation par compétence des élèves exige que le personnel enseignant soit lui aussi formé par compétences professionnelles. C'est d'ailleurs ce qui a donné lieu à une première réforme de la formation initiale à l'enseignement en 1992 et c'est également ce que nous retrouvons dans la seconde réforme : *La formation à l'enseignement - Les orientations : les compétences professionnelles* du ministère de l'Éducation en 2001, **Gouvernement du Québec (2001)**.

Le virage qu'impose l'approche par compétences ne laisse pas indifférent. Que signifie l'approche par compétences ? Que met-elle en oeuvre dans la société ? Cette approche qui a été proposée d'abord pour la formation collégiale a soulevé plusieurs critiques, notamment quant à son application à la formation générale. Dans la mesure où l'approche par compétences semble ainsi être généralisée à tous les ordres d'enseignement, on peut se demander quels sont les rapports entre l'approche par compétences et les finalités de l'éducation. Le développement des compétences devient-il la finalité de l'éducation ou est-ce un moyen d'atteindre une finalité supérieure ?

Ici nous allons nous pencher sur la compétence comme finalité de formation tant pour ce qui concerne la formation des élèves que pour celle des enseignantes et enseignants. À la lumière du PFÉQ, nous tenterons dans un premier temps d'établir les visées de l'approche par compétences et les changements dans l'enseignement qu'elle met en oeuvre en tant que formation générale. Dans un deuxième temps, avec le document *La Formation à l'enseignement - Les orientations : les compétences professionnelles*, nous analyserons cette application de l'approche par compétences à une formation professionnelle. Nous pourrions, à la lumière des débats sur l'approche par compétences, vérifier dans quelle mesure la distinction entre la rationalité technique et la rationalité téléologique permet de clarifier l'arrière-plan du débat social.

L'approche par compétences dans le *Programme de formation de l'école québécoise*

Dans sa version abrégée (MEQ (2000, p. 5)), la définition retenue de la compétence est : « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources ». Les précisions apportées après cette définition permettent d'entrevoir la différence entre l'approche par compétence et l'approche par objectifs dont elle veut s'éloigner. La compétence est un « savoir-agir » : « L'expression "savoir-agir" permet de distinguer la compétence de savoir-faire, plus limitée (*sic.*) dans sa portée et davantage associée (*sic.*) à l'objet de son exercice » (1). Le « savoir-agir » dans l'approche par compétence se distingue de la notion de savoir-faire qu'on retrouve dans l'approche de formation par

objectifs. À cet égard, Tremblay rapporte que Sophie Dorais écrit que : « Dans le vocabulaire collégial, on attribue souvent à savoir-faire le sens d'habileté, comme on fait de savoir l'équivalent de connaissance et de savoir-être l'équivalent d'attitude. Or savoir-faire prend un sens différent, plus englobant, plus proche du "savoir-agir" tel que défini par Olivier Reboul » (2). Cette citation nous permet de voir la distance que prend l'approche par compétences de l'approche par objectifs puisque la première redéfinit les rapports entre savoir, savoir-être et savoir-faire. En effet, si la compétence est un savoir-agir, elle se caractérise par la mobilisation et l'utilisation efficaces de ressources dans l'agir. Nous sommes ici au cœur de la problématique des rapports entre connaissance et agir, problématique centrale à toute formation professionnelle, mais aussi problématique épistémologique comme en témoigne l'émergence de la science-action et de la praxéologie (3).

Certains concepteurs de programmes universitaires ont déjà construit leur formation professionnelle autour de l'apprentissage par problème (APP) et, dans d'autres programmes universitaires non professionnels, on a intégré une variante, l'apprentissage par projet. Ces approches exigent que le problème à résoudre ou le projet à réaliser soit le cadre même de l'activité pédagogique, ce qui favorise l'apprentissage dans le contexte même de la mobilisation et de l'utilisation des ressources dans l'agir. On comprend alors dans cette perspective pourquoi les connaissances sont une partie des ressources mobilisées. Comme le précise le PFÉQ (2000, p. 5) : « De même, puisqu'elles reposent sur la mobilisation des ressources, les connaissances dont on vise l'acquisition doivent nécessairement être liées à leur usage et n'acquièrent le statut de ressources que dans la mesure où l'élève peut les mobiliser dans des situations où leur utilisation s'avère pertinente ». Enfin, l'approche par compétence se situe dans une perspective développementale (*Ibid*) : « elle est [...] évolutive, en ce sens que son enrichissement peut se poursuivre tout au long du cursus scolaire même et au-delà de ce (*sic.*) celui-ci ». La définition du contexte de réalisation d'une compétence est plus explicite quant au caractère développemental. Contrairement à ce qu'on observe dans la pédagogie par objectifs où on évalue le degré d'atteinte de l'objectif, l'élève est placé dans des conditions pour développer et exercer la compétence (*Ibid*, p. 11) : « Ces conditions sont notamment utilisées pour l'évaluation du degré de développement de la compétence ».

L'approche par compétence propose ainsi de revoir le paradigme de l'enseignement axé sur des objectifs behavioristes d'acquisition de savoir, savoir-faire et savoir-être. Ce changement de paradigme est avant tout un changement de paradigme épistémologique. Le PFÉQ s'inscrit explicitement dans les perspectives cognitiviste et socioconstructiviste, ce qui constitue, selon Tardif (2000, p. 6), une rupture plutôt qu'une continuité : « Les fondements mêmes de la réforme de l'école québécoise et du programme de formation inscrivent la rupture dans le nouveau paradigme, celui de l'apprentissage, comparativement au paradigme de l'enseignement qui, jusqu'à maintenant, prévalait dans le cas de l'organisation scolaire et des programmes d'études ». Ce changement de paradigme prend cependant une autre couleur dans les débats sur l'approche par compétence dans la réforme collégiale entreprise en 1993. La tension entre l'enseignement et l'apprentissage prend la forme d'une opposition entre la formation générale et la formation technique, et plus spécifiquement entre la formation fondamentale et la formation spécialisée.

Lorsqu'on examine la méthode utilisée pour la révision des programmes de formation professionnelle et technique du secondaire et du collégial, on voit qu'elle est fondée sur une analyse de la situation de travail réalisée par des experts. Gilles Tremblay (1994) résume les trois étapes du processus mis en place pour l'élaboration des programmes techniques : la précision des déterminants du programme, la spécification des compétences à développer et la définition des objectifs. C'est dans la précision des déterminants du programme qu'apparaît l'importance du *Rapport d'analyse de la situation de travail* qui est réalisé par des spécialistes de la profession ou des experts du domaine.

Concrètement, l'analyse de situation de travail implique d'abord un relevé de tâches, des opérations et des sous-opérations significatives en rapport avec une fonction travail-type [...]. À ce relevé s'ajoutent la description des attitudes, habiletés et comportements nécessaires à leur réalisation ainsi que la mention des connaissances de base requises [...]. Elle indique le degré de complexité des techniques utilisées [...] de même que leur importance relative en termes de temps qui leur est alloué dans la pratique. Enfin, elle précise le processus de travail, à savoir l'ordre logique d'exécution des tâches. (4)

Le modèle mis en place par cette analyse est axé sur le comportement compétent, c'est-à-dire la production de gestes pertinents, utiles et efficaces dans une situation de travail donnée. Comportement compétent et performance deviennent des synonymes de la production visée par l'apprentissage. Par ailleurs, le débat sur la compétence au Cégep porte aussi sur un autre aspect : celui du passage de l'apprentissage de type behavioriste à l'apprentissage cognitiviste. Mario Désilets & Claude Brassard (1994, p. 8) mettent en évidence que :

Dans une perspective cognitiviste, le résultat visé, c'est-à-dire l'objectif d'apprentissage, est une *modification de la structure des connaissances* de l'élève alors que le comportement observable est considéré comme un indicateur, très imparfait, permettant d'inférer l'atteinte de l'objectif c'est-à-dire le développement d'une compétence. Ce n'est donc pas un comportement spécifique dans une activité particulière qui est visée par l'enseignement, mais le développement de capacités transférables chez les élèves.

Les débats autour de l'approche par compétences au Cégep démontrent la fragilité du cadre de référence proposé dans le PFÉQ pour expliciter l'approche par compétences. Qu'il s'agisse de l'énoncé de la compétence, du contexte de réalisation, des composantes de la compétence ou de la manifestation de la compétence et des critères d'évaluation, ce cadre peut, selon une lecture cognitiviste ou behavioriste, conduire à des interventions pédagogiques très différentes. Développer les compétences d'une personne, c'est une chose; former des professionnels ou des travailleurs compétents, c'est autre chose. La compétence telle que présentée dans la perspective cognitiviste et socioconstructiviste se rapproche de la rationalité téléologique comme que nous l'avons définie : c'est un idéal vers lequel on tend sans jamais l'atteindre. Définir les activités pédagogiques afin de produire un résultat spécifique (acquisition d'une connaissance, d'une habileté ou d'une attitude) renvoie à la rationalité technique qui vise la mise en place de moyens efficaces pour produire un résultat spécifique.

Dès le moment où les compétences sont précisées, il y a un risque de faire basculer la compétence comme « savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces de ressources » à une compétence comportementale. Dans le PFÉQ, les compétences disciplinaires se distinguent des compétences transversales. À première vue, l'expression compétence disciplinaire semble contradictoire par rapport à la définition générale d'une compétence qui fait appel aux ressources, c'est-à-dire aux connaissances. L'exemple suivant tiré d'un manuel (Lasnier (2000, p. 331)) laisse songeur : « Compétence : Écrire des textes variés. Discipline : Français. Composantes : C1 Préparation, C2 1^{re} rédaction, C3 Révision, C4 Correction, C5 Réécriture, C6 Évaluation ». La même difficulté apparaît dans le libellé du PFÉQ avec la classification suivante des compétences transversales, c'est-à-dire des compétences qui traversent les disciplines. Le tableau 1 présente les quatre compétences transversales visées dans le PFÉQ :

Tableau 1 : Les compétences transversales			
D'ordre intellectuel	D'ordre méthodologique	D'ordre personnel et social	D'ordre de la communication
• Exploiter l'information • Résoudre des problèmes • Exercer sa pensée critique • Mettre en oeuvre sa pensée créatrice	• Pratiquer des méthodes de travail efficaces • Exploiter les technologies de l'information et de la communication	• Développer son identité personnelle • Entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses • Travailler en coopération • Faire preuve de sens éthique	• Communiquer de façon appropriée

Les énoncés des compétences transversales d'ordre intellectuel correspondent assez fidèlement à la définition générale d'une compétence : exploiter l'information est un savoir-agir, tout comme résoudre des problèmes. Mais, dès l'instant où une compétence prend la forme d'un exercice - par exemple,

exercer sa pensée critique ou mettre en oeuvre sa pensée créatrice -, n'est-on pas davantage devant des composantes d'une compétence, et plus proches du comportement visé ? C'est au plan des compétences méthodologiques que le glissement est encore plus significatif avec « pratiquer et exploiter ». Lorsqu'on touche aux compétences d'ordre personnel et social, on peut se demander s'il s'agit vraiment de compétences. Il est difficile de comprendre en quoi « développer son identité personnelle » est un savoir-agir impliquant l'utilisation et la mobilisation de ressources. Dès le moment où l'on vise l'apprentissage du social, il semble que le modèle des compétences s'efface au profit des comportements évalués : entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses, travailler en coopération. Et que dire de « faire preuve d'un sens éthique » comme compétence ? Le Conseil supérieur de l'éducation a pourtant déjà, dans son Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation, proposé qu'à l'école soit développée une « compétence éthique », laquelle a été définie (CSE (1990, p. 10)) comme « l'émergence des aptitudes fondamentales à la recherche et au dialogue, à la critique et à la créativité, à l'autonomie et à l'engagement ».

L'approche par compétences dans la formation initiale à l'enseignement

La réforme de l'éducation telle que proposée exige de revoir en profondeur la formation initiale des enseignantes et enseignants du préscolaire, primaire, secondaire et d'adaptation scolaire, parce qu'ils auront à travailler dans un nouvel environnement éducatif. La formation à l'enseignement doit ainsi les préparer à exercer leur profession dans ce contexte. Rappelant le fait que la réforme des programmes scolaires est axée sur une approche socioconstructiviste selon laquelle l'élève est l'acteur principal de ses apprentissages, le Ministère en tire deux conséquences majeures pour l'enseignement. D'une part, l'évaluation doit être intégrée aux situations d'apprentissage et permettre de suivre le développement des compétences des élèves sur une période de temps qui peut s'étaler sur plus d'une année. Et, d'autre part, les enseignantes et enseignants vivent une modification profonde de leur rôle : ils passent de transmetteurs de savoirs à guides, accompagnateurs, motivateurs et médiateurs entre l'élève et le savoir.

Les visées de la formation proposée pour les enseignantes et enseignants reposent sur une conception de l'enseignement comme acte complexe qui requiert la mobilisation de ressources pour agir (MEQ (2001, pp. 50-53)). C'est pourquoi elle est présentée comme une formation de compétences professionnelles où les composantes sont bien identifiées de même que le niveau de maîtrise jugé acceptable au terme de la formation. Nous retrouvons dans les énoncés des compétences, et dans leurs composantes, les difficultés déjà rencontrées lors de la définition des compétences pour le PFÉQ. Il est possible de regrouper les douze compétences retenues en trois catégories : les compétences de l'ordre de l'intervention, les compétences fonctionnelles et les compétences d'éthique professionnelle.

Les compétences de l'ordre de l'intervention

En général, il est considéré que, parmi les compétences professionnelles, les plus fondamentales sont celles relatives à l'intervention. La qualité et l'efficacité de l'agir professionnel dépendent de la capacité de « diagnostiquer » la situation afin d'établir le « plan d'intervention » nécessaire et efficace pour répondre au diagnostic. Ainsi, le document réserve pour l'intervention sept des douze compétences professionnelles, soient :

Compétence 1 :

Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoir ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.

Compétence 2 :

Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession.

Compétence 3 :

Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le

programme de formation.

Compétence 4 :

Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.

Compétence 5 :

Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.

Compétence 6 :

Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

Compétence 7 :

Adapter ses interventions pédagogiques aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.

Les compétences fonctionnelles

D'une part, le PFÉQ faisait de l'utilisation des technologies de l'information une compétence transversale d'ordre méthodologique, ce qui se traduit dans la formation des maîtres comme :

Compétence 8 :

Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.

D'autre part, la coopération, qui était une compétence transversale d'ordre personnel et social pour les élèves, prend une allure très spécifique pour les enseignantes et enseignants dans le contexte institutionnel. Deux compétences lui sont réservées, soient :

Compétence 9 :

Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.

Compétence 10 :

Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.

Ces trois compétences, avec des énoncés aussi précis, semblent plus près de la formulation de compétences-objectifs que de compétences constructivistes. C'est pourquoi nous les regroupons sous la catégorie de compétences fonctionnelles. Elles visent des situations précises pour lesquelles on veut des comportements précis : utilisation de l'informatique, travail d'équipe avec les collègues et avec les parents. On retrouve ici, sous forme de compétences, les exigences du « professionnalisme collectif » que le Conseil supérieur de l'éducation et certains auteurs, notamment **Bisaillon** et **Lessard**, ont identifié comme une caractéristique l'enseignement. Pour le **CSE (1991, p. 27)**, le professionnalisme collectif signifie que la réussite des élèves est le fruit d'une collégialité enseignante, d'une concertation institutionnelle, d'une préoccupation partagée à l'égard d'un service public de qualité et d'un sentiment d'appartenance à une communauté éducative vivante.

Les compétences d'éthique professionnelle

Lorsqu'on définit le « professionnalisme » (5) attendu des professionnels, on retrouve non seulement des dispositions visant à assurer le souci du développement professionnel nécessaire au maintien des compétences d'intervention, mais aussi le souci d'autrui à la base des interventions professionnelles. Les Ordres professionnels du Québec assurent cette dimension de l'éthique professionnelle par des Codes de déontologie. Il reste que dans la formation initiale des enseignantes et enseignants, deux compétences sont ainsi visées :

Compétence 11 :

S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

Compétence 12 :

Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

Les énoncés de ces compétences professionnelles, avec des déterminations aussi précises, confirment, comme nous l'avons montré lors de l'analyse du PFÉQ, qu'il est difficile de maintenir la distinction entre la compétence comme capacité de mobiliser des ressources dans l'agir et la compétence comme comportement ou résultat. Dès le moment où les énoncés des compétences sont précisés, elles se transforment rapidement en compétences-objectifs. On quitte ainsi la dimension de la formation fondamentale d'une capacité en voulant assurer la maîtrise d'une habileté, d'une attitude ou d'un savoir-faire précis. On quitte également la dimension ouverte et indécidable d'une compétence, en ce sens qu'avoir une compétence ne garantit pas que chacune des décisions prises, dans les circonstances, y seront conformes. Avoir ou non la capacité se distingue dès lors d'exercer la capacité dans toutes les circonstances de la meilleure façon possible. Toute compétence admet l'échec de sa réalisation. Or c'est ce vide entre capacité et comportement qui est souvent comblé par la surdétermination des compétences, qui leur donne la forme de compétence-comportement. Non seulement ce glissement se fait-il explicitement dans les énoncés des compétences professionnelles, mais il est plus manifeste encore lorsqu'on regarde certaines composantes des compétences en question.

Dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement, tout comme dans le PFÉQ, nous pouvons constater que l'approche cognitiviste et socioconstructiviste adoptée rend l'apprentissage cognitif plus facilement définissable que les autres en termes de compétences. Les compétences de « diagnostiquer » et d'élaborer un « plan d'intervention » à la suite d'un diagnostic sont à la base de toute activité professionnelle. Cependant, l'approche cognitiviste et socioconstructiviste ne semble pas être capable de fournir, pour l'instant, un concept de compétence éthique, nécessaire à la vie sociale et à l'intervention professionnelle des enseignantes et enseignants.

Les finalités sociales des institutions d'enseignement

L'approche par compétence définit l'activité pédagogique dans un cadre d'intervention professionnelle. L'intervention des enseignantes et enseignants consiste alors à prendre les décisions stratégiques nécessaires afin de favoriser le développement des compétences des élèves. Dans quelle mesure une telle approche rejoint-elle le discours des finalités de l'éducation ?

Dès les premières pages du PFÉQ, nous retrouvons l'inscription institutionnelle de l'approche par compétence dans son rapport aux finalités de l'école primaire et de la mission de l'école. Un seul énoncé (MEQ (2000, p. 5)) porte sur la visée de l'école primaire québécoise : « L'ultime visée de l'école primaire québécoise fixée par le Programme de formation est de préparer l'élève, citoyen de demain, à participer pleinement à l'émergence d'une société plus juste, plus démocratique et plus égalitaire ». Cette finalité se traduit en mandat (*Ibid*) : « Pour ce faire, l'école se voit confier le mandat de contribuer à l'insertion harmonieuse des jeunes dans la société en leur faisant connaître les valeurs qui la fondent et en les outillant pour qu'ils soient en mesure de participer de façon constructive à son évolution future ». Ce mandat s'articule dans le projet éducatif des écoles qui particularise la mission de l'école québécoise caractérisée par les trois axes suivants : instruire, socialiser et qualifier.

La nature des énoncés qui explicitent les finalités de l'école primaire et la mission de l'école est très révélatrice de la portée sémantique du discours téléologique. Si l'expression : « la visée de » n'est utilisée qu'une fois, c'est pour parler de la visée ultime de l'école. Entre cette visée ultime et les

apprentissages par compétences, il n'y a aucune place pour un discours sur les finalités intermédiaires. Le discours sur les finalités, comme celui sur les causes, s'articule habituellement en établissant une chaîne : telle cause provoque tel effet qui, à son tour, provoque tel autre effet et ainsi de suite. De même, dans la finalité des décisions, telle action vise telle fin concrète qui, elle, s'inscrit dans une finalité plus large, jusqu'à la finalité ultime visée par la décision d'effectuer cette action. Or, entre la finalité ultime et les compétences disciplinaires et transversales, nous retrouvons un mandat et une mission en trois axes.

On pourrait croire qu'à défaut de marqueurs linguistiques permettant de rendre explicite le discours des finalités, les énoncés de ces sections indiqueraient, de manière implicite, leur portée téléologique. Ce que nous retrouvons, ce sont des énoncés à l'indicatif qui portent sur des « états de fait » plutôt que des choix de finalités. Par exemple, le premier énoncé sur les finalités de l'école primaire (*Ibid*) pose un constat sur les sociétés occidentales : « Dans nos sociétés occidentales, l'école constitue le milieu privilégié d'appropriation d'une culture par les jeunes générations. C'est un endroit où l'élève s'imprègne de la culture de son milieu, élargit l'éventail de ses moyens d'adaptation à la société et poursuit sa quête de compréhension du monde ». Il en est de même (*Ibid*, pp. 3-4) pour les énoncés des trois axes de la mission de l'école :

1. Instruire : L'école ne constitue pas le seul lieu d'apprentissage de l'enfant, mais elle conserve une place irremplaçable en ce qui a trait au développement de compétences et de ressources personnelles.
2. Socialiser : Dans une société pluraliste comme la nôtre, l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité.
3. Qualifier : L'école a le devoir de rendre possible la réussite scolaire de tous les élèves et de faciliter leur intégration sociale et professionnelle, quelle que soit la voie qu'ils choisissent.

Notons au passage que le seul endroit où l'énoncé prend une forme implicite du discours de finalité, c'est pour la qualification : le devoir de rendre possible la réussite afin de faciliter l'intégration sociale et professionnelle.

En l'absence de discours plus explicite sur les finalités, le développement des compétences apparaît comme une finalité en soi, orientée vers l'élève : « L'école veut permettre à l'élève de s'engager dans une démarche en lui donnant l'occasion de trouver une réponse à des questions issues de son expérience quotidienne, de s'approprier des valeurs personnelles et sociales et d'adopter des conduites et des comportements responsables et de plus en plus autonomes » (*Ibid*, p. 4).

La compétence de l'élève peut-elle devenir la finalité de nos pratiques éducatives et de nos institutions scolaires ? Et si oui, pourquoi ? La réponse à cette question permet de traiter du sort du discours téléologique en éducation. Deux lectures semblent s'affronter sur ces enjeux. Une lecture critique de la « professionnalisation » de l'enseignement, qui est plus articulée, et une lecture implicite de cette professionnalisation et de l'approche par compétences dans les sociétés démocratiques.

Les commentaires critiques que **Marc Turgeon (1997)** développe dans son texte *Une compétence éthique en éducation : les exigences pédagogiques de la justice* démontrent certains enjeux du mouvement de professionnalisation des enseignants par le biais des compétences. À partir d'une étude de l'OCDE sur la qualité de l'enseignement, Turgeon insiste sur le fait que cette qualité résiderait, selon l'étude, dans l'individu : le professeur maîtrisant son activité professionnelle. De là, il conclut (*Ibid*, p. 62) : « Ce récit fondateur de la condition enseignante a quelque chose d'effrayant. L'attention au processus domine, les contenus et les finalités n'en sont que les matériaux interchangeables ». L'absence de finalités et de contenus renverrait ainsi, selon l'auteur (*Ibid*, p. 61), à la tendance de fond des bureaucraties d'assurer « une logique de gestion et de contrôle de qualité ».

Sans minimiser cette tendance lourde du discours de la gestion d'entreprise, qu'elle soit industrielle ou scolaire, il est aussi possible de voir en arrière-plan de cette normativité administrative, un enjeu plus fondamental de nos sociétés démocratiques, celui d'une éducation du citoyen libéral. Est libéral, dit le *Larousse* : « Qui est favorable aux libertés individuelles, à la liberté de penser, à la liberté politique ». N'est-ce pas ce que l'on retrouve au cœur même de la conception de compétence ? Former une personne de plus en plus autonome, capable de trouver des réponses à ses questions, de s'approprier

des valeurs et d'adopter des comportements responsables. À une telle conception du citoyen libéral s'oppose une conception du citoyen faisant partie d'une communauté, confronté à la tension entre son appartenance sociale et la quête de son individualité. L'individu humain n'est pas seulement un être libre, il est invité, comme le précise **Aline Giroux (1997, p. 72)**, à devenir une personne. « De façon semblable, dans le cadre de l'éthique, l'individu humain est capable de devenir une personne, c'est-à-dire un sujet pensant et agissant à partir de ses propres raisons, se reconnaissant et réclamant, à propos des actes de sa vie, le statut et la responsabilité d'auteur. [...] Ainsi, devenir une personne éthique c'est, pour l'être humain, s'engager, à travers les actes de sa vie, dans la quête d'un idéal de vie bonne ». Selon cette seconde lecture, le déclin du discours téléologique correspondrait au déclin de l'interrogation sur la « vie bonne » comme référence explicite à la formation des personnes dans les sociétés libérales.

Conclusion

L'analyse des finalités éducatives contenues dans les documents relatifs à la réforme de l'éducation au Québec a mis en relief un questionnement sur le type de connaissances jugées nécessaires pour aujourd'hui. Nous avons pu dégager que la conception de la connaissance comme mobilisation des ressources dans l'agir a entraîné un changement dans la conception de l'apprentissage. Ainsi se trouvent déterminés autrement les buts et les orientations de l'éducation. Cela s'est traduit par un changement épistémologique majeur : le passage de l'enseignement d'objectifs d'apprentissage au développement de compétences. Nous avons montré les écueils et les difficultés éprouvées dans la réalisation d'un tel changement tant pour la formation dans les écoles que pour la formation du personnel enseignant. On peut subrepticement glisser du développement de compétences selon un modèle sociocognitif à l'enseignement de compétences-comportements très proches du modèle behavioriste dont on voulait s'éloigner.

Le discours téléologique en éducation suppose une conception de l'être humain comme personne qui élabore ses choix de vie à l'intérieur d'un tissu social. Parler des finalités de l'éducation c'est mettre en place un idéal : un idéal de l'humain et un idéal de vie sociale. N'est-ce pas ce qui a caractérisé plusieurs des propos sur la nécessité d'une formation fondamentale ? Par contre, si l'idéal libéral est de laisser toute personne faire ses propres choix, n'est-on pas dès lors contraints d'éliminer de l'enseignement toute référence à un idéal humain et à une vie sociale bonne et, conformément à la compétence 4 d'ordre personnel et social du PFÉQ (MEQ (2000, p. 34)) : faire preuve de sens éthique, simplement s'assurer que « L'élève fait des choix à l'aide de référents », sans questionner les référents ?

Bibliographie

BISAILLON, Robert (1993)

Pour un professionnalisme collectif. In *Revue des Sciences de l'éducation*, Vol. XIX, no 1, 1993, pp. 225-232.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION - CSE (1990)

Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle, Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec : Les Publications du Québec, 1990, 53 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1991)

La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social, Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec : Les Publications du Québec, 1991, 67 p.

DÉSILETS, Mario, Claude BRASSARD (1994)

La notion de compétence revue et corrigée à travers la lunette cognitive. In *Pédagogie collégiale*, Vol. 7, no 4, 1994, pp. 7-10.

DEASULNIERS, Marie-Paule, France JUTRAS, Pierre LEBUIS, Georges A. LEGAULT (dir.) (1997)

Les défis éthiques en éducation. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 1997, 234 p.

ETCHEGOYEN, Alain (1993)

- Le temps des responsables*. Paris : Julliard, 1993, 262 p.
- FREITAG, Michel (1995)
Le Naufrage de l'université. Québec : Nuit Blanche, 1995, 299 p.
- GIROUX, Aline (1997)
Pour l'éducation éthique postmoderne, quelle rationalité ?, In *Les défis éthiques en éducation*, sous la direction de Marie-Paule Desaulniers et alii, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 1997, pp. 65-78.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC - MEQ (2000)
Programme de formation de l'école québécoise. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2000, 561 p.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC - MEQ (2001)
La formation à l'enseignement - Les orientations : Les compétences professionnelles. Québec : Ministère de l'Éducation, 2001, 253 p.
- LASNIER, François (2000)
Réussir la formation par compétences. Montréal : Guérin, 2000, 485 p.
- LESSARD, Claude (1991)
Les conditions d'une nouvelle professionnalité. In *Vie pédagogique*, no 71, 1991, pp. 18-23.
- RENAUD, Gilbert (1997)
L'intervention : de la technique à la clinique ou de l'objet au sujet. In dans *L'intervention : les savoirs en action*, sous la direction de Claude Nélisse et Ricardo Zuniga. Sherbrooke : Éditions GGC, 1997, pp. 139-164.
- RICOEUR, Paul (1990)
Soi-même comme un autre. Paris : Seuil, 1990, 428 p.
- ST-ARNAUD, Yves (1997)
Le savoir, un objet perturbateur non identifié (OPNI) dans l'intervention. In *L'intervention : les savoirs en action*, sous la direction de Claude Nélisse et Ricardo Zuniga. Sherbrooke : Éditions GGC, 1997, pp. 165-181.
- TARDIF, Jacques (2000)
À l'aube d'une transformation profonde de l'école québécoise, un défi pour la gestion du changement. In *Le Point en administration scolaire*, Vol. 2, no 4, Été 2000, pp. 5-7.
- TAYLOR, Charles (1992)
Grandeur et misère de la modernité. Montréal : Bellarmin, 1992, 151 p.
- TREMBLAY, Gilles (1994)
À propos de l'approche par compétences appliquée à la formation générale. In *Pédagogie collégiale*, Vol. 7, no 3, 1994, pp. 12-16.
- TURGEON, Marc (1997)
Une compétence éthique en éducation : les exigences pédagogiques de la justice. In *Les défis éthiques en éducation*, sous la direction de Marie-Paule Desaulniers et alii, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 1997, pp. 49-63.

Notes

(1)

Gouvernement du Québec. *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec : Ministère de l'Éducation, 2000, p. 5. La première difficulté consiste à interpréter : « distinguer la compétence de savoir-faire ». Ou bien il s'agit de « distinguer la compétence de "savoir-faire" » ou bien de « distinguer le savoir-agir de la compétence de savoir-faire ». Il est difficile de trancher entre les deux interprétations à cause des deux adjectifs : « plus limitée... et associée... ». Le féminin utilisé renvoie soit à : l'expression « savoir-agir » ou à « la compétence de savoir-faire ». Il est difficile de comprendre en quoi le savoir-agir serait plus limité que le savoir-faire compte tenu de l'importance de la mobilisation et l'utilisation des ressources. Dans notre interprétation ici, nous préférons considérer que « limité et associé » vont avec « savoir-faire ».

(2)

« Tout savoir-faire [...] intéresse l'homme tout entier. Savoir-faire [...] c'est pouvoir adapter sa conduite à la situation, faire face à des difficultés imprévues; c'est aussi pouvoir ménager ses propres ressources pour en tirer le meilleur parti, sans effort inutile; c'est enfin pouvoir improviser là où les autres ne font que répéter. Bien savoir-faire, c'est pouvoir agir intelligemment. » (Olivier Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre?*, Paris : Presses universitaires de France, 1980, pp. 67-68) dans Gilles Tremblay, « À propos de l'approche par compétences appliquée à la formation générale », *Pédagogie collégiale*, vol. 7, no 3, 1994, pp. 14-15.

(3)

Yves St-Arnaud, « Le savoir, un objet perturbateur non identifié (OPNI) dans l'intervention », dans *L'intervention : les savoirs en action*, sous la direction de Claude Nélisse et Ricardo Zuniga, Sherbrooke : Éditions GGC, 1997, pp. 165-181.

(4)

Service de développement des programmes, *Élaboration des programmes de formation professionnelle de niveau technique : cadre technique*. Québec : Gouvernement du Québec, 1990, p. 21, cité dans Gilles Tremblay, « À propos de l'approche par compétences appliquée à la formation générale », *Pédagogie collégiale*, vol. 7, no 3, 1994, p. 15.

(5)

Le professionnalisme est défini ici dans le sens de l'idéal professionnel visé dans la pratique. Le document du Ministère n'utilise pas les distinctions classiques de professionnalisation, profession et professionnalisme, mais plutôt les concepts de professionnalité et de professionnisme. Cette perspective n'articule donc pas clairement l'enjeu de l'éthique professionnelle des enseignantes et enseignants.



Publication de l'Association
canadienne d'éducation de
langue française (ACELF)

REVUE SCIENTIFIQUE VIRTUELLE

RECHERCHE

Cherchez dans *Éducation et francophonie*:

[Recherche par mots-clés](#)

[Index des auteurs](#)

LIENS

Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.

PUBLICITÉ

Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.

RÉSUMÉ

Peut-on encore parler de mission éducative de l'école ?

Georges A. Legault - Université de Sherbrooke, Sherbrooke (Québec), Canada

France Jutras - Université de Sherbrooke, Sherbrooke (Québec), Canada

Marie-Paule Desaulniers - Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières (Québec), Canada

Éducation et francophonie

Volume XXX, numéro 1, printemps 2002

Les finalités de l'éducation

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

RÉSUMÉ

Cet article vise la compréhension de la mission sociale de l'école au Québec, grâce à une analyse des finalités éducatives, au moment où a lieu une réforme majeure dans le curriculum scolaire assortie d'une réforme de la formation des maîtres. La réforme entraîne non seulement la spécification de finalités éducatives orientées vers l'intégration sociale, mais aussi un changement de paradigme épistémologique. Apprendre ne signifie plus acquérir des objectifs dont le degré de maîtrise est observable par des comportements appropriés; apprendre signifie désormais développer des compétences qui supposent la mobilisation des ressources dans l'agir. L'analyse des enjeux de la rationalité de l'action permet de distinguer rationalité technique et rationalité téléologique. L'apprentissage par objectifs renvoie à la rationalité technique qui vise la mise en place de moyens efficaces pour produire un résultat spécifique alors que le développement de compétences se rapproche de la rationalité téléologique, un idéal vers lequel on tend sans l'atteindre une fois pour toutes. Poser les finalités de l'éducation, c'est justement poser un idéal de l'humain et un idéal de la vie sociale. Ainsi nous tentons de voir dans quelle mesure le développement des compétences d'une personne comme finalité de l'éducation dans l'institution scolaire s'inscrit dans les finalités sociales.

[RETOUR](#)

ABSTRACT

This article aims at understanding the social mission of the school in Québec with an analysis of educational purposives at the moment of a major reform in the school curriculum, accompanied by a reform in teacher training. The reform not only leads to the specifications of educational purposives oriented towards social integration, but to an epistemological paradigm as well. Learning no longer means acquiring objectives whose degree of mastery is observable by appropriate behaviours; learning now means developing abilities, which assumes that resources will be mobilized in the doing. The analysis of the stakes of the action rationality allows us to distinguish technical rationality and teleological rationality. Learning by objective refers to the technical rationality which aims at finding effective ways to produce a specific result, while the development of abilities is closer to teleological rationality, an ideal towards which one leans without reaching it once and for all. Formulating educational purposives is actually formulating an ideal of the human being and an ideal of social life. Thus, we try to see to what degree the development of a person's abilities as an educational purposive in the school institution fits into social purposives.

[RETOUR](#)

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo la comprensión de la misión social de la escuela en Quebec, mediante el análisis de las finalidades educativas, en un momento en el que se lleva a cabo una gran reforma del currículum escolar acompañada de una reforma de la formación de los maestros. La reforma conlleva la definición de las metas educativas orientadas hacia la integración social, así como un cambio de paradigma epistemológico. Aprender ya no significa apropiarse de los objetivos cuyo grado de adquisición es observable en los comportamientos esperados; de ahora en adelante, aprender significa desarrollar competencias que suponen la movilización de los recursos en la acción. El análisis de los desafíos de la racionalidad de la acción permite distinguir la racionalidad técnica y la racionalidad teleológica. El aprendizaje por objetivos refleja la racionalidad técnica cuyo objetivo es la instalación de medios eficaces para producir un resultado específico mientras que el desarrollo de competencias se aproxima a la racionalidad teleológica, un ideal que nos inspira sin que necesariamente su realización sea lograda. Pensar en las metas de la educación, consiste precisamente en plantear un ideal humano y un ideal de la vida social. Por ello, tratamos de ver en qué medida el desarrollo de competencias de una persona en tanto que finalidad de la educación en la institución escolar se inscribe en las finalidades sociales.

[RETOUR](#)

[Numéros disponibles](#) | [Numéros à paraître](#) | [Appel d'articles](#) | [Comité de rédaction](#) | [Partenaires](#)
[Plan du site](#) | [Archives](#) | [Contactez-nous](#) | [Acelf](#)

Les finalités de l'éducation

Éducation et francophonie, Volume XXX, N° 1, printemps 2002.

Les controverses françaises sur l'école : la schizophrénie républicaine

Michel FABRE

Université de Nantes, Sciences de l'éducation, Nantes, France

Table des matières

- Résumé Abstract Resumen
- Introduction
- Controverses sur l'école et fantastique transcendantale
- Le noyau dur de la thèse républicaine
- Une antithèse indépassable : instruction ou éducation
- La haine de la pédagogie ou le sens des hiérarchies
- La pétrification du savoir
- Une logique de la séparation
- La fuite hors du réel
- Conclusions : la schizophrénie républicaine
- Bibliographie
 - Références
 - Corpus

Résumé

Cet article traite des débats sur l'école dans le contexte français où s'affrontent républicains et pédagogues. Le fait que le débat piétine depuis trente ans, suggère de rechercher les véritables enjeux symboliques au niveau culturel le plus profond. La syntaxe républicaine (opposée à la parataxe pédagogique) est analysée ici du point de vue des structures de l'imaginaires. L'approche de Gilbert Durand permet de la rapporter à sa matrice « diurne » caractérisée par des processus d'idéalisation, de coupure, d'opposition et dont la figure privilégiée est l'antithèse. Le noyau dur des thèses républicaines et leurs implications (l'opposition de l'instruction et de l'éducation, la haine de la pédagogie, la religion du savoir) doivent se comprendre à partir des caractéristiques du régime diurne. Une telle rhétorique paraît dominée par une logique de la séparation et par une fuite hors du réel qui s'apparentent à la haine des Gnostiques pour le monde. La rhétorique républicaine ne peut que se réfugier dans un ciel d'idéalités platoniciennes sans jamais accepter de se confronter au réel historique ou sociologique. Elle vit sur des mythes et dans le déni du réel. C'est pourquoi le débat ne peut avancer.

Abstract

French Controversies About the School : Republican Schizophrenia

Michel FABRE

Université de Nantes, Faculty of Education Sciences, Nantes, France

This article deals with debates on the school in the French context, where republicans and pedagogues challenge each other. The fact that this debate has been dragging on for thirty years suggests researching the real symbolic stakes at the deepest cultural level. The republican syntax (as opposed to the pedagogical parataxis) is analysed here from the point of view of the structures of the imaginary. Gilbert Durand's approach allows it to be related to its "diurnal" matrix, distinguished by processes of idealisation, parting, opposition, and whose privileged feature is the antithesis. One must examine the characteristics of the diurnal regime to understand the hard core of republican theses and their implications (the opposition of training and education, the hatred of pedagogy, the knowledge religion). Such rhetoric seems dominated by the logic of separation and a flight from reality, which are related to the Gnostics' hatred for the world. The republican rhetoric can only take refuge in a paradise of Platonic ideals, without ever agreeing to face historical or sociological reality. Since it lives on myths and in denial of reality, the debate cannot move forward.

Resumen

Las controversias francesas sobre la escuela : La esquizofrenia republicana

Michel FABRE

Universidad de Nantes, Facultad de Ciencias de la Educación, Nantes, Francia.

Este artículo aborda los debates en torno a la escuela en el contexto francés en donde se confrontan republicanos y pedagogos. El hecho de que el debate permanece estancado desde hace treinta años, nos incita a buscar los verdaderos intereses simbólicos a un nivel cultural más profundo. La sintaxis republicana (en oposición con la parataxis pedagógica) es analizada desde el punto de vista de las estructuras del imaginario. La óptica de Gilbert Durand permite situarlo en su matriz « diurna » caracterizada por los procesos de idealización, de ruptura, de oposición y cuya imagen privilegiada es la antítesis. El núcleo duro de las tesis republicanas y de sus implicaciones (la oposición entre instrucción y educación, el desprecio de la pedagogía, la religión del conocimiento), deben comprenderse a partir de las características del régimen diurno. Tal tipo de retórica parece dominada por una lógica de separación y por una fuga fuera de la realidad que se aparenta al desprecio que los Gnósticos tenían hacia el mundo. La retórica republicana no puede sino refugiarse en el cielo de los ideales platónicos sin aceptar la confrontación con la realidad histórica o sociológica. Vive de sus mitos y de su negación de lo real. Por eso el debate permanece estancado.

Introduction

Le débat franco-français sur l'école piétine. Depuis l'essai de Milner (1984) les mêmes arguments sont ressassés malgré les nombreuses mises au point : celles de Prost (1985), de Meirieu & Develay (1992), de Forquin (1993). Il est à craindre que les tentatives les plus récentes d'élucidation, celle de Meirieu (1998) de Meirieu & Guiraud (1997), de De Queiroz (2000 a) et (2000 b) restent pareillement sans effet.

Ce débat hérite de thèmes qui ont reçu une première élaboration à la révolution française et qui ont été repris lors de l'institution de l'école laïque, sous Jules Ferry, puis dans la philosophie du radicalisme d'**Alain** : clôture ou ouverture de l'école, instruction ou éducation, savoir ou pédagogie, mise entre parenthèses ou prise en compte des différences. Si ces « lieux » constituent l'investissement idéologique de fond, le débat s'alimente à l'histoire scolaire récente de la démocratisation de l'enseignement. Malgré l'allure quelque peu chaotique des réformes, on peut en effet lire dans une assez grande continuité l'allongement de la scolarité obligatoire à 16 ans (réforme Berthouin, 1959) la création du collège unique (réforme Haby (1975)), la volonté affichée de mettre l'élève au centre du système éducatif (loi Jospin, 1989) l'objectif d'emmener 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat 1989, enfin la réforme de la formation des maîtres avec la création des IUFM en 1991.

Dans la compulsion de répétition qui sous-tend ces controverses, il faut sans doute distinguer - tout comme dans le travail de l'inconscient - la mise de fond du capitaliste du travail de l'entrepreneur. On peut donc considérer qu'à l'occasion des politiques scolaires récentes sont ravivés des investissements idéologiques et symboliques profonds. Un sociologue décèlerait, sous l'âpreté du débat, des enjeux de pouvoir de type identitaire ou politique. Ce qui est en question est finalement de savoir qui est légitimement autorisé à parler de l'école ? Quel est désormais le statut des enseignants qui - jusqu'à présent - se concevaient comme des intellectuels plus que des professionnels ? Ou encore quelles doivent être les limites à la « massification » de l'école ?

On peut cependant éclairer le débat d'un autre point de vue en caractérisant les modalités d'investissement symbolique de l'école. Au-delà des objets controversés, il s'agirait de remonter vers les styles d'argumentation en présence. L'approche rhétorique a montré sa fécondité dans l'étude du discours pédagogique chez Daniel Hameline, Olivier Reboul ou Nanine Charbonnel. L'originalité de l'approche proposée ici dans le cadre de la « fantastique transcendante » de **Gilbert Durand (1969)**, est de considérer la rhétorique comme une instance de médiation entre imaginaire et rationalité. Les schèmes argumentatifs en présence dans le débat seront donc rapportés à leur matrice imaginaire et aux différents régimes qui la spécifient.

Qui sont les partenaires du débat ? On oppose selon les cas les « républicains » aux « démocrates » ou aux « pédagogues », voire aux « gestionnaires » ; ou encore les « réformistes » aux « contre-réformistes », les « anciens » aux « modernes » et ceux-ci aux « postmodernes ». Il faut questionner ces labels qui naissent de la polémique même : ce sont des drapeaux ou des cibles. Soyons clairs ! Peu de protagonistes renonceraient au titre de républicains et peu consentiraient à se laisser traiter de libéraux sans revendiquer quelques qualificatifs restrictifs ou euphémisants. Les positions ne recoupent d'ailleurs pas les frontières politiques. La controverse est donc essentiellement une affaire de famille opposant des républicains radicaux à des républicains démocrates qui s'accusent réciproquement de faire le lit du libéralisme sous sa forme strictement économique ou plus généralement culturelle (le post-modernisme). Bien qu'il existe une littérature libérale (**Nemo (1991)**; **Desjardins (1999)**) le libéralisme constitue moins ici un protagoniste qu'une tentation ou une menace. Il est toujours prêt à envahir subrepticement l'école à la faveur de la rigidité des uns ou du laxisme des autres. C'est ainsi que sont lues les réformes et les réactions qu'elles suscitent, selon l'ère du soupçon, dans un jeu où deux protagonistes s'efforcent d'exclure le troisième tout en dénonçant chez l'adversaire l'inévitable retour du refoulé.

On se centrera sur la pensée républicaine, plus exactement sur l'intransigeance républicaine à la fois si nécessaire et si insupportable. Nécessaire car le libéralisme est bien réel (**Van Zanten (2000)** ; **Careil (1998)**) et appelle une critique en règle (**Joshua (1999)**). Mais insupportable aussi, car la rhétorique républicaine en se durcissant bloque le débat. La critique du libéralisme échoue ainsi comme d'ailleurs, plus généralement, celle du capitalisme (**Boltanski & Chiapello (1999)**).

Controverses sur l'école et fantastique transcendante

Le républicain **Charles Coutel (1999)** nous met sur la voie rhétorique lorsqu'il s'en prend au style parataxique des pédagogues. Selon lui, la crise de l'école se reflète dans le langage et appelle une

résistance poétique. C'est que la rhétorique des pédagogues effectue un nettoyage par le vide du vocabulaire républicain : plus « d'instituteur » ni « d'instruction publique » mais des « professeurs d'école » et une « éducation nationale » ! Cette « novlangue » impose le règne des tautologies consensuelles, telle l'expression « apprendre à apprendre » utilisée de manière incantatoire. Elle recourt à la parataxe, dans laquelle la juxtaposition des termes vaut explication. Toujours associer par exemple « pédagogie » et « différenciée », emmène à ne plus pouvoir concevoir l'une sans l'autre. La parataxe, poursuit Coutel, procède par euphémisation : quand les crises deviennent des difficultés passagères, l'école, d'institution qu'elle était, n'est plus qu'un service public comme la poste. La parataxe réconcilie magiquement les contraires. Ainsi tout parent devient parent « d'élève » ce qui cache une contradiction *in adjecto*. Enfin un procédé de substitution mimétique trahit les concepts sous prétexte de les adapter à la modernité : le projet d'établissement remplace le programme, l'apprentissage fondamental le savoir élémentaire, l'égalité des chances l'égalité des droits...

Cette critique de la parataxe « pédagogue » autorise par contre coup celle de la rhétorique républicaine et en fournit imprudemment la clé : l'amour de la syntaxe. Mais l'analyse doit être poussée jusqu'à son terme. Gilbert Durand (1969) nous l'a appris : toute rationalité s'enracine dans un fond imaginaire. Le concept résulte d'un processus de cristallisation de l'image. Et la rhétorique occupe précisément la place intermédiaire entre image et concept. Les figures de rhétoriques constituent donc une sorte de prélogique entre imagination et raison, au point que chaque structure de l'imaginaire dicte au discours rationnel sa syntaxe et même sa logique propre. L'analyse doit donc remonter jusqu'aux structures premières de l'imaginaire. Gilbert Durand en tente une classification selon un trajet anthropologique qui va de la réflexologie aux univers mythiques, en deux grandes polarités : le régime diurne et le régime nocturne.

Le régime diurne dérive biologiquement des réflexes posturaux et de ses adjuvants sensoriels : la vue et l'audition, c'est-à-dire les sensations à distance. Il mobilise les schèmes verbaux de la séparation (opposée à la confusion) et de la montée (opposée à la chute) et plus généralement de la distinction. Il valorise les principes logiques d'identité, d'exclusion et de contradiction. Ses structures sont de type schizomorphe et mobilisent les processus d'idéalisation, de coupure, de construction géométrique, d'antithèse polémique. Il s'agit ici de fuir l'irréversibilité du temps dans un désir d'éternité qui se manifeste à la fois par la construction de systèmes explicatifs anhistoriques et par des « gestes » héroïques. Le platonisme est - dans l'histoire des idées - la figure typique de ce régime.

Dans le régime nocturne au contraire, il s'agira d'apprivoiser le temps. Au règne héroïque de l'antithèse va correspondre celui de l'euphémisme : valorisation de l'intimité des substances, des constantes rythmiques, réconciliation avec l'histoire. Ce processus d'euphémisation revêt deux formes fondamentales suggérées par la dualité des réflexes digestifs (à tonalité coenesthésique) et des réflexes copulatifs (à tonalité kinesthésique et rythmique). Le régime nocturne se dédouble donc en nocturne synthétique (dramatique) ou mystique (antiphastique). Les structures synthétiques visent l'harmonisation des contraires, l'accord avec l'ambiance. Elles procèdent d'une dialectique qui n'abolit pas les oppositions mais tente une valorisation des contraires dans le temps. C'est un exorcisme du temps par des procédés temporels tels que le récit. Quant aux structures mystiques (ainsi nommées parce qu'elles relient au lieu de séparer), elles se caractérisent par la double négation, l'adhérence aux choses et aux ambiances, le refus de trancher, le souci de concilier, et enfin par l'attachement au concret.

Gilbert Durand prend bien soin de distinguer perspective archétypale et typologie, car les régimes de l'imaginaire ne sont ni étanches ni exclusifs les uns des autres. À plus forte raison ne peut-il s'agir d'une caractérologie car les personnes concrètes (et même les malades mentaux chez qui ces structures de l'imaginaire se rigidifient) ne sont pas d'un seul bloc. Ces précautions prises, les catégories dégagées peuvent éclairer les controverses franco-françaises sur l'école. En particulier, la syntaxe républicaine semble une réalisation exemplaire du régime diurne. Elle a tous les traits d'un platonisme exacerbé, quasi-manichéen et quasi-gnostique. Par ailleurs, les discours qui lui sont opposés relèvent du régime nocturne, soit synthétique soit mystique. Le débat piétine car la logique de l'euphémisme ne réussit qu'à exacerber celle de l'antithèse, ce qui relance le débat, de manière cyclique.

Le noyau dur de la thèse républicaine

La thèse républicaine renvoie à trois moments fondateurs : l'antiquité grecque, la révolution française liée aux Lumières et l'école de Jules Ferry.

En grec, Ecole se dit «*scholè* », le loisir. Platon, Aristote, Augustin, ces bâtisseurs d'école, en sont les théoriciens. Le loisir n'est ni désœuvrement ni divertissement mais effort de pensée. Par rapport aux nécessités vitales, le temps du loisir se définit comme un « dimanche de l'esprit » (Baudart (1991)). C'est un espace-temps quasi sacré en tout cas « séparé ». Cette vie de loisir, Aristote, dans *l'Ethique à Nicomaque* la pense comme fin en soi, comme but suprême de la vie humaine. Entre l'ataraxie du divin et l'agitation des affaires (le « *negotium* » diront les latins), « *l'otium* » caractérise la vie bonne, ce à quoi tout le reste est relatif. L'École doit donc préparer la vie de loisir, ainsi entendue. Voilà pourquoi elle ne peut être subordonnée à la société civile. Les républicains reprennent volontiers le mot de Bachelard : « l'école n'est pas faite pour la société, c'est la société qui est faite pour l'école » (Bachelard (1970); Muglioni (1993)).

L'existence de loisir, débarrassée des contingences et des particularités de tous ordres, subsiste un résidu non nul, qui est précisément l'universel. Si l'on accepte de parler latin, ce résidu n'est plus une chose particulière mais bien une chose publique, une « *res publica* ». Du point de vue strictement politique, la république renvoie à cette volonté générale qu'évoque le *Contrat social* de Rousseau, et qui ne saurait se réduire à la somme des volontés particulières. L'idée de république suppose donc de faire abstraction des intérêts particuliers pour s'élever à la considération de ce que les citoyens ont en commun et de ce qui, appartenant à tous, n'appartient à personne. Le lien entre l'idée de république et celle d'école apparaît si l'on veut bien considérer qu'elles désignent à chaque fois un mouvement d'abstraction, de séparation.

Mais il y a plus. Les penseurs de la Révolution française et en particulier Condorcet (1989), soudent la république à l'école. Car seule l'instruction du citoyen peut empêcher la dégénérescence de la démocratie en démagogie. C'est ce qui autorise les intellectuels républicains à se définir comme « conscience critique de la démocratie » (Coutel (1999); Gaubert (1999)). Milner (1984) avait d'ailleurs magistralement exprimé cette thèse, cent fois reprise depuis. En France, les libertés individuelles sont précaires. On ne peut s'y référer à un « Habeas corpus » à l'Anglaise ou à une Constitution à l'Américaine. En tout instant, un état absolu peut s'instaurer : la III^e République et le gouvernement de Vichy ne sont séparés que par une mince différence institutionnelle. La seule limite au pouvoir ou encore le seul contrepouvoir consiste dans le savoir, dans la conscience critique des intellectuels. Seule démocratie non protestante pendant longtemps, la France ne peut maintenir les libertés formelles qu'en tablant sur l'instruction.

Dans cette profession de foi radicale, l'école doit être une affaire d'état (et non de la société civile) sans pour autant dépendre de l'exécutif. C'est là toute l'idée d'espace public qu'enveloppe la relation entre instruction, chose publique et liberté. Dans son opuscule *Qu'est-ce que les Lumières ?* Kant distinguait l'usage « privé » de la raison, - celui qui s'exerce chez le soldat, le prêtre ou le fonctionnaire, comme agent d'un tout qu'ils doivent servir - et l'usage public de la raison qui s'exerce dans la liberté d'expression et de publication de l'intellectuel. Ainsi, comme fonctionnaire, l'enseignant dépend de l'état et non des usagers de l'école. Mais en tant qu'intellectuel producteur de savoir et de liberté, il participe au contrôle de cet état au nom de principes supérieurs (Lelièvre (1996); Nicolet (1992)).

La syntaxe républicaine relie ainsi *more geometrico* le moment éthique de la «*scholè* », le moment politique de la « *res publica* » et le moment épistémique du savoir émancipateur. Comme telle, elle recèle un potentiel critique extrêmement puissant du libéralisme ambiant, tant dans sa forme strictement économique que culturelle (le post-moderne). On connaît d'ailleurs la fécondité de l'idée d'émancipation, issue des Lumières, dans d'autres contextes culturels, comme celui de l'École de Francfort. Rien de tel ne se produit en France car, précisément, cette thèse républicaine se fige en une gesticulation formelle qui n'a d'autre effet que d'enliser le débat scolaire. En atteste l'étude de quelques « lieux » privilégiés de la rhétorique républicaine, qui ne sont en réalité que de faux problèmes.

Une antithèse indépassable : instruction ou éducation

Pour l'intégrisme républicain, l'école relève de l'instruction seule à l'exclusion de toute finalité éducative. L'idée même d'éducation est contraire à celle d'école, fulmine Muglioni (1993). Le débat est double puisqu'il engage le rapport de l'école à l'état et aux familles.

Sur le premier point les républicains, se réclamant de Condorcet, refusent l'idée d'un état éducateur. Alors que bien des révolutionnaires prétendaient faire de l'école l'instrument d'une rénovation du peuple, selon un modèle spartiate, Condorcet ambitionnait de « rendre la raison populaire » et donc de former - par une instruction fondée sur des savoirs purement rationnels, dépouillée de toute croyance et éloignée de toute espèce « d'enthousiasme » - un citoyen éclairé, capable de décisions raisonnables pour le bien commun. Condorcet récusait ainsi tout culte de la raison et refusait que les droits de l'homme eux-mêmes soient enseignés comme un catéchisme. Fils spirituel de Descartes, il ne voulait faire fond que sur l'évidence rationnelle.

On sait qu'une telle école de l'instruction seule n'a jamais existé. L'école de Jules Ferry, dont les républicains gardent la nostalgie, visait bel et bien la formation d'une nation républicaine et n'a cessé d'inculquer une morale laïque comme contrepoids aux morales confessionnelles (Lelièvre (1996)). Le vœu de Condorcet de détacher l'école de l'exécutif en la mettant directement sous la tutelle de l'assemblée ne s'est, lui non plus, jamais réalisé.

Est-il d'ailleurs possible d'instruire sans éduquer ? Quand les républicains intégristes reprennent la distinction d'Alain entre l'école de la raison et celle du sentiment, ils renvoient l'acte éducatif aux familles. Mais l'enfant ne peut devenir élève que sur le fond d'une socialisation minimale que les familles, désormais, assurent mal. Les républicains ont certes raison de distinguer une socialisation de type domestique (fondée sur les relations interpersonnelles) d'une socialisation civique (fondée sur l'égalité de tous devant la loi) et mieux adaptée au milieu scolaire. Mais pourquoi nier la dimension éducative inhérente à tout acte d'instruction ? Antoine Prost (1985) montre bien qu'on ne peut instruire sans éduquer. Qui ne prétend qu'instruire, éduque malgré lui, sans le savoir. Ceux qui nient cette évidence s'exposent au paradoxe. Régis Debray (1991) croit prêter main forte à la thèse républicaine en avouant une véritable fascination pour son maître Jacques Muglioni, pourtant zéléateur patenté de l'instruction seule. La raison philosophique aussi impersonnelle soit-elle, aurait-elle eu tant d'attrait sur lui sans l'exemple vivant qu'en donnait le « sphinx » Muglioni ? Condorcet et Muglioni lui-même auraient-ils accepté sans gêne cet enthousiasme paradoxal du disciple pour l'indifférence toute républicaine du maître ? Antoine Prost a raison : refuser des relations de type domestique, n'est-ce pas du même coup proposer des modèles civiques ? Ce qui est encore éduquer !

En réalité, la fausse opposition de l'instruction et de l'éducation se dissiperait si l'on acceptait de distinguer quatre sens du mot éducation :

1. l'idée d'inculquer par endoctrinement ou par conditionnement un « enthousiasme » quelconque, une « religion » d'état, fût-elle laïque ;
2. l'idée de transposer à l'école le modèle d'éducation domestique ;
3. l'idée d'instaurer une socialisation minimale, des règles de vie commune, conditions *sine qua non* de l'instruction et définissant quelque chose comme une « docilité » (au sens étymologique d'une disposition à se laisser instruire) ;
4. enfin l'idée que l'instruction est formation de l'esprit, ce que désigne d'ailleurs l'expression de « discipline scolaire », et qu'elle permet donc - et elle seule - d'acquérir des « vertus » telles que la rigueur ou l'honnêteté intellectuelle.

Ces distinctions auraient le mérite de sortir le débat des antithèses manichéennes et de faire entrevoir ce que pourrait être une éducation spécifiquement scolaire. Elles ne parviennent cependant pas à clore la controverse que relance toute réforme. Un seul exemple entre mille : la tentative d'instauration d'un tutorat au collège dans la réforme Legrand. Quand Louis Legrand parle d'aide méthodologique au travail scolaire, les Républicains entendent direction de conscience et en

appellent à la laïcité !

La haine de la pédagogie ou le sens des hiérarchies

L'opposition de la pédagogie et des savoirs relève du même traitement cathartique. Elle se nourrit à la fois d'un certain intégrisme élitiste de la « grande culture », d'une incroyable ignorance de l'histoire de la pédagogie moderne et de certaines maladresses réformatrices. Le débat, déjà lancé par Milner (1984) a connu un regain de vigueur avec la création des IUFM. Il s'est complètement sclérosé faute d'une suffisante analyse des deux termes en présence : savoir et pédagogie.

Les républicains radicaux, comme Milner, dénoncent la pédagogie sous sa forme théorique et pratique. La pédagogie théorique, comme science de l'éducation, reste introuvable. Quant à la pédagogie pratique, les meilleurs enseignants s'en passent. Reste une vulgate qui prétend réduire tout enseignement à une forme sans contenu. Ainsi, le pédagogue, atteint du complexe de Jacotot, prétend tout enseigner en ne sachant rien. Finalement, la pédagogie se réduit à la communication et à son idéologie : soit d'innovation, vacuité, persuasion et non conviction et finalement idolâtrie de l'enfance. Des républicains plus souples tolèrent bien de la pédagogie pour enseigner, mais ils la réduisent à un simple moyen de « faire passer » le savoir. Il s'agit en tout cas d'un art, voire d'un don et non d'une technique qui devrait s'apprendre par une formation spécifique. Toute autre conception relève d'un complot, si non entre les gestionnaires, les syndicats et le christianisme de gauche, comme chez Milner, du moins entre les pédagogues et le pouvoir.

La moindre réflexion philosophique sur la pédagogie permettrait de récuser toutes les thèses de Milner. Qui veut raison garder devrait se rappeler que la pédagogie peut se dire en trois sens fondamentaux puisqu'il peut s'agir :

1. d'une doctrine (par exemple la pédagogie Freinet);
2. d'une réflexion sur l'action éducative en vue de l'améliorer ce que Durkheim nommait « théorie-pratique »;
3. enfin et par extension de sens, de l'art d'éduquer ou d'enseigner.

De doctrine, il n'en est pas question ici puisque Milner assimile théorie pédagogique et science de l'éducation. Partons plutôt de l'idée de « théorie-pratique ». Elle ruine précisément la distinction entre une pédagogie théorique (d'ailleurs indûment assimilée à la science de l'éducation) et une pédagogie pratique, réduite à un art de faire. Pour Durkheim, la pédagogie est bien une théorie et non une pratique, mais une théorie non scientifique, réflexive, sur l'action et pour l'action. Elle consiste en l'enveloppement mutuel de la théorie et de la pratique par la même personne, sur la même personne (Houssaye (1993)). Les républicains qui s'effrayeraient du jargon pédagogique pourront y reconnaître une spécification de la prudence aristotélicienne : cette intelligence de l'action qui me fait juger de ce qui est bon pour moi et pour les autres en la circonstance. Peut-on, aussi facilement que Milner, refuser cette forme de réflexion sur l'action en vue de l'améliorer ?

Bien que Durkheim ait beaucoup hésité sur ce point, l'idée de théorie-pratique permet également de récuser l'amalgame entre pédagogie théorique et sciences de l'éducation. La science est visée de vérité, alors que la pédagogie, tout comme la politique ou la médecine, tente de définir, au sein d'une conjoncture, une ligne de force, une ligne d'action qui ne soit ni une impasse ni une ligne de fuite : une ligne « juste » comme aurait dit Althusser. Science et pédagogie s'opposent comme vérité et justesse. La pédagogie s'est certes conçue quelquefois comme science appliquée, dans la psychopédagogie par exemple, en prétendant définir les conditions *sine qua non* des problèmes pédagogiques. C'était ignorer l'hiatus entre science et action, vérité et justesse. Les sciences ne peuvent qu'éclairer l'action, définir les données du problème d'action et non ses conditions ultimes qui restent à la charge de l'acteur. Sachant tout de l'effet Pygmalion, c'est bien à moi qu'il revient de décider de transmettre ou non le dossier scolaire de mes élèves à mon collègue de la classe supérieure car la condition décisive relève ici de mon appréciation du contexte.

On ne saurait d'avantage accepter la réduction de la pédagogie à un simple moyen de faire passer le savoir. La prudence aristotélicienne ne se réduit pas à l'habileté et récuse précisément la distinction

des moyens et des fins. La pédagogie, comme spécification de la prudence, est une *praxis* non une *poiésis*, une fabrication (Imbert (1992)). Ce n'est que dans le domaine de la production que l'on peut distinguer les moyens et les fins. Les républicains réduiraient-ils l'acte d'enseigner à une *poiesis* ?

Enfin, comme l'a bien montré Jean Houssaye, le jeu pédagogique est multiple. L'ignorance de son histoire réduit souvent la pédagogie au processus « former » des aventures non directives. Mais si nombre d'enseignants peuvent bien encore fantasmer sur *Le Cercle des poètes disparus*, leurs pratiques sont désormais d'un tout autre ordre (Meirieu (1998)). De même, l'usage du vocable « d'objectif » ne réduit pas le processus apprendre à la pédagogie des objectifs. Et la moindre information sur l'histoire de la pédagogie permettrait de s'assurer que, loin de vider l'acte d'enseigner de son contenu, elle s'est toujours définie comme « pédagogie de la connaissance », qu'elle s'est diversifiée en pédagogies « spéciales » (du français, des mathématiques...) et à présent en didactique des disciplines. Enfin, Milner et ses épigones ne peuvent lier le destin de la grande culture à la survivance du cours magistral qu'en canonisant une forme pédagogique qui n'est qu'apparue que récemment dans le lycée du XIX^e siècle (Prost (1985)). Une once de relativisme historique devrait suffire pour comprendre qu'il ait pu y avoir transmission avant et qu'il ne serait pas impossible qu'il y en eût après.

Le mépris qu'affichent, depuis le début du siècle, les intellectuels français pour la pédagogie, marque en réalité une réaction identitaire des enseignants des lycées ou de des universitaires contre ceux de l'école primaire, ces « incapables prétentieux » (selon l'expression relevée jadis par la sociologue Viviane Isambert Jamati). Réaction ravivée par la tentative de certains syndicats d'enseignants de « primariser » le collège. C'est dans cette problématique identitaire que la pédagogie se voit réduite à un simple moyen. La distinction de la pédagogie (comme art des moyens relevant d'un don ou de l'expérience) et du « pédagogisme » (comme subordonnant les savoirs à la relation ou à la communication) fonctionne ainsi comme emblème de reconnaissance. Elle consacre la « distinction » des enseignants du secondaire ou de l'université, qui n'ont jamais renoncé à se définir comme des intellectuels, face à des instituteurs, devenus d'ailleurs indûment « professeurs » d'école. Aux véritables professeurs, la maîtrise d'une discipline donne une légitimité d'accès à l'espace public. Aux professeurs d'école, qui n'ont décidément plus les vertus des instituteurs de Jules Ferry, reste la pédagogie comme substitut à l'ignorance. Le régime diurne, dit Gilbert Durand, est d'essence hiérarchique. Il ne peut fonctionner qu'en opposant un haut et un bas, un noble et un vil et qu'en secrétant des distinctions qui signalent bientôt des castes. Le mépris « républicain » pour les institutrices de maternelle qui doivent compenser leur ignorance par le souci pédagogique de l'enfant n'est pas difficile à psychanalyser.

La pétrification du savoir

Ce mépris de la besogne pédagogique est toujours la contrepartie d'une « statufication » du Savoir ou de la Culture, qui deviennent chez les intégristes républicains, des mots majuscules. Cette invocation serait la bienvenue pour rappeler la mission fondamentale de l'école, qui est de transmettre la culture d'une génération à l'autre, si elle ne s'accompagnait en fait d'une véritable pétrification du savoir.

Les républicains accusent les pédagogues de faire le lit du libéralisme en sacrifiant la culture aux savoirs utiles en vue de l'adaptation à la société civile et à son évolution. Il y aurait donc d'un côté le souci de maintenir l'idée d'étude, comme intérêt désintéressé pour les chefs d'oeuvre de l'humanité, et de l'autre la distribution d'un simple viatique. On étonnerait bien des républicains en leur montrant que les pédagogues ne sont pas les derniers à stigmatiser les errements utilitaristes de l'éducation nationale. Philippe Meirieu et Marc Guiraud (1997) s'élèvent ainsi contre la logique « cuculturelle » de l'Education nationale qui sévit dans certaines Zones d'Éducation Prioritaires. Mais le débat gagnerait en clarté si l'on distinguait la valeur opératoire des savoirs de leur utilité pour la vie.

On récuse souvent, en France, le pragmatisme anglo-saxon (celui de Dewey par exemple) en le réduisant à un utilitarisme grossier. C'est oublier que la *Théorie de l'enquête* (Dewey (1993)) instaure une dialectique générale des savoirs et des problèmes. Affirmer que tout savoir (même celui de la grande culture) est relatif aux problèmes qui lui ont donné naissance et à ceux qu'il permet en

retour de poser ou de résoudre, n'est pas réduire le savoir à son utilité. C'est plutôt affirmer que savoir c'est « s'y connaître », comme l'avait bien vu **Olivier Reboul (1980)**, que ce soit en grec ancien, en jardinage ou en technique informatique. Car il y a des problèmes théoriques comme des problèmes pratiques et tout savoir vivant, même le plus « culturel », ne saurait échapper à cet ordre du problématologique (**Meyer (1986)**). Ainsi, réclamer que l'école prenne en charge cette dialectique du savoir et des problèmes, c'est exiger, non que le savoir scolaire devienne plus « pratique » ou plus « concret » comme on l'entend souvent, mais au contraire qu'il devienne enfin véritablement théorique (**Astolfi (1992)**). Car la théorie n'est pas, comme l'indique faussement son étymologie, un objet de contemplation, mais plutôt un ensemble d'outils intellectuels pour penser le monde et avoir prise sur lui.

Sans doute la confusion du problématologique et de l'utilitaire, du savoir opérant et du savoir instrumental, permet-elle aux républicains radicaux de récuser d'un trait de plume toute pédagogie du projet ou des situations-problèmes et plus généralement toute forme de pédagogie active en les accusant de pragmatisme. Sans doute également autorise-t-elle certains pédagogues à opposer trop facilement la scolastique aux savoirs de la vie et pour la vie. Ces deux positions évitent l'inconfort de s'interroger sur le statut épistémologique des savoirs scolaires. Or ce n'est pas en se bornant à célébrer la valeur inestimable du patrimoine culturel, ni du reste en se livrant aux incantations d'une pédagogie des motivations, que l'on redonnera sens au savoir scolaire. En lieu et place d'un tel travail épistémologique qui se poursuit d'ailleurs au sein des sciences de l'éducation, la rhétorique républicaine dénonce tout allègement des programmes scolaires avec les mots de l'avare protégeant sa cassette. Mais à quoi bon dénoncer le savoir marchandise du libéralisme si c'est pour en faire un trésor ? N'est-ce pas le fétichiser d'une autre manière ? Bachelard (1970) dénonçait déjà cette « âme professorale » toute fière de son dogmatisme et crispée sur ses titres de propriété chèrement acquis par « les succès scolaires de sa jeunesse ».

Une logique de la séparation

Ce n'est pourtant pas le schème de l'addition ni celui de l'accumulation qui sous-tendent la rhétorique républicaine, mais plutôt ceux de la soustraction ou de la séparation (**Solère-Queval (1999)**). Qu'il s'agisse de définir la spécificité d'un espace scolaire, de dégager l'horizon d'un universel à partir du local ou de concevoir le mouvement même de l'émancipation par le savoir, on peut à bon droit évoquer un souci de « théorisation des frontières » (**De Queiroz (2000 b)**).

L'école n'est pas la vie et doit se définir en rupture avec elle. À l'école l'enfant cède la place à l'élève. Toute particularité doit être laissée aux vestiaires de la classe : le dialecte régional, la religion, les croyances et jusqu'aux représentations s'il se peut. La pensée républicaine reprend ainsi le geste inaugural des Lumières que Kant définissait comme un arrachement à toute particularité, un devenir majeur, soit la capacité de s'élever à l'universel, ce qui nous fait homme et non français ou breton. Si éduquer (ou instruire) c'est bien faire advenir l'humanité dans l'homme, l'homme républicain, dégagé de toutes particularités, apparaîtra toujours trop abstrait pour une pensée historique ou sociologique qui ne peut penser l'humanité qu'incarnée dans un contexte historique déterminé. On reconnaît là le conflit entre les Lumières et le Romantisme (**Legros (1990)**). S'il est entendu que l'homme n'a pas de nature au sens où les animaux en ont une, le devenir humain peut se comprendre comme arrachement ou au contraire comme enracinement. À l'introuvable homme abstrait des Lumières, on opposera le fait de n'avoir jamais rencontré que des humanités particulières, celle des français, des canadiens ou même des québécois toujours nécessairement enracinés dans une culture déterminée. L'intégrisme républicain de **Finkelkraut (1987)** se mobilisera ainsi contre le romantisme d'Herder et son idée de Volkgeist, source supposée du relativisme des sciences humaines. D'autres croiront déceler chez les démocrates, comme Touraine et ses disciples, le retour des thèmes traditionalistes et même franchement réactionnaires d'un Bonald ou d'un de Maistre (**Statius (1998)**). Aussi éclairant que puisse paraître un tel western métaphysique, il a surtout pour fonction d'éviter à la rhétorique républicaine de reposer à nouveaux frais, c'est-à-dire « socio-historiquement » le problème de la spécificité de l'espace scolaire (**De Queiroz (2000b)**) et de transformer le schème de la séparation en véritable « spaltung » schizophrénique.

Le thème de l'ouverture de l'école sur la vie en fournit une première illustration. S'agit-il de confondre l'école et la vie ? Si les utopies d'Yvan Illich sont toujours susceptibles de renaître, parées de nouveaux atours technologiques, les pédagogues - eux - ont toujours réclamé une clôture scolaire. Même Rousseau qui rêve d'une pédagogie à l'air libre, n'en exige pas moins de son élève qu'il soit au moins symboliquement orphelin, c'est-à-dire libéré des influences de la famille comme de celle du monde et soumis sans réserve à l'autorité du précepteur. D'ailleurs, Rousseau envisage l'espace éducatif comme une île (celle de Robinson Crusoé) où la valeur des choses se mesurerait à leur usage. Faut-il pour autant faire de l'école une citadelle ? Certes l'école n'est pas un lieu de production et devrait être à l'abri des impératifs qui lui sont liés. Alain a raison sur ce point : logique d'apprentissage et logique de production sont antinomiques, c'est bien tout le problème des pédagogies du projet ou de l'alternance d'avoir à gérer ces tensions. L'école est bien menacée de toutes les dérives libérales liées à une mauvaise conception de la décentralisation ou à un détournement de l'autonomie relative des établissements (Careil (1998)). Doit-on pour autant exiger le retour à une gestion exclusivement jacobine ? Enfin, comment concevoir ce lieu protégé de l'étude ? Comme un monastère où ne devrait entrer aucun bruit du monde ? Ou comme un lieu à la fois abrité et ouvert permettant de construire les outils intellectuels qui permettent précisément de penser ce monde et d'avoir prise sur lui ? Même dans l'école nouvelle, le mot d'ordre de « l'ouverture sur la vie » n'a jamais signifié l'abolition des frontières. Il s'agissait essentiellement d'une attaque contre le formalisme des activités scolaires, la « scolastique » comme disait Freinet. En réalité, les pédagogues ont toujours tenté de filtrer les influences du monde, ne serait-ce qu'en fuyant les villes vers les campagnes supposées moins corrompues. Mais comment former l'esprit critique sans l'exercer ? Comment émanciper sans permettre l'exercice du jugement ? Aux républicains intégristes qui seraient tentés de laisser les techniques modernes d'information à la porte de l'école, leur chef de file, Milner (1984) donne des conseils beaucoup plus subtils : celui de retourner ces techniques contre leurs finalités manifestes. En écho, François Dubet (1999) ne voit pas pourquoi on s'interdirait de faire travailler les élèves sur la fabrication du journal télévisé comme on le fait sur la genèse d'un texte de Flaubert. En réalité, il n'y a pas à opposer la lecture de Platon ou celle de Flaubert à la visite d'une salle de rédaction mais plutôt à les mettre en rapport. Car que serait une culture qui ne permettrait pas de penser le monde ? Et pourquoi Nietzsche, l'intempestif, celui qui dénonçait si bien l'emprise du journaliste « ce maître de l'instant » ne fournirait-il ici les armes de la critique ?

En réalité, la définition de l'espace scolaire exige bien de repenser le rapport de l'école et de la vie, non plus sous le registre de la « spaltung » schizophrénique mais plutôt sous celui de la dialectique continuité / rupture héritée de Bachelard. C'est à quoi s'emploient les républicains pédagogues (il y en a !). Georges Snyders (1986) que l'on ne peut suspecter de complaisance ni pour l'école nouvelle, ni pour Yvan Illich, ni pour la non-directivité, l'a magistralement exprimé sur le cas de la musique qu'il pensait exemplaire de tous les enseignements de l'école aujourd'hui : comment faire découvrir et faire aimer Mozart à des élèves qui n'aiment que le Rapp ? Certainement pas en les projetant d'entrée de jeu dans un univers qui leur est étranger, fusse celui des chefs d'oeuvre ! Certainement pas en les enfermant dans leur musique propre au motif que leur culture vaudrait bien la « grande culture ». Pour Snyders, toute école suppose une hiérarchie de valeurs et implique un panthéon de chef-d'oeuvres, quelle que soit la part d'arbitraire qu'implique sa constitution. Y a-t-il alors d'autre issue que de travailler la culture musicale première des jeunes en les emmenant à distinguer Rapp et Rapp (car même dans ce cas, tout ne se vaut pas !) et en essayant de les accompagner vers une musique d'une perfection plus grande, grâce à laquelle ensuite ils pourront mieux comprendre et évaluer leur culture première ? La proposition de Snyders est tout le contraire d'une démission. Mais elle exige que soient dialectisées les oppositions stériles entre l'école et la vie, l'opinion et la science.

Il faut certes que l'enfant devienne élève, mais cela implique-t-il de refuser de considérer les particularités dont il faut s'affranchir ? La séparation devient « spaltung » schizophrénique quand l'émancipation par le savoir entraîne la négation pure et simple de toute détermination. Mais les pédagogues bachelardiens savent bien, par exemple, que la science ne se substitue pas miraculeusement à l'opinion sans un travail sur celle-ci. C'est cet examen des préjugés qui définit pourtant le rationalisme dont la pensée républicaine s'inspire. Les républicains ont raison : il n'y a pas d'école sans projet éducatif et ce projet est résistance au monde. Dubet (1999) en convient : ce n'est jamais pour l'adaptation au monde tel qu'il est que l'école se crée. Les Carolingiens veulent créer une élite chrétienne, les Jésuites inventent l'homme de la contre-réforme, la République veut

créer l'homme du nouveau régime. L'école n'est ni adhésion au monde ni conservatoire de l'enfance ou de la jeunesse : elle se définit toujours par le souci de faire advenir l'homme et le citoyen dans l'élève et souvent même par l'utopie d'une nouvelle société. Mais cette visée de changement suppose qu'au lieu d'ignorer l'enfant dans l'élève, on prenne en charge le devenir élève de l'enfant. Bachelard recommandait de ne pas confondre commencement et fondement : il conseillait de prendre en compte l'enfant dans l'élève (ses représentations, ses opinions) non pour l'idolâtrer mais pour le purger au contraire de tout infantilisme. Et il concevait l'instruction comme une catharsis, comme une psychanalyse de la connaissance ou encore comme un travail sur les opinions, les représentations, afin que puisse naître quelque chose comme une pensée scientifique ou plus généralement une pensée appuyée sur des raisons.

La fuite hors du réel

L'intégrisme de la séparation va de pair avec une fuite hors du réel. La rhétorique républicaine ne contribue pas à problématiser véritablement la question scolaire. Pour qu'une telle opération puisse avoir lieu, il faudrait que s'instaure une dialectique des faits et des raisons ou encore des données et des principes. En d'autres termes, les principes républicains ne peuvent servir de normes de jugement qu'en se confrontant à un réel suffisamment objectivé. Charles Coutel (1999) tout en déplorant « l'hypersociologisation » des faits scolaires, en appelle pourtant à un dialogue entre philosophes et sociologues : « Les sociologues invitent les philosophes à être attentifs au devenir effectif des principes dans les institutions ; qu'ils apprennent des philosophes à ne pas désespérer des principes ». Ce dialogue nécessaire, comment la rhétorique républicaine peut-elle à la fois le réclamer et l'interdire ?

En effet, quand l'intégrisme républicain conteste aux sciences humaines toute légitimité, la sociologie se voit récusée comme sociologisme (Finkelkraut (1987); Muglioni (1993)). Le sociologisme transmute les faits en valeurs, prend les nouvelles données sociétales comme des normes, s'abandonne à la dictature de l'opinion, confond l'esprit du temps et les exigences de la pensée et finalement prend les standards de comportements pour des impératifs catégoriques. Mais réduire la sociologie de l'école au sociologisme, c'est amalgamer la posture d'enquête à une adhésion sans réserve à l'école telle qu'elle est et aux élèves tels qu'ils sont. Le sociologue n'est-il pas spontanément relativiste depuis Herder ? Mais alors, qui dressera cet état des lieux de l'école que réclame le républicain Charles Coutel (1999), pour savoir enfin qui sait ou ne sait pas lire en entrant en sixième ? Certes, on ne peut isoler les faits sociologiques des problématiques théoriques à partir desquelles on les construit. Mais inversement la critique de l'idéologie sous-jacente aux enquêtes sociologiques ne peut, aussi cavalièrement qu'on le propose parfois, invalider automatiquement les constats empiriques. Elle ne saurait en tout cas dispenser d'en proposer la réinterprétation dans un autre cadre théorique. Critiquer le fatalisme sociologique des théories de Bourdieu et Passeron ne dispense pas pour autant de prendre en compte le fait que, désormais, la sélection sociale s'effectue dans et par l'école et donc que l'école - si on laisse faire - reproduira inéluctablement les inégalités sociales.

On connaît d'ailleurs le prix de cette ignorance des sciences humaines. Faute de lire les sociologues, les républicains intégristes en sont réduits à pratiquer un mauvais journalisme. La querelle autour des IUFM l'a bien montré, la rhétorique républicaine fait flèche de tout bois : culte du fait divers monté en épingle, colportage des rumeurs sans le moindre souci de vérification des sources, témoignages reçus sans critiques et enfin souvenirs personnels plus ou moins nostalgiques érigés à la dignité de faits historiques et opposés aux « charlataneries » des statisticiens (Muglioni (1993)). On ne traite d'ailleurs par mieux l'histoire que la sociologie. L'intégrisme républicain, contempteur du présent de l'école, peut tranquillement se fabriquer un âge d'or, une école parée de toutes les vertus républicaines : celle de Jules Ferry. Des historiens de l'éducation reconnus (Lelièvre & Nique (1997)) ont beau montrer, preuves à l'appui, que l'école de Jules Ferry éduque plus qu'elle n'instruit, qu'elle consacre l'inégalité fondamentale du peuple et de la bourgeoisie en instaurant un double réseau d'enseignement, que les passages d'un réseau à l'autre sont beaucoup plus rares qu'on ne le dit dans les familles où l'on a toujours un exemple d'ascension sociale à citer (Lelièvre (1996)), rien ne peut détruire le mythe. Des républicains plus avertis de l'histoire ont beau parler du « filtre

Ferry » (Coutel (1999)) la majorité des argumentaires continuent imperturbablement à situer l'école de Jules Ferry dans le droit fil des Lumières et de Condorcet. N'y a-t-il pas là - comme le dénonce François Dubet - une fabrication de Chimères ?

Si la rhétorique républicaine traite si cavalièrement les faits, c'est que son intérêt est ailleurs. Son véritable terrain d'élection est celui du droit. C'est pourquoi s'engage un véritable conflit des facultés entre philosophie politique et sciences humaines. Que l'école ait affaire à des élèves et non à des enfants signifie certes que sa mission est différente de celle des familles. Cela n'interdit pas de s'interroger sur les conditions de possibilité effectives du devenir élève de l'enfant, ce qui est l'objet de la psychologie scolaire. Que l'égalité devant l'instruction soit un droit fondamental de la république, n'empêche pas d'examiner si et comment ce droit s'incarne en une égalité des chances. Mais la rhétorique républicaine se méfie de l'égalité des chances. N'est-ce pas trop charger la barque de l'école que de la sommer de remédier à tous les maux de la société ? D'ailleurs, la justice sociale relève moins de l'école que du politique. Bref, s'il faut des politiques de compensation, elles ont plus à voir avec l'attribution de bourses qu'avec la pédagogie différenciée (Milner (1984)). La notion d'égalité des droits consacre donc nécessairement l'idéal méritocratique. L'école n'aurait pas à se soucier des inégalités en amont ou en aval, elle n'aurait qu'à être l'école, c'est-à-dire à traiter les élèves comme s'ils étaient égaux. L'idée de mérite suppose en effet l'ignorance volontaire des facteurs extra-scolaires de la réussite et de l'échec et la considération de la seule performance. Ce n'est là après tout qu'une « forme sophistiquée de la neutralité laïque » (Jaffro & Rauzy (1999)). La justification du mérite serait donc de constituer un point d'équilibre entre justice et efficacité en combinant les exigences contraires de la sélection d'une élite et de l'égalité devant l'instruction. À déconnecter ces exigences, à vouloir séparer le principe d'efficacité de celui de justice, on courrait le risque d'encourager la constitution d'un double réseau scolaire : un pour l'élite et l'autre pour « tous ».

On comprend bien comment la théorie de la justice de John Rawls et le « voile d'ignorance » qu'elle suppose, sert d'alibi théorique à une fuite hors du réel, mais on voit moins alors - sur ce point tout au moins - ce qui distingue la pensée républicaine du libéralisme d'un Nemo (1991). La rhétorique républicaine qui se veut l'héritière des vraies valeurs de la gauche aurait-elle déjà oublié la distinction marxiste des libertés formelles et des libertés réelles ? Quand il arrive aux républicains de lire les sociologues (c'est-à-dire essentiellement Bourdieu et Passeron !), ils leur reprochent d'élaborer une nouvelle philosophie du destin et lui opposent l'effort méritoire d'individus en devenir échappant aux déterminismes familiaux (Coutel (1999)). Mais s'il est parfaitement légitime d'élaborer une sociologie des trajectoires scolaires considérant les élèves comme des acteurs, est-on pour autant dispensé de s'interroger sur les effets sociologiques d'une égalité très républicaine des droits ? Snyders (1976) critiquait bien ce que les sociologies de la reproduction avaient de désespérant mais il leur opposait alors une pédagogie progressiste.

Cette fuite hors du réel conduit la rhétorique républicaine à une crispation sur les principes, à une morale de la conviction, alors que nous aurions tant besoin d'une éthique de la responsabilité. L'affaire du port du foulard islamique au lycée le démontre. Deux conceptions de la laïcité s'y affrontent : neutralité ou tolérance, liberté de conscience ou liberté de pensée (Baubérot dans Solère-Queval (1999)). Mais l'affaire oppose surtout deux manières de se rapporter aux faits sociaux. On peut tout de suite se crispier sur les principes et dénoncer la confusion de la sphère privée et de la sphère publique. On peut également tenter d'abord de comprendre la signification qu'est susceptible de revêtir, dans le cas présent, le port du foulard, pour cette élève dans ce contexte-là. Témoigne-t-il d'un prosélytisme religieux, d'une revendication communautaire ou d'un compromis avec la famille pour poursuivre des études dans une école publique ? Il y a là différents cas qui n'appellent certainement pas le même type de réponse. Il serait pour le moins dommageable par exemple d'exclure au nom de la libre pensée laïque, des élèves qui seraient en chemin vers elle. On ne prête pas assez attention au fait que nombre de jeunes filles réclament leur réintégration au nom même de cette laïcité qui les exclut (Gautherin (2000)).

Paul Ricoeur (1990) nous invite à articuler sentiment éthique, norme morale et sagesse pratique. Le cœur (l'éthique spontanée de l'estime de soi, de la sollicitude, de l'exigence de justice) a certes besoin de passer le test des principes. Mais ce moment du devoir ou des principes est à lui seul insuffisant pour juger des cas concrets de l'action qui réclament une sagesse pratique, une prudence,

laquelle revient toujours à interroger la lettre de la loi par l'esprit de l'éthique. La rhétorique républicaine, ignorante du réel et pleine de mépris pour la casuistique, se réduit elle-même à une gesticulation impuissante vouée aux indignations vertueuses et aux sermons. On peut dire d'elle ce que Péguy disait de la morale kantienne : elle a certes les mains pures mais elle n'a pas de main ! Il lui reste, il est vrai, les media.

Conclusions : la schizophrénie républicaine

Charles Coutel avait donc raison : la rhétorique républicaine relève bien de la syntaxe. Et cette syntaxe illustre superlativement le régime diurne de l'imaginaire décrit par Gilbert Durand.

Il s'agit bien d'une fuite hors du temps présent dans un univers d'idéalités, d'une nostalgie de la pureté où les principes, le droit, n'arrivent jamais à embrayer sur des faits, ne serait-ce que pour les juger et les critiquer sur un autre mode que dénonciatoire. Les républicains accusent la gauche de trop aimer le monde qu'elle ambitionnait jadis de transformer. On pourrait dire d'eux qu'ils haïssent trop le monde pour tenter de le changer et même tout simplement de le comprendre. Que reste-il à ces nouveaux gnostiques si non la fuite dans un ciel d'abstraction ou dans un âge d'or chimérique ? On comprend que cette haine du monde privilégie le schème de la séparation et refuse toute dialectique de continuité / rupture au profit d'une véritable « spaltung » schizophrénique. Le refus du temps et de l'histoire conduit au primat de la logique formelle dans un univers spatialisé. Il encourage un « géométrisme abstrait » qui s'épuise dans une symétrie manichéenne, sans dialectique ni compromis. Il n'est donc pas étonnant que la figure maîtresse de cette syntaxe soit l'antithèse, laquelle selon Durand, exprime le conflit constant avec le monde et ses ténèbres. Le psychiatre Minkowski la décrivait comme « un dualisme exacerbé dans lequel l'individu régit sa vie uniquement d'après ses idées et devient « doctrinaire à outrance » » (Durand (1969, p. 213)).

Ce dualisme finit par opposer les clartés d'en haut aux ténèbres d'en bas. Le régime diurne est par essence hiérarchique. On comprend alors que, si toute politique scolaire revient à croiser une exigence aristocratique (la recherche de l'excellence) avec celle de la justice (la plus haute instruction possible pour le plus grand nombre), la méritocratie républicaine soit toujours portée à sacrifier la seconde à la première.

Ceux qu'on appelle tantôt « démocrates » et tantôt « pédagogues » et quelquefois les deux, n'auront de cesse de ramener les républicains aux faits sociologiques ou historiques ou encore aux humbles réalités pédagogiques, d'atténuer leurs systèmes d'oppositions, d'assouplir leurs antithèses. À l'opposition sèche de l'école moderne et de la société postmoderne, ils tenteront de substituer des dialectiques plus subtiles, des stratégies de continuité / rupture, voire des compromis. Bref, ils essayeront - mais très souvent en vain - d'instiller dans le débat un peu de cette rhétorique nocturne qui vise à réconcilier les oppositions dans le temps. Mais la clé des deux régimes de l'imaginaire explique également que, dans ce débat, le mordant de l'attaque, l'esprit polémiste ou batailleur, soient toujours du même côté, du côté diurne de l'intégrisme républicain. C'est que l'euphémisme et l'antiphrase qui caractérisent la rhétorique nocturne, ne fonctionnent pas comme l'antithèse : ils affirment bien une valeur mais sans pour autant déconsidérer la valeur contraire.

Comment en est-on venu là ? Pourquoi ce débat stérile et fratricide alors qu'il y a urgence à mobiliser contre le libéralisme envahissant une critique philosophique et sociologique digne de ce nom et qui ne se trompe pas d'ennemi ? Tout le problème vient de ce que la voie du nocturne synthétique semble désormais barrée. C'était pourtant celle des grands récits de la modernité qui, avec les Lumières, avaient réussi à historiciser les oppositions métaphysiques entre le bien et le mal, l'erreur et la vérité. L'héritage de la modernité historique et sa foi au progrès subissant les critiques (d'ailleurs largement justifiées) que l'on sait, il devient de plus en plus difficile d'habiter vraiment l'histoire et de l'investir de projets qui puissent dépasser la gestion à court terme. On peut d'ailleurs constater la faiblesse des propositions républicaines (Gaubert (1999); Coutel (1999)) qui se résument souvent, en désespoir de cause, à consacrer le *statu quo*, à réclamer un moratoire des réformes, ou à exiger davantage de postes d'enseignants pour des classes moins nombreuses. Si donc le temps n'est plus ni habitable ni pensable, reste à se réfugier dans le manichéisme tout en se confectionnant un interlocuteur mystique. C'est la faillite des grands récits de la modernité qui

amène les républicains à devenir intégristes, faute de pouvoir rester positivistes.

Tous les protagonistes réclament un véritable projet politique pour l'école et ils ont raison. Un tel projet suppose pourtant l'élaboration d'une pensée vraiment critique, parce que susceptible d'articuler les faits et les valeurs. Soit dit sans paradoxe, c'est bien au sein des sciences de l'éducation - pourtant si décriées - que s'esquisse aujourd'hui la meilleure critique républicaine de l'école. Une critique qui prend la mesure des réalités sociologiques ou historiques, non pour sacrifier à l'esprit du temps, mais pour véritablement problématiser le débat en confrontant l'établissement des faits à des idées normatives. On saluera ici l'essai courageux de Samuel Joshua (1999) professeur de sciences de l'éducation et néanmoins républicain convaincu, sans concession pour les dérives néo-libérales qui menacent l'école. D'autre part, pour terminer sur une note optimiste, on notera que - pour la première fois - les écrits de Philippe Meirieu font enfin l'objet d'une véritable attention lorsque Denis Kamboucher (2000), spécialiste d'histoire de la philosophie, les lit comme il lisait Descartes, avec le même respect des textes et la même vigilance critique. On voudrait voir là les signes d'une reprise possible d'un véritable débat public sur les finalités de l'école, au delà des polémiques stériles et des effets rhétoriques médiatisés.

Bibliographie

Références

Astolfi JP. (1992)

L'école pour apprendre, Paris : ESF 1992.

Boltanski L., Chiapello E. (1999)

Le nouvel esprit du capitalisme, Paris : Gallimard, 1999.

Bachelard, G. (1970)

La Formation de l'esprit scientifique, Paris : Vrin, 1970.

Careil Y. (1998)

De l'école publique à l'école libérale, Sociologie d'un changement, PUR, 1998.

De Queiroz, JM. (2000 a)

L'école, état des savoirs. In *La découverte*, Van-Zanten Van Zanten (dir), Paris, 2000 a.

De Queiroz, JM. (2000 b)

Les remaniements de la « séparation scolaire ». In *Revue Française de la pédagogie*, N°133, octobre-novembre-décembre, 2000 b.

Dewey J. (1993)

Logique. La théorie de l'enquête, Paris: PUF, 1993.

Dubet F. (1999)

Pourquoi changer l'école ?, Textuel, 1999.

Durand G. (1969)

Les structures anthropologiques de l'imaginaire, Paris : Bordas, 1969.

Forquin JC. (1993)

Savoirs et pédagogie : faux dilemmes et vraies questions. In *Recherche et Formation*, N° 13, 1993.

Gautherin J. (2000)

L'école dans plusieurs mondes, Derouet JC (dir.), De Boeck, 2000.

Houssaye J. (1993)

La pédagogie, une encyclopédie, Paris : ESF, 1993.

Imbert F. (1992)

Vers une clinique du pédagogique, Matrice, Vigneux, 1992.

Joshua S. (1999)

L'école entre crise et refondation, Paris : La Dispute, 1999.

- Kamboucher D. (2000)
Une école contre l'autre, Paris : PUF, 2000.
- Legros R. (1990)
L'idée d'humanité, Paris : Grasset, 1990.
- Lelièvre C. (1996)
L'école à la française en danger ?, Paris : Nathan 1996.
- Lelièvre C., Nique C. (1997)
La république n'éduquera plus : la fin du mythe Ferry, Paris : Plon, 1997.
- Meirieu Ph., Develay M. (1992)
Emile reviens vite, ils sont devenus fous, Paris : ESF.
- Meirieu Ph., Guiraud M. (1997)
L'école ou la guerre civile, Paris : Plon, 1997.
- Meirieu Ph. (1998)
Lettres à quelques amis politiques sur la république et son école, Paris : Plon, 1998.
- Meyer M. (1986)
De la problématique, Bruxelles : Mardaga, 1986.
- Nicolet C. (1992)
L'idée républicaine en France, Paris : Gallimard, 1992.
- Prost A. (1985)
Eloge des pédagogues, Paris : Le seuil, 1985.
- Reboul O. (1980)
Qu'est-ce qu'apprendre ?, Paris : PUF 1980.
- Ricoeur P. (1990)
Soi-même comme un autre, Paris : Seuil, 1990.
- Solère-Queval S. (1999)
Républicains et démocrates. In *Les valeurs au risque de l'école*, Solère-Queval S. (dir.), Presses universitaires du Septentrion, 1999.
- Snyders G. (1986)
L'enseignement de la musique devenant exemplaire pour tous les enseignements de l'école. In *Enfance*, Tome 39 N° 4, 1986.
- Snyders G. (1976)
École, classe et lutte des classes, Paris : PUF 1976.
- Van Zanten A. (2000)
L'école, état des savoirs. In *La découverte*, Van Zanten A.,(dir.), Paris, 2000.

Corpus

- Alain (1986)
Propos sur l'éducation et autres textes, PUF, 1986.
- Baudart A. (1991)
La scholè ou les dimanches de l'esprit. In *Les préaux de la République*, (textes réunis par Anne Baudart et Henri Pena-Ruiz), Paris : Minerve, 1991.
- Condorcet (1989)
Cinq mémoires sur l'instruction publique, Edilig, 1989.
- Barrot A. (2000)
L'enseignement mis à mort, Essai, Paris Librio, 2000.
- Coutel C. (1999)
Que vive l'école républicaine !, Textuel, 1999.
- Debray R. (1991)
Éloges de nos maître (textes réunis par Anne Baudart et Henri Pena-Ruiz). In *Les préaux de la république*, Paris : Minerve, 1991.
- Desjardins Th. (1999)

Le scandale de l'éducation nationale ou pourquoi (et comment ?) L'école est devenue une usine à chômeurs et à illettrés, Paris : Robert Laffont, 1999.

Eliard M. (2000)

La fin de l'école, Paris : PUF, 2000.

Finkielkraut A. (1987)

La défaite de la pensée, Paris : Gallimard, 1987.

Gaubert J. (1999)

L'école républicaine : chronique d'une mort annoncée (1789-1999), Nantes : Editions Plein feux, 1999.

Jaffro L., Rauzy JB. (1999)

L'école désœuvré, la nouvelle querelle scolaire, Paris : Flammarion, 1999.

Kintzler C.

Condorcet, l'instruction publique et la formation du citoyen, Paris : Gallimard.

Milner J.C. (1984)

De L'école, Seuil, 1984, 1992.

Muglioni J. (1993)

L'école ou le loisir de penser, CNDP, 1993.

Muglioni J. (1992)

L'école sans fin ? In *Education et pédagogie*, N° 15, septembre 1992.

Nemo Ph. (1991)

Pourquoi ont-ils tué Jules Ferry ?, Paris : Grasset 1991.

Statius, P. (1998)

La crise de l'école républicaine : entre le constat vérifié et le fantasme à questionner. In *Actualité de l'école républicaine*, CRDP de Basse Normandie, 1998.



Publication de l'Association
canadienne d'éducation de
langue française (ACELF)

REVUE SCIENTIFIQUE VIRTUELLE

RECHERCHE

Cherchez dans *Éducation et francophonie*:

Recherche par mots-clés

Index des auteurs

LIENS

Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.

PUBLICITÉ

Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.

RÉSUMÉ

Les controverses françaises sur l'école : la schizophrénie républicaine

Michel Fabre - Université de Nantes, Sciences de l'éducation, Nantes, France

Éducation et francophonie
Volume XXX, numéro 1, printemps 2002
Les finalités de l'éducation

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

RÉSUMÉ

Cet article traite des débats sur l'école dans le contexte français où s'affrontent républicains et pédagogues. Le fait que le débat piétine depuis trente ans, suggère de rechercher les véritables enjeux symboliques au niveau culturel le plus profond. La syntaxe républicaine (opposée à la parataxe pédagogique) est analysée ici du point de vue des structures de l'imaginaires. L'approche de Gilbert Durand permet de la rapporter à sa matrice « diurne » caractérisée par des processus d'idéalisation, de coupure, d'opposition et dont la figure privilégiée est l'antithèse. Le noyau dur des thèses républicaines et leurs implications (l'opposition de l'instruction et de l'éducation, la haine de la pédagogie, la religion du savoir) doivent se comprendre à partir des caractéristiques du régime diurne. Une telle rhétorique paraît dominée par une logique de la séparation et par une fuite hors du réel qui s'apparentent à la haine des Gnostiques pour le monde. La rhétorique républicaine ne peut que se réfugier dans un ciel d'idéalités platoniciennes sans jamais accepter de se confronter au réel historique ou sociologique. Elle vit sur des mythes et dans le déni du réel. C'est pourquoi le débat ne peut avancer.

RETOUR

ABSTRACT

This article deals with debates on the school in the French context, where republicans and pedagogues challenge each other. The fact that this debate has been dragging on for thirty years suggests researching the real symbolic stakes at the deepest cultural level. The republican syntax (as opposed to the pedagogical parataxis) is analysed here from the point of view of the structures of the imaginary. Gilbert Durand's approach allows it to be related to its "diurnal" matrix, distinguished by processes of idealisation, parting, opposition, and whose privileged feature is the antithesis. One must examine the characteristics of the diurnal regime to understand the hard core of republican theses and their implications (the opposition of training and education, the hatred of pedagogy, the knowledge religion). Such rhetoric seems dominated by the logic of separation and a flight from reality, which are related to the Gnostics' hatred for the world. The republican rhetoric can only take refuge in a paradise of Platonic ideals, without ever agreeing to face historical or sociological reality. Since it lives on myths and in denial of reality, the debate cannot move forward.

RETOUR

RESUMEN

Este artículo aborda los debates en torno a la escuela en el contexto francés en donde se

confrontan republicanos y pedagogos. El hecho de que el debate permanece estancado desde hace treinta años, nos incita a buscar los verdaderos intereses simbólicos a un nivel cultural más profundo. La sintaxis republicana (en oposición con la parataxis pedagógica) es analizada desde el punto de vista de las estructuras del imaginario. La óptica de Gilbert Durand permite situarlo en su matriz « diurna » caracterizada por los procesos de idealización, de ruptura, de oposición y cuya imagen privilegiada es la antítesis. El núcleo duro de las tesis republicanas y de sus implicaciones (la oposición entre instrucción y educación, el desprecio de la pedagogía, la religión del conocimiento), deben comprenderse a partir de las características del régimen diurno. Tal tipo de retórica parece dominada por una lógica de separación y por una fuga fuera de la realidad que se aparenta al desprecio que los Gnósticos tenían hacia el mundo. La retórica republicana no puede sino refugiarse en el cielo de los ideales platónicos sin aceptar la confrontación con la realidad histórica o sociológica. Vive de sus mitos y de su negación de lo real. Por eso el debate permanece estancado.

[RETOUR](#)

[Numéros disponibles](#) | [Numéros à paraître](#) | [Appel d'articles](#) | [Comité de rédaction](#) | [Partenaires](#)
[Plan du site](#) | [Archives](#) | [Contactez-nous](#) | [Acelf](#)

Les finalités de l'éducation

Éducation et francophonie, Volume XXX, N° 1, printemps 2002.

« Éduquer au mieux »

Une finalité qui appelle la contribution de la recherche pédagogique

Étiennette VELLAS

Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation
Université de Genève, Suisse.

Table des matières

- Résumé Abstract Resumen
- Introduction
- Retour aux sources et bégaiement des acteurs
- Les grands pédagogues à la rescousse de la définition de la pédagogie
- L'éducation faite domaine de recherche
- Quand la pédagogie a rêvé d'être science de l'éducation
 - La pédagogie garante d'un projet commun
 - La pédagogie mise sous la tutelle de la psychologie? Pas si sûr!
 - Ne cherchons pas d'abord la petite bête
- Le big-bang des sciences de l'éducation
 - La pédagogie mise hors champ de la science
- S'essayer à définir la pédagogie
 - La substance de la pédagogie
 - Le discours pédagogique : restitution d'une recherche ou pensée en acte?
 - Évolution du type de discours
 - Éthique et enjeux pour une recherche pédagogique non doctrinaire
 - Où se déroule actuellement cette recherche pédagogique?
- Du statut de la pédagogie
- Conclusion
- Bibliographie

Résumé

La pédagogie a une fantastique histoire. Celle de la question qui l'a fait naître et qui l'habite depuis 2 500 ans : *Comment favoriser et améliorer la création de l'homme par lui-même?*

L'auteure tente de déceler à partir de sa recherche en pédagogie et en sciences de l'éducation ce qu'est aujourd'hui la substance de la pédagogie, son statut, son champ spécifique, l'originalité de sa

recherche et son lien avec la question des finalités de l'éducation. Elle soutient la thèse que la recherche pédagogique devrait pouvoir, aujourd'hui, être reconnue comme discipline contributive des sciences de l'éducation. Pour que ses apports puissent mieux contribuer à la production des savoirs émanant de la recherche en éducation. Elle soutient cette thèse en s'appuyant sur les définitions données actuellement à la pédagogie dans le monde de la recherche en éducation. En faisant aussi quelques incursions dans l'histoire permettant de mieux comprendre le manque de légitimité dont souffrent aujourd'hui les pédagogues.

La pédagogie est ici définie comme une lente élaboration d'une *théorie de l'action éducative* quand celle-ci se veut *science des moyens* articulée à une *fin éducative* qui ne dicte pas ses moyens mais au contraire exige inventivité et création.

Abstract

"Education at its Best"

A Purposive That Requires the Contribution of Pedagogical Research

Étiennette VELLAS

Faculty of Psychology and Education, University of Geneva, Switzerland

Pedagogy has a fantastic history : that of the question that gave birth to it and stayed with it for 2,500 years : how can man's creation be promoted and improved by his own means ?

Through her research in pedagogy and education sciences, the author attempts to discover the substance of today's pedagogy : its status, its specific field, the originality of its research and its relationship to the issue of educational purposives. She claims that pedagogical research should now be recognized as a discipline that contributes to education sciences, so that these contributions can better support the production of knowledge springing from educational research. She supports this thesis by referring to the definitions currently given to pedagogy in the world of educational research.

Here, pedagogy is defined as a slow elaboration of an educational action theory that can be regarded as a science of the means of reaching an educational goal, which, rather than dictating the means, requires inventiveness and creation.

Resumen

Educar mejor

Una meta que requiere la contribución de la investigación pedagógica

Étiennette VELLAS

Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación, Universidad de Ginebra, Suiza

La pedagogía posee una historia fantástica, la del cuestionamiento que le dió vida y que la habita desde hace 2500 años : ¿Cómo favorecer y mejorar la creación del hombre por sí mismo?

La autora busca elucidar, a partir de una investigación en pedagogía y en ciencias de la educación, lo que constituye actualmente la substancia de la pedagogía, su estatus, su campo específico, la originalidad de sus investigaciones y sus lazos con la cuestión de las metas de la educación. Defiende la tesis según la cual la investigación pedagógica debería ser reconocida, hoy en día, como una disciplina que contribuye al desarrollo de las ciencias de la educación y que sus aportes pueden concurrir a la producción de los conocimientos que emanan de la investigación en educación. La

autora sostiene esta tesis apoyándose en las diferentes definiciones que se le otorgan actualmente a la pedagogía en el mundo de la investigación en educación.

Se define a la pedagogía como la lenta elaboración de una teoría de la acción educativa cuando se le considera como la ciencia de los recursos articulada a una finalidad educativa que no determina sus medios sino que por el contrario exige imaginación y creatividad.

Marchands de grec ! marchands de latin ! cuistres, dogues !
Philistins, magister ! je vous hais, pédagogues !

Victor Hugo, *Les Contemplations* (1856)

Introduction

« L'usage actuel du terme "pédagogie" est exaspérant » nous dit **Daniel Hameline** (1998 a, p. 227). Parce que les changements de significations et de valeur qui ont affecté ce terme au cours du temps en font aujourd'hui un terme si polysémique, qu'il en perd peu à peu tout son sens. À qui la faute ? À l'histoire, à l'évolution de l'école et des connaissances scientifiques. À des raisons politiques, des événements conjoncturels comme à des hasards. À l'objet lui-même, lieu d'élection de la dispute et de la discorde. Toujours est-il que le terme pédagogie a aujourd'hui un contour si imprécis, que ce flou joue des tours à la pédagogie elle-même. Faut-il alors tout simplement l'abandonner ? Mais que deviendrait alors le pédagogue ? Quel astucieux moyen de faire taire cet épuisant souci du sens des moyens et des finalités éducatives. Et de ranger aux oubliettes les recherches pédagogiques, de Pestalozzi à Meirieu, en passant par des Montessori, Decroly, Freinet, Neil et tant d'autres ? D'enterrer, par la même occasion, les actuelles problématiques de recherche des Mouvements pédagogiques. De bâillonner aussi le praticien réflexif, l'innovateur, le chercheur en sciences de l'éducation quand ils s'aventurent à faire oeuvre de pédagogie.

Nous ne pouvons être à ce point iconoclastes. Il reste alors à nous mettre au travail, pour montrer que le terme de « pédagogie » a une utilité actuelle pour la pensée et la pratique de l'éducation et de l'enseignement en particulier.

Je serai ici pragmatique. Je vais tenter de déceler ce qu'est aujourd'hui la substance de la pédagogie, son statut, son champ spécifique, l'originalité de sa recherche et son lien avec la question des finalités de l'école. En soutenant la thèse que la recherche pédagogique devrait pouvoir, aujourd'hui, être reconnue comme discipline contributive des sciences de l'éducation. Pour que ses apports puissent mieux contribuer à la formation des maîtres, aux prises de décisions concernant les innovations et rénovations des systèmes éducatifs et à la production des savoirs émanant de la recherche en éducation. Je soutiendrai cette thèse en m'appuyant sur les définitions données actuellement à la pédagogie dans le monde de la recherche en éducation. En faisant aussi quelques incursions dans l'histoire. Car, comme le dit Hameline (p. 227). « Il est impossible de ressaisir ce que *pédagogie* peut apporter encore à la pensée et à la pratique de l'éducation sans situer le mot et la chose dans une histoire et d'en tirer quelque enseignement ».

Retour aux sources et bégaiement des acteurs

Du côté de l'étymologie, nous savons qu'en grec, *païdo* signifie enfant, que *paideia* peut se traduire par éducation et culture. *Paidagogia* étant la science de l'éducation. Quant au *pédagôgos*, **Diderot** (1772) précise en ces termes la fonction du pédagogue :

« Les Grecs et les Latins appelaient pédagogues, les esclaves à qui ils donnaient le soin de leurs enfants pour les conduire partout, les garder et les ramener à la maison ».

Ce retour aux sources nous rappelle que le pédagogue, à son origine, conduit l'enfant d'un lieu à un autre pour être éduqué. Puis le conduit, adolescent, à la *skholé* (l'école), qui signifie en grec *loisir*. Mais, comme le précise Michel Fabre (2001), *loisir* n'est pas à entendre ici comme *désœuvrement* ou *divertissement* mais comme *effort de pensée*. Les théoriciens grecs de l'éducation font des écoles qu'ils bâtissent un lieu qui doit préparer cette « vie de loisir ». Dans la Grèce antique, le pédagogue est ainsi au service du jeune grec dont il organise une formation de haut niveau.

Notons, qu'à cette époque, l'être à éduquer est une personne déplacée, qui sous la conduite du pédagogue d'abord, passe d'un (mi)lieu à un autre. « Simple jeu d'image? » demande Daniel Hameline (1998a, p. 1). « Peut-être plus », répond-t-il. Et, en suivant Jacques Derrida dans sa théorie de la métaphore, il précise que « morte comme image, cette métaphore du déplacement recèle peut-être la structure imaginaire sur laquelle s'édifie la pensée occidentale de l'éducation ». Cette idée de déplacement, de conduite d'un mouvement, nous empêche, peut-être, d'appréhender et de concevoir autrement les choses. Hameline nous rappelle que certaines langues africaines n'ont pas l'équivalent du terme *pédagogie*. Et ajoute : « Nous voici alertés sur notre lieu commun, étonnés peut-être qu'il ne dise pas l'universel autant que nous l'imaginions ».

Nous voici avertis. Mais ce cadre - ou cet enfermement de la pensée occidentale - a néanmoins un possible avantage : nous permettre d'y demeurer pour comprendre les tensions qui habitent le débat actuel sur l'éducation, l'école et la pédagogie dans notre civilisation occidentale. Et d'y découvrir que notre incertitude moderne quant aux finalités de l'éducation n'a rien de bien nouveau. Comme le montre bien Clermont Gauthier et Maurice Tardif (1996), elle ressemble comme deux gouttes d'eau à celle qui se trouve à l'origine de notre civilisation occidentale et semble, depuis plus de 2 500 ans, installée au cœur de toute son entreprise éducative.

L'insécurité face aux finalités de l'éducation débute ainsi en Grèce cinq à six siècles avant notre ère. Lorsque pour la première fois, une société humaine rompt tant avec l'éducation des sociétés traditionnelles qu'avec celle des sociétés autoritaires et hiérarchiques. L'incertitude quant aux finalités et méthodes éducatives naît ainsi avec l'émergence de la démocratie athénienne. Ce système politique qui confronte au pluralisme, fait éclater les vieux modèles, bouleverse la tradition, la religion, l'autorité. Socrate, symbole du début de l'histoire de l'éducation occidentale déclare alors ne pas savoir pourquoi et comment vivre, penser, agir. Toute sa méthode, la maïeutique, naît de cette situation de crise de confiance envers les modèles traditionnels.

Gauthier & Tardif (1996) montrent comment, depuis cette époque, la pensée éducative se heurte régulièrement aux mêmes questions. « Dans quel monde voulons-nous vivre ? Quel avenir souhaitons-nous offrir à nos enfants ? Parmi toute nos connaissances actuelles, quelles sont celles qui sont dignes d'être transmises aux nouvelles générations? » Ou encore : « Quelles cultures privilégier : culture scientifique, culture technique, culture littéraire, culture artistique, culture populaire? » Et plus profondément : « Quelles formes de vie individuelles et collectives voulons-nous favoriser à travers l'éducation? ».

Depuis plus de 2 500 ans, la pensée sur les finalités éducatives bégaye dit Daniel Hameline. Soit depuis qu'a été amorcée dans la Grèce ancienne, « la lente mais puissante dissolution des modèles traditionnels, religieux et autoritaires qui orientaient la vie humaine dans le monde antique » (Gauthier & Tardif (1996, p. 11)).

Le mot de pédagogue surgit dans cette tourmente : au moment où le sens de la vie, des choses, de la culture n'est plus donné d'avance par un dieu, un destin, un gourou, un ancêtre, une autorité mais qu'il se met à dépendre des hommes, de chacun plus précisément. Aux prises avec la conduite du jeune grec dans son éducation, le pédagogue le conduit dans les divers milieux à lui faire rencontrer pour qu'il devienne homme. Un être humain complet contraint à se connaître pour rechercher la vérité. Les grecs précèdent ainsi de plus de vingt siècles Kant qui redira « Osez penser par vous-mêmes! », Rousseau qui plaidera pour la construction de l'homme par lui-même, Pestalozzi qui comprendra que chacun doit « faire oeuvre de lui-même », Piaget qui théoriserait le constructivisme.

La prise de conscience de la liberté humaine a fait émerger en Grèce la démocratie et, du même coup, la nécessité de réfléchir à de nouveaux modèles éducatifs capable de faire de l'homme un être responsable de sa vie et de la société. Elle a ainsi inventé *la pédagogie*, cette conduite de l'enfant singulière, l'orientant vers ce qui semble le meilleur pour lui et la société en général. Depuis cette

époque, le pédagogue est aux prises avec la question des questions à poser et faire se poser à l'enfant (Maulini (1997, 1998, 2000, 2002)) pour qu'il puisse se faire humain. Il remplit aujourd'hui cette mission, dans une société occidentale marquée par une indifférence problématologique (Fabre (1999)) dont Socrate est encore l'emblème.

Les grands pédagogues à la rescousse de la définition de la pédagogie

Il est intéressant de noter que deux mille ans après son apparition en Grèce, le terme de *pédagogue* est prêté à l'enseignant dans la francophonie. Soit au moment où cette partie du monde découvre, à son tour, la liberté de l'homme en soulevant la chape de la religion, des traditions et de l'autorité qui dispensait, voire empêchait, les hommes de se poser des questions sur le sens de leur éducation.

Toute époque de crise des valeurs et du même coup de remise en question des finalités éducatives semble ainsi appeler la pédagogie pour qu'elle ose, en pleine incertitude, proposer quelques programmes d'action et méthodes concernant l'éducation.

La colère de Victor Hugo, mise en exergue à la première page de ce texte, nous montre qu'au milieu du XIX^e siècle, l'usage du terme *pédagogue* peut désigner tous les professionnels de l'éducation scolaire. Le terme se confond à l'époque avec celui de maître, d'enseignant. Que ces maîtres se montrent pédagogues ou pas.

Voilà qui ne nous avance guère si nous voulons mieux comprendre la spécificité de la pédagogie en regard de la pratique de l'enseignement. Sauf à saisir une partie de l'ambiguïté actuelle, non seulement du terme, mais aussi du statut de la pédagogie.

L'adjectif « pédagogue », utilisé dans le langage courant de notre époque, nous permet une approche plus discriminante du terme. Prenons ce détour.

« Ce professeur n'est pas pédagogue! ». « Lui, c'est un vrai pédagogue! » Indéniablement ici « ça parle ». On peut être enseignant sans être pédagogue. Et être pédagogue sans être enseignant. Le mot se fait alors madeleine de Proust. Évoque des hommes aux prises avec un projet d'éduquer, analysant les pratiques de leur époque (les leurs ou celles des autres), posant des problèmes de fond quant aux effets de la transmission de la culture à la jeunesse et proposant moyens et doctrines pour tenter de toujours mieux faire. L'adjectif pédagogue reprend alors forme de noms. Et défilent ceux que l'on nomme les « grands » pédagogues : *Comenius, Rabelais, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi*. Plus près de nous, voici *Neill, Freire, Decroly, Freinet, Oury*. Et, aujourd'hui, les pédagogues modernes, *Philippe Meirieu*, la recherche des *Mouvements pédagogiques*.

Ce détour nous fait rencontrer des hommes, des groupes d'hommes en projet, qui cherchent, à travers une réflexion particulière, à dépasser le tâtonnement empirique en éducation pour éduquer au mieux.

Analysant l'éducation en cours et ses effets, ils s'intéressent aux milieux, aux idées, aux postulats, aux moyens, aux postures, aux moindres gestes influençant l'éducation des enfants. Ils finissent toujours pas proposer des programmes d'action, ces derniers dépassant largement la recherche de nouveaux outils. Aux prises avec des institutions éducatives tributaires du milieu politique, social, culturel et économique de leur époque, ces chercheurs tant visionnaires qu'engagés marquent indéniablement l'histoire de l'éducation en posant, à leur manière, le problème de l'éducation. Ils permettent l'intelligibilité de l'action éducative quand celle-ci refuse délibérément tant une régression vers l'état animal qu'une domestication civilisée de l'homme.

La pensée pédagogique est ainsi fondée sur une volonté d'humanité. Un choix éducatif né de la lente prise de conscience d'une civilisation ouverte sur l'infini d'une liberté humaine. C'est pourquoi des philosophes comme Michel Soëtdard, spécialiste de l'histoire de la pensée pédagogique font naître la « pédagogie » avec la percée de la liberté de l'homme telle que l'ont théorisée Kant et Rousseau. Et c'est pourquoi Pestalozzi, disciple de Rousseau, devient pour eux la figure du pédagogue cherchant à former un homme libéré de ses anciennes déterminations et, du même coup, obligé de partir des conditions de vie les plus terre à terre dans laquelle l'aventure humaine a jeté chacun. Le regard du

pédagogue, s'il vise pour tous le mieux de la connaissance humaine est condamné, comme le dit **Soëtard (2001)**, à regarder « ce gamin-là ».

Retenons de cette rencontre avec les grands pédagogues que ce qui nous permet de les classer sous l'étiquette de *pédagogue* n'est pas leur appartenance à la pratique d'un même métier ou d'une même profession, mais leur manière spécifique et personnel de réfléchir aux choses de l'éducation. Si certains sont philosophes, psychanalystes, enseignants ou médecins, tous problématisent l'éducation avant de répondre à leur question de recherche commune : comment faire ? comment éduquer à partir de la réalité de l'enfant et de chaque enfant ?

L'éducation faite domaine de recherche

Pour comprendre quels sont les enjeux liés au statut de la pédagogie, remontons le cours des choses. Non pas jusqu'au Moyen Âge, où les pédagogues étaient considérés comme des hérétiques ou schismatiques et parfois brûlés sur les bûchers. Repartons du XIX^e siècle, et plus spécifiquement de sa deuxième moitié qui représente pour l'instant, et avec le début du XX^e siècle, l'âge d'or de la pédagogie.

Dans cette seconde moitié du XIX^e siècle, l'école populaire prend son visage moderne dans tous les pays développés. Le climat social est celui du grand récit propagateur du progrès et de l'avènement de la démocratie. L'éducation devient un domaine de recherche intensive.

Du côté de la recherche scientifique, Durkheim, père fondateur de la sociologie de l'éducation, est, en France, un des premiers chercheurs à aborder l'éducation en tant que champ d'observation objective. Stanley Hall à la Clark University des États-Unis organise de grandes enquêtes sur les enfants et adolescents. John Dewey, professeur de philosophie à l'université de Chicago, crée une première école expérimentale où il lance sa célèbre formule « learning by doing ».

Sur les traces du chemin ouvert par les penseurs d'une éducation rompant avec les traditions, de nouvelles formes d'éducation sont alors réfléchies dans presque tous les pays d'Europe. Rousseau et son *Émile* deviennent les figures de proue de l'éducation nouvelle à inventer. Les essais de libres communautés, de « self-government », de pratiques actives se multiplient pour tenter de rendre à l'enfant sa liberté créatrice au cœur de l'inévitable contrainte sociale. La pédagogie de l'*Émile*, concrète mais fabriquée pour la démonstration théorique, guide des recherches pédagogiques « à la Pestalozzi » : ancrées dans la théorie mais aux prises avec la *vraie* réalité sociale. La recherche pédagogique explore alors de nouveaux domaines et aboutit à des pratiques et des théorisations diverses parce qu'obligées de tenir compte des circonstances hasardeuses, de rapports humains aléatoires, d'obstacles d'un type plus pratiques, plus prosaïques. Elle se voit contrainte de prendre en compte l'incertitude de tout apprentissage, le non prévisible de l'action, la critique des théories, des croyances et des valeurs de référence. Beaucoup vont, dans le courant de l'Éducation nouvelle, se confronter à des problèmes relativement proches de ceux rencontrés par Pestalozzi qui, à cette époque, demeure pour eux inconnu. Ils vont alors recommencer sa première expérience de pédagogie libertaire en espérant d'abord tout de la nature humaine, comme lui l'a fait, mais sans savoir toujours penser, comme a su le faire **Pestalozzi (1797)**, les contradictions rencontrées et sans remettre souvent en chantier leurs conceptions. Sans avoir vraiment, pour eux-mêmes, posé le problème de l'éducation à travers ses paradoxes.

Ne jetons pourtant pas la pierre aux pionniers de l'Éducation nouvelle de ne point avoir compris la cohérence interne de l'éducation modélisée dans l'*Émile*. Qui a vraiment travaillé, aujourd'hui encore et en dehors des spécialistes de Rousseau et de Pestalozzi, les repères avant-gardistes de l'éducation proposés dans l'*Émile* ? Ce moment a eu ses inconscients. Puisant dans l'*Émile* comme dans une carrière, ils ont tranché dans les paradoxes selon leurs préjugés, les refigeant alors dans des contradictions classiques mais sans issue. Même si beaucoup ont basculé d'une éducation dictée par des traités traçant une voie à suivre pour former tout homme à un laisser-faire l'enfant, n'ayant rien à voir avec la rupture épistémologique de l'éducation proposée dans l'*Émile*, reconnaissons la force du mouvement enclenchée par ce désir d'une éducation nouvelle. Des milliers d'éducateurs se sont confrontés au problème de l'éducation et lancés dans la recherche pédagogique.

Quand la pédagogie a rêvé d'être science de l'éducation

Recherches pédagogiques et observations objectives en sciences humaines se croisent et s'entrecroisent, voire se tissent ensemble au début du XX^e siècle. Cette période extrêmement dynamique sur le plan de la recherche en éducation peut être vue comme guidée par la question de la pédagogie posée à une époque d'une ère sociétale nouvelle : comment faire pour réduire au minimum les tâtonnements empiriques de l'éducation, à l'heure où la science confirme que chaque être humain s'auto-construit.

Des universitaires en Allemagne, continuateurs de l'entreprise pédagogique d'Herbart, d'autres en Grande-Bretagne comme Herbert Spencer; d'autres hommes comme Alexandre Daguét en Suisse romande, ou Marion, en France, cherchent alors à faire de la pédagogie une science. Ils pensent que si la recherche pédagogique doit entretenir un fort rapport avec la psychologie (comme la médecine le fait avec la biologie), elle n'en constitue pas moins une science spécifique possible. À classer parmi les sciences morales. Pour les hommes de cette époque, la pédagogie peut être appelée science sans trop de problème, même si sa fonction normative la fait échapper aux règles de l'administration factuelle de la preuve. Parce que, pour eux, les critères de scientificité à adopter pour la pédagogie sont d'un tout autre type que ceux à adopter pour les sciences formelles. Comme le clarifie **Henri Marion (1883)**, lors de sa leçon inaugurale ouvrant à la Sorbonne le cours de pédagogie en tant que science de l'éducation, « il y a science partout où il y a un système bien lié de propositions certaines et générales, de notions et d'interprétations correctes entraînant une croyance de bon aloi, c'est-à-dire réfléchie, contrôlée et fondée en raison ».

Durkheim (1911) définit alors, dans le dictionnaire pédagogique de **Ferdinand Buisson**, cette pédagogie devenant science de l'éducation comme étant encore entièrement à construire, comme devant devenir « la science qui permet de savoir ce que l'éducation *doit* être (nous soulignons), savoir quelle en est la nature, quelles sont les conditions dont elle dépend, les lois suivant lesquelles elle a évolué dans l'histoire ».

La pédagogie garante d'un projet commun

La science proposée par Durkheim réclame que soit articulé théorie et pratique, éducation et régime politique. Sa finalité est très large : faire au mieux. La question « comment faire advenir un homme sans le modeler? » fait partie des réponses à apporter à la question. Ce programme de recherche représente au début du XX^e siècle, comme il pourrait toujours le faire aujourd'hui, un véritable projet de société dans lequel s'engagent des hommes d'institutions diverses (école, instituts, universités). Et c'est bien à cette époque le fait de se montrer garantes de ce projet commun de recherche qui confère alors à la pédagogie, mais aussi à la nouvelle psychologie, leur légitimité scientifique et leur crédibilité sociale.

Ce statut de la pédagogie a depuis été bien ébranlé et demeure inégalé à ce jour. Reconnaissons qu'il peut faire rêver - sans oser le dire - tout pédagogue d'aujourd'hui. Mais peut-être aussi, tous ceux qui font le constat d'un manque actuel d'orientation de l'éducation dans un monde qui commence à prendre conscience du danger de la totale liberté de chaque homme.

La pédagogie mise sous la tutelle de la psychologie? Pas si sûr!

Tirons le fil à partir de cette époque pour comprendre comment s'est jouée la perte de ce projet commun, véritable objet de recherche pour une démocratie naissante en Europe.

La recherche en éducation au croisement du siècle cherche ses marques dans les sciences humaines. La psychologie, comme celle fonctionnelle de **Claparède** en Suisse, tente-t-elle alors de s'instituer comme discipline de référence fondamentale de la pédagogie ? Ce serait un bouleversement, car la pédagogie s'est alimentée jusqu'à ce jour essentiellement à la philosophie, perçue encore jusqu'à la moitié du XIX^e siècle comme Science des sciences. La thèse que je soutiens n'est pas celle d'une

psychologie cherchant à dominer la pédagogie, ni d'une pédagogie se mettant sous la tutelle des psychologues. Les choses sont plus complexes. Marqués par la découverte d'un homme se construisant grâce à son activité propre, les pédagogues en recherche d'une éducation radicalement nouvelle, pour une ère nouvelle, se passionnent pour la psychologie dont les résultats leur donnent des éléments pour mieux poser le problème qui est le leur : comment permettre à l'enfant de s'éduquer lui-même ?

Mais les pédagogues conduisant leurs recherches au plus proche du terrain ne font pas à cette époque que puiser dans les sciences humaines naissantes pour élaborer leurs propositions. Leurs propres recherches alimentent indéniablement les travaux des psychologues jusqu'à s'y fondre et s'y confondre souvent. Peut-être les justifient-elles aussi parfois. Des enseignants, des médecins, des psychologues, se lancent ainsi dans des prospections d'envergure mêlant intimement les apports de la psychologie et ceux de la recherche pédagogique toujours proche de la philosophie et curieuse de la nouvelle sociologie.

Si beaucoup cherchent dans des lieux divers, certains posent mieux leurs marques que d'autres. Définissant ses objets de recherche, ses méthodologie, son territoire, la nouvelle psychologie s'applique à cerner son champ alors que ce souci ne semble pas effleurer les pédagogues. Ceux-ci ont pourtant leurs méthodes de recherche propres mais ne les explicitent pas. Ou ne jugent pas nécessaire de les divulguer. Voire même, ne sont pas entièrement conscients des outils qu'ils utilisent.

Ne cherchons pas d'abord la petite bête

On insiste aujourd'hui sur les jeux de pouvoir ayant existé entre les chercheurs oeuvrant dans le cadre de l'Éducation nouvelle, dans le premier tiers du XX^e siècle. Jeux liés à la recherche de légitimité, qui de sa science psychologique, qui de sa science pédagogique. Ces pressions ont existé. Mais ces analyses ne devraient pas masquer - ce qu'elles font trop souvent volontairement ou involontairement - le combat commun de cette époque que livrèrent chercheurs psychologues et chercheurs pédagogues tant sur le terrain que dans les laboratoires pour répondre à cette finalité éducative exigeante : construire des théories et des outils pour permettre à l'enfant de s'auto-construire humain. La connivence et les batailles d'idées entre psychologues et pédagogues n'étaient pas, d'abord, cette recherche de légitimité mutuelle que l'on se complaît à suspecter aujourd'hui, mais bien l'émanation d'une rencontre de chercheurs, avides, comme ceux d'aujourd'hui, d'alimenter leurs théories en se pillant et se co-pillant mutuellement, de façon plus ou moins explicite et correcte. Comme les chercheurs les plus purs le font aujourd'hui pour leurs recherches les plus scientifiques.

Ce travail de recherche aboutit à la construction de théories remarquables sur la psychologie de l'enfant, sur son développement cognitif et social, comme sur le rôle de l'école et de ses méthodes. Pour exemple **Jean Piaget (1998)** et **Henri Wallon (1999)** dont les oeuvres en psychologie sont magistrales, furent tous deux militants actifs de l'Éducation nouvelle. Cette recherche conduisit aussi à une invention étonnante de modèles et doctrines pédagogiques répondant à une nouvelle manière de poser la question des finalités et des moyens de l'éducation (voir l'ensemble des oeuvres de l'Éducation nouvelle et de l'École Active en Europe).

Il me semble nécessaire de bien comprendre ce qui s'est joué à cette époque exceptionnelle : un travail interdisciplinaire de qualité finalement bien mal connu. La recherche du Mouvement de l'Éducation nouvelle de cette époque n'a pas été cette militance aveugle, voire imbécile, pour des méthodes, des techniques, des outils auxquels on la réduit si souvent. Il s'agissait bien, pour tous, pédagogues, psychologues, sociologues, philosophes, praticiens de tous bords, de faire face à la découverte du constructivisme et de ses implications exigeantes sur le plan de l'éducation. Et d'engager une lutte pour une compréhension entre les hommes dans un temps où les relations internationales étaient les plus sombres. D'où le foisonnement de la création de moyens et de théories pour atteindre une finalité éducative désormais jamais définitivement atteinte, toujours améliorable et théoriquement possible.

La recherche de moyens pour répondre à la question des finalités d'une éducation constructiviste,

puis socio-constructiviste, et devenant aujourd'hui auto-socio-constructiviste (Bassis (1998)) ne pouvait que s'appuyer sur la science et une éducation rêvée. Le terme d'utopistes ou de militants, étiquetant aujourd'hui systématiquement tous les chercheurs de l'Éducation nouvelle empêche d'analyser plus finement le rôle essentiel de cette éducation rêvée dans la recherche pédagogique d'hier - et d'aujourd'hui d'ailleurs. L'éducation rêvée, ce changement de société souhaité, jugée par le monde scientifique actuel comme biais de la recherche, est en fait dans la recherche pédagogique, comme l'artifice rhétorique ciblé plus haut, un moyen de recherche, un élément de la méthode de recherche même, une manière de poser le problème de l'éducation à l'heure où tous les repères traditionnels ont éclaté.

Le big-bang des sciences de l'éducation

Ce travail de recherche en éducation, orienté au début du XX^e siècle par la question unique et unificatrice « Comment faire au mieux pour éduquer les enfants? », va exploser en sous questions indépendantes avec l'avènement des sciences de l'éducation.

Le XX^e siècle sera celui du passage d'une science de l'éducation - au singulier et à peine ébauchée - aux Sciences de l'éducation, une singulière discipline plurielle, constituée de disciplines contributives, existant déjà dans l'université (ex. psychologie, sociologie, philosophie, etc.). Un changement qui va s'étaler sur tout le siècle, plus ou moins vite selon les pays. Mais de manière certaine, « la science de l'éducation unitaire des ensembles pensés, va faire place à la science indéfiniment parcellaire des faits éducatifs à établir ». C'est ainsi que Daniel Hameline (1998 b) commente ce basculement qu'il sait n'être pas un simple accident linguistique. Son humour cache mal un certain regret, que partagent déjà bien d'autres chercheurs face à la difficulté actuelle de donner à la discipline « sciences de l'éducation » une cohérence à sa recherche. Soit une question principale. Unique et unitaire.

La pédagogie mise hors champ de la science

De manière internationale, le champ de la recherche en éducation s'est ainsi transformé tout au long de la première moitié du XX^e siècle, à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de l'université. La recherche scientifique en éducation est devenue au cours du temps de plus en plus plurielle. Son champ s'est organisé de manière fort différente suivant les contextes nationaux et culturels. Ces divergences concernant la définition du champ sont encore aujourd'hui très grandes suivant les pays, les universités. Mais de façon générale, la profonde mutation des systèmes éducatifs des années 60 du XX^e siècle s'est accompagnée d'un développement institutionnel fort du champ de l'éducation, ce qui a permis à la recherche en éducation de consolider son assise universitaire, et partant scientifique. Les disciplines contributives aux sciences de l'éducation se sont installées en des Facultés de Sciences de l'éducation. Dans tous les pays se sont alors créés des associations de chercheurs en sciences de l'éducation, des revues scientifiques spécialisées et des collections dédiées aux sciences de l'éducation. Les domaines de recherche se sont alors développés, en se transformant. Les scientifiques se sont mis à parler aux scientifiques laissant les pédagogues sur la touche.

Par un processus complexe, les pédagogues ont, dans bien des universités, fini par s'auto-exclure du jeu des sciences de l'éducation. La domination de la Science a ainsi produit son effet sur ceux hésitants à se penser hommes de science ou ne voulant pas l'être. Ironie de l'histoire de la pédagogie : le phénomène des attentes a produit son effet paralysant sur ceux qui lui ont été le plus attentifs. Les pédagogues se sont alors mis à parler aux pédagogues. Et, parfois, contre les scientifiques. Une anecdote montre bien la blessure : certains mouvements pédagogiques organisèrent après l'émergence des Sciences de l'éducation en France des *Contre-université d'été*.

Ce processus séparant la recherche pédagogique de la Recherche en éducation n'est pas achevé aujourd'hui. Et mérite d'être interrogé. Non pas pour « sauver » la pédagogie, mais au nom de la recherche en éducation qui se prive actuellement d'un de ses pôles essentiels. Quel est alors ce champ appelé pédagogie ?

S'essayer à définir la pédagogie

La pédagogie est-elle une pratique ? Un art ? Une science ? Un art et une science ? Une discipline ? Une théorie ? Une théorie pratique ? Une discipline scientifique ? Une praxis ? Une autre chose ? Et, de qui la pédagogie est-elle l'affaire ?

Nous voici arrivés à la problématique qui anime un débat vieux d'un siècle. Répondre à cette question aujourd'hui nous oblige d'admettre que Daniel Hameline (1998 a,b) et Pierre Greco (1998), ont raison de dire que la seule certitude de ce début du XXI^e siècle quant au statut de la pédagogie est que celui-ci, évident cent ans plus tôt encore, ne va plus désormais de soi. Ni au niveau du concept, ni au niveau de la discipline. Il y a cent ans la pédagogie était en passe de devenir «La» science de l'éducation ? Qu'est-elle aujourd'hui ? Et qui sont les pédagogues ?

Michel Fabre (2001) rappelle, pour qui veut raison garder - ce qu'il n'est pas inutile de préciser à l'heure où l'objet *pédagogie* est souvent confondu avec les objets de controverses auxquels il touche - que la pédagogie se dit actuellement en trois sens fondamentaux :

1. Il peut s'agir d'une réflexion sur l'action éducative en vue de l'améliorer, ce que Durkheim nommait « théorie pratique ».
2. Il peut s'agir d'une doctrine (par exemple la pédagogie Freinet).
3. Et, par extension, de l'art d'éduquer ou d'enseigner.

Ce qui semble nécessaire aujourd'hui est de ne pas confondre ces niveaux, de les préciser et d'en montrer leur relation. Mais le plus gros du travail à réaliser est néanmoins de retravailler le sens premier du terme, dont les deux autres niveaux dérivent : Quel type de réflexions sur l'action éducative peut être qualifié de pédagogique ? Tentons une ébauche de réponse en nous appuyant sur ceux qui actuellement travaillent la question.

Pédagogues, philosophes et scientifiques s'accordent à définir la pédagogie comme discours sur la pratique éducative ayant pour but de l'améliorer. « Discours entre le dire et le faire, parfois imparfait, mais discours qui rend pourtant compte avec le plus de justesse de la vérité éducative » dit Philippe Meirieu (1995, p. 240). Discours d'auteurs, de penseurs, d'essayistes, de philosophes, d'idéologues précise Philippe Perrenoud (2001c, p. 20). La pédagogie est alors définie comme l'éducation qui se pense, c'est-à-dire se parle, s'estime et s' imagine. Le pédagogue, dans cette conception de la pédagogie est alors « un parolier explicitant, de façon à la fois restitutive et anticipatrice, la *théorie pratique* implicite de ses interlocuteurs en même temps que la sienne propre » (Hameline (2000)).

Francis Imbert (2000) est de ceux qui définissent la pédagogie comme une praxis, le pédagogue associant théorie de la pratique et pratique de la théorie. Dans cette perception, le pédagogue n'est plus homme de discours d'abord mais homme d'action qui devient théoricien pour lui seul ou pour les autres. Il est alors ce « praticien-théoricien de l'action éducative » dont parle Jean Houssaye (1993, p. 13). « Un praticien-théoricien à qui le temps est accordé et qui le prend, de tenter de comprendre ce qu'il fabrique » (Hameline (1998, p. 10)). Précision fort utile pour comprendre que la pédagogie ne peut se confondre avec la seule pratique, ni même avec la pratique réflexive. Le pédagogue a bien à assumer qu'il est chargé de théoriser la pratique éducative. Et pas forcément la sienne propre. C'est ainsi qu'Hameline (2000, p. 700) n'hésite pas à coller l'étiquette « pédagogie » à des oeuvres récentes de sociologues, philosophes, psychanalystes, qu'il propose de considérer comme « une sorte de retournement de gens de science » au plus près de gens de terrain et se percevant tels eux-mêmes. Il cite alors comme exemples d'ouvrages qu'il qualifie de pédagogique, des oeuvres de Mireille Cifali, Philippe Perrenoud, Philippe Meirieu, Jean Houssaye, Charles Hadji et Francis Imbert. Parce que ces ouvrages sont certes de description. Mais prescrivent tout autant. Cette proposition est cavalière car, si certains de ces auteurs se revendiquent pédagogues eux-mêmes (Meirieu et Houssaye par exemple), d'autres ne se présentent pas en tant que tels comme chercheurs. Retenons néanmoins de la proposition d'Hameline que c'est bien la qualité prescriptive du discours qui fait

passer le chercheur en sciences de l'éducation dans la catégorie pédagogie. Ce qui signifie que des théoriciens de tout bord et tout lieu peuvent faire oeuvre, à leurs heures, de pédagogue. Admettre cette proposition comme critère de différenciation dans la recherche en éducation aurait le mérite de lever de nombreuses confusions et ambiguïtés.

La pédagogie est ainsi un discours dont la cohérence n'appartient ni à la pratique éducative, ni à la philosophie de l'éducation, ni à la science mais à un champs de réflexion spécifique de chercheurs ne refusant pas la prescription. Voyons de plus près sur quoi ce discours porte, que celui-ci se suffise à lui-même ou qu'il soit le volet d'une recherche scientifique.

La substance de la pédagogie

Une analyse fine des écrits de grands pédagogues - qui n'est point à confondre avec les discours sur l'éducation qui ne font que diversion -, conduit Daniel Hameline (1998b, pp. 1-2) à proposer comme étant toujours actuelle cette définition de la pédagogie donnée par Emile Durkheim en 1911 :

La pédagogie est l'ensemble des manoeuvres que l'intelligence déploie dans une société, pour que l'arbitraire d'une éducation bien ou mal faite cède à la décision raisonnée de faire au mieux.

Acceptons cette définition relativement claire, exposée dès le début du XX^e siècle. Le discours pédagogique peut alors être vu comme portant sur cet ensemble de manoeuvres. Et soulignons d'emblée, avec Hameline, l'expression ambivalente « faire au mieux ». Elle manifeste le statut de la pédagogie. Elle contient la clé pour comprendre que le discours pédagogique est porteur de la complexité de l'acte éducatif. Que ce soit à travers les contradictions vives et les batailles d'idées qu'il contenait hier ou à travers les dilemmes, les antagonismes et les paradoxes qu'il travaille aujourd'hui, non plus pour les exclure mais au contraire pour les articuler. La pensée du complexe et le choc des cultures ont aujourd'hui pénétré la pédagogie, la transforment, la rendent surtout plus autonome, plus responsable des fins d'une éducation sorties désormais de toute généralité.

Cernons plus finement le champ actuel de la pédagogie, ses objets de prédilection.

Comme l'avait déjà bien vu Durkheim, l'éducation n'est pas objet seul. Elle est toujours objet et projet d'éduquer mettant forcément en oeuvre une idée de l'humain et de la société humaine. En admettant que l'éducation est à la fois « produit d'un projet » et « projet lui-même » réclamant des moyens (théoriques, pratiques, éthiques) pour assurer les évolutions de l'éducation des sujets et des sociétés, nous pouvons dire que la pédagogie est une manière spécifique de réfléchir à l'articulation, l'imbrication et la dialectique qui s'installe entre ces deux pôles de l'éducation à travers les moyens qu'elle se donne.

Cette réflexion sur les moyens d'éduquer a la particularité de rechercher, au plus près de l'acte d'éduquer, les meilleurs moyens pour la meilleure finalité de l'éducation. Une finalité éducative infinie, qui a à faire avec « *un devoir d'humanité qui n'a plus d'assise ontologique, ni métaphysiquement, ni scientifiquement, ni socialement parlant, mais dont l'essence s'exprime désormais en termes de liberté et de responsabilité : de dignité* », écrit Michel Soëtaud (2001, p. 120-121). Rappelons que c'est bien la question de faire advenir des hommes et non plus des types d'hommes modelés dans des formes préconçues qui ont fait naître au cours du temps des pédagogues. La question de cet homme à faire « se construire » est ainsi depuis l'origine de la pédagogie un noeud central de sa réflexion. Elle ouvre sur l'infinie démarche de chaque personne. Sur l'infini aussi de cette recherche de moyens, de programmes d'action réfléchis pour que chacun puisse se construire en dignité et en liberté à partir de la particularité de la condition dans laquelle il se trouve.

Vaste projet qui oblige le pédagogue à faire des choix - de manière raisonnée précise Durkheim - de moyens et de milieux éducatifs.

Parce que le pédagogue est astreint à l'incertitude d'atteindre ses fins (qu'est-ce que faire advenir un homme ?) et l'infinitude de sa recherche (aujourd'hui annoncée), son programme d'action doit être

fondé. La recherche pédagogique est ainsi contrainte de faire preuve de cohérence. Cette dernière passe par une clarification des « aux noms de quoi justificatifs » qui orientent tant sa recherche que ses résultats (présentés comme programmes d'action). Ces fondements peuvent concerner des éléments multiples et de types différents : théories de l'apprentissage, savoirs des sciences humaines, souci éthique, réflexion philosophique, constats d'observation, savoirs d'expérience, accords ou désaccords avec les normes et valeurs de la société, contraintes du réel, postulats personnels, etc. C'est la présentation la plus claire possible de ces « aux noms de quoi il y a proposition de moyens et de fins » - fondements provisoires, conditionnels, relatifs et conjoncturels - qui est la garantie d'une recherche pédagogique sérieuse, et surtout non doctrinaire. « La rigueur dans le maniement des idées et la probité dans celui des consciences doivent être perceptibles à ceux qui reçoivent le propos » dit Hameline. C'est-à-dire le résultat de la recherche.

Reconnaissons que le pédagogue a eu - et rencontre toujours - des difficultés pour atteindre ce haut niveau d'exigence de restitution de sa recherche décrit par Hameline (1998a p. 238). La fabrication d'un tel discours tend en effet mille pièges aux pédagogues. Voyons cet aspect.

Le discours pédagogique : restitution d'une recherche ou pensée en acte?

Le pédagogue se doit d'évaluer de l'action (la sienne et/ou celle des autres) pour proposer un programme. Or « sans doctrine, il est difficile de dire au nom de quoi prononcer une approbation ou une désapprobation qui soit juste, c'est-à-dire discernement et non terreur de l'inconnu » (Hameline (2000, p. 761)). Rappelons que ce sont bien ces « aux noms de quoi » justificateurs d'un programme d'action qui fait et requiert des pédagogues. Mais cette nécessité de fonder ses propositions a conduit par le passé le pédagogue - et le conduit encore souvent - à se faire rhéteur.

Autre difficulté : la recherche pédagogique est recherche de nouveaux moyens (qui demeurent toujours à justifier). Cette justification s'est souvent faite dans la comparaison des formes éducatives. Ce qui a conduit les pédagogues à brosser un portrait plutôt sombre des traditions. Cet aspect a donné au discours des grands pédagogues et pionniers de l'Éducation nouvelle, une couleur très militante, polémique, voire partisane. Ce type de qualification du discours pédagogique favorise, selon nos actuels critères de recherche en éducation, la catégorisation de la pédagogie en dehors de toute recherche théorique à prendre au sérieux. Soulignons qu'une telle représentation de ce discours empêche, aujourd'hui, de comprendre que des chercheurs comme Freinet ou Ferrière utilisaient l'artifice rhétorique, non pas d'abord pour restituer au mieux leurs résultats de recherche mais pour penser, inventer, créer. La comparaison était moyen de recherche. Cet artifice leur permettait d'élaborer, contre l'école traditionnelle, de nouvelles hypothèses théoriques, d'imaginer des organisations du travail scolaire s'adaptant aux découvertes des sciences humaines, d'établir leurs doctrines. Cette écriture-là était autant outil de recherche que restitution de la pensée.

Évolution du type de discours

Le discours pédagogique a évolué, comme la recherche du même nom. Il est actuellement sur le fil du rasoir. Entre discours d'homme de science et récit d'aventure humaine. Il ne peut plus être ce qu'il a été mais peine à savoir ce qu'il peut être. Empreint d'habitudes anciennes à rejeter, il tombe parfois dans une imitation du discours scientifique qui, non seulement ne lui sied pas, mais trahit son propos, empêche la réflexion pédagogique. Ses nouvelles spécificités ? Il s'est détaché des comparaisons diabolisantes, est devenu moins militant, et surtout moins dogmatique. Le pédagogue a appris à fonder ses propositions, ses critiques, les justifier sans plus « se » justifier.

Expliquer comment faire « au mieux » passe par des références à la norme (même si elles sont créations) et au règne des fins (qui réclame aujourd'hui un tissage créatif entre le particulier et l'universel). Le discours est en ce sens un discours philosophique, de l'idéal. Mais expliquer comment faire « au mieux », réclame aussi un inévitable énoncé de moyens et de mesures. Le discours se fait ici inventaire scientifique. Moyens et mesures doivent aussi être jugés et jaugés à la lumière de leur crédibilité pratique. L'explicitation des contingences ramène alors le discours dans l'ordre du réel, du

palpable, de l'analyse « constatative » des conditions de l'action. Devant se préoccuper des paradoxes de l'éducation, autrefois isolant ou opposant leurs deux termes, il cherche aujourd'hui à les conserver précieusement, à les relier. Le discours se fait alors récit de pratiques, de dilemmes, de questionnement. Le point d'interrogation a remplacé celui d'exclamation. Et comme sa fonction est de proposer des programmes d'action le discours se doit d'être finalement prescriptif.

Ce « récit philo-sciento-prescriptif », pour prendre sens pédagogique, doit se trouver une rationalité d'argumentation propre qui lui donne, un ton, un style, des images, un mode d'équilibration réciproque entre maniements des concepts et des lieux communs. Il constitue déjà bien aujourd'hui un type de texte particulier. Le discours de Pestalozzi (1797) demeure un des modèles du genre (Soëtard (2001)). Celui d'un Philippe Meirieu (voir l'ensemble de son oeuvre), pédagogue d'aujourd'hui et aux pieds un peu moins dans la fange, ne l'est pas moins.

Éthique et enjeux pour une recherche pédagogique non doctrinaire

Comme toute recherche, la pédagogie a des exigences éthiques qui rejoignent celles de toute recherche éducationnelle. Elle a pourtant une particularité : celle de réclamer du chercheur une certaine sollicitude à l'égard de l'enfance. Qui n'a rien à voir avec une sollicitude pieusarde, souligne Meirieu (2001) mais avec l'obligation qui est faite au chercheur de postuler l'éducabilité de la personne à éduquer. Une fois cette exigence admise les finalités d'une telle recherche sont de quatre ordres au moins (Van der Maren (1999, p. 28) :

pragmatique

La recherche pédagogique vise la régulation de la pratique.

ontogénique

Le chercheur conduit une telle recherche pour améliorer sa propre pratique éducative.

politique

La recherche concerne la modification de conduites (d'acteurs ou d'institutions) liées à la transmission de la culture.

théorique

La recherche met en évidence des lois, des principes, des théories pour construire des savoirs rigoureux et spécifiques.

Où se déroule actuellement cette recherche pédagogique?

Sur le terrain lorsque l'enseignant fait oeuvre de pédagogie, c'est-à-dire se trouve être engagé dans une recherche locale, praxéologique produisant un savoir sur l'organisation d'un milieu réfléchi pour que l'enfant soit mis en démarche de se construire.

Certaines écoles sont des lieux de recherche pédagogique, plus ou moins officiellement reconnus. Ainsi, par exemple, les recherches conduites par certaines écoles-pilotes, engagées dans des innovations ou rénovations institutionnelles ou des écoles mettant en oeuvre un projet particulier peuvent faire de la recherche pédagogique.

Les *Mouvements pédagogiques* mènent depuis longtemps des recherches pédagogiques, clairement militantes, c'est-à-dire conduites dans le cadre de projets de société à faire advenir. Ce projet sociétal renforce le moteur de la recherche. Comme les sociétés rêvées mettent du temps à advenir... les recherches peuvent se dérouler sur de longue durée, et surtout en dehors des temporalités politiques liées aux échéances électorales et changements ministériels. Pas question ici de mettre sur le dos d'un gouvernement antérieur l'avortement d'un projet de recherche. Les membres des Mouvements pédagogiques, se relayant dans la durée pour garder le cap de la recherche, construisent ainsi des savoirs solides, émergeant de phénomènes pouvant être observés dans la continuité.

Une culture commune non lénifiante ouvre ici à la confrontation tonique des idées, indispensable à une recherche de qualité qui ne peut zapper sans cohérence, ni papillonner avec désinvolture d'un

objet à l'autre. Ainsi les Mouvements les mieux organisés ont aujourd'hui leurs colloques, leurs forums, leurs revues, leurs publications, leurs universités d'été (qui ne sont plus aujourd'hui des Contre-universités!). Ils ont aussi leurs combats fratricides. Preuve d'une recherche bien vivante, avec ses productions spécifiques de savoir mais dont les résultats, faute d'une piètre diffusion en dehors des Mouvements, ont surtout comme bénéficiaires les pratiques éducatives des chercheurs eux-mêmes.

Certains *instituts de recherche pédagogique* au service de projets éducatifs d'état sont censés conduire de telles recherches. Mais les dés sont souvent pipés - la fin dicte les moyens -, le chemin est tracé d'avance et de plus se transforme en impasse ou cul de sac à chaque changement ministériel. Ces instituts ont alors tendance à se réfugier aujourd'hui dans la liberté qu'offre la recherche scientifique. Au détriment de celle pédagogique, plus facilement victime d'une reprise en main autoritaire ou d'un rapt trop partiels des fruits de sa recherche (Perrenoud (2001 a); Perrenoud (2001 b); Gather Thurler (2000 a); Gather Thurler (2000 b)). Ces instituts sont ainsi bien mal nommés.

Quant aux sciences de l'éducation, elles entretiennent un rapport d'adolescentes avec la recherche pédagogique dont elles sont les héritières. Éprouvant envers elles attrait filiaux et rejets. Émancipation oblige, les disciplines les plus jeunes pratiquent l'arrogance, le mépris, la non-reconnaissance des savoirs construits. Elles se montrent souvent conquérantes, iconoclastes parfois face aux territoires d'une pédagogie qu'elles déclarent vieillotte, dépassée, finissante. Même - voire surtout -, quand elles viennent y glaner, leurs idées neuves. Beaucoup de chercheurs des sciences de l'éducation ne reconnaissent ainsi pas la recherche pédagogique ni en tant que source de leur histoire, ni en tant que compléments de leurs propres recherches. Ils ne voient ni sa spécificité, ni son évolution. Bref, l'histoire complexe qui unit pédagogie et sciences de l'éducation fait que la mère a - osons le trouble jeu de mots - de la peine à devenir soeur de ses enfants ?

Il serait faux de ne pas souligner ici que des chercheurs en sciences de l'éducation construisent, comme nous l'avons vu précédemment, des discours pédagogiques de qualité dans le cadre même de leur discipline spécifique. Mais ces recherches - qu'ils mènent ou qu'ils dirigent le plus souvent dans le cadre de la formation universitaires des enseignants - ne sont pas ou peu déclarées sous le label de la recherche pédagogique. Elles ont alors la particularité de semer la confusion entre recherches scientifiques et pédagogiques chez les lecteurs moins avisés. Ce manque de rigueur méthodologique est à concevoir comme une des résultantes du manque de reconnaissance de la pédagogie par les sciences de l'éducation. Se déclarer ouvertement faire oeuvre de pédagogie, ne serait-ce que dans un seul chapitre de leurs ouvrages scientifiques, fait encourir aux scientifiques des risques quant à leur réputation dans leur propre communauté de recherche. Comme si la science pouvait être entachée de se lier avec la pédagogie.

Du statut de la pédagogie

Ce bref état des lieux montre que la recherche pédagogique survit après la naissance des sciences de l'éducation, voire qu'elle se développe. Elle se trouve pourtant dans un état de fonctionnement relativement précaire. Elle ne reçoit pas les moyens financiers auxquels, légitimement, elle pourrait avoir droit face à ceux reçus par les sciences de l'éducation. En découle une mise en réseau des lieux de sa recherche très faible. Et en toute logique, des résultats qui ne sont ni capitalisés, ni évalués. De plus, comme le remarquait Antoine Prost en 1985 déjà, des créneaux essentiels de la recherche pédagogique ne sont toujours pas ouverts.

Cette fragilité actuelle de la pédagogie prêterait la recherche en éducation dans sa globalité : des lois spécifiques, des théories, des concepts créés durant tout ce siècle dans le cadre de la pédagogie forment un pan important de la recherche en éducation largement ignoré, oublié parfois, perdu peut-être. La recherche pédagogique a l'art de perdre ses résultats (Vellas (2001)) et de ne point savoir, vouloir ou pouvoir les diffuser.

C'est parce que le savoir construit pas la pédagogie est estimé précieux pour l'éducation et la formation, que des penseurs de tout bord proposent aujourd'hui de refonder sa recherche, dégager

ses spécificités, démontrer sa pertinence, veiller au respect de ses chercheurs, revoir son statut (Avanzini (1994); Hameline (1986), (1993), (1998a), (1998b), (2000); Gauthier & Tardif (1996); Houssaye (1988); Imbert (2000); Soëtard (2001)).

Soulignons avec Philippe Meirieu (1995) et en fin de cette brève incursion dans la pédagogie, que celle-ci n'est décidément pas soluble dans l'ensemble des sciences de l'éducation. Ce constat ouvre le débat sur sa réintroduction en sciences de l'éducation dans les lieux où elle n'a pas trouvé sa place en tant que discipline académique. Il pose préalablement deux questions :

1. Les sciences de l'éducation sont-elles aujourd'hui assez fortes, face à la recherche fondamentale, pour avoir cette « audace d'assumer et de développer cette forme de rationalité particulière que réclame la pédagogie, mettant en jeu le statut même du savoir dans nos sociétés - et difficulté, corrélative - de constituer une théorie de l'action (éducative) »? (Charlot (1995, p. 43)). La (ré)introduction de la pédagogie en Sciences de l'éducation réclame en effet de la part de ces dernières la construction d'un autre rapport aux pratiques sociales de l'éducation et de la formation, une autre façon de penser le statut du savoir et les manières de le vivre dans nos sociétés (Charlot (1995); Fabre (1999); Perrenoud (2001c)). Ce qui est en jeu c'est l'acceptation de voir s'infiltrer dans la pensée occidentale, toujours marquée par une logique de la vérité, une logique du sens.
2. Les pédagogues, ont-ils le désir de voir leur « théorie pratique » devenir une des disciplines académiques contributives des sciences de l'éducation ? Rien n'est moins certain. Car, si ils souffrent que la pédagogie soit définie par d'autres depuis plus d'un siècle et que ce phénomène leur renvoie aujourd'hui une image déformée de leurs résultats de recherche, ils ont pris l'habitude du clair-obscur de leur situation. Ils ressentent certes les dangers de cette pénombre, mais ils en mesurent aussi les avantages : vivre dans la marge et les interstices de la recherche en sciences de l'éducation autorise beaucoup de liberté, de création, d'inventivité. Entrer dans tout système a souvent fait fuir les pédagogues. Sont-ils prêts à franchir ce pas ?

Conclusion

La pédagogie a une fantastique histoire. Celle de la question qui l'a fait naître et qui l'habite depuis 2 500 ans : *Comment favoriser et améliorer la création de l'homme par lui-même ?*. Apparue dès le moment où l'homme s'est découvert son immense liberté et l'obligation qui lui attachée de se lancer dans une puissante fabrication de moyens pour parvenir à se créer lui-même.

La pédagogie cherche les moyens de provoquer chez l'être humain une action d'appropriation des connaissances humaines telle que « chacun se fasse du savoir une oeuvre de soi-même ». Cette formule célèbre de Pestalozzi dit tout de la recherche pédagogique. Elle définit son but de l'éducation et son objet : sa prudence quant aux manières de faire acquérir le savoir aux éduqués.

On savait depuis Platon que l'accès au savoir libère. On sait par la recherche pédagogique, confirmée magistralement par la sociologie, que le savoir peut également emprisonner. La pédagogie a choisi son camp : elle milite pour une éducation offrant un savoir qui libère et postule que cette libération par le savoir se construit, non pas par l'accès au savoir lui-même, mais par la qualité du chemin qui permet de le construire. D'où sa recherche militante et scientifique de méthodes, d'outils, de matériaux, mais aussi de postures, de postulats, d'attitudes, de compétences capable d'enclencher et d'accompagner un parcours libérateur pour l'enfant dans son accès à la culture chargée d'être transmise par son éducation. Le pédagogue théorise cette part de l'action éducative et propose des moyens, parfois sous forme de doctrines. Pour cela il se retire de l'action vécue par lui-même ou les autres pour prendre le temps de l'analyse. Le pédagogue, comme le dit Soëtard (2001), n'est ainsi pas l'homme qui s'affaire et s'excite dans l'action sur le terrain comme on le dépeint parfois. Il est au contraire un homme qui pense et théorise.

Il n'est pas plus homme ou chercheur qui ne se préoccupe pas du savoir. Au contraire, il en fait le coeur de sa réflexion pour chercher un chemin à son accès qui puisse être émancipateur.

Quelles seraient alors les attentions à avoir de la part des sciences de l'éducation si la pédagogie

devenait aujourd'hui discipline académique avec comme but de lui offrir plus de moyens pour conduire sa recherche et la diffuser ?

Elles sont probablement nombreuses, contentons-nous d'en pointer quelques-unes.

1. Renoncer à la polysémie du terme de pédagogue, le distinguer des termes d'enseignants, de professeurs, d'éducateur, de praticien réflexif. Les uns et les autres pouvant évidemment stimuler la recherche en éducation.
2. Veiller à ce que les enseignants-chercheurs des autres disciplines contributives des sciences de l'éducation ne se dispensent pas de se confronter aux praticiens et à leurs problèmes. Il s'agit, précise Perrenoud (2001c, pp. 20-21) de ne pas assimiler la référence des sciences de l'éducation aux pratiques éducatives à une référence à la pédagogie.
3. Veiller à ce que la recherche pédagogique ne soit pas jugée désormais valable qu'en cette seule institution. La recherche pédagogique doit pouvoir continuer à vivre en des lieux multiples, hétéroclites. C'est alors la mise en réseau de l'ensemble de ses résultats et leurs diffusions qui devient un enjeu important.
4. Ne pas faire courir à la « pédagogie » le risque d'être défigurée, amoindrie, voire réduite à l'une de ses parties pour lui permettre de devenir une discipline académique. Telle la dichotomie castratrice que propose Michel Dévelay (2001, p. 99) qui opère cette découpe des territoires : « la didactique est attentive en priorité à la relation des élèves au savoir, et la pédagogie à la relation des élèves à la loi ». Raccourci à la mode qui détruit l'essence de la pédagogie.

Le chantier est actuellement ouvert. À chacun de jauger la pédagogie pour savoir si sa recherche est légitime ou pas, souhaitée ou pas en sciences de l'éducation. En disant « au nom de quoi » il la juge ainsi.

Bibliographie

Avanzini, G. (1994)

La pédagogie aujourd'hui, Paris : Dunod.

Bassis, O. (1998)

Se construire dans le savoir. Paris : ESF.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/livres/Bassis_R1998_A.html

Bautier, E., Rochex, J.-Y.

Henri Wallon. L'enfant et ses milieux, Paris : Hachette Éducation.

Buisson, F. (éd.), (1882-1887)

Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, (7 volumes), Paris : Hachette.

Buisson, F. (éd.), (1911)

Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, (7 volumes), Paris : Hachette.

Charlot, B. (1995)

Les sciences de l'éducation : essai d'épistémologie. In *Les sciences de l'éducation. Un enjeu, un défi*, B. Charlot (eds), Paris : ESF, pp. 19-44.

Charlot, B. (1995) ESF

Les sciences de l'éducation. Un enjeu, un défi, Paris : ESF. pp. 19-44.

Claparède, E. (1973)

L'éducation fonctionnelle, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1^{re} édition 1930.

Dévelay, M. (2001)

Propos sur les sciences de l'éducation, Paris : ESF.

Diderot, D. (1772).

Encyclopédie.

- Durkheim, E. (1911)
Pédagogie. In *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, F. Buisson (Ed.), 7 volumes, Paris : Hachette.
- Fabre, M. (1999)
Situations-problèmes et savoir scolaire, Paris : PUF.
- Fabre, M. (2001)
Les controverses franco-françaises sur l'école : la schizophrénie républicaine. Texte d'une communication au symposium *Recherches et réformes en éducation : les finalités de l'école*. Rencontre du Réseau en éducation et formation (REF). Université du Québec à Montréal. Avril 2001. Dans *Education et francophonie*, Vol. 30, N° 1, hiver 2002.
www.acelf.ca/revue/XXX-1/articles/03-Fabre.html
- Gather Thurler, M. (2000 a)
Innover au coeur de l'établissement scolaire, Paris : ESF.
www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/livres/Gather_Thurler_R2000_A.html
- Gather Thurler, M. (2000 b)
L'innovation négociée : une porte étroite. In *Revue française de pédagogie*, n° 130. Janvier-mars. pp. 29-43.
- Gauthier, C., Tardif, M. (1996)
La pédagogie, Montréal, Paris, Casablanca : Gaëtan Morin.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/livres/Gauthier_Tardif_R1996_A.html.
- Greco, P. (1998)
«Pédagogie». CD-ROM Encyclopédie Universalis.
- Hameline, D. (1981)
Adolphe Ferrière, praticien en quête d'une reconnaissance sociale. In *Autour d'Adolphe Ferrière et de l'éducation nouvelle*, D. Hameline (Ed.), Cahiers de la Section des Sciences de l'Education. N° 2, Genève : Université de Genève. pp. 9-37.
- Hameline, D. (1986)
L'éducation, ses images et son propos, Paris : ESF.
- Hameline, D. (1993)
Postface. L'école, le pédagogue et le professeur. In *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF.
- Hameline, D. (1998 a)
Pédagogie. In *Raisons éducatives. Le pari des sciences de l'éducation*, R. Hofstetter et B. Schneuwly (eds), Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- Hameline, D. (1998 b)
Pédagogie. *Le Statut*. CD-ROM Encyclopédie Universalis.
- Hameline, D. (2000)
Pédagogie. In *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan université, 2^e éd.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. (1998)
Le pari des sciences de l'éducation, Paris-Bruxelles : De Boeck.
- Houssaye, J. (1988)
Le triangle pédagogique, Berne : Lang.
- Houssaye, J. (1993)
La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris : ESF.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/livres/Houssaye_R1993_A.html
- Imbert, F. (1985)
Pour une praxis pédagogique, Vignieux : Matrice.
- Imbert, F. (2000)
L'impossible métier de pédagogue, Paris : ESF.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/livres/Imbert_R2000_A.html
- Malrieu, Ph. (1979)
La crise de personnalisation. Ses sources et ses conséquences sociales. In *Psychologie et Education*, Vol. n° 3.

Marion, H. (1883)

Leçon d'ouverture du cours sur la Science de l'Éducation. In *Revue Pédagogique*, Paris, pp. 481-502.

Maulini, Olivier (1997)

Demande de savoir, questions et réponses : condition ou ambition des premiers apprentissages scolaires ?, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/>

Maulini, Olivier (1998)

La question : un universel mal partagé. In *Educateur*, N° 7, pp. 13-20.

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/>

Maulini, Olivier (2000)

Subvertir les évidences. Le questionnement pédagogique : inquisition ou libération ? In *Cahiers pédagogiques*, 386, pp. 20-21.

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/>

Maulini, Olivier (2002)

Le pouvoir de la question. Savoir, rapport au savoir et mission de l'école. Texte d'une communication au symposium *Recherches et réformes en éducation: les finalités de l'école*. Rencontre du Réseau en éducation et formation (REF), Université du Québec à Montréal, Avril 2001. Dans *Éducation et francophonie* Vol. 30, N° 1, <http://www.acelf.ca/revue/XXX-1/articles/05-Maulini.html>.

Meirieu, Ph. (1995)

La pédagogie entre le dire et faire, Paris : ESF.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/livres/Meirieu_R1995_A.html

Meirieu, Ph. (1995b)

La pédagogie est-elle soluble dans les sciences de l'éducation? In *Cahiers pédagogiques*, N° 334, Mai, pp. 31-33.

Meirieu, Ph. (2001)

Dernière de couverture de M. Soëtard. *Qu'est-ce que la pédagogie ?*, Paris : ESF.

Perrenoud, Ph. (2001 a)

Du pilotage partagé au pilotage négocié, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_16.html

Perrenoud, Ph. (2001 b)

Piloter les pratiques pédagogiques, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_17.html

Perrenoud, Ph. (2001 c)

Vendre son âme au diable pour accéder à la vérité : le dilemme des sciences de l'éducation, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_08.html

Pestalozzi, J.H. (1797)

Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain, Lausanne (Suisse) : Ed. Payot. Traduction de Michel Soëtard (1994).

Piaget, J. (1998)

De la pédagogie, Paris : Odile Jacob.

Plaisance, E., Vergnaud, G. (1993)

Les sciences de l'éducation, Paris : La Découverte.

Prost, A. (1985)

Éloge des pédagogues, Paris : Seuil.

Soëtard, M. (2001)

Qu'est-ce que la pédagogie?, Paris : ESF.

Van der Maren, J.-M. (1999)

La recherche appliquée en pédagogie, Paris, Bruxelles : De Boeck. Université.

Vellas, E. (2001)

La mise en oeuvre des pédagogies actives et constructivistes. LIFE.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/chantiers/life_chantiers.html

Wallon, H., Bautier, E., Rochex, J.-Y. (1999)

L'enfant et ses milieux.

© ACELF, Québec 2002.



Publication de l'Association
canadienne d'éducation de
langue française (ACELF)

REVUE SCIENTIFIQUE VIRTUELLE

RECHERCHE

Cherchez dans *Éducation et francophonie*:

[Recherche par mots-clés](#)

[Index des auteurs](#)

LIENS

Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.

PUBLICITÉ

Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.

RÉSUMÉ

«Éduquer au mieux» - Une finalité qui appelle la contribution de la recherche pédagogique

Etiennette Vellas - Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse

Éducation et francophonie
Volume XXX, numéro 1, printemps 2002
Les finalités de l'éducation

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

RÉSUMÉ

La pédagogie a une fantastique histoire. Celle de la question qui l'a fait naître et qui l'habite depuis 2 500 ans : Comment favoriser et améliorer la création de l'homme par lui-même?

L'auteure tente de déceler à partir de sa recherche en pédagogie et en sciences de l'éducation ce qu'est aujourd'hui la substance de la pédagogie, son statut, son champ spécifique, l'originalité de sa recherche et son lien avec la question des finalités de l'éducation. Elle soutient la thèse que la recherche pédagogique devrait pouvoir, aujourd'hui, être reconnue comme discipline contributive des sciences de l'éducation. Pour que ses apports puissent mieux contribuer à la production des savoirs émanant de la recherche en éducation. Elle soutient cette thèse en s'appuyant sur les définitions données actuellement à la pédagogie dans le monde de la recherche en éducation. En faisant aussi quelques incursions dans l'histoire permettant de mieux comprendre le manque de légitimité dont souffrent aujourd'hui les pédagogues.

La pédagogie est ici définie comme une lente élaboration d'une théorie de l'action éducative quand celle-ci se veut science des moyens articulée à une fin éducative qui ne dicte pas ses moyens mais au contraire exige inventivité et création.

[RETOUR](#)

ABSTRACT

Pedagogy has a fantastic history : that of the question that gave birth to it and stayed with it for 2,500 years : how can man's creation be promoted and improved by his own means ?

Through her research in pedagogy and education sciences, the author attempts to discover the substance of today's pedagogy : its status, its specific field, the originality of its research and its relationship to the issue of educational purposives. She claims that pedagogical research should now be recognized as a discipline that contributes to education sciences, so that these contributions can better support the production of knowledge springing from educational research. She supports this thesis by referring to the definitions currently given to pedagogy in the world of educational research.

Here, pedagogy is defined as a slow elaboration of an educational action theory that can be regarded as a science of the means of reaching an educational goal, which, rather than dictating the means, requires inventiveness and creation.

[RETOUR](#)

RESUMEN

La pedagogía posee una historia fantástica, la del cuestionamiento que le dió vida y que la habita desde hace 2500 años : ¿Cómo favorecer y mejorar la creación del hombre por sí mismo?

La autora busca elucidar, a partir de una investigación en pedagogía y en ciencias de la educación, lo que constituye actualmente la substancia de la pedagogía, su estatus, su campo específico, la originalidad de sus investigaciones y sus lazos con la cuestión de las metas de la educación. Defiende la tesis según la cual la investigación pedagógica debería ser reconocida, hoy en día, como una disciplina que contribuye al desarrollo de las ciencias de la educación y que sus aportes pueden concurrir a la producción de los conocimientos que emanan de la investigación en educación. La autora sostiene esta tesis apoyándose en las diferentes definiciones que se le otorgan actualmente a la pedagogía en el mundo de la investigación en educación.

Se define a la pedagogía como la lenta elaboración de una teoría de la acción educativa cuando se le considera como la ciencia de los recursos articulada a una finalidad educativa que no determina sus medios sino que por el contrario exige imaginación y creatividad.

[RETOUR](#)

[Numéros disponibles](#) | [Numéros à paraître](#) | [Appel d'articles](#) | [Comité de rédaction](#) | [Partenaires](#)
[Plan du site](#) | [Archives](#) | [Contactez-nous](#) | [Acelf](#)

Les finalités de l'éducation

Éducation et francophonie, Volume XXX, N° 1, printemps 2002.

Le pouvoir de la question

Savoir, rapport au savoir et mission de l'école (1)

Olivier MAULINI

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (2)

Université de Genève, Genève, Suisse.

Table des matières

- Résumé Abstract Resumen
- Introduction
- Sous les propositions, les figures de la question
 - Curiosité et critique : les deux sens du questionnement
 - De la tension au système : doute, confiance et certitude
 - La juste part du soupçon
- La lutte pour la subordination
 - La remontée vers les questions
 - Sous la question, le sens de la proposition
 - L'interaction, les questions et les propositions : un double partage
 - Les rapport de subordination et la lutte pour leur validité
- L'école et la recherche : à la croisée des questions
 - L'institution scolaire du questionnement
 - La lutte de plus ?
- Bibliographie
- Notes

Résumé

À en croire la critique pédagogique, la culture scolaire s'organiserait et se transmettrait trop souvent dans l'ordre des propositions. Elle ignorerait les questions qui sont pourtant la condition et l'ambition d'un rapport non dogmatique au savoir. Un détour par la logique et la sociologie des interactions langagières montrera pourtant que le « pouvoir de la question » n'est pas sans ambivalence, et qu'il est toujours en tension entre deux figures symétriques : la curiosité et la critique. Il montrera aussi que ni l'ordre des propositions, ni l'ordre des questions ne peuvent prétendre à l'hégémonie, et que le ressort de toute discussion est précisément la lutte pour la validité des rapports de subordination. On conclura qu'une école qui voudrait assumer à la fois la symétrie des arguments et l'asymétrie du rapport maître-élèves doit instituer - c'est-à-dire permettre et en même temps limiter - une double controverse : le litige (quant aux réponses) et le différend (quant aux questions). Ce que la recherche peut apporter à un tel projet, c'est moins la définition des fins souhaitables que l'analyse des pratiques observables. Étudier, non pas ce qu'il serait « bon de faire », mais ce que nous faisons « pour de bon ». Ici comme ailleurs, la discussion porte (aussi) sur le bien-fondé de la question.

Abstract

The Power of the Question Knowledge, Relationship to Knowledge and the School Mission

Olivier MAULINI

Faculty of Psychology and Education, University of Geneva, Switzerland

If one believes the pedagogical critiques, the school culture would organize itself and transmit itself too often in the order of proposals. Yet, it would ignore the questions that are the condition and the ambition of a non-dogmatic relationship to knowledge. However, a detour through logic and sociology or linguistic interactions will show that the "power of the question" is not without ambivalence, and that it is always in tension between two symmetrical figures : curiosity and criticism. It will also show that neither the order of proposals, nor the order of questions can lay claim to hegemony, and that the realm of all discussion is precisely the fight for the validity of subordination relationships. It is concluded that a school that would like to take on both the symmetry of arguments and the asymmetry of the teacher-student relationship must set up - that is, allow and at the same time limit - a double controversy : the dispute (as to the answers) and the disagreement (as to the questions). What research can bring to such a project is not so much the definition of the desired goals, than it is the analysis of observable practices. To study, not what it would be "good to do", but what we do "for good". Here, as elsewhere, the discussion (also) deals with the merit of the question.

Resumen

El poder del cuestionamiento Conocimiento, relación al conocimiento y misión de la escuela

Olivier MAULINI

Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación, Universidad de Ginebra, Suiza

Según la crítica pedagógica, la cultura escolar se organiza y se transmite muy frecuentemente en el orden de las proposiciones. Hace caso omiso de los cuestionamientos que no obstante constituyen la condición y la ambición de una relación no dogmática con el conocimiento. Una vuelta por la lógica y la sociología de las interacciones en el lenguaje nos muestra que el « poder del cuestionamiento » no está libre de ambivalencias y que está en tensión constante entre dos figuras simétricas : la curiosidad y la crítica. También nos demuestra que ni el orden de las proposiciones ni el orden de las preguntas no pueden aspirar a la hegemonía, y que el resorte de toda discusión es precisamente la lucha por la validez de las relaciones de subordinación. Se concluye que una escuela que quisiera asumir tanto la simetría de los argumentos como la asimetría de las relaciones maestros - alumnos, tendría que insitituir - es decir, permitir y al mismo tiempo limitar - una controversia doble : el litigio (en lo que concierne las respuestas) y el diferendo (en lo que concierne las preguntas). Lo que la investigación puede aportar a un proyecto semejante, es menos una definición de las metas deseables que un análisis de las prácticas observables. Estudiar no lo que sería « bueno hacer » sino lo que se « hace realmente ». Al respecto, la discusión aborda (también) la pertinencia de la cuestión.

- *Savoir, c'est questionner, [dit] Reb Mendel.*

- *Que tirerons-nous de ces questions ? Que tirerons-nous de toutes les réponses qui nous entraîneront à poser d'autres questions, puisque toute question ne peut naître que d'une réponse insatisfaisante ? dit le second disciple.*

- *Il arrivera bien un moment, reprit le plus ancien des disciples, où il faudra cesser d'interroger, soit parce qu'à notre question il ne pourra être donné aucune réponse, soit parce que nous ne saurons plus formuler nos questions, alors à quoi bon commencer ?*

- *Tu vois, dit Reb Mendel, au bout du raisonnement, il y a toujours en suspens, une question décisive.*

Edmond Jabès, Le Livre des Questions.

Introduction

À l'école, de quoi doit-il être question ? Comment sélectionner, dans l'encyclopédie du savoir, les « bonnes » propositions, celles qui devront figurer dans les programmes, puis dans les leçons ? L'interrogation n'est pas nouvelle, mais elle se complexifie sous la pression de trois phénomènes conjoints :

1. L'accroissement exponentiel des connaissances humaines.
2. La transformation des instruments de production, de diffusion, de traitement et de stockage de ces connaissances.
3. Leur pénétration à l'intérieur de toutes nos sphères d'activité.

De plus en plus étendue, de plus en plus échangée, de plus en plus sollicitée, la connaissance explose, et les plans d'études avec elle.

Il est donc légitime de s'interroger : comment trier, dans le déluge des propositions, celles dont devraient disposer tous les élèves (3) ? Mais à cette préoccupation, il est possible d'ajouter une seconde : puisque le tri est à la fois de plus en plus nécessaire et de plus en plus difficile, ne faut-il pas l'enseigner aux élèves eux-mêmes ? Autrement dit : ne faut-il pas, en même temps que nous leur transmettons le savoir, leur transmettre l'art et la manière de le questionner ? Au lieu d'allonger la liste des **propositions**, recentrons-la sur les « compétences » et les « savoirs nécessaires » à la « culture commune » (Perrenoud (1997) ; Morin (2000) ; Romian (2000)) et ajoutons-y ce que l'école a souvent évacué : les **questions** qui viennent en amont et en aval de toute affirmation (Chevallard (1985), et (1997) ; Astolfi (1993) ; Fabre (1998) et (1999)).

L'enjeu est double. Il s'agit premièrement d'explicitier les questions auxquelles répondent, implicitement, les propositions. On remonte ainsi à la racine des savoirs, aux « questions fondatrices » (Meirieu & Guiraud (1997)), aux « fondements anthropologiques » (Develay (1996)) ou, plus simplement, aux « questions initiales » (Kambouchner (2000)) dont les disciplines scolaires sont les héritières. On remonte aussi aux questions des élèves eux-mêmes, des questions que l'on essaie d'articuler aux éléments du programme *via* les recherches, les projets, les récits, les conversations ou les centres d'intérêts qui caractérisent le détour pédagogique. Ce premier souci des questions est un souci quant aux moyens : les connaissances se transmettent mieux si les élèves y trouvent du sens, et ils le trouvent à condition que les propositions du maître répondent à de « vraies » questions.

Mais il y a une autre face au questionnement. Remonter aux questions anthropologiques, articuler les propositions des programmes aux questions plus ou moins spontanées des élèves, soit. Mais ce filon que l'école pourrait mieux exploiter, ne doit-elle pas d'abord l'alimenter ? La question, qui est la **condition**

des apprentissages, est peut-être aussi et avant tout leur **ambition** (Maulini (1997)). Dans ce cas, elle ne se réduit pas à un artifice, un moyen habile mais subsidiaire de transmettre, plus et mieux, les propositions du programme. De ce programme, elle fait désormais **partie**, au premier rang des objectifs explicites ou, au moins, des intentions générales qui les sous-tendent. La « question comme ambition » n'est plus l'accessoire de la proposition, mais le signe distinctif d'un certain rapport au savoir (Charlot (1997); (1999) : un rapport au savoir « questionnant », à la fois inquiet, curieux et critique (4) ; un rapport au savoir qui incite l'élève (1) à découvrir le monde, (2) à le découvrir vraiment, en triant les bonnes et les mauvaises informations, les vérités provisoires et les fausses certitudes, les théories réfutables et les systèmes dogmatiques ; en bref, un rapport au savoir qui porte en lui le « pouvoir de la question ».

Ce pouvoir est-il souhaitable, possible, compatible avec l'asymétrie maître-élève ? Peut-il s'incarner dans des propositions pédagogiques et didactiques concrètes ? Je vais surseoir à ces questions normatives pour m'en tenir ici à un examen attentif de l'objet lui-même. D'un point de vue logique, mais aussi sociologique, qu'est-ce que **la question**, qu'est-ce que **le pouvoir de la question**, et que nous disent-ils de l'école, non pas telle qu'elle devrait être, mais telle qu'elle est ?

Je commencerai cet examen en distinguant deux « figures » ou deux « sens » du questionnement : le questionnement prospectif, qui prolonge les propositions ; le questionnement rétrospectif, qui revient sur elles. Nous verrons que ces deux vertus ont leurs dérives, des dérives que l'on ne peut éviter qu'en assumant la tension entre les deux registres de l'inquiétude : la curiosité (confiante) et la critique (suspenseuse) (section **Sous les propositions, les figures de la question**). Nous verrons ensuite que ce difficile équilibre se négocie dans l'interaction, et qu'il peut être modélisé sous la forme, non pas d'une ligne, mais d'un champ de tension entre les propositions et les questions. Nous pouvons, dans la discussion, partager les unes et pas les autres. C'est dans ce partage, dans cette lutte pour la définition des « bonnes » questions conditionnant les « bonnes » réponses (et réciproquement) que s'exerce et s'acquiert (ou non) le pouvoir de la question (section **La lutte pour la subordination**). Je terminerai en évoquant rapidement quelques implications de ce modèle pour l'institution scolaire et le travail des enseignants. Peut-on ériger la question au rang des finalités de l'éducation ? Avons-nous les moyens de cette ambition ? Avons-nous surtout les moyens de mesurer si nous instituons bien ce que nous prétendons instituer ? Avons-nous l'ambition de nous donner ces moyens ? Nous verrons que l'école et la recherche en éducation n'échappent pas à la règle : l'horizon de la discussion, c'est la lutte pour la validité des questions (section **L'école et la recherche à la croisée des questions**) (5).

Sous les propositions, les figures de la question

En quoi consiste le « pouvoir de la question » ? Est-ce le pouvoir de multiplier les questions ou celui de distinguer les bonnes des mauvaises ? Il serait facile de répondre que l'alternative est mal posée. Ce n'est pas parce que nos étonnements sont rares qu'ils sont intelligents, ni parce qu'ils sont idiots qu'ils sont nombreux. N'empêche qu'une ambiguïté subsiste, qu'il serait imprudent de sous-estimer : la curiosité suppose des emballements pas toujours compatibles avec les précautions de l'examen critique. Si l'une des logiques peut contrarier l'autre, c'est que la question n'est pas sans contradiction. Et si des tensions la traversent, c'est peut-être qu'elles la font vivre. Voyons où se situent les oppositions, puis comment elles s'organisent et vers quoi elles peuvent dériver.

Curiosité et critique : les deux sens du questionnement

Supposons cette proposition : « Le climat se réchauffe ». Elle peut n'être suivie d'aucune question : « Le climat se réchauffe ? D'accord, il se réchauffe ». Mais dans le cas contraire, le questionneur a deux solutions. Premier scénario : il valide la proposition, il la « tient pour acquise », et il pose sa question **à partir** d'elle : « Le climat se réchauffe ? Très bien. Et de combien de degrés ? » Ou : « Et pourquoi le fait-il ? » Ou encore : « Et quelles en seront les conséquences ? ». Autrement dit : « Ce que vous dites, je le crois (ou je le sais, ou je crois le savoir), et j'aimerais en apprendre davantage ». Second scénario : la proposition n'est pas validée, elle n'est pas tenue pour acquise. La question qui va suivre n'est donc pas posée à partir de l'affirmation, mais **à son propos** : « Le climat se réchauffe ? J'en doute. Avez-vous la preuve de ce que vous affirmez ? » Ou alors : « Le climat se réchauffe ? Je doute

que vous le pensiez. Cherchez-vous à nous inquiéter ? » Ou encore : « Le climat se réchauffe ? Je doute que vous fassiez autorité. Qui êtes-vous pour tenir des propos aussi alarmistes ?

La première question entérinait l'affirmation, les trois autres la contestent. Elles contestent ses *prétentions à la validité* (Habermas, (1981/1987); (1991)) dans chacun des trois mondes - objectif, subjectif et social - auxquels elle réfère. Le climat se réchaufferait ? La proposition n'est pas nécessairement vraie (monde objectif), elle n'est pas nécessairement authentique (monde subjectif), elle n'est pas nécessairement conforme aux règles (monde social). Elle peut donc être infondée (fait-il vraiment plus chaud ?), trompeuse (le pensez-vous ?) ou inappropriée (avez-vous le droit de le dire ?). Elle est formulée par un interlocuteur dont nous pouvons à tout moment questionner la compétence, la sincérité et/ou la convenance.

Réfuter carrément l'affirmation, c'est risquer de rompre la discussion. Nous ne pouvons la poursuivre qu'en (nous) posant des questions, et en les posant soit vers l'avant, soit vers l'arrière de l'argumentation. Dans le premier cas, nous (nous) interrogeons à partir de l'affirmation, en la validant implicitement. Notre questionnement prolonge le mouvement, il est « **prospectif** ». Dans le second cas, c'est l'affirmation elle-même que nous questionnons. Sa véracité, son authenticité, sa conformité, rien de cela n'est évident. Il faut, avant de continuer, obtenir des éclaircissements. Le questionnement ne va pas dans le même sens, il interrompt le mouvement, il est « **rétrospectif** ». Nous sommes **curieux**, certes, mais **critique** aussi. Nous (nous) questionnons pour apprendre, mais ce qu'autrui veut nous apprendre, nous le questionnons.

De la tension au système : doute, confiance et certitude

En première analyse, la curiosité et la critique évoquent deux **figures de la question**. L'une regarde vers l'avant, elle aimerait étendre la construction. L'autre regarde vers l'arrière, elle veut vérifier les fondations. Avant et arrière : les deux intentions ont tendance à s'opposer. Bouvard et Pécuchet, par exemple, sont (trop) curieux pour prendre le temps du libre examen. Saisis par les « vertiges du savoir » (Czechowski (1993)), ils étudient vite, mais mal. Ils s'agitent, ils se dispersent, ils alignent leurs questions comme des noix sur un bâton. Ils abandonnent tour à tour la philosophie, par crainte de tomber dans *l'abîme effrayant du scepticisme*, l'histoire, parce que l'Institut n'a pas encore établi *une sorte de canon prescrivant ce qu'il faut croire*, les sciences naturelles, parce que les paysans trouvent leurs questions sur l'accouplement des taureaux et des juments *un peu drôles pour des messieurs de leur âge*. Leur spontanéité et leur candeur sont celles des enfants. Chez des adultes, elles ne sont pas « raisonnables ». Elles témoignent d'une absence pathétique (pathologique ?) de discernement, d'un coupable excès de confiance vis-à-vis des « maîtres », des « savants », des « experts », bref, des « détenteurs » du savoir. Mais si les héros de Flaubert ont tort de chercher des certitudes du côté des *prescriptions de l'Institut*, nous aurions tort de penser qu'ils ont complètement tort. Car nos questions peuvent être sages et perspicaces, elles n'en demeurent pas moins posées sur un fond de conviction qui est lui-même « hors de question ». Pour Wittgenstein, ce point d'appui est comme le gond sur lequel pivotent nos interrogations. On peut douter, certes, mais pas de tout. Car pour douter de quelque chose, il faut le questionner. Et pour le questionner, il faut faire « tourner » une question autour d'une assertion.

Qui voudrait douter de tout n'irait pas même jusqu'au doute. Le jeu du doute lui-même présuppose la certitude. (...) Comment un homme juge-t-il quelle est sa main droite et quelle est sa main gauche ? Comment sais-je que mon jugement coïncidera avec celui d'autrui ? Comment sais-je que cette couleur est du bleu ? Si dans ce cas je ne **me** fais pas confiance pourquoi irais-je faire confiance au jugement d'autrui ? Y a-t-il un pourquoi ? Ne dois-je pas commencer quelque part à faire confiance ? C'est-à-dire : il faut que quelque part je commence à ne pas douter ; et ce n'est pas là, pour ainsi dire, une procédure trop précipitée mais excusable, cela est inhérent à l'acte de juger. (...) Je crois ce que des hommes me transmettent d'une certaine manière. C'est ainsi que je crois des faits géographiques, chimiques, historiques, etc. C'est ainsi que j'**apprends** les sciences. Et certes, apprendre repose naturellement sur croire. Celui qui a appris que le mont Blanc est un 4 000 mètres, celui qui l'a contrôlé sur la carte, dit qu'il le **sait**. Et peut-on dire maintenant : Nous accordons notre confiance parce que cela s'est révélé efficace ainsi ?

La confiance s'accorde, mais elle ne se décrète pas. Elle se construit peu à peu, en même temps que les propositions qui se succèdent composent, non pas un « texte du savoir » unilinéaire (6), mais *un système dans lequel conséquences et prémisses s'accordent un appui mutuel* (ibid., p. 58). Les certitudes les plus solides ne sont pas transmises brique par brique, dans l'empilement des réponses et des questions. Elles apparaissent après coup, parce que des questions de plus en plus nombreuses et de plus en plus pertinentes peuvent y prendre appui. L'axe de rotation n'est pas fixé *a priori*. *C'est le mouvement tout autour qui le détermine comme immobile* (ibid., p. 60). Ce dont je suis sûr, ce dont je ne saurais douter, ce n'est pas « la vérité toute nue », c'est l'implicite de mes questions. « Pourquoi le climat se réchauffe-t-il ? Qui en est responsable ? Quelles en seront les conséquences ? Que faut-il faire pour le combattre ? » Toutes ces questions tournent sur le même axe : « le climat se réchauffe ». Est-ce parce que je « crois » que le climat se réchauffe que je pose mes questions ? Est-ce parce que je les pose que je crois que le climat se réchauffe ? Disons plutôt que c'est **en les posant** que j'affirme - implicitement - le réchauffement. Ma curiosité s'incarne dans des questions qui entérinent la proposition. Mais cette « vérité », je peux aussi la questionner : est-elle établie ? est-elle partagée ? est-elle bonne à dire ? Critiquer l'affirmation, c'est poser alors de nouvelles questions. Des questions qui exigent du temps : le temps du réexamen. Et qui, du coup, invalident (provisoirement ?) les questions précédentes. La confiance que la curiosité impliquait, la critique la suspend.

La juste part du soupçon

Ce que montre Wittgenstein en évoquant un **système** plutôt qu'un enchaînement linéaire de questions et de réponses, c'est que la critique n'est pas tant le contraire de la curiosité que sa version soupçonneuse. L'une peut progresser par accumulation des questions et des réponses, sans jamais « douter de rien ». L'autre renverse le mouvement en interrogeant des prémisses qui lui semblent décisives (*krinein* = « décider »), mais contestables. Pour questionner encore et encore, le curieux doit faire confiance, et il court un risque : la naïveté. Le remède, c'est la méfiance, le doute méthodique et le travail de réfutation. Sur le chemin du savoir, la curiosité vaut peut-être mieux que l'indifférence, mais Flaubert a montré qu'elle peut s'égarer. On n'atteint le libre-arbitre qu'en ajoutant la part de la critique, qui est la part du soupçon. Mais attention, dit Wittgenstein : la **juste part** du soupçon.

Car le soupçon est comme tous les remèdes : à forte dose, il ne vaut pas mieux que le mal. Si l'esprit critique questionne trop, il devient « critiqueur » et « questionneur ». Incapable de « commencer à ne pas douter », il paralyse la pensée et nous ramène à notre point de départ. Soupçonner toutes les propositions, c'est comme n'en soupçonner aucune. Les interrogations s'enchaînent les unes aux autres, sans que rien ne vienne « borner » le questionnement. Ultra-positives, nos questions s'éparpillent vers l'avant, ultra-négatives, elles se dissolvent vers l'arrière.

Rappelons-nous que **Primo Levi** dénonçait tous ceux qui, sous le nazisme, acceptaient la propagande officielle et obéissaient aux ordres sans (se) poser aucune question. Aujourd'hui, c'est au nom de la liberté d'opinion et d'expression que les révisionnistes revendiquent le droit de se poser et de poser toutes les questions, aussi infamantes soient-elles. « Les chambres à gaz, les fours crématoires, la Shoah ? Ce n'est pas tant que je les nie, dit le provocateur, mais qui pourra me démontrer leur existence ? Les documents sont peut-être faux, les images trafiquées, les témoins manipulés. Qui répondra à toutes mes questions ? Qui m'interdira d'en poser toujours ? Me fera-t-on violence en censurant, non pas une doctrine raciste que je me garde bien de proférer, mais de « simples » questions ? ». Le révisionniste n'est pas du genre naïf : il a lu Popper. « Vos certitudes, dit-il, ne seront jamais démontrées. Elles sont peut-être corroborées, mais, dans ce cas, vous devez les soumettre à réfutation. Comment le ferez-vous si vous interdisez mes questions ? ».

Une telle perversion montre deux choses. Elle montre d'abord que le questionnement complètement rétrospectif, celui qui nous ramène sans cesse vers l'arrière et nous oblige à redire ce qui devrait être su, est aussi destructeur que le questionnement entièrement prospectif de la « fuite en avant ». Elle montre ensuite que les deux figures de la question, la curiosité et la critique, sont en tension l'une avec l'autre, et que seul le sujet qui assume cette tension peut éviter l'une ou l'autre dérive. Le naïf veut tout savoir, mais comme il ne critique rien, il finit par tout croire et par tout rejeter. Le révisionniste critique tout, il ne veut rien croire parce qu'il ne veut, au fond, rien savoir. Cynisme ou scepticisme, l'un et

l'autre font le lit de l'obscurantisme. À quoi bon apprendre si le monde est un océan de questions ?

La lutte pour la subordination

Le questionneur de mauvais aloi ou de mauvaise foi pose tellement de questions qu'il finit par rompre la discussion. S'il a un seul mérite, c'est de montrer que la question ne vient pas seulement **sous** la proposition, mais qu'elle finit toujours, après mille détours si nécessaire, par remonter **au-dessus**, par questionner ce qui avait cessé de l'être ou qui ne l'avait même jamais été. Le processus n'est ni positif, ni négatif *a priori*, mais il n'est pas neutre non plus. Établir si une interrogation vient trop tôt ou trop tard dans la discussion, bien à propos ou mal à propos, voilà peut-être où réside, en fin de compte, le pouvoir de la question. Or, un tel pouvoir n'est pas donné : il s'instaure dans l'interaction, entre les interlocuteurs, dans un échange et un mélange complexe de confiance (« je te crois, et je fais tourner mes questions sur le gond de tes propositions ») et de soupçon (« je ne te crois pas, et c'est à partir de mes propres convictions que je questionne tes affirmations »).

La remontée vers les questions

Reprenons l'exemple de tout à l'heure, et posons, non pas une seule, mais une série de questions. « Le climat se réchauffe, soit. Et quels en sont les effets : la fonte des glaces, l'élévation des océans, des inondations, des glissements de terrain ? Et comment nous protéger de ces fléaux : en élevant des digues et en consolidant nos maisons ? Et qui paiera la facture : les particuliers et/ou l'état ? etc. ». Partons maintenant du même constat, amorçons la même série, mais bifurquons dès la seconde question. « Le climat se réchauffe, soit. Et quels en sont les effets : la fonte des glaces, l'élévation des océans, des inondations, des glissements de terrain ? Et comment prévenir ces fléaux : en diminuant nos émissions de gaz carbonique ? Et par quels moyens : le ralentissement de la production, la lutte contre le gaspillage, le développement des énergies renouvelables ? etc. ». Inutile de s'appesantir : dans les deux cas, les questions s'enchaînent les unes aux autres. Elles témoignent peut-être de deux curiosités très estimables, pas nécessairement incompatibles, mais dont tout indique qu'elles trahissent des préoccupations différentes, divergentes même.

Au bout de la première chaîne, on trouvera peut-être cette question : « pourquoi faut-il, dès maintenant, voter des crédits pour lutter contre la pollution ? ». Et au bout cette question, on retrouvera une proposition qui deviendra réponse : s'il faut voter ces crédits, c'est que « le climat se réchauffe ». Du côté de la seconde chaîne, on trouvera d'abord une autre question : « pourquoi faut-il, dès maintenant, voter des crédits pour construire des digues ? ». Et au bout de cette question, notre première proposition : s'il faut voter ces crédits, c'est - bien sûr - que « le climat se réchauffe ».

Dans leur remontée vers la proposition (« le climat se réchauffe »), les deux chaînes de questions n'empruntent pas le même itinéraire. En apparence, elles sont toutes les deux prospectives, en ce sens que chaque demande s'appuie sur la réponse précédente sans la mettre en doute. Si Bouvard était le questionneur de droite (lutter contre la pollution) et Pécuchet le questionneur de gauche (construire des digues), nul doute que la contradiction finale (des digues vs des énergies nouvelles) les condamnerait à attendre encore une fois les « prescriptions de l'Institut ». Mais si les questionneurs sont plus raisonnables que nos vieux messieurs et leurs drôles de questions, ils finissent par s'affronter non plus **en-dessous** mais **au-dessus** de la proposition initiale. À la **même proposition**, ils rapportent **deux questions différentes** : « quelles sont les nuisances que l'humanité doit cesser de provoquer ? », demande l'un ; « quels sont les fléaux dont elle doit se protéger ? », interroge l'autre ; et tous les deux de répondre : « le climat qui se réchauffe ».

Sous la question, le sens de la proposition

Le raisonnement peut paraître trivial parce qu'il est tiré à gros traits et, surtout, entièrement explicite. On a déjà dit que les deux inquiétudes (les digues et les énergies alternatives) ne sont pas incompatibles, à quoi il faut ajouter que les discussions observables ne sont jamais aussi systématiques dans l'alternance des questions et des réponses. Mais c'est justement parce que les décalages ne sont pas transparents et qu'ils sont toujours sujets à caution qu'ils doivent retenir notre attention. La même

proposition a engagé nos deux questionneurs dans deux kyrielles de questions qui n'aboutissent ou qui ne reposent pas sur les mêmes préoccupations. Chacun des deux est peut-être curieux, éventuellement critique, mais ce n'est pas là ce qui les sépare. Ce qui distingue d'abord leurs deux questionnements, c'est qu'ils ne font pas la même **interprétation** de la proposition initiale, qu'ils ne lui attribuent pas le même **sens**, parce qu'ils ne la font pas répondre - explicitement ou implicitement - à la même question. C'est ainsi que **Michel Meyer (1986)** définit, à la suite de **Gadamer**, le *processus herméneutique* (p. 255) : le retour, par quelque raisonnement que ce soit, aux questions dont nos propositions sont la solution.

Déchiffrer le sens consiste à questionner une réponse en tant que telle, donc à spécifier en quoi un discours répond, ce qui renvoie à la question dont il est la solution. (...) Le questionneur interprétant s'interroge sur l'énoncé, retrouve la question à laquelle cet énoncé répond, bref, répète l'énoncé comme réponse, il en reproduit le contenu, mais il la rapporte à ce qu'elle solutionne et en cela, l'interprète répond à sa propre question herméneutique. En somme, il refait en sens inverse, le chemin du locuteur-auteur. L'interprétation ne fait qu'explicitier la question implicite du propos qu'elle considère ; alors que le locuteur part de la question pour aller vers la réponse, l'interprétation part de la réponse pour remonter vers la question qui lui permet de voir en quoi la réponse est réponse (ibid., p. 277)

La métaphore de la « remontée » vers les questions ne doit pas nous induire en erreur. Si l'interprétant de Meyer revient à des questions antérieures, c'est parce qu'il interroge des textes ou des discours qui l'ont précédé dans l'histoire. Dans la discussion publique, aucun participant ne possède ce privilège *a priori*. La question « comment cesserons-nous de polluer ? » n'est ni antérieure ni postérieure à la question « comment nous protégerons-nous des effets de la pollution ? ». Et c'est bien là, finalement, qu'est tout l'enjeu. Quelles que soient les propositions avancées, elles entretiennent un rapport plus ou moins net (plutôt moins que plus) avec les questions qu'elles sont censées résoudre. La lutte pour les « bonnes » questions, ce n'est pas forcément la lutte pour les questions qui restent à poser. C'est d'abord la lutte pour les questions qui **sont** posées, et auxquelles les discussions répondent ou essaient de répondre. C'est même, soyons précis, la lutte pour établir **quelles sont**, au bout du compte, les questions qui peuvent revendiquer l'amont et, *a contrario*, celles qui se contenteront de l'aval. Certaines sont valides, d'autres non. Laquelle retiendra-t-on ? À laquelle de ces questions va-t-on **subordonner** la délibération ? C'est peut-être ici que se joue l'essentiel de la discussion. Et c'est ici que nous allons basculer de la logique du langage à la sociologie des interactions verbales.

L'interaction, les questions et les propositions : un double partage

Résumons brièvement. Au début était la proposition. Tantôt validée, et questionnée vers l'aval. Tantôt contestée, et questionnée vers l'amont. Il y a là une première tension, mais aussi une simplification. Car l'amont et l'aval ne sont pas donnés, ils font partie des objets négociés dans l'échange. Si l'on remonte aux questions qui conditionnent les propositions, on obtient différentes interprétations et, du même coup, différentes orientations pour la discussion.

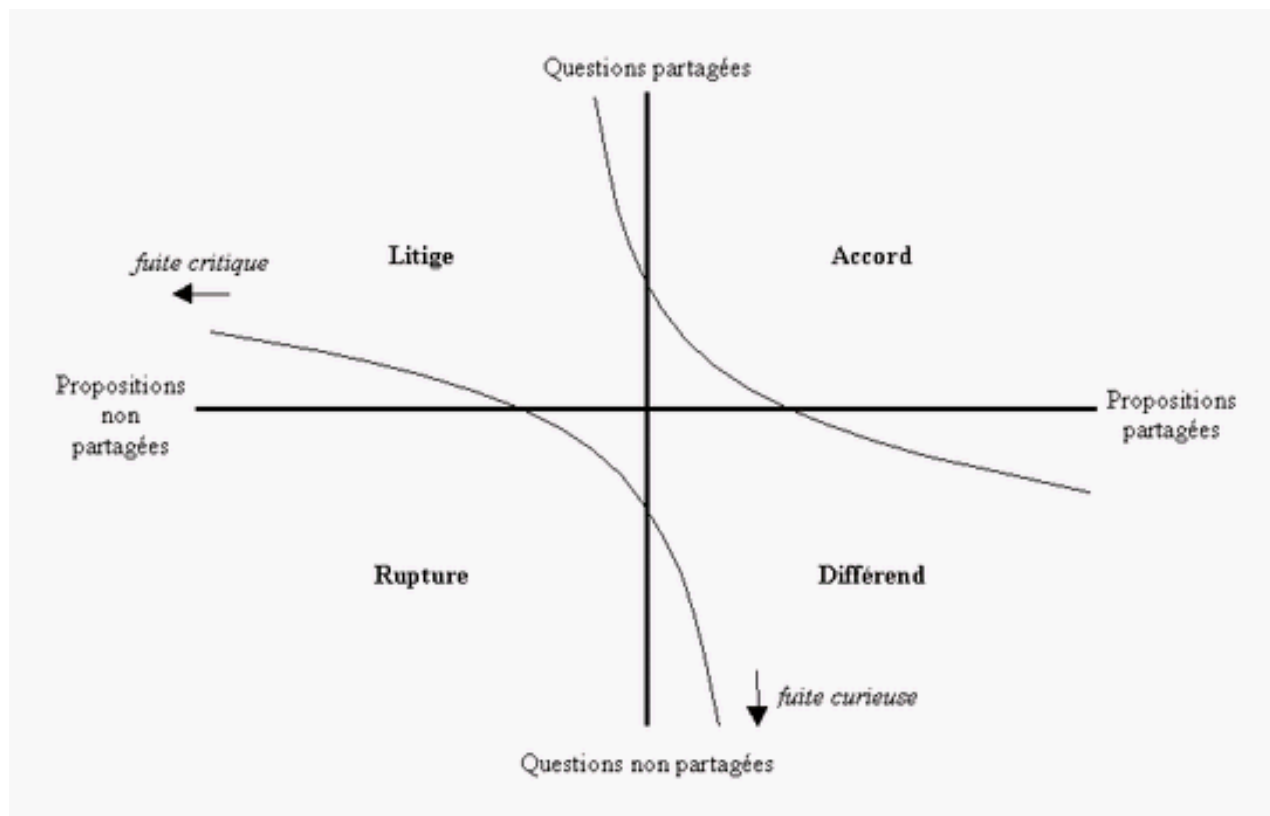
Soit une affirmation : « le climat se réchauffe » (ou : « les Nazis ont utilisé les chambres à gaz »). Soit elle est validée, soit elle ne l'est pas. Mais pour qu'elle le soit ou pour qu'elle ne le soit pas, il faut bien qu'une question soit sous-entendue : « le climat se réchauffe-t-il, oui ou non ? ». C'est **parce que** cette question est (implicitement ?) jugée valide que la question de la validité des réponses est posée. Si deux sujets s'affrontent à propos du réchauffement, c'est parce qu'ils ont un litige (un conflit socio-cognitif ?) quant à la réponse, mais un accord quant à la question. Ce que l'on sait maintenant, c'est que la figure peut s'inverser. Dans ce cas, ce n'est plus la réponse, mais la question qui pose problème. Que le climat se réchauffe, chacun l'admet. C'est le souci qui divise : les digues ou les énergies renouvelables, de quoi faut-il d'abord s'inquiéter ? C'est tout l'objet du différend. Dans cette nouvelle configuration, la proposition est partagée. Et c'est parce qu'elle l'est qu'elle permet, à son tour, la querelle quant aux questions.

[Il faut] distinguer deux sortes de désaccords, et donc deux sortes d'accords qui leur correspondent. (...) On peut apporter des réponses différentes à la même question. Il y a

alors litige. Mais parce qu'on partage la même question implicite, même si on l'interprète différemment, il y a alors une sorte de consensus sur la question, et les réponses différentes se comprennent les unes les autres ; elles répondent à la même question. C'est la raison pour laquelle un accord s'effectue davantage en travaillant à trouver la question commune qu'en cherchant une réponse commune. On peut également avoir la même réponse sans partager la question, et ne pas être d'accord sur ce qui est en question. Il y a alors différend. (Abel (2000, p. 35))

Abel raisonne sur les pas de Meyer lorsqu'il tente d'articuler les questions et les réponses dans une « éthique interrogative ». La distinction entre le **litige** (quant aux réponses) et le **différend** (quant aux questions) est lexicalement discutable, mais là n'est pas la question (sic). Ce qui est intéressant, c'est de rompre le schéma linéaire d'un enchaînement de questions et de réponses pour dessiner un espace à deux dimensions : l'interrogation et la proposition. Le questionnement n'est plus, dès lors, ce qui vient avant ou après les réponses, mais ce qui les traverse et se laisse en même temps traverser par elles. On peut illustrer ce « champ » de l'interaction par un schéma figurant le **double partage** des questions et des propositions.

Figure : le double partage des questions et des propositions dans l'interaction



L'axe horizontal, c'est l'axe des propositions, partagées ou non par les participants de l'interaction. Les questions sont réparties sur un continuum analogue, mais vertical. On dessine ainsi quatre quadrants et autant de situations types :

L'accord :

les interlocuteurs partagent les questions et les propositions. S'ils sont « tombés d'accord », ils peuvent clore la discussion.

Le litige :

les questions sont partagées, mais pas les propositions. Le débat peut être vigoureux, mais les participants s'entendent sur un point : leurs réponses les divisent, mais leur question les rassemble. On discute pour trouver réponse à la question commune.

Le **différend** :

figure symétrique de la précédente. Les propositions sont partagées, mais pas les questions. C'est donc sur elles que porte la controverse : lesquelles sont valides, lesquelles non ? On discute pour trouver ce qui fait question dans la proposition commune.

La **rupture** :

puisque l'on ne partage plus rien, ni les questions, ni les propositions, on rompt la discussion, mais pas le conflit. Soit on s'ignore, soit on se bat. On brise le lien dans les deux cas.

Il faudrait du temps pour commenter entièrement ce modèle. Je ferai juste quelques remarques qui montrent que la subordination des réponses aux questions (ou des questions aux réponses) n'est pas un principe organisateur qui transcenderait la discussion, mais l'un de ses enjeux majeurs. Discuter, c'est d'abord lutter pour la validité des propositions, la validité des questions et, en fin de compte, la validité de leurs rapports de subordination.

Les rapport de subordination et la lutte pour leur validité

Disons d'abord que les quatre types ne sont ni figés, ni isolés les uns des autres. Les participants de l'interaction négocient sans cesse, et précisément **tant qu'ils discutent**, des arrangements provisoires qui n'ont valeur de « vérité » qu'en attente de la prochaine tentative de réfutation (Popper). Les questions et les réponses ne sont ni face à face, ni rangées en file indienne. Elles sont organisées en système, les questions tournant sur les propositions (Wittgenstein), les propositions s'appuyant sur l'implicite des questions (Meyer), et les renvois perpétuels des unes aux autres dessinant un abîme sans fin. L'enjeu de la controverse, c'est le double partage des questions et des propositions estimées valides (Habermas). Si l'accord est si difficile à trouver, c'est parce que les litiges s'ajoutent aux différends, et parce qu'on peut sans cesse occulter l'un ou l'autre en changeant de monde. Un désaccord dans le monde objectif (« le climat se réchauffe-t-il, oui ou non ? ») peut-être, non pas résolu, mais occulté par l'irruption d'un autre, soit dans le monde social (« qui êtes-vous pour vous prononcer ? »), soit dans le monde subjectif (« êtes-vous sincère quand vous parlez ? »).

Les quatre pôles témoignent de cette complexité. Un axe oblique va de l'accord parfait à la rupture complète. Il dessine le lieu où la discussion prend fin, soit parce que tout, soit parce que plus rien ne nous sépare (7). L'axe symétrique dessine plutôt la discussion sans fin. Première hypothèse : le litige radical, ou polémique quant aux solutions : « faut-il ou non limiter la vitesse sur les autoroutes ? ». Seconde hypothèse : le différend complet, ou contentieux quant aux problèmes : « faut-il s'adapter aux nuisances ou éviter de les produire ? ». L'espace du débat ne se réduit pas à cette ligne de crête entre deux pôles. Il se répartit des deux côtés de l'axe nord-ouest/sud-est, entre deux hyperboles qui dessinent le champ de la discussion comme un champ de tensions. Deux flèches nous rappellent par exemple que la question a deux visages, et autant de dérives qui peuvent briser l'interaction. Le premier point de fuite tend vers une rupture *via* les questions : la curiosité, on l'a vu, suppose la confiance quant au partage des propositions, mais l'accumulation des interrogations finit par les rendre si « drôles » (Flaubert) qu'on renonce à la discussion. Le second point de fuite tend vers une rupture *via* les propositions : la critique suppose le soupçon, mais elle peut aussi s'emballer si les interlocuteurs ne partagent aucun « lieu commun » (Wittgenstein).

Dernière remarque, essentielle pour notre propos : Abel oppose l'éthique interrogative (Meyer) à l'éthique argumentative (Habermas), au motif que la seconde s'en tiendrait aux *réponses* et aux *propositions* (espace du litige), là où la première ferait l'effort de remonter aux *questions* qui les conditionnent (espace du différend). Le schéma et la discussion ci-dessus infirment plutôt l'existence d'une hiérarchisation. Si la discussion est la pierre de touche de l'éthique du même nom, c'est parce qu'elle n'est conditionnée **ni par une question, ni par une proposition** qui lui préexisteraient. Il y a certes de l'implicite dans nos prétentions à la validité, mais cet implicite est intégralement distribué. Pas de question sans proposition, et pas de proposition sans question. C'est précisément l'**objet de la discussion** que d'établir, par la négociation, les **rapports** - valides ou non - **de subordination**. À la lumière de quelle question faut-il interpréter nos affirmations ? Sur les gonds de quelle assertion faut-il faire pivoter nos questions ? C'est parce que les deux enjeux s'interpénètrent qu'il faut les aborder, non pas l'un après l'autre, mais l'un **dans** l'autre.

Au plan épistémologique, la question n'a donc aucun droit d'aînesse. Mais il faut dire pour terminer que

l'égalité théorique ne garantit pas l'égalité pratique, et que c'est bien là que le bât blesse. D'un point de vue, non plus logique, mais sociologique, la lutte pour les questions est souvent plus opaque que la lutte pour les propositions, et c'est parce qu'elle est opaque que ceux qui osent et qui savent y participer bénéficient d'un avantage déterminant. On pourrait donner mille exemples, mais un seul suffira. Celui de **Pierre Bourdieu (1996)**, soumis - mais refusant de se soumettre - aux injonctions des professionnels de la question : les journalistes de télévision.

Il m'est arrivé très souvent, même en face de journalistes très bien disposés à mon égard, d'être obligé de commencer toutes mes réponses par une mise en question de la question. Les journalistes, avec leurs lunettes, leurs catégories de pensée, posent des questions qui n'ont rien à voir avec rien. (...). Avant de commencer à répondre, il faut dire poliment « votre question est sans doute intéressante, mais il me semble qu'il y en a une autre, plus importante? ». Quand on n'est pas un tout petit peu préparé, on répond à des questions qui ne se posent pas (p. 39).

Réfuter la question. Lutter pour obtenir un autre rapport de subordination, une autre question sur laquelle greffer nos propositions. Invalider la demande d'autrui et demander qu'il valide la nôtre. *Décadrer* et *recadrer* ses interpellations (**Mouillaud (1991)**). Bref, questionner ses questions et proposer les nôtres. Ce que Bourdieu oppose aux journalistes de la télévision, c'est le pouvoir de ses questions (8).

L'école et la recherche : à la croisée des questions

Ce qu'un professeur au Collège de France peut faire avec les questions des professionnels de l'interview, nos élèves sauront-ils le faire (9) ? Quel sera, plus tard, leur rapport au savoir et aux détenteurs du savoir ? Voudront-ils, oseront-ils, sauront-ils, non seulement poser des questions, mais aussi questionner les questions d'autrui ? Sauront-ils, non seulement résoudre des problèmes, mais aussi contester les problèmes qu'on leur demandera de résoudre, identifier et poser eux-mêmes des problèmes nouveaux ? Se préparent-ils, dans l'école d'aujourd'hui, à refuser de répondre demain aux « questions qui ne se posent pas » ? Il faut, pour répondre à cette question, mieux comprendre *l'institution [scolaire] du questionnement* (**Maulini (2000c)**).

L'institution scolaire du questionnement

On a tout dit et tout écrit sur les formes scolaires de questionnement. Que les questions du maître s'imposent à la classe, qu'elles ignorent les questions des élèves, qu'elles *étouffent [ces] questions et arrêtent le désir de savoir* (**Imbert (1996, p. 39)**). Bref, qu'elles apprennent d'abord à ne plus interroger et à ne plus s'interroger, à répondre à toutes les questions, à calculer, si on nous le demande, *l'âge du capitaine* (**Baruk (1985)** ; **Schubauer-Leoni & Ntamakiliro (1994)**).

Mais aux réquisitoires répondent les plaidoiries. Pour ses défenseurs, le questionnement magistral ne serait pas un artifice « renversant », mais un *système de communication spécifique* (**Thévenaz-Christen (2000, p. 415)**), un *cadre pour penser*, un *rituel scolaire nécessaire* (**Amigues & Zerbato-Poudou (2000, pp. 124-126)**). La *structure psychologique* de l'interaction didactique serait suffisamment fonctionnelle pour que les élèves eux-mêmes comprennent que *le maître ne pose pas ses questions pour faire la conversation*, mais pour instituer un *rapport [au savoir] nouveau* : l'étude (**Leontiev (1976, pp. 293-294)**).

Le litige qui oppose les partisans les plus résolus de l'auto- et du socio-constructivisme suppose un accord sur le terrain du désaccord : « qui, à l'école, devrait poser les questions : le maître ou les élèves ? ». Il faut, si l'on veut dépasser cette alternative sommaire, problématiser la polémique en questionnant la question : doit-on vraiment désigner **le** questionneur, ou faut-il plutôt chercher la solution, comme on l'a vu, **dans** l'interaction, au coeur de la négociation, dans le double partage des questions et des réponses ? La question ne serait plus dès lors « qui doit questionner ? », mais « comment négocier, dans l'interaction, le partage des questions ? »

Leontiev a raison de rappeler que la classe n'est pas le lieu d'un débat parfaitement symétrique où l'on ferait « la conversation ». Le maître sait des choses que l'élève ignore, et les programmes scolaires ne sont pas là pour répondre aux questions des enfants, mais pour leur donner les moyens d'en poser plus tard. Mais si l'école veut être le vecteur d'un rapport éclairé à la vérité (monde objectif), à la loi (monde social) et à la réflexivité (monde subjectif), elle doit pratiquer les vertus qu'elle prétend promouvoir. Elle doit donc accepter que la validité de ses propositions **et** de ses questions ne tienne pas d'abord *au statut de celui qui [les] énonce* (Meirieu (1996, p. 87)), mais à la rigueur de son raisonnement. Et de cette rigueur, le maître est le premier comptable. Il doit donc, de plus en plus, réussir ce tour de force : enseigner les « vérités » du programme en les soumettant au débat contradictoire et à la délibération collective.

Il est probable que, progressivement, les enseignants vont devoir réapprendre une des vertus centrales de la civilisation occidentale. C'est le principe du libre examen et du libre débat. Les enseignants sont institués pour instruire. Et ils le font, pour une part, sur le mode de l'endoctrinement, bien davantage que de l'ouverture à la discussion et au débat. J'ai le sentiment que les processus globaux dans lesquels nous sommes pris vont nous obliger à reconnaître, même à nos enfants, le droit de poser des questions, et pas seulement de répondre aux questions qu'on leur pose et auxquelles leurs interlocuteurs ont toujours déjà la réponse. (...) L'école obligatoire est le dernier bastion de l'intégration des sociétés. La question est de savoir quel sens on donne à cette expérience d'intégration. Est-ce que c'est apprendre des croyances dans des savoirs scientifiques qui sont apprises comme des opinions, ou est-ce que c'est apprendre la capacité de poser soi-même les questions, de chercher les réponses qui existent déjà chez des auteurs et, éventuellement, d'en débattre. Raison pour laquelle il faut essayer de maîtriser ce qui nous caractérise essentiellement : c'est de donner aux élèves la conviction qu'on peut chercher, qu'on peut trouver, qu'on peut discuter et qu'on peut discuter pacifiquement. (Hutmacher (1999))

Nos savoirs ne sont pas - de moins en moins - réductibles à l'ordre des propositions. Ils sont le résultat de *l'association entre les bonnes questions et les bonnes réponses* (Brousseau (1986, p. 62)), une association qui doit se négocier dans l'intersubjectivité (l'interaction pédagogique) avant de passer dans l'intrasubjectivité (la pensée de l'élève). Ce que le maître doit donc instituer, c'est le double partage des propositions **et** des questions. Si la connaissance n'est pas un dogme, si le savoir vivant n'est ni un savoir « asséné », ni un savoir « spontané », mais un savoir questionnant et questionné, alors il faut articuler, dans la classe, deux controverses : le litige (quant aux réponses) et le différend (quant aux questions). Il faut susciter, non seulement des « conflits sociocognitifs » subordonnés aux questions du maître, mais aussi des démarches ouvertes de « libre examen », des activités complexes qui obligent à poser et à débattre des questions autant que des réponses. Exercer, à l'école, le pouvoir de la question, c'est passer de la résolution de problème à la problématisation, *penser le questionnement lui-même* et lutter ainsi contre *l'image dogmatique de la pensée* (Fabre (1999, p. 48)). Le programme est simple sur le papier, mais reconnaissons qu'il a de quoi nous occuper.

La lutte de plus ?

Pourquoi venir à l'école, sinon pour trouver et exercer les moyens de la discussion ? Pouvoir de proposer (des questions) et pouvoir de questionner (les propositions), les deux axes de l'interaction sont aussi les deux faces d'un rapport au savoir et d'un rapport au monde qui conditionnent notre accès et notre engagement dans l'espace public. Le vrai et le faux, le beau et le laid, le bien et le mal, le juste et l'injuste : en démocratie, tout se discute ou tout devrait se discuter. Comment l'école remplirait-elle sa mission si elle ne transmet pas aux élèves les moyens de proposer et les moyens de questionner ?

Les nouvelles formes de modernité impliquent davantage d'incertitude, d'imprévisibilité, de complexité (Pourtois & Desmet (1997)), mais elles véhiculent aussi de nouveaux genres de réductionnisme, de dogmatisme et de propagande. Dans un monde où l'ordre social est de plus en plus négocié, l'école doit sans doute transmettre à tous les élèves les moyens du *débat* et de la *raison* (Perrenoud (1998)), les moyens de résister à la violence symbolique en *subvertissant les évidences* (Maulini (2000a)), en posant leurs propres questions et en questionnant celles des autres. L'éducation du Sujet, dit Alain Touraine

(1997), (2000)), c'est aussi, et peut-être de plus en plus, une *éducation de la demande*.

Il y a peut-être, pour démocratiser l'accès à cette demande, à rénover les finalités de l'école. Il y a peut-être à inventer et à diffuser des pratiques et des instruments pédagogiques nouveaux, des manières inédites (ou encore trop confidentielles) d'*organiser le travail scolaire* (Life (2001)). Mais ces conditions nécessaires ne sont pas suffisantes. Reformuler nos ambitions et réinventer nos moyens d'action sont des tâches importantes qui doivent solliciter notre énergie et notre intelligence. Mais l'enjeu décisif n'est probablement ni d'un côté (les fins), ni de l'autre (les moyens). Il est à l'intersection des deux.

Ce que montre l'exemple du questionnement, c'est que les pratiques scolaires sont traversées de contradictions qui ne sont pas des incohérences, mais des contraintes indépassables. Il faut, à l'école, stimuler la curiosité **et** la critique, cultiver la confiance **et** le soupçon, négocier les propositions **et** les questions, exercer le pouvoir **et** l'éthique du questionnement. Il faut assumer les paradoxes et les incertitudes d'un *métier complexe* (Perrenoud (1996)), d'un *métier impossible* (Imbert (2000)) qui évolue au gré de ses questions. « Libération ou aliénation ? », « émancipation ou domination ? », « pédagogie de la question ou pédagogie de la réponse ? ». Le dualisme et la polémique sont deux valeurs sûres du débat pédagogique. On s'affronte tantôt sur ce qu'il faut viser, tantôt sur ce qu'il faut faire, et l'on ne manque ni de bonnes intentions, ni de bonnes idées à faire valoir. Ce qui est nouveau, peut-être, c'est l'émergence progressive d'une troisième question, plus prosaïque celle-là, mais qui pourrait orienter différemment toutes nos discussions : « quel est le rapport et quel est l'écart entre le questionnement que nous **prétenons** viser et celui que nous faisons **vraiment** advenir ? »

Si la recherche et les pratiques éducatives ont des choses à se dire, c'est parce que la démocratisation du savoir ne se cache ni dans les pamphlets des philosophes, ni dans les moyens d'enseignement à la mode, fussent-ils numériques. C'est parce qu'elle se cache d'abord dans les pratiques et les gestes de l'enseignant, des pratiques et des gestes dont il faut comprendre et admettre la précarité et les imperfections si l'on ne veut pas les prendre sans cesse en défaut de cohérence vis-à-vis des intentions de l'institution. Réunir les chercheurs et les « trouveurs » (10) pour qu'ils étudient ensemble, non seulement ce qu'il serait bon de faire, mais ce que nous faisons « pour de bon » lorsque nous enseignons, c'est peut-être, pour l'école, déplacer ses questions. Et le débat contemporain sur l'identité des sciences de l'éducation et leur rapport aux pratiques pédagogiques (Hofstetter & Schneuwly (1998) ; Develay (2001)), c'est peut-être la lutte pour la définition des « bonnes » et des « mauvaises » questions.

Bibliographie

Abel, Olivier (2000)

L'éthique interrogative. Herméneutique et problématique de notre condition langagière. Paris : PUF.

Amigues, René, Zerbato-Poudou, Marie-Thérèse (2000)

Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle. Paris : Retz.

Astolfi, Jean-Pierre (1993)

L'école pour apprendre. Paris : ESF.

Baruk, Stella (1985)

L'âge du capitaine. De l'erreur en mathématiques. Paris : Seuil.

Bassis, Odette (1998)

Se construire dans le savoir. À l'école, en formation d'adultes. Paris : ESF.

Bentolila, Alain (2000)

Le propre de l'homme. Parler, lire, écrire. Paris : Plon.

Bourdieu, Pierre (1967)

Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée. In *Revue internationale des sciences sociales*, XIX, 3, pp. 367-388.

Bourdieu, Pierre (1982)

Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques. Paris : Fayard.

Bourdieu, Pierre (1996)

- Sur la télévision*. Paris : Liberéditions.
- Bourdieu, Pierre (1997)
Méditations pascaliennes. Paris : Seuil.
- Bronckart, Jean-Paul (1996)
Activités langagières, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif. Neuchâtel & Paris : Delachaux & Niestlé.
- Brousseau, G. (1986)
Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. In *Recherche en didactique des mathématiques*, 7 (2), pp. 33-114. Repris dans: Brun, Jean (1996), *Didactique des mathématiques*. Paris & Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, pp. 45-97.
- Castoriadis, Cornelius (2000)
Pour un individu autonome. In *Le Monde diplomatique*, Manières de voir, n° 52, pp. 14-17.
- Charlot, Bernard (1997)
Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie. Paris : Anthropos.
- Charlot, Bernard (1999)
Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue. Paris : Anthropos.
- Chevallard, Yves (1985)
La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Chevallard, Yves (1997)
Questions vives, savoirs moribonds: le problème curriculaire aujourd'hui. In *Défendre et transformer l'école pour tous*, Marseille.
- Cifali, Mireille (1994)
Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique. Paris : PUF (l'Éducateur).
- Czechowski, Nicole (dir.) (1993)
La curiosité. Les vertiges du savoir. In *Autrement*, Morales n° 12, Paris
- Develay, Michel (1996)
Donner du sens à l'école. Paris : ESF.
- Develay, Michel (2001)
Propos sur les sciences de l'éducation. Réflexions épistémologiques. Paris : ESF.
- Di Lorenzo, Gabriele (1992)
Questions de savoir. Paris : ESF.
- D'Ortoli, Fabienne, Amram, Michel (1990)
L'école avec Françoise Dolto. Le rôle du désir dans l'éducation. Paris : Hatier.
- Draï, Raphaël (2000)
Anamnèse et horizons, In *Quelle autorité ? Une figure à géométrie variable*, Garapon, Antoine, Perdriolle, Sylvie (dir.), *Autrement*, Mutations n° 198. Paris.
- Fabre, Michel (1998)
Pensée pédagogique et modèles philosophiques : le cas de la situation-problème. In *Revue française de pédagogie*, 120, pp. 49-58.
- Fabre, Michel (1999)
Situations-problèmes et savoir scolaire. Paris : PUF.
- Flaubert, Gustave (1880/1966)
Bouvard et Pécuchet. Paris : Flammarion.
- Freire, Paulo (1980)
Pédagogie des opprimés. Paris : Maspero.
- Gadamer, Hans Georg (1996)
La philosophie herméneutique. Paris : PUF.
- Gouazé, Jean (1991)
Un dispositif médiatique de la question. Les conférences de presse du Président de la République. In *La question*, Kerbrat-Orecchioni, Catherine (dir.), Lyon : Presses universitaires de Lyon, pp. 323-343.
- Habermas, Jürgen (1981/1987)
Théorie de l'agir communicationnel. Tome 1 : Rationalité de l'agir et rationalisation de la société. Tome 2 : Pour une critique de la raison fonctionnaliste. Paris : Fayard.
- Habermas, Jürgen (1991)

- De l'éthique de la discussion*. Paris : Flammarion.
- Hofstetter, Rita, Schneuwly, Bernard (1998)
Le pari des sciences de l'éducation. In *Raisons éducatives*, De Boeck, 1-2.
- Hutmacher, Walo et alii (1999)
Ecole et mondialisation. Genève, Association Agatha (cassette vidéo, collection « Amorces pour un débat »).
- Imbert, Francis (1996)
L'inconscient dans la classe. Transferts et contre-transferts. Paris : ESF.
- Imbert, Francis (2000)
L'impossible métier de pédagogue. Paris : ESF.
- Jabès, Edmond (1963/1973)
Le Livre des Questions. Paris : Gallimard (2 tomes).
- Kambouchner, Denis (2000)
Une école contre l'autre. Paris : PUF.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (dir.) (1991)
La question. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Kuhn, Thomas S. (1972)
La structure des révolutions scientifiques. Paris : Flammarion.
- Leontiev, Alexis (1976)
Le développement du psychisme. Problèmes. Paris : Éditions sociales.
- Levi, Primo (1987)
Si c'est un homme. Paris : Julliard.
- Life - Laboratoire Innovation-Formation-Education (2001)
L'organisation du travail scolaire. Pratiques nouvelles, concepts nouveaux. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maulini, Olivier (1997)
Demande de savoir, questions et réponses : condition ou ambition des premiers apprentissages scolaires ?, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maulini, Olivier (1998)
La question : un universel mal partagé. In *Educateur*, n° 7, pp .13-20.
- Maulini, Olivier (2000a)
Subvertir les évidences. Le questionnement pédagogique: inquisition ou libération ?. In *Cahiers pédagogiques*, 386, pp. 20-21.
- Maulini, Olivier (2000b)
L'école simulée ? La forme scolaire face aux environnements virtuels : conséquences pour la transposition et le contrat didactique. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maulini, Olivier (2000c)
L'institution du questionnement dans l'interaction maître-élèves. Contribution à l'étude des formes scolaires d'enseignement. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Meirieu, Philippe (1996a)
Frankenstein pédagogue. Paris : ESF.
- Meirieu, Philippe (1996b)
Le maître: de la transmission à la médiation. In *Entretiens Nathan*, Paris : Nathan.
- Meirieu, Philippe, Guiraud, Marc (1997)
L'école ou la guerre civile. Paris : Plon.
- Meyer, Michel (1986)
De la problématique. Philosophie, science et langage. Bruxelles : Mardaga.
- Meyer, Michel (1995)
De l'insolence. Essai sur la morale et le politique. Paris : Grasset & Fasquelle.
- Meyer, Michel (2000)
Questionnement et historicité. Paris : PUF.
- Morin, Edgar (2000)
Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. Paris : Seuil.

Mouillaud, Maurice (1991)

Le foulard, oui ou non ? Ou : la question en question. In *La question*, Kerbrat-Orecchioni, Catherine (dir.), Lyon : Presses universitaires de Lyon, pp. 346-357.

Perrenoud, Philippe (1994)

Métier d'élève et sens du travail scolaire. Paris : ESF.

Perrenoud, Philippe (1996)

Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe. Paris : ESF.

Perrenoud, Philippe (1997)

Construire des compétences dès l'école. Paris : ESF.

Perrenoud, Philippe (1998)

Le débat et la raison. In *Cahiers pédagogiques*, supplément n° 4 *L'éducation à la citoyenneté*, pp. 4-7 et *Educateur*, 12, pp. 22-26.

Perret-Clermont, Anne-Nelly ; Nicolet, Michel (dir.) (1988)

Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif. Fribourg : DelVal.

Popper, Karl R. (1963/1998)

Des sources de la connaissance et de l'ignorance. Paris : Payot & Rivages.

Pourtois, Jean-Pierre, Desmet, Huguette (1997)

L'éducation postmoderne. Paris : PUF.

Romian, Hélène (dir.) (2000)

Pour une culture commune. De la maternelle à l'Université. Paris : Hachette.

Schubauer-Leoni, Maria-Luisa, Ntamakiliro, Ladislas (1994)

La construction de réponses à des problèmes impossibles. In *Revue des sciences de l'éducation*, n° 1 (vol.XX), pp. 87-113.

Thévenaz-Christen, Thérèse (2000)

Apports d'un point de vue didactique à la formation à l'enseignement. In *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles*, Criblez, Lucien, Hofstetter, Rita (dir.), Bern : Peter Lang, pp. 407-429.

Touraine, Alain (1997)

Pourrons-nous vivre ensemble, égaux et différents ? Paris : Fayard.

Touraine, Alain, Khosrokhavar, Farhad (2000)

La recherche de soi. Dialogue sur le Sujet. Paris : Arthème Fayard.

Vellas, Etienne (1999)

Autonomie citoyenne et sens des savoirs : deux constructions étroitement liées. In *Olhares sobre Educação, Autonomia e Cidadania*, Barbosa, Manuel (dir.), Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, pp. 143-184.

Wittgenstein, Ludwig (1958/1976)

De la certitude. Paris : Gallimard.

Notes

(1)

Texte d'une communication au symposium *Recherches et réformes en éducation : les finalités de l'école*. Rencontre du Réseau en éducation et formation (REF). Université du Québec à Montréal. Avril 2001.

(2)

Coordonnées de l'auteur : Université de Genève, Section des sciences de l'éducation, Laboratoire Innovation-Formation-Education (LIFE). 40, boulevard du Pont d'Arve, CH-1205 Genève.
Tél: (41-22) 705.91.78. Fax: (41-22) 705.91.39. E-mail : Olivier.Maulini@pse.unige.ch
Internet : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/>

(3)

Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien de garçons que de filles, d'hommes que de femmes, de questionneurs que de questionneuses.

(4)

La loi genevoise sur l'instruction publique (1977, art.4) donne par exemple mission à l'école de *susciter chez l'élève le désir permanent d'apprendre* (curiosité), *la faculté de discernement et l'indépendance de jugement* (critique).

(5)

Ce texte fait donc un important détour par la philosophie et la sociologie de la connaissance avant d'en venir à l'institution scolaire proprement dite. Il le fait d'abord parce que la compréhension des enjeux pédagogiques passe par la compréhension des enjeux épistémologiques et socio-politiques qui les sous-tendent, et ensuite parce que cette réflexion n'est qu'une partie d'une recherche consacrée à la « la question de la question » dans l'école. Intitulé provisoire : « L'institution du questionnement dans l'interaction maître-élèves. Contribution à l'étude des formes scolaires d'enseignement ». Le lecteur qui se questionnerait peut se reporter à quelques publications énumérées dans la bibliographie (Maulini (1997), (1998), (2000a), (2000b), (2000c)) et/ou au site internet de l'auteur : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/>

(6)

Pour une comparaison entre deux métaphores, celle du texte et celle de l'hypertexte du savoir, voir Maulini (2000b).

(7)

On sait que les deux situations sont symétriques, mais qu'elles ont, à la limite, une même conséquence : la mort. Les hommes du « complet désaccord » finissent souvent par se battre, comme s'il leur fallait échanger des coups plutôt que rien. Les hommes de « l'accord parfait » choisissent plutôt de s'auto-détruire, comme si la vérité révélée les chassait hors du monde. Violences tribales et délires sectaires : n'est-ce pas le cocktail idéal pour supprimer la discussion et, d'un même élan, la vie tout court ?

(8)

Notons que le jeu du questionnement ne s'arrête pas là. Aux professionnels de la question (les journalistes) répondent les professionnels de la réponse (les politiques qu'ils interrogent ; voir par exemple : Gouazé (1991)). Nominalisation, voix passive, décontextualisation, tous les artifices de la langue de bois sont bons pour se soustraire au questionnement, pour *empêcher l'auditoire de se poser des questions* (Bentolila (2000, p. 199)). Comment réagir à cette *usurpation* ? Bentolila ne voit qu'une solution : *voilà ce que nous devrions apprendre à nos enfants, à la maison et à l'école : questionner sans relâche* (ibid.).

(9)

Bourdieu analysait il y a quarante ans déjà « la question de la question » dans son articulation entre espace social et espace scolaire. Il y montrait comment l'École permet la constitution des *lieux communs* qui permettront plus tard, à ceux qu'elle a *cultivés*, de se retrouver entre eux, dans l'implicite de leurs questions. Ce qui rassemble les érudits d'une époque déterminée, dit Bourdieu, ce n'est pas les réponses qu'ils donnent aux questions, mais les questions qu'ils jugent utile et pertinent de débattre. *Le désaccord suppose un accord sur les terrains du désaccord.* (Bourdieu (1967, p. 370)). L'enfermement dans de telles « communautés de questionnement » justifierait au moins deux études. La première concerne la capacité des *outsiders* à questionner les évidences des initiés. La seconde concerne la capacité des *insiders* eux-mêmes à se questionner sans (ou alors) qu'on les questionne. Au « pouvoir de la question » peut ou non répondre une « éthique interrogative » (Abel, mais aussi Draï (2000)). Il faudrait un autre texte pour montrer leur intrication.

(10)

Selon la formule de Françoise Dolto : « Vous [les enseignants de la Neuville] êtes des trouveurs.
Pas des chercheurs. » (D'Ortoli & Amram (1990, p. 323)).

© ACELF, Québec 2002.



Publication de l'Association
canadienne d'éducation de
langue française (ACELF)

REVUE SCIENTIFIQUE VIRTUELLE

RECHERCHE

Cherchez dans *Éducation et francophonie*:

[Recherche par mots-clés](#)

[Index des auteurs](#)

LIENS

Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.

PUBLICITÉ

Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.

RÉSUMÉ

Le pouvoir de la question - Savoir, rapport au savoir et mission de l'école

Olivier Maulini - Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève, Suisse

Éducation et francophonie
Volume XXX, numéro 1, printemps 2002
Les finalités de l'éducation

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

RÉSUMÉ

À en croire la critique pédagogique, la culture scolaire s'organiserait et se transmettrait trop souvent dans l'ordre des propositions. Elle ignorerait les questions qui sont pourtant la condition et l'ambition d'un rapport non dogmatique au savoir. Un détour par la logique et la sociologie des interactions langagières montrera pourtant que le « pouvoir de la question » n'est pas sans ambivalence, et qu'il est toujours en tension entre deux figures symétriques : la curiosité et la critique. Il montrera aussi que ni l'ordre des propositions, ni l'ordre des questions ne peuvent prétendre à l'hégémonie, et que le ressort de toute discussion est précisément la lutte pour la validité des rapports de subordination. On conclura qu'une école qui voudrait assumer à la fois la symétrie des arguments et l'asymétrie du rapport maître-élèves doit instituer - c'est-à-dire permettre et en même temps limiter - une double controverse : le litige (quant aux réponses) et le différend (quant aux questions). Ce que la recherche peut apporter à un tel projet, c'est moins la définition des fins souhaitables que l'analyse des pratiques observables. Étudier, non pas ce qu'il serait « bon de faire », mais ce que nous faisons « pour de bon ». Ici comme ailleurs, la discussion porte (aussi) sur le bien-fondé de la question.

[RETOUR](#)

ABSTRACT

If one believes the pedagogical critiques, the school culture would organize itself and transmit itself too often in the order of proposals. Yet, it would ignore the questions that are the condition and the ambition of a non-dogmatic relationship to knowledge. However, a detour through logic and sociology or linguistic interactions will show that the "power of the question" is not without ambivalence, and that it is always in tension between two symmetrical figures : curiosity and criticism. It will also show that neither the order of proposals, nor the order of questions can lay claim to hegemony, and that the realm of all discussion is precisely the fight for the validity of subordination relationships. It is concluded that a school that would like to take on both the symmetry of arguments and the asymmetry of the teacher-student relationship must set up - that is, allow and at the same time limit - a double controversy : the dispute (as to the answers) and the disagreement (as to the questions). What research can bring to such a project is not so much the definition of the desired goals, than it is the analysis of observable practices. To study, not what it would be "good to do", but what we do "for good". Here, as elsewhere, the discussion (also) deals with the merit of the question.

[RETOUR](#)

RESUMEN

Según la crítica pedagógica, la cultura escolar se organiza y se transmite muy frecuentemente en el orden de las proposiciones. Hace caso omiso de los cuestionamientos que no obstante constituyen la condición y la ambición de una relación no dogmática con el conocimiento. Una vuelta por la lógica y la sociología de las interacciones en el lenguaje nos muestra que el « poder del cuestionamiento » no está libre de ambivalencias y que está en tensión constante entre dos figuras simétricas : la curiosidad y la crítica. También nos demuestra que ni el orden de las proposiciones ni el orden de las preguntas no pueden aspirar a la hegemonía, y que el resorte de toda discusión es precisamente la lucha por la validez de las relaciones de subordinación. Se concluye que una escuela que quisiera asumir tanto la simetría de los argumentos como la asimetría de las relaciones maestros - alumnos, tendría que insitituir - es decir, permitir y al mismo tiempo limitar - una controversia doble : el litigio (en lo que concierne las respuestas) y el diferendo (en lo que concierne las preguntas). Lo que la investigación puede aportar a un proyecto semejante, es menos una definición de las metas deseables que un análisis de las prácticas observables. Estudiar no lo que sería « bueno hacer » sino lo que se « hace realmente ». Al respecto, la discusión aborda (también) la pertinencia de la cuestión.

[RETOUR](#)

[Numéros disponibles](#) | [Numéros à paraître](#) | [Appel d'articles](#) | [Comité de rédaction](#) | [Partenaires](#)
[Plan du site](#) | [Archives](#) | [Contactez-nous](#) | [Acelf](#)

Les finalités de l'éducation

Éducation et francophonie, Volume XXX, N° 1, printemps 2002.

La dimension éthique de la fonction d'éducateur

Guy DE VILLERS GRAND-CHAMPS

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Université Catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve, Belgique.

Table des matières

- Résumé Abstract Resumen
- Introduction
- La modalité dominante de la jouissance en ce début du XXI^e siècle
- Les impasses du discours de la moralité
 - La tentative kantienne
 - La critique freudienne du Surmoi civilisateur
- Quelle position adopter en tant qu'éducateur
- L'écoute et la transmission dans la relation éducative
- Bibliographie
- Notes

Résumé

Face à la chute des idéaux universels, notre société tente de restaurer un discours de la moralité, lequel n'est pas sans impasse, eu égard aux revendications pulsionnelles qu'il entendait juguler.

Nous présentons deux approches de cet échec. La tentative de Kant de penser le fondement éthique en toute pureté se voit opposer l'obstacle du « mal radical », dont la morale nazi est un parfait exemple. La solution kantienne est celle de la conversion du cœur vers la figure idéale d'un désir, grâce au concours de l'Autre divin.

Freud nomme cette exigence morale le Surmoi. C'est par cette instance que la civilisation tente de limiter l'agressivité humaine, sans réussir à en diminuer le potentiel.

L'échec de l'entreprise éducative de moralisation semble avéré. Aujourd'hui, l'impératif catégorique se présente comme exigence de satisfaction à tout va ! Corrélativement, l'intérêt de l'individu se replie sur lui-même au détriment d'une ouverture à un au-delà de la satisfaction pulsionnelle.

Dans un tel contexte, la tâche de l'éducateur est de restaurer un espace d'écoute et de parole où le sujet apprenant pourra faire l'expérience d'un manque-à-savoir mobilisateur du désir d'apprendre. C'est à cette condition qu'il pourra s'engager sur le chemin de l'invention de nouveaux savoirs.

Abstract

The Ethical Dimension of the Educator's Role

Guy de Villers Grand-Champs
Faculty of Psychology and Education Sciences
Université Catholique de Louvain, Belgium

Faced with the fall of universal ideals, our society is trying to revive a discussion on morality, which, in view of the drives it was meant to suppress, is often at an impasse.

We present two approaches to this failure. Kant's attempt to explain the ethical foundation in all purity, is confronted with the obstacle of "radical evil", of which the nazi morality is a perfect example. The Kantian solution is the heart's conversion to the ideal image of a desire, with the help of the divine Other.

Freud calls this moral requirement the Superego. Through this authority, civilization tries to limit human aggression, without succeeding in reducing its potential.

The failure of the educational undertaking of moralization seems obvious. Today, the ultimate demand is satisfaction at any price ! At the same time, the interest of the individual turns inward, rather than opening to what lies beyond the satisfaction of personal drives.

In such a context, the task of the educator is to re-establish a space for listening and speaking in which the learner can experience a lack of knowledge, stimulating the desire to learn. This is the condition under which he will be able to follow the path of the invention of new knowledge.

Resumen

La dimensión ética de la función de educador

Guy de Villers Grand-Champs
Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación
Universidad Católica de Lovaina, Bélgica

Ante el derrumbe de los ideales universales, nuestra sociedad trata de remodelar un discurso moral que a veces conduce a callejones sin salida si se tienen en cuenta las reivindicaciones compulsivas que deseaba controlar.

Presentamos dos enfoques de este fracaso. La tentativa de Kant de pensar los cimientos éticos en toda su pureza es confrontada con el obstáculo del « mal radical » del cual la moral nazi constituye un ejemplo perfecto. La solución kantiana es la de la conversión del sentimiento en una figura ideal del deseo, gracias al concurso del Otro divino.

Freud denomina a dicha exigencia moral, el super yo. Es a través de esta instancia que la civilización intenta limitar la agresividad humana, sin lograr disminuir su potencial.

Se ha constatado el fracaso de la tentativa educativa de moralizar. Hoy en día, el imperativo categórico se presenta como la exigencia de satisfacer sin importar cómo. En correlación, el interés del individuo se repliega sobre sí mismo en detrimento de una apertura más allá de la satisfacción compulsiva.

En tal contexto, la tarea del educador consiste en remodelar un espacio de escucha y de intercambio en el cual el sujeto que aprende podrá acceder a la experiencia de un no-saber que movilizará el deseo de aprender. Esta es la condición necesaria que conduce hacia a la creación de nuevos conocimientos.

Introduction

Annoncé par Nietzsche dès le siècle dernier, un **renversement des valeurs** (*Umwertung alles Wertes*) (1) se laisse lire aujourd'hui dans les effets de la destitution de la référence fondatrice, de la chute des idéaux universels, qui charpentaient l'impératif transcendant.

Et ce n'est sans doute pas un hasard si, aujourd'hui, prolifèrent les Comités d'éthique alors que les signifiants-maîtres à prétention universelle connaissent une perte de vitesse (2). Notre époque voit coexister de multiples formes de vie religieuse, des sagesses et des rituels venus des quatre coins de la planète, mais aussi le culte de la raison et spécialement celui de la rationalité scientifique. Cet éclatement de la référence oblige à consulter, discuter, converser, pour faire face aux problèmes qui se multiplient et résistent au principe d'une application standard de l'impératif universel. C'est dire le désarroi de notre subjectivité contemporaine face à la fuite du sens et aux paradoxes, voire aux contradictions, qu'elle connaît lorsqu'elle tente de mettre un peu d'ordre dans les modes de satisfaction pulsionnelle qui s'offrent à elle.

La modalité dominante de la jouissance en ce début du XXI^e siècle

Cherchant à comprendre la modalité dominante de la jouissance en ce début du XXI^e siècle, nous nous proposons de typer trois grandes périodes de l'histoire de l'Occident et d'affecter à chacune une structure psychique dominante.

Mais, auparavant, rappelons ce que l'on peut entendre par « lien social » ? À la base de la notion de lien social, il y a cette idée que l'être humain ne peut ni exister ni prendre sens s'il demeure isolé. On sait cela depuis Aristote (3). L'homme, disait-il, est un **vivant politique** ("*Zôon politikon*"). Et, plus près de nous, Spinoza (4) repérait que l'être est un ensemble de relations, ensemble lui-même pris dans un **réseau infini de connexions** (*Nexus infinitus*). Ce qui était une vision métaphysique devient aujourd'hui vérifiable derrière nos petits écrans déroulant les pages d'un Web planétaire.

Certes, il n'y a pas que les humains qui ne peuvent survivre dans l'isolement. Tous les éléments de la réalité nous apparaissent en interaction. C'est pourquoi nous pouvons dire que ces éléments constituent un **monde** ("*kosmos*"). Et plus la complexité d'un individu augmente, plus augmente sa dépendance par rapport aux autres, comme condition nécessaire de survie. C'est ce dont la théorie de l'éco-système, par exemple, tente de rendre compte aujourd'hui.

Si la dépendance des vivants par rapport à un environnement est bien évidente, celle des vivants humains a ses spécificités dont la principale consiste justement en ceci que l'ensemble des interactions qu'un être humain développe au cours de son existence, se situent dans le champ du langage, depuis les vagissements du nouveau-né appelant sa mère nourricière, en passant par les apprentissages nécessaires à la survie et à la communication, jusqu'au nouage d'une relation et à l'expression créatrice, chacune de ces activités mobilise les ressources du langage. La conservation et le développement des individus humains exigent l'interaction avec l'autre par cette médiation nécessaire du symbolique. La **Cité** ("*Polis*") est cette communauté d'humains qui partagent un même univers symbolique : un même langage, une même culture, des institutions, des normes et des valeurs communes. C'est pourquoi on peut appeler *Socius* l'individu qui est membre de cette communauté. C'est un citoyen : un "*Zôon politikon*". Le champ social est donc constitué de *socii* en interaction médiatisée par le langage. Cette médiation du langage est bien entendu ce qui dénature l'ensemble de nos relations, c'est-à-dire les sépare de leur état naturel ou, pour le dire positivement, est ce qui donne à ces relations leur statut symbolique.

Cette symbolisation fondatrice et constitutive du lien social a connu des figures diverses au cours de l'histoire humaine.

Pour la comprendre, je vous renvoie tout d'abord à la systématique élaborée par Georges Dumézil (5), ce grand anthropologue français, élaborée à partir d'une analyse des mythes et épopées

recueillies dans les traditions indo-européennes.

Je vous rappelle brièvement la teneur de cette typologie. Loin d'être homogène, le champ social est, pour Georges Dumézil, structuré par des instances qui en assurent le fonctionnement ordonné. Dumézil distingue trois fonctions : celle de la souveraineté, assurée par les autorités civiles et religieuses, celle du pouvoir guerrier et celle de la production qui, dans les sociétés traditionnelles, est assurée essentiellement par les agriculteurs et éleveurs.

L'ordre du monde dépend du respect de la hiérarchie de ces fonctions. Cette hiérarchie n'a guère été remise en question dans nos pays avant le XVIII^e siècle. Mais l'action combinée des conquêtes coloniales et de la réflexion philosophique (réflexion sur l'ordre du monde, sur l'ordre social) en a précipité l'effondrement. L'Ancien Régime a connu (et probablement s'est-il effondré par cela même) l'essor de la colonisation. La conquête des terres nouvelles, en particulier celles des Indes Occidentales, a produit une accumulation de capital sans précédent dans l'histoire. Imaginez ces centaines de galions chargés d'or et d'argent extraits des Amériques, venus enrichir brutalement et massivement l'Occident, notre Europe Occidentale. Cette accumulation de capital, couplée avec l'évolution des sciences et des techniques, a permis l'essor industriel que nous connaissons. La révolution de 1789, c'est la victoire des producteurs. L'ordre des producteurs, c'est le capital d'une part, ce sont les travailleurs d'autre part. La révolution de 1789 est donc la révolution du capitalisme bourgeois contre la féodalité. Et ce qui nous intéresse ici, c'est de voir qu'avec cette révolution est consacré le droit de la propriété privée. Ce droit est devenu une des bases de notre société. C'est ainsi que s'ouvre en Occident ce qu'on a appelé l'ère de l'individualisme possessif (6). Le romantisme littéraire en est un des avatars, dont le culte du moi est une des caractéristiques. Je situe à cette époque ce que l'on pourrait appeler le début de la fragmentation sociale. C'est à partir de ce moment-là que se disloque peu à peu la culture traditionnelle héritée du Moyen-Age (les villages, les familles élargies, etc.) Seule compte, à dater de maintenant, l'accumulation du capital d'un côté, la concentration de la force de travail de l'autre. Seul compte, seul vaut ce qui compte, seul compte ce qui pèse au service du calcul de la rentabilité productrice. Voilà la nouvelle norme. On entre donc dans le règne du calcul, de l'accumulation, du comptage et du comptable et, finalement, du numérisable.

Face à cette fragmentation, la création de machines étatiques a représenté une tentative pour réguler cette logique destructrice du lien social. Ont donc été mis en place des appareils répressifs et idéologiques dont la réglementation bureaucratique a tenté de mettre un peu d'ordre dans cette anarchie, sans abandonner bien entendu pour autant le primat de la production. Je pense que l'on peut situer dans cette perspective les figures extrêmes que sont les états communistes d'une part, fachistes d'autre part. Ce sont des régimes fondés certes sur le terrorisme d'État, mais aussi sur une bureaucratie abusive, absolument omniprésente, qui tente donc de réglementer dans tous les détails le fonctionnement social. Mais voilà, ces figures de l'organisation sociale avouent aujourd'hui leur échec. Tchernobil, par exemple, me semble une réalité qui a pris valeur de symbole de la fin du régime soviétique. La chute du mur en fut une autre. Ce sont là des emblèmes des faillites de ces idéologies collectives et de leurs appareils. Du coup, en raison même de l'affaiblissement du sentiment d'appartenance à ces collectivités, se relance la question : qui suis-je, moi ? À qui et à quoi m'identifier ? Car si plus rien ne vaut, sans doute ne dois-je plus compter que sur moi-même. Sans doute est-ce au fond de ma subjectivité, dans mon « vécu », mon ressenti, dans mes émotions, que je vais trouver réponse et vérité à mes interrogations. Vous entendez ici toutes les sirènes des nouvelles thérapies. Et c'est pourquoi, avec d'autres (7), nous pouvons appeler notre temps le temps du retour du sujet, qu'il vaudrait mieux appeler « retour du moi ». Retour du soi sur lui-même, pour tenter de trouver vérité, sens et valeur. Ces remaniements de l'ordre social ne sont pas sans provoquer des bouleversements dans la manière dont les individus qui composent l'espace des interconnexions sociales trouvent à se situer, à comprendre où ils se trouvent et dans quels jeux on les fait évoluer.

Et c'est ainsi que je crois pouvoir identifier pour chaque époque un mode de jouissance et un type clinique dominants. À l'âge du pouvoir absolu du Seigneur, dont le Prince-Évêque est une modalité, qui sont les femmes par exemple ? Les femmes sont les sorcières. Elles défient le pouvoir. Leur traitement va passer du bûcher à l'hôpital psychiatrique, avec le qualificatif d'hystérique. Voyez la possession de Loudun (8). L'histoire de la possession de Loudun est paradigmatique à cet égard du

traitement de l'hystérie collective dans ces abbayes d'abord contrôlée par l'Inquisition, puis par la médecine.

À l'époque industrielle, après la chute du Prince, du Seigneur, du Souverain, religieux ou civil, après la chute du Roi-prêtre, on peut noter le développement de ce qui sera appelé la psychose (schizophrénie ou paranoïa), dont les délires disent la tentative de restaurer quelque chose de la figure de la toute puissance divine. On pourrait dire que les délires paranoïaques, pour ne prendre qu'eux, mettent en scène ce tout-pouvoir de l'Autre, du grand Autre, pouvoir persécuteur bien sûr, mais tout-pouvoir auquel se voue et se dévoue le sujet (9).

Et aujourd'hui ? Aujourd'hui, à l'âge de la rupture des solidarités traditionnelles, à l'âge de la perte de sens et de la chute des idéaux collectifs, nous sommes laissés à nous-mêmes, désespérés. Quelles solutions nous sont proposées dans ce monde ? Il y en a plusieurs bien entendu, mais j'en pointe deux. La première vise la restauration des idéaux religieux et nationalistes par une réaffirmation forte de l'identité collective et son corollaire, le rejet de l'autre, le rejet de la différence. Nous reconnaissons là les figures du racisme, de la xénophobie et des nationalismes régionalistes qui sévissent en Belgique, comme dans les Balkans ou au Moyen-Orient (10). L'autre manière de satisfaire ou de répondre à cette angoisse quant au sens, à cette question du fondement et des repères, consiste à développer une culture de la satisfaction individuelle des besoins, de « mes » besoins. Et ce au nom d'un impératif de jouissance qui fait fonction de nouvel absolu. Il faut que je sois contenté, satisfait, et tout de suite. Cette dernière modalité, quand elle est exacerbée, quand elle est radicalisée, prend nom de perversion. Nous avons donc affaire à trois modalités de la jouissance qui, je pense, manifestent leur dominante au fil des figures que la civilisation a connues et que les types cliniques hystérique, psychotique et pervers illustrent assez bien. Ces trois figures accompagnent les trois moments d'évolution ou de rupture introduits dans le lien social.

Je ne crois pas qu'il est nécessaire que je vous convainque de l'omniprésence de ce nouveau mode contemporain de satisfaction de la pulsion, qu'on appelle la perversion. Plus personne ne conteste, je crois, aujourd'hui le lien entre ce mode pervers de la satisfaction et une éthique qui est commandée par l'impératif de la consommation forcée des biens, caractéristique de notre période contemporaine. La crise institutionnelle belge, provoquée sans doute, révélée certainement, par l'affaire « Dutroux », est à cet égard emblématique de l'inexistence d'un Grand Autre capable d'empêcher une telle horreur. Car « les impasses de nos institutions semblent en même temps être une des causes du drame lui-même » (11). Les impuissances de l'État témoignent bien de ce que l'Autre idéal n'existe pas, c'est-à-dire, pour reprendre le commentaire d'Alexandre Stevens, qu'il n'y a « aucun espoir qu'une institution, si parfaite soit-elle, puisse empêcher définitivement le réel obscène de surgir ! » (12). Mais ne faut-il pas faire un pas de plus et reconnaître dans la loi de la consommation à tout va une nouvelle figure du Surmoi ? Ainsi, pour parer à l'inexistence de l'Autre se dresse le principe du libéralisme absolu, dont la mercantilisation des corps est un corollaire. « Y aurait-il des Dutroux s'il n'y avait un marché des cassettes-video à caractère pédophile ? C'est Thatcher avec Dutroux, comme Lacan disait « Kant avec Sade ! » (13).

Les impasses du discours de la moralité

La philosophie moderne, celle de Kant en particulier, avait pourtant tenté de donner un fondement transcendantal à la moralité, en vue d'assurer aux humains la possibilité d'une vie bonne par delà les vicissitudes de l'expérience quotidienne. Nous montrerons cependant à quelle impasse conduit le discours de la moralité pure, pure de toute satisfaction empirique.

D'autre part, cette visée moralisatrice la plus haute, ressort de toute démarche éducative, n'est pas sans contradiction, que Freud n'a pas manqué de dénoncer, marquant là les limites de l'éducabilité humaine et, plus largement, de l'oeuvre civilisatrice elle-même.

La tentative kantienne

Concernant la tentative de Kant, je vous renvoie à sa *Critique de la raison pratique* (1788) (14) et La

religion dans les limites de la simple raison (1792) (15).

L'on sait qu'un des enjeux de Kant est la construction d'une subjectivité pure de toute détermination empirique, un sujet purement formel susceptible de fonder en raison et la connaissance (scientifique) et l'agir moral. Or c'est à ce dernier niveau que se pose pour Kant le problème majeur. Comment le sujet formel, vidé de sa substance ontologique, s'avère être un sujet pratique. Qu'il y ait un sujet empirique, repérable en tant qu'agent d'activités multiples dans le champ phénoménal, ne pose, comme tel, guère de problème. Les difficultés commencent lorsqu'il s'agit de reconnaître que c'est le sujet de la raison pure qui doit être pratique. Là réside le véritable défi qu'a tenté de relever Kant. Fonder la moralité signifie pour Kant séparer le sujet empirique du sujet transcendantal. Or cette distinction s'est avérée finalement intenable. En effet, lorsqu'il s'est agi de fonder l'agir moral et d'établir les conditions *a priori* de la moralité, Kant a proposé la loi morale comme principe moteur et unique objet de la volonté. C'était tenter de penser le fondement éthique *en toute pureté*, c'est-à-dire indépendamment de ses conditions d'exercice. Or le concept d'*intérêt pur* de la raison pratique comporte une contradiction dès lors que, déterminant la faculté de désirer, l'intérêt ne pouvait pas ne pas produire une expérience de satisfaction, laquelle est d'ordre empirique. Kant a reconnu qu'en ce point se situe la limite de sa philosophie morale. Ici s'avère impossible le maintien d'une séparation stricte entre le sujet transcendantal et le sujet empirique. Car la satisfaction obtenue de l'observation de la loi morale relève de l'empirique. Si cette satisfaction est incontournable, comment orienter son jugement moral ? Qu'est-ce qui va fournir l'indication que la maxime qui définit la valeur morale de l'action est bien la bonne ?

L'expérience quotidienne fournit assez de témoignages permettant d'infirmer la thèse de la bonté naturelle de l'homme. Mais ces témoignages ne nous instruisent pas sur le fondement de l'opposition de l'arbitre à la loi morale. Pour rejoindre ce fondement, il faut interroger le concept de mal et ses conditions de possibilité eu égard aux lois de la liberté.

Il y a arbitrage nécessaire en tout homme du fait de l'existence de motifs différents : le premier de ces motifs est la loi morale elle-même; le second, l'impulsion des sens, dont l'amour de soi est le paradigme. « Toute la question est de savoir duquel des deux motifs l'homme fait la condition de l'autre » (16). Le mal consiste en un renversement de la hiérarchie des motifs, faisant « des motifs de l'amour de soi et de ses inclinations la condition de l'obéissance à la loi morale » (17). Ce renversement, qui est le fait de l'arbitre du sujet moral, Kant l'attribue à un **penchant** (*Hang*) de la nature humaine, non nécessaire, certes, mais radical puisqu'« il faut à la fin aller le chercher dans un libre arbitre » (18).

Dans *l'Essai sur le mal radical*, Kant en souligne les traits essentiels :

« par penchant (*propensio*), je caractérise le fondement subjectif de la possibilité d'une inclination (désir habituel, *concupiscentia*), pour autant qu'en rapport à l'humanité en général, elle est contingente » (19).

Dans une note de la seconde édition de l'oeuvre, Kant précise que « le penchant proprement dit n'est que la *prédisposition* au désir d'une jouissance, et il produit une inclination à celle-ci, lorsque le sujet en fait l'expérience » (20). Soulignons le trait de *subjectivité* qui interdit de conférer au penchant un statut d'idéalité ou d'objectivité. Ce n'est pas une condition *a priori*. Mais ce penchant caractérise la nature humaine en général, ce qui signifie que nous avons affaire à une notion relevant de la psychologie ou, plus largement, de l'anthropologie.

Ainsi le penchant au mal, naturel au sens que nous venons de dire, affecte le libre arbitre. Celui-ci fait de l'impulsion des sens la maxime à laquelle seraient subordonnées toutes les autres. C'est dire qu'au coeur de l'arbitre, donc de la liberté, un penchant est contracté qui, bien que distinct des inclinations sensibles elles-mêmes, s'avère bien de nature psychologique. Pour nous en convaincre, il suffit de rappeler l'analyse kantienne des degrés du penchant au mal : fragilité de la nature humaine, impuissante à accomplir l'Idéal du bien; impureté du coeur humain, qui mêle au motif de la loi des motifs qui lui sont extérieurs pour déterminer son arbitre; perversité du coeur humain lorsqu'est inversée la hiérarchie des motifs, en faisant « passer les motifs issus de la loi morale après

d'autres » (21). Plus précisément, cette perversion, cette inversion des maximes, consiste en ceci que chaque être humain a la possibilité de choisir pour règle de sa volonté l'amour de soi comme condition du respect de la loi morale. Le penchant au mal ne s'oppose donc pas à la loi morale mais soumet celle-ci au respect de la maxime de l'amour de soi. Le sujet se trompe lui-même en justifiant moralement une maxime qui s'oppose à la loi morale. Ainsi justifiera-t-on le meurtre au nom du bien suprême. La guerre sainte, celle prêchée aux temps des croisades, par exemple, comme l'extermination du peuple juif par les nazis, relèvent d'une telle perversion (22). Il s'agit chaque fois « du déguisement moral de l'entreprise d'extermination » (23). Ainsi s'exprimait Himmler : « nous avons le devoir moral, nous avons le devoir envers notre peuple d'anéantir ce peuple qui voulait nous anéantir[...] tous ensemble nous pouvons dire que nous avons rempli le devoir le plus difficile pour l'amour de notre peuple. Et notre esprit, notre âme, notre caractère n'ont pas été atteints » (24).

Nous sommes donc bien ici face à une série hiérarchisée de traits de la psychologie humaine, tous témoins de l'impact, au niveau de l'acte intelligible d'une volonté, c'est-à-dire au niveau d'un choix, de ce que Kant appelle une « prédisposition » au désir d'une jouissance. Il nous paraît tout à fait remarquable que ce soit au cœur de l'acte du sujet éthique, soit de sa décision quant à la maxime qui va régler sa vie, que Kant opère ce nouage du transcendantal et de l'empirique. En affirmant l'existence d'un tel penchant au mal, qui atteint la **racine** (*Wurzel*) du libre arbitre, Kant condamne l'homme à l'impuissance ou à l'incapacité d'agir moralement. Comme le dit très pertinemment P. Ricoeur : « la propension au mal affecte l'usage de la liberté, la capacité à agir par devoir, bref la capacité à être effectivement autonome » (25). C'est évidemment une mise en cause dramatique de la possibilité pour l'homme d'exercer *in concreto* l'autonomie qui est au principe de sa moralité.

Kant en vient ainsi à enfermer le sujet de la moralité entre l'idéal d'une adhésion pure de l'arbitre à la loi morale et l'impuissance radicale à l'accomplir. Mais le désir est hors-jeu. Cette mise à l'écart du désir apparaît comme le penchant du rigorisme kantien. Le champ de la conscience morale vécue est réduit au remord, indice de la « sensibilité » du sujet à la voix de la morale. Quant à la possibilité d'agir moralement, c'est-à-dire non seulement par devoir mais pour la loi morale elle-même, il faudra le « miracle » d'une conversion, une révolution intérieure, dont l'accomplissement échappe au pouvoir propre de l'homme. Cette conversion du cœur produira une régénération radicale, une **nouvelle naissance** (*Wiedergeburt*). On comprend qu'elle ne peut être le fait du seul vouloir de l'homme, d'autant que celui-ci a été perverti à sa racine, dans son libre arbitre même. Cette conversion exige cependant l'engagement du sujet, sans lequel il ne pourrait lui être reconnu de valeur éthique.

Cette conversion constitue pour Kant une limite au pouvoir de la connaissance. Pas plus que l'irruption du penchant au mal à la source du vouloir, la conversion, comme renaissance, ne peut faire l'objet d'un **savoir** (*erkennen*). Nous pouvons seulement **penser** (*denken*) ces « événements ». Autrement dit, le moment de nouage des dimensions de l'événement *absolu* (surgissement du penchant au mal, conversion au bien) et de la durée *contingente* (répétitions de l'inversion des maximes et remords, efforts en vue d'améliorer ses mœurs) n'est pas saisissable par l'intelligence humaine. C'est en Dieu seul, que ni le temps ni l'espace n'affectent, que l'absoluïté de la révolution du cœur s'harmonise avec la série indéfinie des progrès de la réforme des mœurs. Car c'est sous le regard de celui qui n'est limité ni par le temps ni par l'espace que la transformation progressive des mœurs en vue du bien apparaîtra dans son unité, comme une sorte d'équivalent à l'intemporalité de la conversion.

Le recours à une instance surnaturelle pour rendre compte de la possibilité d'une libération de la volonté en vue de son adhésion à la maxime de la moralité est une manière d'aveu de l'impossibilité d'accorder ici-bas le sujet empirique avec le sujet éthique. Davantage encore, nous est démontrée la nécessité de l'hypothèse pratique de l'existence de Dieu pour que soit effective la vie morale. Pour le jugement réfléchissant, qui n'est pas celui de Dieu, la condition de l'homme est celle d'un sujet dont la division ne sera subvertie que par une nouvelle naissance, libérant l'arbitre de sa sujétion au penchant mauvais.

Mais cet homme nouveau n'est pas celui que nous connaissons. C'est un homme pensable, certes, mais comme un idéal. Cet idéal soutiendra la « progressive réforme du penchant au mal comme

manière de penser perverse » (26). Le ressort subjectif, anthropologique, de cette moralisation pourrait être l'admiration, dont l'objet est « la disposition morale originaire en nous en général » (27). Il n'en reste pas moins que le mal, « en tant que penchant naturel, [...] ne peut être anéanti par les forces humaines » (28). Certes, l'homme peut tabler sur la disposition au bien qui lui est originaire (29). Mais « une assistance provenant d'en-haut » est requise, dont aucune connaissance ne nous est donnée (30). Seule l'espérance est ici de mise, et elle ne dispense jamais le sujet fini des efforts du vouloir pour devenir un homme meilleur. Cette espérance s'appuie sur la possibilité d'un complément divin à l'agir humain.

Que devient le désir dans cette perspective ? On pourrait considérer que c'est la conscience morale et son rigorisme sans frein qui serait l'instance désirante à l'état pur, revendiquant le renoncement à toute satisfaction empirique. Ainsi la destruction du pouvoir de la propension au mal s'accompagnerait d'une sorte de dédommagement, puisque règnerait sans partage, au coeur du sujet, une instance de pure exigence morale que l'on peut identifier comme étant la figure idéale du désir pur, mais supporté par l'Autre divin.

Mais qu'advient-il quand cet Autre divin perd toute consistance ? Soit qu'il soit malmené par les conditions contemporaines qui s'imposent à la croyance, soit qu'il soit traité par la cure analytique. Car c'est là « l'effet de désillement que l'analyse permet de tant d'efforts, même les plus nobles, de l'éthique traditionnelle » (31). À l'inverse de la visée kantienne, le désir du psychanalyste « n'est pas un désir pur » (32). Au contraire, le parcours d'une analyse conduit le sujet à se séparer des signifiants primordiaux auxquels il était assujetti, signifiants dont la valeur d'idéal tenait à leur dépendance au désir d'un Autre sans faille. En ce sens, la cure analytique libère le sujet des chaînes du pur désir de l'Autre. La subversion qu'introduit le désir de l'analyste réside en ceci qu'il vise à « obtenir la différence absolue » (33), entendons la séparation du sujet d'avec l'Autre aliénant. En ce point, Lacan n'est pas « avec » Kant.

La critique freudienne du Surmoi civilisateur

Le point d'impasse que rencontre la construction kantienne est donc le surgissement, au coeur de l'exigence de moralité, d'une instance insatiable de pureté morale. Nous n'avons pas de peine à y reconnaître la figure freudienne du Surmoi. Or l'impasse que dénonce Freud est très exactement celle-ci. La convocation d'une instance dite civilisatrice intériorisée ne garantit en aucun cas le sujet ni la collectivité dans laquelle il s'inscrit contre les ravages de la pulsion de destruction de son semblable d'abord, de lui-même ensuite.

De ceci, l'histoire récente atteste à suffisance. Pour nous en tenir à la seule figure chrétienne de ce Surmoi, force est de constater que l'éducation chrétienne (c'est-à-dire aux valeurs promues par le message évangélique), deux fois millénaire, n'a pas réussi à éradiquer la haine mortelle que se vouent les humains. Ethnocides, guerres fratricides, exclusions, bannissements, excommunications, ont même été prêchés par les responsables de cette éducation. Les silences de Pie XII à propos de l'extermination des juifs par les nazis, le soutien de l'Église catholique aux autorités rwandaises qui ont organisé le massacre des populations de Tutsis, les guerres de religion entre catholiques et protestants, depuis l'ancien régime français jusqu'à une date toute récente en Irlande, tous ces faits témoignent d'une limite à l'oeuvre civilisatrice.

Comment rendre compte de cet échec, dont la récurrence ne permet pas de dire que ses causes sont occasionnelles. La position de Freud est, à cet égard, sans faux-fuyant. « La souffrance nous menace de trois côtés : dans notre propre corps qui, destiné à la déchéance et à la dissolution, ne peut même se passer de ces signaux d'alarme que constituent la douleur et l'angoisse; du côté du monde extérieur, lequel dispose de forces invincibles et inexorables pour s'acharner contre nous et nous anéantir; la troisième menace enfin provient de nos rapports avec les êtres humains. La souffrance issue de cette source nous est plus dure peut-être que toute autre; nous sommes enclins à la considérer comme un accessoire en quelque sorte superflu, bien qu'elle n'appartienne pas moins à notre sort et soit aussi inévitable que celles dont l'origine est autre » (34).

Si cette menace et son exécution ne sont pas accidentelles, mais essentielles à l'expérience humaine,

comment en rendre compte ? Force est de reconnaître que la nature humaine n'est pas ce que pensait J.-J. Rousseau. « L'homme n'est point cet être débonnaire, au cœur assoiffé d'amour, dont on dit qu'il se défend quand on l'attaque, mais un être, au contraire, qui doit porter au compte de ses données instinctives une bonne somme d'agressivité. Pour lui, par conséquent, le prochain n'est pas seulement un auxiliaire et un objet sexuel possibles, mais aussi un objet de tentation. L'homme est, en effet, tenté de satisfaire son besoin d'agression aux dépens de son prochain, d'exploiter son travail sans dédommagements, de l'utiliser sexuellement sans son consentement, de s'approprier ses biens, de l'humilier, de lui infliger des souffrances, de le martyriser et de le tuer. *Homo homini lupus* : qui aurait le courage, en face de tous les enseignements de la vie et de l'histoire, de s'inscrire en faux contre cet adage ? » (35).

Une pulsion d'agression, une force mortifère est donc à l'oeuvre, qui cherche à se décharger, s'il le faut en rusant avec les obstacles que lui opposent la résistance de l'adversaire et les injonctions morales intériorisées par le sujet. « Cette tendance à l'agression, que nous pouvons déceler en nous-mêmes et dont nous supposons à bon droit l'existence chez autrui, constitue le facteur principal de perturbation dans nos rapports avec notre prochain; c'est elle qui impose à la civilisation tant d'efforts. Par suite de cette hostilité primaire qui dresse les hommes les uns contre les autres, la société civilisée est constamment menacée de ruine. L'intérêt du travail solidaire ne suffirait pas à la maintenir : les passions instinctives sont plus fortes que les intérêts rationnels » (36).

Si la tendance solidaire n'est pas spontanée, si, quand elle existe, elle ne fait pas le poids, il appartient à la civilisation de mettre en place des dispositifs capables d'au moins contenir cette tendance à l'agression de l'autre semblable. « La civilisation doit tout mettre en oeuvre pour limiter l'agressivité humaine et pour en réduire les manifestations à l'aide de réactions psychiques d'ordre éthique. De là, cette mobilisation de méthodes incitant les hommes à des identifications et à des relations d'amour inhibées quant au but; de là cette restriction de la vie sexuelle; de là aussi cet idéal imposé d'aimer son prochain comme soi-même, idéal dont la justification véritable est précisément que rien n'est plus contraire à la nature humaine primitive » (37).

Il arrive que l'éducation et la répression, en unissant leurs efforts, réussissent à neutraliser la pulsion de mort des membres d'une communauté donnée. L'identification de chacun au chef, à l'idéal commun, produit l'identification mutuelle des frères, lesquels se solidarisent. Mais le potentiel d'agressivité n'est pas diminué et cherche à se décharger ailleurs. « Il n'est manifestement pas facile aux humains de renoncer à satisfaire cette agressivité qui est leur; ils n'en retirent alors aucun bien-être. Un groupement civilisé plus réduit, c'est là son avantage, ouvre une issue à cette pulsion instinctive en tant qu'il autorise à traiter en ennemis tous ceux qui restent en dehors de lui. Et cet avantage n'est pas maigre. Il est toujours possible d'unir les uns aux autres par les liens de l'amour une plus grande masse d'hommes, à la seule condition qu'il en reste d'autres en dehors d'elle pour recevoir les coups » (38).

La haine raciale comme les guerres entre ethnies sont une issue à cette nécessité d'une satisfaction de la pulsion de mort. « Le peuple juif, du fait de sa dissémination en tous lieux, a dignement servi, de ce point de vue, la civilisation des peuples qui l'hébergeaient; mais hélas, tous les massacres de Juifs du Moyen Âge n'ont suffi à rendre cette période plus paisible ni plus sûre aux frères chrétiens » (39). Ce texte est écrit par Freud en 1929. Son auteur avait pressenti le péril national-socialiste. Nous pouvons mesurer aujourd'hui la hauteur du potentiel atteint par la pulsion de mort à l'ampleur des exterminations !

Quelle position adopter en tant qu'éducateur

La question est de savoir si l'hypothèse d'une pulsion de mort est le dernier mot de l'explication de l'intolérance foncière de l'homme à son semblable. Et si oui, **quelle position adopter en tant qu'éducateur**, en tant qu'êtres humains responsables ?

La question est de savoir quelle alternative opposer à ce discours qui renforce toujours à nouveau le signifiant-maître des conduites humaines en tant qu'elles sont des tentatives de satisfaction pulsionnelles ? L'idéal consumériste ne nous indique-t-il pas que le Surmoi contemporain trouve son

expression la plus simple dans un impératif de jouissance, à entendre comme exigence de satisfaction à tout va !

Il n'est pas douteux, me semble-t-il que l'importance accordée aujourd'hui aux questions éthiques en général et à l'éducation morale en particulier, témoigne du souci de restaurer quelque repère qui donne à l'agir humain une orientation sensée.

À cet égard, Paul Ricoeur nous paraît parfaitement emblématique, par la promotion qu'il fait de l'éthique « avant la morale ». Ainsi, en 1990, P. Ricoeur se proposait de réserver, par convention, le terme d'« éthique » pour la visée d'une vie accomplie sous le signe des actions estimées bonnes, et celui de « morale » pour le côté obligatoire, marqué par des normes, des obligations, des interdictions caractérisées à la fois par une exigence d'universalité et par un effet de contrainte » (40). L'éthique est en amont de la morale. Elle désigne le registre de l'intention, de la visée qui habite la relation entre le sujet, l'autre et l'institution qui est leur espace commun de référence. L'éthique est d'abord visée, désir d'accomplissement de soi-même. Ceci suppose que ce soi-même soit valorisé, estimé (41). Pas d'éthique possible sans une prise en compte de soi comme se voulant exister. C'est pourquoi la visée éthique est d'abord une foi en ce pouvoir-être soi-même, comme sujet de son acte, et pas seulement comme produit de déterminations psychologiques et sociales.

L'éducation est cette action dont la visée est de permettre au sujet d'apprendre à se faire reconnaître par soi-même et par autrui, comme un « je peux » qui se réalise dans divers types d'activités. L'éthique est ainsi un trajet, le parcours d'une vie orientée, un voyage depuis la foi en ce « je peux » jusqu'à l'acte qui l'incarne dans une histoire réelle. On comprend que cette affirmation de soi, cette auto-estime incarnée dans l'action, est strictement dialectique en tant qu'elle appelle non seulement la reconnaissance de soi par l'autre, mais aussi de l'autre par soi-même. À ce stade, l'autre est mon semblable et appelle le mouvement de la sollicitude pour autrui. Toutefois, cette sollicitude n'est pas laissée à l'arbitraire des élans du cœur. Elle s'inscrit dans un monde commun, le monde de tous, dont l'institution est le garant, garant de ce que chacun a valeur d'autrui pour soi et vice-versa (42).

Dans cette visée de soi-même, ce souci de soi pour soi, nous reconnaissons cette insistance des recherches et des pratiques d'intervention qui prennent pour objet la dimension identitaire du sujet. L'importance de l'estime de soi dans le processus d'apprentissage comme le développement de l'approche biographique et spécialement du récit autobiographique pour sa valeur heuristique mais aussi formative en témoigne à l'évidence. Ce repli sur l'espace privé constitue un indice non négligeable de la perte de référence universelle et de l'insuffisance du rapport au consommable pour que trouve sa place la dimension du désir irréductible au besoin comme à la demande du sujet. La psychanalyse elle-même est cantonnée, par un auteur comme R. Rorty (43), à la sphère de la vie privée, à la recherche d'une réconciliation de soi avec soi, quand ce n'est pas la réduction de ce sujet au stratège capable de manoeuvrer entre les impératifs du ça pulsionnel, du Surmoi civilisateur et de la dure réalité extérieure !

Or l'enjeu de la question du désir est celui de la ségrégation sociale dans le rapport inégalitaire aux objets de la jouissance. L'exigence éthique comporte, comme l'a bien vu P. Ricoeur (44), celle de la justice telle que des institutions peuvent s'en porter garantes. Et cette seule considération pose la question de l'ouverture du désir à l'au-delà de la satisfaction pulsionnelle. C'est cet au-delà qui se trouve profondément mis en cause par la relativisation des idéaux fondateurs d'une communauté.

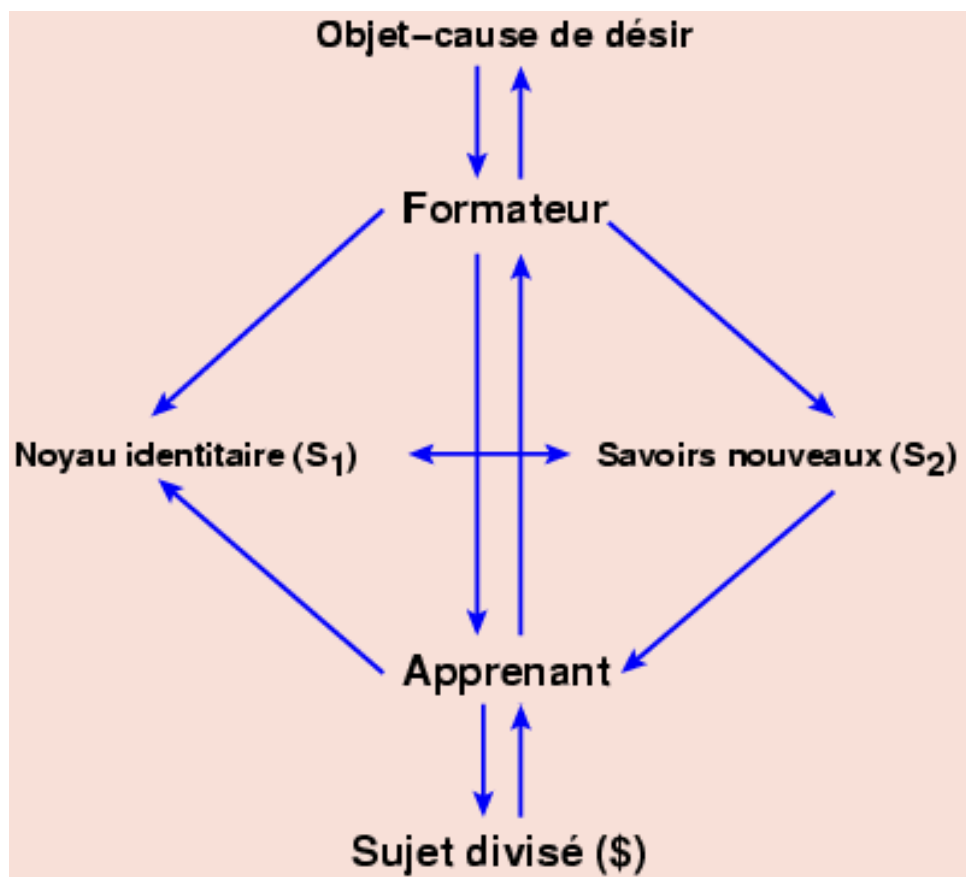
Face à cette mise en question radicale, le champ des pratiques éducatives possède un atout certain. Car il présente cette double caractéristique de se déployer dans la dimension de l'amour et de traverser ce registre pour l'ouvrir à celle du savoir qui, par structure, constitue son au-delà. S'agissant de l'action éducative considérée du point de vue éthique, force est de dire que le sujet qui s'accomplit dans l'acte éducatif n'est plus à considérer en tant que bénéficiaire d'un savoir transmis, mais comme sujet de l'acte en lequel s'accomplit l'action éducative. Ce lieu est la personne de l'éduqué. C'est ici, et seulement ici, que peut être située la dimension essentielle de l'action éducative, à savoir l'advenue du sujet en première personne, comme sujet capable de répondre de lui-même. On voit quel déplacement s'est opéré : depuis l'éducateur vers l'éduqué, considéré maintenant comme sujet de son acte, c'est-à-dire de son accomplissement. Certes, le sujet de l'acte éducatif n'advient pas hors d'un contexte social et axiologique déterminé. Mais il transcende ces

étapes et il importe que l'éducateur, le formateur, inscrive au coeur de sa relation avec l'éduqué cette limite absolue de son intervention : ce moment inobjectivable de l'acte du sujet, ce moment du sujet comme projet de lui-même là où il ne sait pas encore qu'il veut advenir.

Cette construction du sujet de l'acte est l'effet d'un travail de transfert éducatif. Car le désir du sujet prend forme au coeur de la division subjective, laquelle est appelée par le désir de l'Autre, cet Autre dont l'enseignant, d'une part, les savoirs enseignés, d'autre part, peuvent être des représentants pour l'apprenant. Ceci implique que, loin de se présenter comme un matière compacte de savoirs sédimentés auquel l'enseigné doit se soumettre, l'enseignement qui a prétention de permettre un apprentissage doit présenter une double caractéristique. D'une part, il faut qu'il révèle sa pertinence pour la question qui est au coeur de la démarche de production de savoir. D'autre part, il faut qu'il présente une relative incomplétude afin de signifier à l'apprenant que son engagement dans le processus de construction de savoir est nécessaire, s'il veut que ce savoir fasse sens pour lui. Cette manière d'enseigner requiert de l'enseignant lui-même un rapport non dogmatique au savoir qu'il transmet, c'est-à-dire qu'il ne s'identifie pas à une position de vérité totalisante.

Cette mise en jeu du désir paraît le passage obligé pour l'entrée du sujet dans un processus de formation-transformation. À cet égard, la qualité de la relation entre le formateur et l'adulte apprenant est décisive. Car il s'agit que le désir du sujet en formation puisse se mobiliser sans s'enfermer dans un transfert pédagogique en circuit fermé, mais au contraire s'ouvrir aux savoirs nouveaux qui lui permettront de donner forme, au moins partiellement, à son désir.

Un petit schéma pourrait réunir les principales pièces du dispositif.



Graphe de la relation de formation

Ce schéma met en évidence la fonction essentielle du formateur dans le réglage de la distance entre les savoirs qui constituent la base d'appui de l'identité (S₁) du sujet apprenant (\$) et les nouveaux savoirs (S₂) offerts dans la formation. Tout l'art du formateur consiste à présenter un corpus de savoir qui soit signifiant pour le désir du sujet et à la bonne distance du noyau identitaire sur lequel

le sujet doit s'appuyer pour augmenter ses savoirs, voire modifier ses structures cognitives.

Le symbole « \$ » représente l'effet de rature portée sur le sujet en raison de la nécessité pour celui-ci d'en passer par un signifiant qui le représente auprès des autres signifiants dont la concaténation est productrice de sens. Le sujet (\$) est représenté par un signifiant (S_1) auprès des signifiants transmis (S_2), lesquels prennent sens pour ce sujet qui peut dès lors se les approprier.

Quant au sujet, s'il est vrai qu'il entre en formation à partir des signifiants constitutifs de son identité, c'est en osant les décompléter et les remanier par l'accueil de nouvelles références qu'il va engager un processus d'apprentissage. Le ressort énergétique de cette opération est l'investissement du désir du sujet dans une relation au formateur dont l'art consiste en la transformation de ce transfert sur sa personne en un transfert de travail.

Une telle transformation n'est possible que si le formateur, à son tour, ne s'identifie pas à l'objet du désir de l'apprenant. Au contraire, il revient au formateur de montrer comment les nouveaux savoirs de la formation peuvent contribuer à rapprocher le sujet de ce qui cause son désir de formation. Qu'il s'agisse d'une histoire d'amour et de désir, le formateur en témoignera d'autant mieux qu'il s'est laissé lui-même requérir par le réel en jeu dans la démarche de recherche qui est à la source des nouveaux savoirs qu'il veut transmettre. Le formateur se présente alors à son tour comme sujet apprenant, divisé par ce qui se tend pour lui d'un rapport entre savoirs acquis et nouveaux savoirs. Le maître enseigne comme sujet apprenant.

La relation majeure, celle qui meut tout le système et lui donne son énergie, est le rapport, jamais tout à fait comblé, entre le sujet en formation et son objet de quête, un objet qui, de manière énigmatique, sollicite le désir du sujet. Mais il appartient au formateur de mettre en jeu son propre désir de savoir en manière telle qu'un signe de reconnaissance s'échange dans la relation formative, qui autorise le sujet à y engager son propre désir. Cet engagement produira des effets de remaniement identitaire à la mesure de l'apprentissage réalisé.

Nous croyons pouvoir affirmer que l'opérateur de cette transformation identitaire est le sujet lui-même. S'il est vrai que le sujet apprenant s'appuie sur le sujet formateur, c'est cependant en tant que non-identique à lui-même que le sujet peut opérer. Car, les identités prises une à une sont *ne varietur*, comme leur nom l'indique d'ailleurs. Une identité ne change pas. Il s'agit d'un trait qui tantôt peut être attribué par l'autre, tantôt reconnu par le sujet ou encore assigné par l'autre au titre d'idéal et finalement mis en perspective dans un projet de soi (45). Le passage d'une identité à l'autre ne peut se faire sans un opérateur nécessairement distinct de ces identités. Ce n'est qu'à la condition que ce sujet soit irréductible à toute représentation identitaire qu'il peut s'accrocher à de nouvelles identités. C'est pourquoi les dynamiques identitaires ne se développent que pour autant qu'il y ait une puissance d'indétermination qui fassent l'équilibre avec les déterminants identitaires. C'est donc sur ce sujet-substrat, non identique à soi, que doit s'appuyer le formateur pour produire un effet de formation-transformation identitaire.

L'écoute et la transmission dans la relation éducative

Au terme de notre réflexion critique sur les impasses de la moralisation éducative, nous avons proposé un modèle de la relation éducative qui s'appuie sur les ressources du sujet désirant pour engager un processus d'apprentissage de « nouveaux savoirs ».

Il me semble qu'il nous reste une dernière question à rencontrer. S'il est vrai que la division du sujet est structurale, il n'en reste pas moins que les modalités du lien social contemporain semblent se liguer pour « tamponner » cette division, la réduire, voire l'obturer complètement. C'est du moins l'hypothèse que nous avons faite lorsque nous avons dénoncé la dérive perverse du consumérisme dominant aujourd'hui. Il importe donc de nous interroger sur la manière dont nous pouvons aujourd'hui restaurer ou parfois même instaurer un mode du lien social qui fasse droit à cette division du sujet. À cet égard, nous pensons que l'instauration d'une place d'écoute du sujet singulier

constitue une réponse, certes non exhaustive, mais pertinente au malaise dans notre civilisation contemporaine. Ouvrir au coeur des connexions relationnelles, une place vide pour que, un par un, chacun puisse venir déposer sa plainte, faire entendre sa demande et trouver les mots qui donneront sens à un désir qui soit accordé à la règle commune, telle est, je pense, la fonction de cette place vide ouverte par l'écoute.

Il nous faut donc repérer ce que comporte comme exigence agissante l'institution de cette place vide au coeur du monde qui est le nôtre aujourd'hui et, spécialement de la relation éducative. L'écoute est l'opérateur d'un nouveau lien social en tant justement qu'elle contredit la logique de l'impératif de jouissance forcenée auquel nous sommes soumis. Quelle est la structure de cette opération ? Celle-ci se révèle lorsque nous nous interrogeons sur la condition même du sujet parlant. Car nul n'advient au champ du langage comme être de parole s'il n'a fait cette expérience inaugurale d'un défaut dans l'être, d'un manque radical qui le porte à demander à l'autre aide et secours. C'est le destin propre de tout enfant d'être dans cette position. Ce point de manque au coeur du sujet, le petit d'homme ne l'apprend que progressivement. Et c'est au-delà de l'Oedipe qu'il découvre que ce n'est pas un manque qu'il faut à tout prix éliminer, mais qu'on contraire, le manque dont il s'agit est un manque structural. C'est ce manque même qui le fait humain. Ce manque n'est donc pas un effet de la conjoncture. La découverte progressive de quelque chose qui est ainsi irréductible à toute satisfaction est l'effet d'un travail psychique important. La fonction de l'écoute est bien celle-ci : offrir un espace tel que ce manque structural soit inscriptible dans l'expérience sociale ordinaire et particulièrement dans la relation entre l'éducateur et l'apprenant. C'est sans doute dans cette perspective que se développent aujourd'hui ces pratiques d'écoute en milieu scolaire, écoute des élèves certes, mais aussi des enseignants et des éducateurs confrontés eux aussi à la violence de l'impératif de jouissance.

Ce pari fait sur les bienfaits de l'agir communicationnel (46), ce pari de la conversation, n'est cependant pas sans produire à l'occasion un effet « pervers », à savoir l'illusion que l'écoute de l'enfant, de l'élève, de l'apprenant, est le tout de la relation de formation. Ce serait oublier l'autre pôle de la fonction de l'éducateur : son devoir de transmettre des savoirs nouveaux qui mettent le sujet apprenant en tension avec lui-même et l'ouvre à un au-delà de sa sphère identitaire. Ainsi pourra-t-il se mettre au travail en s'appuyant sur cette expérience fondamentale de la reconnaissance attentive par un autre disposé à l'écouter. C'est ainsi que l'on évitera le piège démagogique d'une éducation pédocentree oublieuse de la nécessité d'en passer par l'autre pour s'ouvrir à la société de la connaissance. Tel est l'enjeu d'une éthique de l'éducation aujourd'hui : soutenir à la fois le moment de la reconnaissance du sujet et créer les conditions d'une mise en jeu de sa division pour qu'il s'ouvre à l'altérité des savoirs arrachés à l'opacité du réel, afin de les partager à son tour dans un espace démocratique régi par un idéal de justice.

Bibliographie

- Aristote (1990)
Les politiques, trad. de P. Pellegrin, Paris : Garnier-Flammarion, 1990.
- Barbier, J.-M. (1996)
De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation.
In *Éducation permanente*, N° 128, 1996, pp. 11-26.
- de Certeau, M. (1980)
La possession de Loudun. Paris : Gallimard-Julliard, 1980.
- Dumézil, G. (1995)
L'idéologie des trois fonctions dans les épopées des peuples indo-européens. In *Mythe et Épopée I. II. III.*, Paris : Gallimard, Quarto, 1995.
- Freud S. (1971)
Malaise dans la civilisation [1929], Paris : Puf, 1971, 107 p.
- Habermas, J. (1987)
Théorie de l'agir communicationnel - Tome I : Rationnalité de l'agir et rationalisation de la société, 448 p., *Tome II : Critique de la raison fonctionnaliste*, 480 p., Paris : Fayard, 1987.

- Hegel, G.W.F. (1939)
La phénoménologie de l'esprit [1807], trad. de Jean Hyppolyte, Tome I, Paris : Aubier-Montaigne, 1939, pp. 155-166.
- Hilberg, R. (1988)
La destruction des juifs d'Europe. Paris : Fayard, 1988.
- Kant, E. (1985)
Critique de la faculté de juger, La Pléiade, Tome 2, Texte traduit et annoté par Luc Ferry et Heinz Wismann, Paris : Gallimard, 1985, pp. 913-1299.
- Kant, E. (1985)
Critique de la raison pratique (1788), La Pléiade, Tome 2, Texte traduit et annoté par Luc Ferry et Heinz Wismann, Paris : Gallimard, 1985, pp. 595-804.
- Kant, E.
Essai sur le mal radical, p. 40 et svtes. In KANT, E., *La religion dans les limites de la simple raison (1792)*, La Pléiade, Tome 3.
- Kant, E. (1986)
La religion dans les limites de la simple raison (1792), La Pléiade, Tome 3, texte présenté, traduit et annoté par A. Philonenko, Paris : Gallimard, 1986, pp. 16-242.
- Lacadée, Ph. (1999-2000)
Le Pari de la Conversation. Bordeaux, 1999-2000, 136 p.
- Lacan, J. (1973)
Le Séminaire, Livre XI. Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse. Paris : Le Seuil, 1973.
- Macpherson, C.B. (1962)
The political Theory of possessive Individualisme : Hobbes to Locke. Oxford : Clarendon Press, 1962.
- Miller, J.-A., Laurent, E. (1998-1999)
L'Autre qui n'existe pas et ses Comités d'éthique, donné au CNAM à Paris en 1998-1999, [inédit].
- Revault D'Allones, M. (1995)
Ce que l'homme fait à l'homme - Essai sur le mal politique, Paris : Le Seuil, 1995.
- Ricoeur, P. (1991)
Éthique et morale [1990], Lectures 1, Autour du politique, Paris : Le Seuil, 1991, pp. 256-269.
- Ricoeur, P. (1990)
Soi-même comme un autre. Paris : Le Seuil, 1990, 428 p.
- Schreber, D.-P. (1975)
Mémoires d'un névropathe, trad. de l'all. par P. Duquenne et N. Sels, Paris : Le Seuil, 1975, coll. "Le champ freudien".
- Spinoza (1990)
Éthique, trad. de R. Misrahi, Paris : PUF, 1990.
- Stevens, A.
Éditorial: Julie, Mélissa et quelques autres..., In *Zigzag*, Bulletin de l'ACF-Belgique, N° 5.
- Touraine, A. (1992)
Critique de la modernité. Paris : Fayard, 1992.

Notes

(1)
Cfr Fr. NIETZSCHE, *Zur Genealogie der Moral* (La généalogie de la morale), 1887.

(2)
Cfr le cours de J.-A. Miller et E. Laurent: *L'Autre qui n'existe pas et ses Comités d'éthique*, [inédit], donné au CNAM à Paris en 1998-1999.

(3)

Aristote, *Les politiques*, Livre I, chap. 2, 1253 a., p. 91 dans l'éd. Garnier-Flammarion, Paris, 1990, trad. de P. Pellegrin.

(4)

Spinoza, *Ethique*, Partie I, proposition 28, p. 83 dans la trad. de R. Misrahi, Paris, PUF, 1990.

(5)

G. Dumézil, *L'idéologie des trois fonctions dans les épopées des peuples indo-européens*, pp. 633-634 dans *Mythe et Épopée I. II. III.*, Paris Gallimard, Quarto, 1995.

(6)

Selon C. B. Macpherson, l'« individualisme possessif » reconnaît en chaque individu le propriétaire de son corps et de ses capacités. Cfr C.B. Macpherson, *The political Theory of possessive Individualisme: Hobbes to Locke*, Oxford, Clarendon Press, 1962.

(7)

Cfr, par exemple, A. TOURAINE, *Critique de la modernité*, Paris, Fayard, 1992.

(8)

Cfr M. de Certeau, *La possession de Loudun*, présentée par..., Paris, Gallimard-Julliard, 1980.

(9)

À cet égard, le thème de l'arrimage divin aux nerfs de D.P. Schreber est exemplaire. Cfr SCHREBER D.-P., *Mémoires d'un névropathe*, trad. de l'allemand par P. DUQUENNE et N. SELS, Paris, Le Seuil, 1975, coll. "Le champ freudien".

(10)

Un document pontifical récent réaffirme une doctrine que l'on croyait devenue obsolète: le salut éternel passe par l'appartenance à la Sainte Église catholique. Et comme une erreur ne va jamais seule, le Vatican semble être le seul état qui ait reçu un président ex-nazi (K. Waldheim) et un gouverneur, celui de Carinthie, J. Haider, d'extrême droite xénophobe, raciste et antisémite.

(11)

A. Stevens, *Editorial: Julie, Mélissa et quelques autres...*, p. 6 dans *Zigzag, Bulletin de l'ACF-Belgique*, n° 5.

(12)

Id.

(13)

Id.

(14)

E. KANT, *Critique de la raison pratique* (1788), La Pléiade, Tome 2, Texte traduit et annoté par Luc FERRY et Heinz WISMANN, pp. 595-804.

(15)

E. KANT, *La religion dans les limites de la simple raison* (1792), La Pléiade, Tome 3, texte présenté, traduit et annoté par A. PHILONENKO, pp.16-242.

(16)

E. KANT, *La religion dans les limites ...*, op. cit., p. 50.

(17)

Ibidem.

(18)

Idem, p. 51.

(19)

E. KANT, *Essai sur le mal radical*, p. 40.

(20)

Idem, note.

(21)

Idem, p. 42.

(22)

Cfr Raul HILBERG, *La destruction des juifs d'Europe*, Paris, Fayard, 1988.

(23)

Myriam REVAULT D'ALLONES, *Ce que l'homme fait à l'homme, Essai sur le mal politique*, Paris,

Le Seuil, 1995, p. 49.

- (24) R. HILBERG, *Op. cit.*, p. 870; cité par M. REVAULT D'ALLONES, *Ce que l'homme fait à l'homme*, P. 50.
- (25) P. RICOEUR, *Soi-même comme un autre*, p. 252.
- (26) E. KANT, *La religion dans les limites ...*, *op. cit.*, p. 65.
- (27) Cfr E. KANT, *Critique de la faculté de juger*: "Analytique du sublime".
- (28) E. KANT, *La religion dans les limites...*, *op. cit.*, p. 51.
- (29) Cfr *idem*, p. 40.
- (30) *Idem*, p. 69.
- (31) J. LACAN, *Le Séminaire, Livre XI, Op. cit.*, p. 247.
- (32) J. LACAN, *Id.*, p. 248.
- (33) *Ibid.*
- (34) S. Freud, *Malaise dans la civilisation [1929]*, Paris, Puf, 1971, 107 p., p. 21.
- (35) S. Freud, *Op. cit.*, pp. 64-65.
- (36) S. Freud, *Op. cit.*, p. 65.
- (37) S. Freud, *Op. cit.*, pp 65-66.
- (38) S. Freud, *Op. cit.*, p. 68.
- (39) *Ibid.*
- (40) P. Ricoeur, *Ethique et morale [1990]*, p. 256 dans *Lectures 1, Autour du politique*, Paris, Le Seuil, 1991.
- (41) Curieux retournement par rapport à la thèse kantienne de la perversion morale issue du choix de la maxime de l'amour de soi. Nous verrons que c'est le dualisme kantien qui précipitait cette thèse. La pensée ternaire de Hegel nous permettra de sortir de cette impasse.
- (42) Cfr le dépassement de l'opposition du maître et de l'esclave vers la conquête de sa liberté par l'esclave, tel que présenté par Hegel dans sa *Phénoménologie de l'esprit*. Voir G.W.F. HEGEL, *La phénoménologie de l'esprit[1807]*, trad. de Jean Hyppolyte, Tome I, pp. 155-166, Paris, Aubier-Montaigne, 1939.
- (43) Richard RORTY, "Freud and Moral Reflection". In *Essays on Heidegger and Others: Philosophical Papers*, Vol. 2, Cambridge : Cambridge University Press, 1991, pp. 143-163.
- (44) Cfr P. RICOEUR, *Soi-même comme un autre*, *Op. cit.*, pp. 227 et svtes.
- (45) Cfr J.-M. Barbier, *De l'usage de la notion d'identité en recherche*, notamment dans le domaine

de la formation, pp. 11-26 dans *Education permanente*, n° 128, 1996.

(46)

Cfr J. HABERMAS, *Théorie de l'agir communicationnel, Tome I: Rationnalité de l'agir et rationalisation de la société*, 448 p.; *Tome II: Critique de la raison fonctionnaliste*, 480 p. Paris, Fayard, 1987.

On se reportera également aux pratiques conversationnelles développées dans des établissements scolaires, sous la responsabilité de Ph. Lacadée, psychanalyste de l'École de la Cause freudienne, dans le cadre d'une recherche du **C**entre **i**nterdisciplinaire sur l'**e**nfant (Cien). Cfr Institut du Champ freudien, Centre interdisciplinaire sur l'enfant (Cien), *Le Pari de la Conversation, 1999-2000*, Bordeaux (F-33000), 200, rue Saint-Genès, 136 p.



Publication de l'Association
canadienne d'éducation de
langue française (ACELF)

REVUE SCIENTIFIQUE VIRTUELLE

RECHERCHE

Cherchez dans *Éducation et francophonie*:

Recherche par mots-clés

Index des auteurs

LIENS

Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.

PUBLICITÉ

Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.

RÉSUMÉ

La dimension éthique de la fonction d'éducateur

Guy De Villers Grand-Champs - Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université Catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve, Belgique

Éducation et francophonie
Volume XXX, numéro 1, printemps 2002
Les finalités de l'éducation

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

RÉSUMÉ

Face à la chute des idéaux universels, notre société tente de restaurer un discours de la moralité, lequel n'est pas sans impasse, eu égard aux revendications pulsionnelles qu'il entendait juguler.

Nous présentons deux approches de cet échec. La tentative de Kant de penser le fondement éthique en toute pureté se voit opposer l'obstacle du « mal radical », dont la morale nazi est un parfait exemple. La solution kantienne est celle de la conversion du cœur vers la figure idéale d'un désir, grâce au concours de l'Autre divin.

Freud nomme cette exigence morale le Surmoi. C'est par cette instance que la civilisation tente de limiter l'agressivité humaine, sans réussir à en diminuer le potentiel.

L'échec de l'entreprise éducative de moralisation semble avéré. Aujourd'hui, l'impératif catégorique se présente comme exigence de satisfaction à tout va ! Corrélativement, l'intérêt de l'individu se replie sur lui-même au détriment d'une ouverture à un au-delà de la satisfaction pulsionnelle.

Dans un tel contexte, la tâche de l'éducateur est de restaurer un espace d'écoute et de parole où le sujet apprenant pourra faire l'expérience d'un manque-à-savoir mobilisateur du désir d'apprendre. C'est à cette condition qu'il pourra s'engager sur le chemin de l'invention de nouveaux savoirs.

RETOUR

ABSTRACT

Faced with the fall of universal ideals, our society is trying to revive a discussion on morality, which, in view of the drives it was meant to suppress, is often at an impasse.

We present two approaches to this failure. Kant's attempt to explain the ethical foundation in all purity, is confronted with the obstacle of "radical evil", of which the nazi morality is a perfect example. The Kantian solution is the heart's conversion to the ideal image of a desire, with the help of the divine Other.

Freud calls this moral requirement the Superego. Through this authority, civilization tries to limit human aggression, without succeeding in reducing its potential.

The failure of the educational undertaking of moralization seems obvious. Today, the ultimate demand is satisfaction at any price ! At the same time, the interest of the individual turns inward, rather than opening to what lies beyond the satisfaction of personal drives.

In such a context, the task of the educator is to re-establish a space for listening and speaking in which the learner can experience a lack of knowledge, stimulating the desire to learn. This is the condition under which he will be able to follow the path of the invention of new knowledge.

[RETOUR](#)

RESUMEN

Ante el derrumbe de los ideales universales, nuestra sociedad trata de remodelar un discurso moral que a veces conduce a callejones sin salida si se tienen en cuenta las reivindicaciones compulsivas que deseaba controlar.

Presentamos dos enfoques de este fracaso. La tentativa de Kant de pensar los cimientos éticos en toda su pureza es confrontada con el obstáculo del « mal radical » del cual la moral nazi constituye un ejemplo perfecto. La solución kantiana es la de la conversión del sentimiento en una figura ideal del deseo, gracias al concurso del Otro divino.

Freud denomina a dicha exigencia moral, el super yo. Es a través de esta instancia que la civilización intenta limitar la agresividad humana, sin lograr disminuir su potencial.

Se ha constatado el fracaso de la tentativa educativa de moralizar. Hoy en día, el imperativo categórico se presenta como la exigencia de satisfacer sin importar cómo. En correlación, el interés del individuo se repliega sobre sí mismo en detrimento de una apertura más allá de la satisfacción compulsiva.

En tal contexto, la tarea del educador consiste en remodelar un espacio de escucha y de intercambio en el cual el sujeto que aprende podrá acceder a la experiencia de un no-saber que movilizará el deseo de aprender. Esta es la condición necesaria que conduce hacia a la creación de nuevos conocimientos.

[RETOUR](#)

[Numéros disponibles](#) | [Numéros à paraître](#) | [Appel d'articles](#) | [Comité de rédaction](#) | [Partenaires](#)
[Plan du site](#) | [Archives](#) | [Contactez-nous](#) | [Acelf](#)

Les finalités de l'éducation

Éducation et francophonie, Volume XXX, N° 1, printemps 2002.

Crise de l'autorité et enseignement

Denis JEFFREY

Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, Canada.

Table des matières

- Introduction
- La crise d'autorité et sa problématisation
- Enseigner, c'est éveiller le désir de vivre dans l'écart
- La rencontre de l'autorité politique de l'enseignant
- L'élève peut-il vraiment être l'agent de ses propres apprentissages ?
- L'autorité morale et la liberté
- En guise de conclusion
- Notes

Introduction

L'autorité, dans la classe, fait problème. À l'évidence, l'enseignant n'incarne plus une autorité dite « naturelle » parce que vécue par les élèves comme allant de soi. Ce type d'autorité, qui s'imposait principalement par la peur et la contrainte, ne peut certes pas renaître de ses cendres. On peut même se demander, avec Dubet (1), si cette autorité qui paraissait naturelle, parce qu'elle reposait sur une légitimité soutenue par l'institution, n'était qu'un mirage. L'autorité traditionnelle n'est pas sans liens avec la répression paternaliste, la punition sévère et la peur. Pratiques d'autrefois, car nous savons que mieux un enseignant met en scène ses qualités professionnelles, moins il y a de raison de faire peur, de sévir, de punir. L'enseignant qui sait se faire entendre, se faire respecter pour sa fermeté, ses compétences intellectuelles, ses valeurs morales, son esprit, son courage, sa compréhension, son leadership, utilise très rarement la contrainte. L'autorité, en fait, se distingue de la simple contrainte dans la mesure où elle est acceptée, respectée et consentie. C'est pourquoi on dira que l'autorité est un pouvoir légitime (2). Ce pouvoir concerne autant les dimensions politiques, intellectuelles et morales de l'enseignant que de son enseignement.

Pourtant, persiste encore dans le monde scolaire une ambiguïté à l'égard de l'autorité de l'enseignant. On met en tension son autorité et l'égalité des élèves, croyant à tort que l'école est un lieu démocratique. Or, l'école comme la famille ne sont pas tout à fait des espaces démocratiques étant donné que les enfants, jusqu'à l'âge de 18 ans, vivent sous la responsabilité des adultes. On peut parler de lieux de pratique de la démocratie, mais c'est très différent. Tant qu'un enfant n'a pas atteint l'âge de la majorité, il apprend la liberté, les arts de la vie et la démocratie sous la tutelle d'un

adulte. Il ne peut se soustraire à l'autorité des parents à la maison, ni de celle de l'enseignant dans la classe. Dépouillé de son autorité, un enseignant ne peut plus pratiquer sa profession. On sait la tâche impossible du suppléant qui résiste tant bien que mal aux violences des élèves qui ne lui reconnaissent aucune autorité. Il se retrouve complètement démuni, essoufflé après une heure de cours où, tout au plus, il a réussi à sauver sa peau et le mobilier scolaire. Les élèves ne lui donnent pas la chance d'incarner l'autorité professionnelle pour laquelle il est formé et entraîné. La crise de l'autorité, dans le monde scolaire, ne suscite pas uniquement des problèmes pour les enseignants, mais également pour les élèves. C'est pourquoi il importe de réfléchir aux différentes dimensions de l'autorité - politique, intellectuelle et morale -, de les questionner, et d'ouvrir des chemins de discussion.

La crise d'autorité et sa problématisation

La crise actuelle de l'autorité, dans la société moderne, induit des bouleversements majeurs dans le monde de l'éducation. Un enseignant en position d'autorité indique des normes communes, des balises, des limites identitaires et sociales propices au développement d'un élève. Le brouillage des repères de sens et de valeurs qui caractérise nos sociétés contemporaines n'est pas sans lien avec cette crise. Une logique moderne du développement de l'autonomie du sujet a même favorisé la surenchère des volontés individuelles. Épris par le progrès, par la fuite en avant, on en vient à penser que les contraintes scolaires aliènent l'élève. Cependant, la surenchère de l'individualisme et de l'autonomie personnelle l'empêche de pouvoir se projeter dans un avenir prévisible et heureux. L'errance de nombre de jeunes dans la société actuelle, - errance dans la rue et errance psychique (3) -, manifeste un symptôme de cette modernité qui efface les figures d'autorité, entame les liens de filiation et exalte la jouissance pour le présent.

Le désarroi de nombre d'enseignants devant l'affrontement et l'indiscipline est souvent vécu comme une incapacité à affirmer son autorité. Certains croient qu'ils n'ont pas le profil ou la personnalité pour tenir une classe. Pourtant, le problème de la légitimité de leur autorité est aussi l'affaire de l'institution. L'école doit permettre à la figure du maître de faire autorité. Parce que son autorité n'est plus perçue par les élèves comme allant de soi, comme si elle était dans l'ordre des choses, l'enseignant doit développer sa capacité d'incarner l'autorité. Or, il ne peut assumer correctement son rôle d'autorité si l'institution et les parents ne l'y autorisent pas. L'enseignant, d'une certaine manière, est le délégué de l'État et des parents. Il reçoit sa reconnaissance de ceux qui lui confient une classe. Dans sa classe, il est le maître d'oeuvre. Il est autorisé à guider les élèves vers le succès scolaire, et cela malgré leurs résistances.

Comment l'enseignant peut-il faire reconnaître son autorité par les élèves ? L'autorité est un processus d'interaction, elle est relation, mise en scène. Il y a différentes façons d'incarner l'autorité, de la faire valoir. Il en va, bien sûr, de la personnalité de l'enseignant. Certains sont des leaders. Leur charisme opère sans qu'ils n'aient à lever le doigt. D'autres se signalent par un ascendant qui favorise la discipline et les apprentissages. Mais, pour la majorité des enseignants, leur autorité se construit à travers la violence de l'affrontement, l'indifférence, le défi et la frivolité des élèves. Une pratique de résistance n'est pas en soi un acte de déni de l'autorité. Elle marque plutôt le désir d'un élève de prendre sa place, d'exprimer son amour, de demander une reconnaissance et d'affirmer son autonomie. Ces actes de résistance sont calqués sur la relation parents-enfants. Toutefois, l'enseignant ne peut réagir comme les parents. Ce qui fait autorité, dans la classe, n'est pas de l'ordre de ce qui fait autorité à la maison. Il y a un décalage entre la maison et la classe, surtout en ce qui concerne le lien affectif et l'arbitraire d'une décision, que les élèves ne comprennent pas toujours très bien.

Dans sa classe, un enseignant doit-il vraiment mettre en scène des stratégies de reconnaissance et de légitimation de son autorité ? Doit-il recourir, comme le proposent Pain et Vulbeau (4), à la négociation avec les élèves ? Le rôle de l'autorité de l'enseignant devient d'autant plus important qu'il semble être devenu un préalable pour faire une carrière dans l'enseignement. Des directions scolaires, aveugles à la détresse des enseignants, préfèrent engager un individu qui sait tenir sa classe, même si ses autres compétences professionnelles sont lacunaires. En revanche, l'autorité de l'enseignant déborde les fonctions de discipline puisqu'il est justement formé pour transmettre des

savoirs et socialiser.

Il faut accepter qu'un jeune, avant d'être un créateur et un novateur, est d'abord un héritier (5). Il acquiert cet héritage dans la rencontre de ceux et celles qui, en position d'autorité, ont le devoir de le lui transmettre. Un enseignant, à cet égard, est un passeur d'héritage. Il est d'abord important de souligner que l'effritement des figures d'autorité de l'enseignant affecte les bases mêmes de la mission éducative qui est de transmettre les valeurs communes de la société contemporaine. L'examen attentif de cette crise, dans le monde scolaire, montre que l'élève livré à lui-même peut être troublé, déboussolé, indisposé à apprendre, et même violent. Certains élèves résistent à l'autorité, croyant ainsi affirmer leur autonomie, alors qu'ils n'expriment, en fait, que leur fragilité. Il est sain qu'un élève conteste la validité d'une règle en s'y opposant (6), mais la contestation arbitraire a des effets destructeurs. Il en va de même pour l'autorité qui chavire dans la répression et le contrôle excessif. L'autorité a le devoir de rappeler des limites aux contestataires. Sans l'autorité, une règle, par conséquent, n'a pas de valeur, car rien ne garantit qu'elle soit respectée. La réplique de l'enseignant ne cherche pas à refouler le désir d'un élève, mais à lui montrer une voie convenable de satisfaction.

L'éducation est la tâche permanente des parents à l'égard des enfants et de l'État à l'égard des citoyens. Dans le cadre scolaire, la tâche de l'éducation prend un sens particulier puisqu'il s'agit pour l'élève d'accéder à une culture seconde (7), à une culture autre, différente de la sienne, qui n'est pas nécessairement celle de son milieu familial. Cette seconde culture le met en décalage vis-à-vis ses apprentissages premiers. C'est bien pourquoi les élèves résistent à des savoirs qui les initient, selon les mots de Socrate, à l'ampleur de leur ignorance.

La culture première, principalement héritée de la famille, est le lieu du sens donné à l'avance, donc des habitudes spontanées, de la coutume, des traditions, des règles acceptées sans questionnement. C'est le lieu préontologique du fonctionnement affectif, de la réponse aux besoins de base, de la possibilité même d'être éduqué. La culture seconde est le lieu du savoir réfléchi, questionné, mis en doute, mis en question, problématisé, intellectualisé. L'éducation scolaire a le mandat d'initier les élèves à la culture seconde, instaurant ainsi un écart propice à la pensée. L'enseignant est justement autorisé à créer cet écart, ce décalage, et à l'entretenir afin d'amener l'élève à exercer sa fragile liberté. Il ne faudrait pas considérer que la liberté est une donnée naturelle de l'être humain. Il n'y a rien chez un individu qui le rend aussi libre que l'adhésion volontaire aux normes de sa culture. À cet égard, un automobiliste n'est libre que dans la mesure où lui-même et les autres automobilistes obéissent au code routier. Le fait d'anticiper la conduite d'un automobiliste devant un feu rouge permet aux autres automobilistes la liberté de conduire. Si un automobiliste ne pouvait prévoir le comportement de la majorité des autres automobilistes, parce qu'ils ne respecteraient pas, notamment, les feux de circulation, il ne pourrait tout simplement pas conduire. Dans la classe, il en va de même de la liberté. Il y a des règles à respecter pour être libre et des apprentissages qui tissent la voie à la liberté. La classe est un lieu d'exercice de la liberté des élèves. C'est pourquoi, elle doit être orientée et encadrée par un enseignant en position d'autorité qui en montre la valeur et la pertinence. C'est pourquoi également la liberté est conditionnelle à une obéissance consentie aux règles dont l'autorité a le devoir de les rappeler au besoin.

Enseigner, c'est éveiller le désir de vivre dans l'écart

La question du désir est centrale dans la transmission des savoirs scolaires. Certains pédagogues suggèrent l'idée que le monde de l'éducation doit présenter un étalage de possibles dans lequel l'enfant opère une sélection judicieuse. Or, cette position met en retrait le fait que l'enfant n'est pas prêt à choisir, sous un mode critique, des objets de savoir. Il doit d'abord connaître et assumer les tremblements existentiels vécus dans l'écart ; tremblements qui le propulsent dans une position critique par rapport à ses premiers apprentissages. Nul enfant ne désire, *a priori*, expérimenter le doute, l'incertitude, l'oscillation suscités par la liberté. C'est pourquoi le désir pour la liberté, pour la réflexion doit être éduqué, soutenu, encouragé.

Cela signifie que pour l'enfant, tout n'est pas possible, tout n'est pas permis, tout n'est pas autorisé. Grandir, c'est accepter les limites que nous donnent nos parents, puis celles des enseignants. En fait,

la relation hétéronomique prime sur les désirs narcissiques de l'enfant. L'école implique un ordre hiérarchique légitime. Cela ne signifie pas qu'on ne peut permettre à un élève d'émettre une opinion, un avis, un argument, une prise de position. Les enfants montrent une grande perspicacité en maintes occasions. Mais ils devront intérioriser les normes familiales, scolaires et sociales avant d'avoir la liberté de les critiquer, de les choisir et de lutter pour transformer le monde dans lequel ils vivent. Le fait de savoir entrouvrir une liberté qui rencontre vite ses limites dans le fait, justement, de savoir. Plus nous savons, plus nous rencontrons de limites.

Dans la classe, l'élève s'éveille à des nouveaux savoirs dans la mesure où un enseignant éveille un désir de connaître qui induit l'angoisse de l'écart, du manque, de l'ignorance. Le désir de maîtriser une règle de grammaire ou de connaître un contenu d'histoire n'est pas inné. L'apprentissage d'une règle de grammaire, notamment, engage l'élève à prendre en compte que la langue n'est pas quelque chose de naturel. L'enjeu de la relation pédagogique consiste justement à initier un élève à des objets de savoir qui insinuent en lui un écart, qui sera, avec le temps, de plus en plus prononcé. La prise de parole dans le respect des règles de la grammaire commande un exercice de la liberté à jamais inachevé tellement la maîtrise d'une langue est chose difficile. Les objets de savoir, faut-il le préciser, sont arrimés à des satisfactions dans le long terme. Cela signifie que l'effort consenti à apprendre, avec ses résistances, ses douleurs et ses frustrations, implique la durée qui fonde les assises d'apprentissages futurs. Assises qui contribuent, en fait, à la liberté, à la pensée, à la réflexion, à la pratique d'un doute méthodique.

Les attentes actuelles à l'égard de l'apprenant sont nombreuses du fait que repose sur ses épaules la responsabilité de ses apprentissages. La réforme de l'éducation québécoise, dans sa version actuelle, stipule que l'élève est l'agent de ses propres apprentissages. On doit certes encourager l'autonomie intellectuelle des enfants, c'est un devoir et une obligation pédagogique. Toutefois, il ne faut surtout pas oublier que le désir d'apprendre de l'élève est arrimé aux désirs de ceux et celles qui le précèdent. Dans la classe, la relation pédagogique entre un enseignant en position d'autorité intellectuelle et un élève encouragé à exercer sa liberté constitue la condition essentielle de ce désir d'apprendre. Même la liberté s'apprend, comme l'hygiène, la lecture et le nom des fleurs.

Il est clair que l'école est le lieu de transmission de savoirs spécifiques. On n'y enseigne pas tout et n'importe quoi. L'enseignant, par sa formation universitaire, possède des savoirs institués qu'il a l'obligation de transmettre. Ce sont d'abord ces savoirs que l'élève doit apprendre à désirer. Par conséquent, le désir d'apprendre de l'élève ne peut être dissocié des objets didactiques qui lui sont proposés. Or, l'apprentissage de nouveaux savoirs apparaît souvent comme une épreuve infranchissable du fait qu'on le dissocie des enjeux de liberté. Il faut comprendre, en fait, que l'autonomie de l'élève dépend de sa capacité d'exercer sa liberté.

La rencontre de l'autorité politique de l'enseignant

On dit d'une personne qu'elle est en position d'autorité parce qu'elle veille à la sécurité et à la protection de ceux qu'on lui confie. Elle détient des responsabilités et un pouvoir de décision déjà légitimés par son institution. La personne incarne son autorité politique en mettant en scène les signes appropriés. La plupart des professionnels s'investissent d'une autorité politique reconnue par l'ensemble des citoyens, même si elle est quelquefois remise en question. Sous un mode rusé ou naïf, le pouvoir de l'avocat, du notaire, du médecin, du policier et du plombier est quand même rarement contesté.

Dans la classe, l'enseignant assume également une autorité politique. Il est responsable devant la loi de la scolarisation et de la socialisation de ses élèves. Son rôle et son titre lui confèrent un pouvoir d'intervention dans la classe, dans les limites, il va sans dire, de ses responsabilités scolaires. En ce sens, l'enseignant est dans une position dissymétrique par rapport à ses élèves de même que le directeur de l'école est dans une relation dissymétrique par rapport aux enseignants. Bernard Gagnon, dans un article éclairant, montre que l'effacement des figures d'autorité, à son comble, prend le sens du refus d'accepter une position dissymétrique devant l'autre :

« Nul ne peut plus se poser devant un semblable comme "celui qui sait" dans les

domaines qui ont trait aux valeurs, à l'identité et au sens. Les sources morales, extérieures aux volontés individuelles et sur lesquelles pouvait reposer le recours à l'autorité, se sont taries. La légitimité se retourne vers soi et l'autorité se replie, laissant libre cours à l'expression identitaire et au pluralisme des valeurs » (8).

En tant que représentant de l'institution scolaire, l'enseignant a le mandat, en plus de celui d'évaluer et de sanctionner les élèves, de transmettre des valeurs, de contribuer à la construction des identités et de proposer des grappes de sens cueillies dans le monde social, religieux, politique et littéraire.

L'enseignant ne saurait partager son autorité avec les élèves. De plus, la présence de l'autorité dans la classe rappelle à l'élève, d'une part, qu'il n'est pas le centre du monde, et, d'autre part, que son existence et ses apprentissages ne dépendent pas de lui.

Cette notion d'autorité, qu'on semble aujourd'hui vouloir gommer, est d'autant plus importante que nombre d'enfants ignorent le sens politique de l'autorité. Max Weber disait que la politique, c'est le goût de l'avenir. Dans la classe, l'enfant est constamment confronté à une relation d'autorité, c'est-à-dire à une relation d'ordre politique et pédagogique, à une relation qui le prépare à son avenir. L'exercice du pouvoir sur un élève est aussi celui de lui ouvrir un avenir. Il ne s'agit pas d'instituer la violence politique menant à la domination, mais de montrer à l'élève les limites de son propre pouvoir. La démocratie, par ailleurs, n'est pas l'égalité du pouvoir, mais « la définition de conditions d'accès égal à la lutte pour le pouvoir » (9).

L'espoir dans l'avenir, de plus, implique un travail sur soi qui se déroule sur une longue durée. La « panne du futur » entraîne des effets pervers, dont le plus important est la déperdition du sens de ce qu'on est et de ce qu'on fait. Le sens de la vie est mémoire et espérance, ancré dans l'héritage du passé et tendu vers les horizons aérés de l'a-venir. Ce n'est pas tout de montrer à un élève ce qu'il peut faire dans le moment présent, ce n'est pas tout de lui offrir les plaisirs de l'instant ; il doit aussi apprendre à composer politiquement et moralement avec ceux et celles qui sont venus avant lui, et qui lui ouvrent des projets de vie.

L'élève peut-il vraiment être l'agent de ses propres apprentissages ?

Il semble important de situer la relation pédagogique en rapport à l'autorité intellectuelle pour baliser la signification de l'expression « l'élève est agent de ses apprentissages ». Comment définir le mot « agent » ? On dit agent de police parce qu'on lui confère le pouvoir d'agir sur autrui. On dit de l'élève qu'il est agent de ses apprentissages parce qu'il aurait un désir, et même un pouvoir, d'agir sur lui-même pour apprendre. Il faut préciser, encore une fois, que le désir naît dans une relation avec une autre personne qui indique des objets à désirer. Le désir est relation. À cette condition, le désir d'agir sur soi-même pour apprendre n'existe que parce que dans la classe, il y a un enseignant en position d'autorité intellectuelle qui le soutient. Ce désir sera consolidé et confirmé par des parents à la maison qui stimulent ce même désir.

Le premier rôle de l'enseignant, en tant qu'autorité intellectuelle, est d'indiquer à l'enfant ce qu'il doit désirer dans le cadre de ses apprentissages scolaires. Hors de la classe, avec ses amis ou ses parents, d'autres objets de désir lui sont désignés. Par exemple, les amis croisent leurs désirs d'apprendre autour de l'objet « Pokémon ». Tous les enseignants et les parents ont observé que les enfants ont appris par coeur les centaines de noms des Pokémon. Le désir d'apprendre les noms des Pokémon tient aux multiples relations que les enfants entretiennent entre eux. Le désir d'apprendre est véritablement un phénomène relationnel.

Pour être agent de soi-même dans le choix de ses objets d'apprentissage, il faut déjà être parvenu à un haut niveau d'autonomie intellectuelle. Ce qui demande avant tout un grand raffinement du jugement. Un enfant du primaire, comme un adolescent du secondaire, n'a pas la maturité ni les connaissances pour juger par lui-même de ce qu'il veut et de ce qu'il peut. En tant qu'être de relation, l'enfant est soutenu par les désirs de ses parents, des enseignants et de tous les adultes qui interagissent avec lui. Ce soutien qui prend la forme de l'encouragement, de la motivation, de l'appui

financier et matériel, est primordial.

L'autorité morale et la liberté

Illustrons l'autorité morale par une histoire de cas. Il s'appelle Jean, il a 15 ans, il a abandonné l'école en 3^e année du secondaire. Il fugue régulièrement de chez ses parents. Ces derniers sont très inquiets, mais ne savent plus comment ramener Jean à la maison, à la loi. Jean se tient au carré d'Youville, dans le cœur de la ville de Québec, avec ses copains néo-punks. Il consomme des drogues. Il lui arrive souvent de coucher dans un "squat". Il dit qu'il est plus heureux dans la rue que chez ses parents qui exigent l'obéissance à un certain nombre de règles. Il dit qu'il se sent plus libre dans sa vie d'errance.

Jean adhère aveuglément à une conception erronée de la liberté. Il croit que la liberté consiste à vivre comme il l'entend, loin de ceux qui sont responsables de lui, loin de ceux qui détiennent sur lui une autorité. Il ne supporte pas les limites. Il croit qu'il est libre alors qu'il est agi par des passions, des désirs et des pulsions auxquels il est aveugle. Ne sachant que faire, ses parents ont démissionné. Lorsqu'il était jeune, Jean obéissait aux règles de la maison. C'est pourquoi ses parents pouvaient se permettre d'être permissifs. Aussi, ils ne voulaient pas entraver la liberté de Jean ; ils pensaient que Jean allait devenir plus créatif, plus imaginatif, disons-le, plus brillant s'il lui laissait le plus de « libertés » possibles.

Jean a bien profité de la souplesse de ses parents. Enfant gâté, enfant qui n'a pas intériorisé les limites entre l'enfance et l'âge adulte, enfant qui n'a pas connu la fermeté d'une autorité parentale, enfant qui marchandait toutes les décisions, enfant qui n'a pas rencontré la réalité frustrante d'une autorité extérieure à lui-même, il se retrouve seul avec ses tourments, ses contradictions et ses souffrances.

Une personne en position d'autorité morale est le représentant de la loi de son groupe. Son rôle moral dans la vie de l'enfant est d'autant plus important qu'elle est celle qui rappelle la loi et le sens de la loi. Des adultes, des parents, des enseignants sont souvent démunis et dominés par des enfants qui résistent à leur autorité. Ils laissent faire, ils permettent la transgression, ils n'y rebondissent pas d'une manière ferme et cohérente. Certains pensent même que toutes les transgressions sont créatives ; on dit « qu'il apprendra de ses propres expériences ». Christopher Lasch relève ces deux dogmes de la pensée éducative dans la culture américaine : « ... premièrement, tous les étudiants sont, sans effort, des "créateurs", et le besoin d'exprimer cette créativité prime sur celui d'acquiescer, par exemple la maîtrise de soi et le pouvoir de rester silencieux » (10). Ce constat est d'autant plus troublant qu'il annonce la réification d'un âge d'or de l'enfance.

Un jeune qui n'est pas confronté à une autorité morale consistante, c'est-à-dire à des repères et des contraintes claires, n'a aucune raison de mettre de côté ses pulsions, son narcissisme, son petit moi pourtant fragile, mais imbu de sa toute-puissance. L'enfant, souvent maladroitement, demande des limites, désire qu'on lui redise le cadre des valeurs dans lequel il peut évoluer. Quand il se confronte à un adulte, c'est pour savoir jusqu'où il peut aller. Il éprouve l'autorité des adultes pour savoir si sa violence aura raison de leur position morale, mais aussi pour connaître la solidité et la stabilité des règles. S'il a l'impression de gagner, non seulement l'adulte est perdant, mais l'enfant est aussi perdant. Il est primordial que l'enfant vive l'expérience du refus. Le manque de balises produit l'errance, l'arbitraire, l'instabilité existentielle et l'agitation nerveuse. L'enfant a besoin de références fixes pour se positionner. Sans balises claires, il devient fragile et violent, car il répond à la demande de l'autorité par sa pulsion et son narcissisme vengeur.

Le Québec connaît une crise de l'autorité sans précédent. Les ordres moraux anciens, qui légitimaient l'autorité du père, de la mère et de l'enseignant, ont été radicalement bouleversés. Le ministère de l'Éducation du Québec accentue cette crise en noyant l'autorité de l'enseignant dans un pédagogisme centré sur les « besoins » de l'enfant (11). Pourtant, l'autorité est une fonction essentielle dans la structuration identitaire de l'enfant. Elle répond au besoin vital de la confrontation à des limites, à des interdits et à des balises repérables. Éduquer un enfant, c'est l'influencer, c'est exercer sur lui un pouvoir qui lui permettra d'être plus libre, de devenir humain, en fait, d'être

l'auteur de sa propre vie. L'autorité doit savoir dire non à un enfant, savoir lui résister, le confronter afin qu'il intériorise les limites de son milieu de vie. Toutefois, il ne faut pas tomber dans le piège de l'autoritarisme ou du rêve d'un ordre traditionnel. L'autorité n'est pas l'autoritarisme. L'autoritariste abuse de son pouvoir en tant qu'il pense qu'il crée la loi alors qu'il est, comme chacun de nous, un héritier de la loi. Le rêve d'un retour vers un paradis perdu signe le refus de la modernité.

Le plus beau cadeau que l'on puisse faire à un enfant est celui du « désir de sa liberté ». Or, c'est un désir paradoxal (12) parce qu'il implique des limites. Désirer la liberté nécessite d'aimer la loi qui rend possible la liberté. L'enfant apprend à exercer sa liberté, par exemple son droit de parole, dans la mesure où il accepte les limites qui balisent sa liberté de parole. Tant qu'il n'a pas accepté, dans une classe, les limites qui balisent le droit de parole, il n'exerce pas sa liberté, il met sur le devant de la scène ses pulsions et la violence de son narcissisme. Le devenir libre commande un travail difficile et exigeant sur soi. C'est uniquement grâce à des limites que la vie sociale est possible d'une part, et d'autre part que l'enfant pourra s'émanciper, composer son identité, se connaître lui-même, domestiquer ses pulsions et réfléchir sur sa trajectoire de vie. Les limites sont saturées de contraintes, mais en même temps, sans les limites, la liberté se transmue en pulsion.

En guise de conclusion

L'effacement des figures d'autorité affaiblit la transmission des héritages du passé. Depuis la Révolution tranquille, étape charnière dans l'histoire du Québec qui a conduit à l'abandon du catholicisme (13), les Québécois ont développé un sentiment d'ambivalence, quasi de mépris, à l'égard de l'autorité. Il est vrai que les représentants de l'autorité, avant les années 1960, étaient souvent condamnables. Ils se souviennent d'un clergé doctrinaire, de politiciens corrompus, du machisme paternel et d'enseignants autoritaristes. Cette époque est révolue, mais la peur de l'autoritarisme demeure.

L'éducation moderne, en misant sur un pédagogisme centré sur l'apprenant, contribue à fragiliser les liens dissymétriques. Pourtant, les contraintes sont nombreuses en éducation ; l'élève n'apprend pas n'importe quoi, n'importe où, n'importe comment. Les contraintes sont aussi nombreuses pour l'enseignant que pour l'élève. Faire croire à l'élève qu'il a acquis suffisamment de ressources personnelles pour évaluer ce qui est bon pour lui, c'est tout simplement être aveugle au monde pulsionnel infantile et à l'obligation du passage par le lieu de l'autre pour accéder aux savoirs qui ont un effet de décentrement, de décalage.

C'est le rôle de l'enseignant de transmettre des valeurs, des croyances, des savoirs, en somme, un héritage culturel que l'enfant ne maîtrise pas encore. À cet égard, l'enseignant n'est pas qu'un « accompagnateur » qui assure l'éveil de l'enfant ou un « facilitateur » du développement de soi de l'enfant. Il assume avant tout, en tant qu'il est mandaté par l'institution scolaire, la tâche d'instruire l'enfant, c'est-à-dire de l'initier à ce qu'il ne connaît pas encore. Il est certes son semblable, mais il n'est pas son égal sur les plans moral, intellectuel et politique. Un enfant ne deviendra adulte que si un autre différent de lui-même, déjà adulte, lui montre de nouveaux objets de savoir, le soutient dans ses apprentissages, le confronte et lui résiste pour forcer l'écart propice à la liberté. L'enfant qui ne rencontre pas un autre que lui-même, un autre qui le limite, parvient difficilement à faire le passage à la vie adulte. Le passage par l'altérité est la condition d'apprentissage et du devenir adulte. Il faut cesser de réduire la relation éducative à une relation pédagogique, et la réinvestir de l'épaisseur intellectuelle, morale et politique qu'elle implique.

Notes

(1)

François Dubet, « Une juste obéissance » dans *Autrement* (Quelle autorité), Paris, Éditions Autrement, N° 198, 2000, p. 138.

- (2) Voir entre autres le livre très stimulant de Joffrin et Tesson à qui je dois cette définition de l'autorité. Joffrin L., Tesson P., *Où est passée l'autorité ?*, Paris, Éditions Nil, 2000.
- (3) Cf. Denis Jeffrey, « Jeunes de la rue et quête de soi » dans *À chacun sa quête*, Sous la direction de Yves Boisvert, Montréal : PUQ, 2000.
- (4) J. Pain et A. Vulbeau, « L'autorisation ou les mouvements de l'autorité », dans *Autrement*, *op. cit.*, p. 124.
- (5) Pierre Le Goff, *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris : La découverte, 1999, p. 65.
- (6) Diane Drory, *Cris et châtements, Du bon usage de l'agressivité*, Paris : De Boeck et Belin, 1997, p. 121.
- (7) Cette distinction est proposée par Fernand Dumont, sociologue québécois.
- (8) Bernard Gagnon, « Le soi et le différent à l'âge de l'indifférence », dans *À chacun sa quête*, Sous la direction de Yves Boisvert, Montréal : PUQ, 2000, pp. 84-85.
- (9) Max Pagès, « La violence politique », dans *Penser la mutation*, Paris : Cultures en mouvement, 2001, p. 59.
- (10) *Op. cit.*, p. 197.
- (11) Dans son livre aux propos percutants, Jean-Pierre Le Goff montre les limites de ce pédagogisme dans le système d'éducation français. Pierre Le Goff, *op. cit.*, pp. 40-42.
- (12) Denis Jeffrey, *La morale dans la classe*, Québec : PUL, 1999.
- (13) Raymond Lemieux et Jean-Paul Montminy se demandent ce que représente la culture catholique dans la société québécoise actuelle. À cet égard, ils se questionnent sur ce qu'il reste de cette culture et entrevoient la possibilité de son enseignement. Raymond Lemieux et Jean-Paul Montminy, *Le catholicisme québécois*, Québec : PUL/IQRC, 2000.

Les finalités de l'éducation

Éducation et francophonie, Volume XXX, N° 1, printemps 2002.

À l'université révolutionnée, le *Newspeak* de la performance

Aline GIROUX

Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, (Ontario), Canada.

Table des matières

- Résumé Abstract Resumen
- Introduction
- *Newspeak* et révolution
- Le *newspeak* de la performance contre l'éducation
 - L'enseignement ou la raison instrumentale
 - La recherche ou la raison entrepreneuriale
 - L'administration ou la raison managériale
- Conclusion
- Bibliographie
- Notes

Résumé

À l'université, on assiste à une révolution, c'est-à-dire un renversement des fins mêmes de l'éducation. Comme dans le roman d'anticipation *Nineteen Eighty-Four* (Orwell (1990 [1948])), cette révolution se fait de la façon la plus insidieuse et dès lors la plus efficace : par le langage. L'université révolutionnée parle et écrit aujourd'hui le jargon de la performance définie selon les critères et les lois de l'économie de marché. Ce jargon est un *Newspeak*, c'est-à-dire, comme l'évoque le vocable, un instrument de contrôle de la pensée; de plus, ce *Newspeak* possède une valeur performative, c'est-à-dire qu'il produit la réalité qu'il évoque. Mais la réalité produite et justifiée par le *Newspeak* de la performance entraîne un détournement des fins de l'enseignement, de la recherche et de l'administration universitaires. En mettant au jour les perversions du langage corporatif, on peut espérer semer les prémises de la résistance de l'Université.

Abstract

The Newspeak of Performance at the Revolutionized University

Aline GIROUX

Faculty of Education, University of Ottawa, (Ontario), Canada

We are witnessing a revolution at the university, an overturning of the very purposes of education. As in the novel of anticipation, *Nineteen Eighty-Four* (Orwell, 1990 [1948]), this revolution is being conducted in the subtlest and therefore most effective manner : through language. The revolutionized university now speaks and writes the jargon of performance, defined according to market economy laws and criteria. This jargon is a Newspeak, in other words, as the term suggests, an instrument of thought control. This Newspeak also has a performance value; it produces the reality it evokes. But the reality produced and justified by performance Newspeak leads to a departure from the goals of university teaching, research and administration. By shedding light on the perversions of corporate language, one can hope to plant the premises of the University's resistance.

Resumen

En la universidad revolucionada, el Newspeak de la competitividad

Aline GIROUX

Facultad de Educación, Universidad de Ottawa (Ontario), Canadá

En la universidad asistimos a una revolución, es decir, al derrumbamiento mismo de las metas de la educación. Como en la novela futurista *1984* (Orwell, 1990 [1948]), esta revolución se realiza de manera más insidiosa y por un medio más eficaz : el lenguaje. La universidad revolucionada actualmente habla y escribe la jerga de la competitividad definida según los criterios y las leyes de la economía del mercado. Esta jerga es un Newspeak, que como lo evoca el vocablo, es un instrumento de control del pensamiento; más aun, dicho Newspeak posee un valor performativo, es decir, que fabrica la realidad que evoca. Más aun, realidad fabricada y justificada por el Newspeak de la competitividad trae consigo la corrupción de las metas de la educación, de la investigación y de la administración universitarias. Al mostrar las perversiones del lenguaje corporativo, esperamos esparcir las premisas de la resistencia en la universidad.

Introduction

L'histoire de l'université en est une de lutte contre les pouvoirs; elle est, après tout, l'un des hauts lieux de l'analyse, de la critique et de la mise en question des idées reçues. Ainsi, au milieu du XII^e siècle, **Thomas d'Aquin** enseigne, comme premier principe de la conduite morale, que chacun doit obéir à sa conscience; la conscience même erronée oblige toujours (*Somme théologique* I, II, q. 19, art. 5) (1). Depuis, nombre de théologiens ont mené, contre le Magistère, le combat de la liberté de conscience. Au X^{IX}^e siècle, Max Weber dénonce la nomination, par le gouvernement de Bismark, du titulaire de la chaire d'économie, un certain Professeur Bernhart. L'élu est considéré, par ses collègues, comme « chaire imposée » (*strafprofessuren*) (**Weber** (1983 [1908-1909], p. 28)), c'est-à-dire, littéralement, « professeur infligé » (*straf*); il devient l'exemple par excellence de l'ingérence politique menaçant la liberté intellectuelle. Au XX^e siècle prend forme un nouvel impérialisme : en 1946, l'économiste canadien Innis prévenait l'université contre le monopole du commerce et de l'industrie. À ses yeux, quand les intérêts commerciaux dictent le type de recherche à faire ainsi que les moyens et les conditions de diffusion des résultats de la recherche, la crédibilité de l'université est en cause; vendre et acheter l'université, c'est la détruire et avec elle la civilisation qu'elle représente (**Innis** (1946, p. 75)). En somme, écrit Innis, en se soumettant aux lois du Marché, l'université s'expose à la disparition de la liberté universitaire elle-même (p. 73). Là où les Églises et les États-Nations auront été mis en échec, le Marché serait-il en train de réussir ?

Parmi les indices de l'emprise du Marché sur l'université, je m'intéresse à celui qui touche le pouvoir

séculaire de l'université, le *logos*, c'est-à-dire, dans les deux sens du terme, la raison parlante. L'université d'aujourd'hui pense, parle et écrit la nouvelle *lingua franca*, celle du commerce et de l'industrie. Ainsi, les mots tels qu'*étudiant*, *professeur*, *administration*, *savoir*, *évaluation* se voient remplacés par ceux de *client* ou *produit*, *membre du personnel*, *ressource humaine* ou *employé*, *gestion*, *information*, *contrôle de la qualité*. L'ensemble des activités d'enseignement et de recherche se nomme *production*. Enfin, dans mon université, la faculté d'éducation fait maintenant partie - du moins aux yeux de l'Ordre des enseignants de l'Ontario - des *fournisseurs de formation*. Cette langue qui devrait être étrangère n'étonne même plus. Ce manque d'étonnement, le naturel avec lequel l'université parle maintenant la langue des affaires et de la performance est, à mon sens, l'aspect le plus problématique de la situation. Je propose à la réflexion l'hypothèse suivante : À l'université, le langage corporatif est plus et autre chose qu'une nouveauté; c'est un *Newspeak* (Orwell, 1990 [1948]), c'est-à-dire, comme l'évoque le vocable, un instrument de contrôle de la pensée (2). Il est difficile de concevoir une atteinte plus radicale à la raison d'être de l'université.

Newspeak et révolution

La révolution sera complète quand le langage sera parfait, prédit le personnage Syme, philologue, spécialiste du *Newspeak*; il demande au protagoniste : ne vois-tu pas que tout l'objet du *Newspeak* est de rétrécir le champ de la pensée? (Orwell, 1990 [1948], p. 55). La procédure d'enfermement de la pensée commence par la création d'un discours qui devient dominant parce qu'il est uniformément repris à tous les échelons de l'organisation, qu'il présente les choses à partir d'un seul point de vue et qu'il exclut comme invalide, tout contre-argument. Or depuis deux décennies, un discours domine les campus : l'État ne peut plus subventionner l'université; elle doit, pour sa survie même, comprendre que les partenariats avec l'industrie sont pour elle l'unique voie d'avenir; accepter que le système d'éducation doive être restructuré afin de répondre aux besoins de l'économie de marché; se rendre à l'évidence qu'elle n'a d'autre choix, si elle veut s'assurer une place dans la nouvelle économie du savoir, que d'être concurrentielle. Telle est la nouvelle réalité à laquelle il faut s'adapter. Mais certains universitaires auront perçu, dans ce discours, les traits de l'endoctrinement (McMurtry (1998, p. 200)). Ainsi, demande Graham (2000), si le discours sur la situation financière de l'université présentait comme conséquence ce qui en est la cause ? Si l'État s'était donné, comme programme, de transformer l'université en instrument de croissance économique et adopté, comme stratégie, de s'en retirer pour la livrer aux forces du Marché ? L'auteur conclut : Si cela ressemble à un complot, c'en est peut-être un (pp. 27-28). Pour qui a observé les relations des gouvernements avec les universités au cours des deux dernières décennies (Bruneau (2000, pp. 161-176)), l'idée de complot n'a rien de farfelu.

Il s'en trouverait peu, aujourd'hui, pour croire dans la neutralité du langage; la linguistique distingue deux catégories d'énoncés: ceux qui ont un rôle constatatif et ceux qui ont une valeur performative (Austin (1962)). Comme tout langage, le *Newspeak* fait plus et autre chose que décrire la réalité telle qu'elle est; il accomplit des actes qui, sur le plan des significations interpersonnelles et sociales, transforment la configuration des choses ou créent une réalité nouvelle. Dans l'univers orwellien, le *Newspeak* crée la réalité et la présente non seulement comme nouvelle mais comme seule possible. Cela suppose, chez les dirigeants, la maîtrise de l'art du *doublethink*, c'est-à-dire la capacité d'être conscient de la vérité au moment où l'on répète des faussetés soigneusement construites; l'aptitude à utiliser la logique contre la logique (Orwell, 1990 [1948], p. 37). Il faut être virtuose du *doublethink* pour présenter un aspect de la culture, la conjoncture économique, comme étant LA Réalité et cela, par surcroît, dans un milieu qui, depuis plusieurs décennies déjà, a compris le principe dialectique de construction sociale de la réalité (Berger (1966)). Le *Newspeak* de la performance montre ici toute sa valeur performative : il crée une réalité pour la présenter non seulement comme nouvelle, mais comme globale, irréversible et seule possible. Ce n'est pas pour rien qu'en Nouvelle-Zélande, par exemple, le langage des affaires est imposé aux universités. Comme le rapporte Crozier (2000), les autorités considèrent qu'il faut leur imposer ce langage parce qu'elles finiront par y croire, même si, pour le moment, elles y résistent (p. 214).

Si la mission séculaire de l'université est d'élaborer une pensée indépendante, le *Newspeak* de la

performance en est l'instrument de contrôle par excellence, puisqu'il a pour fonction de réprimer la pensée hétérodoxe, celle qui conçoit les choses autrement qu'elles ne sont; évalue le changement comme progrès, régression ou dérive; se construit et s'exprime à contre-courant des discours dominants. Si, de plus, et comme le voulait Kant, l'éducation consiste à apprendre non pas des pensées mais à penser, le *Newspeak* de la performance va à l'encontre de l'éducation.

Le *newspeak* de la performance contre l'éducation

À l'université comme dans le pays d'Oceania (Orwell, 1990 [1948]), certains individus persistent dans le *oldthink* (la pensée prérévolutionnaire, Orwell (1990 [1948], p. 316, 318)), certains après avoir payé le prix de leur résistance (Noble (2000)) (3). Freitag (1995) parle du naufrage de l'université; Readings (1996) décrit l'université en ruines; Tudiver (1999) constate que l'université canadienne est à vendre et Turk (2000) décrit les dangers de la commercialisation; Wilshire (1990) fait état de l'effondrement moral de l'université; enfin, Aronowitz (2000) propose que pour créer un véritable enseignement supérieur, il faut démanteler cette manufacture du savoir qu'est l'université-entreprise. Pour ma part, j'entends montrer que le *Newspeak* de la performance produit et justifie rien de moins qu'un détournement des fins de l'éducation. Plus l'université adopte les principes et les stratégies de la raison corporative, plus l'enseignement accède aux attentes de la raison instrumentale; plus la recherche se plie aux intérêts de la raison entrepreneuriale et plus l'administration adhère aux canons de la raison managériale.

L'enseignement ou la raison instrumentale

Le *oldthink* parlait d'« étudiants », c'est-à-dire de personnes dont la tâche centrale consiste à s'appliquer méthodiquement à apprendre et à comprendre; leur travail consiste dans l'effort intellectuel. Il existe toujours des personnes animées du désir et du plaisir de chercher à connaître, mais le discours dominant les marginalise; en *Newspeak* il est question de « clients ». Le terme peut désigner le protégé d'un professionnel - j'y reviendrai - mais il prend plus souvent le sens de « consommateur ». Pour ce consommateur, une éducation postsecondaire (entendons : une formation assurant l'employabilité) fait partie des commodités à se procurer. Au cours de la dernière décennie, le *Maclean's Guide to Canadian Universities* est devenu ni plus ni moins qu'un rapport du consommateur à consulter afin de juger de ce que telle université peut offrir en termes d'attrait du campus, de frais de scolarité, de bourses d'études, de programmes novateurs et de réputation, c'est-à-dire de professeurs populaires ou vedettes du *star system* et de diplômés haut placés dans le monde des affaires. Mais malgré tous les efforts des universités pour « être concurrentielles », il reste que le diplôme postsecondaire coûte de plus en plus cher. En 1978, les droits de scolarité représentaient 13,3 % des revenus des établissements (Tudiver, 1999, p. 66); aujourd'hui, dans mon université, ils couvrent 30 à 35 % des coûts d'opération (4).

C'est pourquoi les universités mettent tout en oeuvre pour assurer la satisfaction de la clientèle. Certes, l'université a des obligations envers celles et ceux à qui elle promet l'enseignement; la mystique d'« apprendre pour apprendre » ne saurait justifier la négligence, la complaisance et le manque de rigueur dans l'enseignement et l'évaluation des apprentissages. Mais si, justement, une proportion importante de la clientèle d'aujourd'hui, occupée qu'elle est à bien autre chose qu'à l'étude, se considérerait satisfaite de la complaisance et ne comprenait pas que pour apprendre à apprendre, il faut avoir appris et compris certaines choses difficiles à maîtriser ? Si la clientèle cherchait les scéances d'expression de soi, de son vécu et de son opinion ? Readings (1996), constate que pour satisfaire la clientèle, l'enseignement doit porter sur des contenus d'information immédiatement utilisable; ces contenus doivent être découpés en unités simples et facilement assimilables, le plus possible rassemblés en un manuel; bref, l'enseignement doit être le moins exigeant possible (p. 152). La logique et le principe premier du Marché sont bien connus : « Le client a toujours raison »; il n'appartient pas au grossiste ou au détaillant de mettre en question ses présupposés ou ses croyances, mais de lui fournir et de lui vendre ce qu'il demande. Les stratégies de mise en marché des programmes présentent un produit adapté à ce que la clientèle exprime

comme besoin; elles ne mettent pas l'accent sur les exigences de l'apprendre et du comprendre.

La logique de la satisfaction de la clientèle nourrit ce que l'anglais américain appelle *consumerism* : le droit du consommateur à être satisfait du produit qu'il a acheté. À l'université, l'occasion d'exprimer la satisfaction ou l'insatisfaction est fournie, entre autres, lors de l'évaluation de l'enseignement, des cours et des professeurs (5); plusieurs auront pris les moyens de s'assurer une évaluation favorable. Qu'est-ce, en effet, qui peut être évalué au moyen de tels questionnaires, sinon la degré de satisfaction de la clientèle ? Pour cette clientèle appelée à devenir actionnaire, dépositaire d'enjeux, ou concessionnaire dans l'« économie du savoir », le savoir se ramène plus souvent qu'autrement à l'information. Bien enseigner, c'est transmettre l'information de façon complète, dûment organisée et le plus possible emballée selon les règles de l'art pédagogique. La clientèle sera d'autant plus satisfaite si le professeur, par sa personnalité et sa performance, est aussi bon comédien, c'est-à-dire, explique Wilshire (1990, p. 27 ss), s'il réussit à faire croire en son personnage d'expert ou de spécialiste possédant et dispensant le savoir (réduit à l'information) de manière efficace. La performance professorale n'est alors pas étrangère à la production théâtrale. Pour transmettre l'information non seulement de façon efficace mais sous forme de divertissement, un ministre d'éducation de l'Alberta a un jour conçu le projet de faire écrire les cours par des universitaires pour les faire livrer sur vidéo par des acteurs (Thompson (1998, p. 91)).

Le *Newspeak* remplace le concept d'éducation par celui de formation (*training*) dans un domaine reconnu pour son employabilité; ainsi, en entrant à l'université, les jeunes adultes ne s'attendent pas nécessairement à passer à un niveau plus élevé d'éducation, mais simplement à passer à l'étape postsecondaire d'une formation à l'emploi. Plus ce mouvement s'accroît, plus se perd la notion d'enseignement supérieur. Or l'enseignement supérieur est le lieu par excellence pour apprendre à passer de l'habileté de résoudre des problèmes à la capacité de trouver ce qui fait problème; d'analyser les choses telles qu'elles sont pour, au lieu de simplement s'en accommoder ou s'adapter benoîtement à ce qui est présenté comme réalité, imaginer et créer ce qui n'est pas ou ce qui devrait être. L'autonomie de la pensée que développe une véritable éducation supérieure ne devrait pas, en démocratie, être le privilège d'une minorité. Le jour où l'éducation supérieure sera absorbée par le Marché, où se trouvera l'organe de pensée de la culture ? En ces temps de globalisation des marchés, qu'est-ce, sinon une éducation supérieure, qui pourra soustraire une société à la dictature économique ?

Enfin, la notion de client-consommateur est d'autant plus efficace en *Newspeak* qu'elle passe sous silence le concept qui, à l'université, qui devrait dominer : le client comme protégé d'un professionnel. Or, le statut professionnel est lié à deux facteurs distinctifs : d'une part, le savoir dépassant de loin l'information, les notions et les connaissances communes dans un domaine de spécialisation et, d'autre part, une éthique de service. Le savoir professionnel fonde l'autonomie du jugement et de l'intervention; l'orientation de service inspire le sens de responsabilité et fonde l'indispensable pacte de confiance : le client doit pouvoir croire d'abord que le professionnel a acquis un savoir et un savoir-faire de haut niveau qu'il emploiera à le servir. La personne qui recourt à des services professionnels sait exprimer ses désirs; elle n'a pourtant pas, habituellement, le savoir nécessaire pour identifier ses besoins. Cet état des choses ne justifie en rien le paternalisme professionnel; reste pourtant que la relation professionnelle est fondamentalement asymétrique (Weingartner (1999, pp. 13-22)).

Mais le *Newspeak* faisant valoir les connotations de consommation, la clientèle étudiante est vue comme étant habilitée à évaluer le produit qu'elle paie. Ainsi, l'évaluation des cours, de l'enseignement et des professeurs par les étudiants est particulièrement problématique, d'autant plus qu'elle prend tout son poids dans les décisions de permanence et de promotions. Si, comme le proteste l'université face à sa clientèle, l'enseignement est aussi important que la recherche, pourquoi n'est-il pas évalué par les pairs ? Si c'est le cours qui doit être évalué, comment un débutant sait-il en quoi doit consister un bon cours de niveau pré-diplômé ? Si c'est l'enseignement qu'il faut évaluer, sur quelle base un profane en matière de pédagogie peut-il se prononcer, par exemple sur le bien-fondé d'une approche très originale ou une prestation captivante, mais qui passe outre à des apprentissages essentiels ? Enfin, comme le souligne Weingartner (1999), il est très difficile, immédiatement à la fin d'une session, de traduire un sentiment de satisfaction ou d'insatisfaction en évaluation objective de ce qui a été accompli. Sur cette question devenue très

importante à l'université, il y aurait lieu de rappeler que si dans toutes les professions dites libérales, les personnes desservies peuvent porter plainte dans les cas de négligence, d'incompétence ou d'inconduite professionnelle; si elles peuvent aussi exprimer leur opinion sur le service, elles ne sont pourtant pas appelées à évaluer la qualité de l'intervention professionnelle, et surtout pas si cette évaluation sert à déterminer le progrès d'une carrière.

La recherche ou la raison entrepreneuriale

Les recherches universitaires ont différents statuts; « ce qui est essentiellement en cause, écrit Freitag (1995), c'est de savoir de quelle manière [telle recherche] se trouve organisée, financée, rémunérée » (p. 27). Les distinctions entre, d'une part, recherche « libre ou personnelle » et, d'autre part, « recherche subventionnée ou institutionnelle » servent à identifier celle qui est reconnue et promue. Cela ne veut pas dire que la recherche non subventionnée n'est pas reconnue, mais simplement que cette recherche dite « libre » n'est pas reconnue comme importante pour ce qui est du prestige de l'université. Non seulement les recherches elles-mêmes mais les domaines de recherche sont ainsi classifiés. Les domaines prometteurs sont l'innovation et le développement technologique, l'ingénierie, les sciences appliquées, les technologies de l'information, les sciences physiques, la biotechnologie et la biologie; les recherches les moins aptes à attirer les commanditaires sont, d'une part, celles dont la raison d'être est l'examen critique des structures sociales avec la mise en question des idéologies dominantes et, d'autre part, la recherche fondamentale en science (Polanyi (1999); Kornberg (2000)). Pour les universitaires qui se consacrent à ces disciplines, le message est clair, écrit Tudiver (1999) : il faut ou bien transformer sa recherche pour l'accommoder aux intérêts corporatifs ou bien envisager le déclin de sa carrière (p. 168).

Cet état des choses a pris naissance en 1989, avec le traité de libre échange entre le Canada et les États-Unis : les universitaires sont considérés comme des gens d'affaires chargés de fournir des biens et services conformément aux exigences de la libre circulation des biens et services entre les frontières, dans le contexte de l'économie globale du savoir (McMurtry, 1998, pp. 179-180, 231-235). En 1999, le comité aviseur du premier ministre sur la science et la technologie recommande que les universités redéfinissent leur mission séculaire : à l'enseignement, la recherche et le service public, elles doivent ajouter, comme quatrième mission, l'innovation définie en termes de création, pour les besoins du Marché, de nouveaux biens et services. En clair, la nouvelle mission de l'université est la commercialisation (Bruneau (2000, p. 166); Graham (2000, p. 25); Tudiver (1999, p. 146, 152)). Pour s'assurer que les intentions de l'État seront mises en oeuvre, l'octroi de fonds de recherche est lié au potentiel de commercialisation des résultats de la recherche.

C'est dire à quel point l'universitaire d'aujourd'hui doit adopter les stratégies de la raison entrepreneuriale : d'abord, choisir comme projet un problème pratique dont la solution exige la spécialisation; ce problème doit intéresser un bailleur de fonds le plus important possible, préféablement l'industrie ou une importante corporation; la subvention est une condition d'éligibilité à des fonds d'un organisme fédéral. La même logique s'applique au niveau des comités de recherche des départements ou des facultés : pour recevoir un appui à l'interne, on doit avoir demandé et obtenu des fonds externes. Dans l'université devenue grande entreprise, l'objectif de commercialisation des résultats de la recherche a pour effet d'orienter la recherche vers le transfert des savoirs et de la technologie dans le domaine de l'industrie et dans le monde des affaires. L'exemple le plus clair est celui de trois *junior chairs* (postes menant à la permanence) pour lesquelles l'Université de Toronto, ayant reçu de Northern Telecom (Nortel) un don de huit millions, s'engage à choisir les candidats « en consultation avec Nortel ». Le contrat ne fait aucune mention de liberté universitaire pour les élus. Par contre, l'entente assurant la présence de techniciens et d'un représentant de Nortel à l'Université, il ne serait pas étonnant que le donateur exige d'être « consulté » au moment de la permanence et des promotions. (Graham, 2000, pp. 24-25).

Personne ne peut prétendre que les partenariats avec la grande entreprise ne posent aucun risque pour la liberté et l'intégrité de l'activité de recherche. Les événements qui, en 1995, ont opposé la Docteure Olivieri au géant pharmaceutique Apotex montrent à quel point les intérêts commerciaux du partenaire supérieur peuvent compromettre l'une des missions séculaires de l'université : le

service, voire la protection du public (Olivieri (2000, p. 53)); Tudiver (1999, pp. 178-179). L'affaire Olivieri concerne la recherche biomédicale, un domaine particulièrement convoité pour la grande industrie. Mais les sciences humaines ne sont pas sans attirer des partenaires prestigieux. Ainsi, il importe de se demander si, en faculté d'éducation, les chercheurs subventionnés par Nortel ou par Microsoft, par exemple, garderaient la liberté d'examiner les difficultés d'apprentissage liés à la présence de l'ordinateur en classe, et de diffuser largement leurs résultats (Bailey & Vallis (2000)?

Certains voient, dans l'idée d'une mission de commercialisation des résultats de la recherche universitaire, un exemple de la dérive de la raison entrepreneuriale. John Polanyi, prix Nobel de chimie, considère qu'en s'engageant sur cette voie, l'université va à l'encontre de sa mission centrale : le service du savoir. Le savoir, rappelle Polanyi, a toujours été vu comme une richesse commune; le traiter comme propriété même intellectuelle, voire comme propriété commercialisable, c'est le trahir (1999, p. A 16). Pour sa part Kornberg, prix Nobel de médecine, rappelle l'importance de la recherche fondamentale, celle dans laquelle on s'engage purement et simplement pour comprendre; c'est la recherche fondamentale qui a conduit à certaines des découvertes les plus importantes en médecine. Il conclut : nous ne pouvons pas permettre aux échangeurs d'argent d'envahir nos temples du savoir. Au regard de la grande entreprise, de l'industrie et des universitaires les plus entrepreneurs d'aujourd'hui, Polanyi et Kornberg sont des exemples de la persistance du *oldthink*. Pour l'ensemble des universitaires, la question se pose de s'adapter aux diktats de l'économie de marché et de devenir autant d'employés ou de contracteurs dans ce qu'Aronowitz (2000) appelle une « manufacture du savoir » ou de préserver la part de liberté intellectuelle dont ils disposent. Après tout, la liberté qui permet la diffusion aussi large que possible des résultats de recherche constitue le fondement même de la démocratie.

L'administration ou la raison managériale

Dans les termes du *oldthink*, administrer renvoie explicitement à l'idée de servir (*ministrare*); en *Newspeak* on parle gestion, c'est-à-dire contrôle du fonctionnement et de la productivité. Ainsi, lorsqu'en 1993, le président de Ford Motors fonde un partenariat avec l'Ohio State University, les deux partenaires s'entendent pour considérer que les principes et les stratégies de la Gestion de la qualité totale sont transférables à l'université (Readings, 1996, p. 21); il suffit de la considérer comme un conglomérat de corporations. Au Canada, depuis au moins trois décennies, la gouvernance du « campus incorporé » (Turk, 2000) se fait de plus en plus selon les canons de la gestion d'entreprise. Au milieu des années 1970, l'ère de la collégialité a fait place à celle de la syndicalisation, seule réponse efficace aux calculs de la raison managériale. Les universitaires se sont ainsi assuré la résolution plus équitable des conflits ou le recours à un arbitre. Du même coup, cependant, ils sont devenus des employés, des membres du personnel - du « personnel enseignant », certes, mais du personnel. Aujourd'hui, l'enseignement à distance permettant de conquérir des marchés internationaux, l'entreprise-université pourrait, comme elle l'a fait à l'ère de l'enseignement par correspondance (Aronowitz, 2000, p. 76; pp. 151-155), considérer plus rentable de remplacer un « enseignant » par l'une ou l'autre version de la machine à enseigner (Winner (2000, pp. 89-99)); on parle de plus en plus de prolétarianisation du professorat (Aronowitz, 2000, pp. 62-67; 164). Du point de vue de la recherche, les universités ont délaissé ce que le *oldspeak* appelait « la communauté de chercheurs » pour se regrouper en unités de recherche, comme entrepreneurs, contracteurs ou consultants. Il revient à l'administration centrale de parler au nom de l'université, c'est-à-dire de déterminer et de faire connaître à tous les « partenaires » potentiels ses « axes de développement stratégique » et de diriger les efforts de toutes les facultés dans ces directions. Ainsi, par exemple, à l'occasion des campagnes de financement, chaque doyen doit prendre tous les moyens nécessaires pour « vendre la faculté ». L'expression ne fait sursauter personne; en faculté d'éducation, elle pose comme problème majeur de trouver un projet qui sache attirer les faveurs de la grande entreprise ou de l'industrie.

Mais pour vendre une faculté ou une université, il faut pouvoir assurer la constance dans la qualité du produit; cela suppose un ferme contrôle sur les facteurs de production et les ressources à exploiter (Tudiver, 1999, p. 169). Pour contrôler le rendement des facultés et des départements, l'université adopte des « indicateurs de performance » qui sont largement considérés comme autant

de mesures de la qualité, l'excellence, l'efficacité et la pertinence (Readings (1996, p. 32); Aronowitz (2000, p. 158)) de l'enseignement et de la recherche. La liste de quelque 45 indicateurs de performance (Bruneau (2000, pp. 177-179)) montre qu'ils sont d'ordre quantitatif : taux d'inscription; taux de diplômation; temps alloué pour l'obtention des grades; employabilité après six mois et après deux ans de l'obtention du diplôme; intégration des technologies de l'information; taux de succès dans les compétitions pour l'obtention de subventions et des contrats de recherche; somme des subventions et des contrats obtenus; nombre de brevets d'invention; nombre de nouveaux produits commercialisables; nombre de publications par membre et de citations de ces publications; nombre d'inscriptions par classe (les classes plus nombreuses sont préférables); charge d'enseignement (les charges plus lourdes sont préférables, quitte à les assortir de formules de dégrèvement pour les chercheurs les plus productifs). Ces indicateurs de performance pourront servir, par exemple, à la dotation des facultés en postes professoraux. L'intention est claire : instaurer, entre les facultés, le marché de la concurrence. Comme le rappelle Readings (1996, p. 36), telle a été la stratégie des universités britanniques à l'ère du thatcherisme. À moyen ou à long terme, la gestion par indicateurs de performance a pour effet la concentration des budgets dans les unités de haute performance avec, comme contrepartie, l'élimination des facultés ou de départements moins rentables ou le fusionnement de ces moindres unités avec les plus grandes. Tudiver (1999) donne plusieurs exemples d'universités canadiennes où les coupures et les fusions sont l'oeuvre de la mainmise de l'administration centrale sur les facultés. Il est à noter que ces indicateurs de performance servent aussi comme moyens de contrôle de l'extérieur des universités, aux niveaux provincial, national et, en cette ère de globalisation, international.

Mais assimiler l'administration d'une université à la gestion d'entreprise c'est, dirait Aristote, souligner « le genre prochain » sans faire état des « différences spécifiques »; autrement dit, retenir certaines ressemblances fonctionnelles pour passer sous silence les différences essentielles. Il y a, dans l'administration universitaire, certaines responsabilités de gestion : il faut faire connaître ce que l'établissement peut offrir et s'assurer que le service offert sera rendu comme il doit l'être. Pourtant, l'idée de gestion passe sous silence la « différence spécifique » de l'université comme milieu à administrer. L'université est constituée de facultés et de départements dont les membres ne peuvent pas être tout simplement « gérés », puisque de par leur niveau d'éducation, ils sont considérés dans toutes les sociétés comme membres des professions prototypiques. Or le savoir professionnel confère l'autonomie du jugement et de l'intervention; de plus, les engagements les plus décisifs du professionnel n'ont pas pour objet l'établissement au sein duquel il exerce, mais son domaine de savoir et de pratique et la personne à servir. Mais surtout et en vertu de sa mission séculaire, l'université forme et cultive l'indépendance de la pensée, l'activité intellectuelle créatrice. Elle enseigne à favoriser la diversité plutôt que la conformité; l'examen critique et le débat éclairé de points de vue différents, voire conflictuels; la mise en question du *statu quo* plutôt que l'adaptation aux choses telles qu'elles sont. C'est pourquoi, dans le contexte universitaire, administrer (*ministrare*) prend le sens de mettre à la disposition de tous les membres de la communauté universitaire et du public les ressources matérielles et intellectuelles de l'établissement. Comme le note Kornberg (2000, p. A3) en parlant de sa propre recherche, aucune industrie n'aurait investi dans un projet à aussi long terme, surtout que cette recherche, entreprise et conduite dans le seul but de comprendre les fonctions cellulaires, n'était en apparence aucunement pratique. Il conclut : quel que paradoxal que cela puisse paraître, la recherche fondamentale demeure la source des avancées pratiques les plus déterminantes en médecine; l'avenir ne peut pas être prédit; il doit être inventé.

Conclusion

Pour les universitaires d'aujourd'hui, la persistance dans le *oldthink* pourrait offrir les éclairages et les encouragements d'une mésaventure : celle de Thalès. Le premier des philosophes, qui était aussi astronome et mathématicien, est tombé dans un puits, tout occupé qu'il était à contempler les étoiles. Au dire de Platon (*Théétète*, 174a) l'incident montre l'incompatibilité fondamentale entre les contraintes de l'existence pratique et le loisir de l'activité intellectuelle. Mais Platon omet la fin de l'histoire; elle sera contée par Aristote : La contemplation des astres permet à Thalès de prévoir une récolte exceptionnelle d'olives. Il loue à bas prix tous les pressoirs des villes de Milet et de Chio et,

au moment où la demande arrive, il les sous-loue à prix avantageux, amassant ainsi une somme considérable. Conclusion d'Aristote : « Thalès prouve qu'il est facile aux philosophes de s'enrichir quand ils le veulent, bien que ce ne soit pas là leur ambition » (*La politique* I, II, 1259a, 10). Autrement dit, et si on se reporte aux années 1970, en prenant le parti de la syndicalisation, les universitaires canadiens se sont - relativement parlant - enrichis; ils n'ont pas, pour autant, trahi les exigences de l'activité intellectuelle.

Aujourd'hui, ces mêmes universitaires pourraient mettre l'accent sur la deuxième partie du message d'Aristote : pour qui se consacre à l'activité intellectuelle, l'enrichissement n'est pas une ambition. Voilà qui permettrait d'appeler par son nom la nouvelle venue qui se voile pudiquement sous le vocable de « quatrième mission » de l'université. La commercialisation - ou l'innovation définie en termes de production de savoirs commercialisables - est une ambition. Les résultats de la recherche peuvent s'avérer extrêmement utiles, mais, précise Aristote, à condition que l'utilité soit un sous-produit et non la fin de l'activité intellectuelle. Pour leur part, Polanyi, Kornberg et plusieurs praticiens du *oldthink* ajouteraient à cette première condition, que l'utilisation des résultats de la recherche soit une *contribution* au bien *commun* d'une société. L'université n'a pas le choix de se trouver au milieu de l'*agora*, c'est-à-dire la place publique. Sa mission est de l'être à la manière de Thalès.

L'université a sa place au centre du Marché; cette place n'est pas celle de partenaire adjoint, de concessionnaire, de gestionnaire, de fournisseur de formation ou de personnel de recherche de la grande entreprise. C'est celle de Socrate. L'université est la seule institution sociale dont la raison d'être est celle du « thaon des Athéniens », celui qui dérange, déconcerte, déstabilise; invite, incite et enseigne à mettre à distance et en question les idées reçues et les discours dominants. Aujourd'hui, Socrate demanderait : Si l'éducation supérieure adopte les principes, l'approche et le langage de l'industrie et du commerce, comment pourra-t-elle penser, agir et parler autrement que le *Big Business*? Comment, dans ces conditions, l'université pourra-t-elle offrir une éducation supérieure, c'est-à-dire l'occasion d'apprendre et de comprendre l'importance de la liberté de penser ses propres pensées ? Pour celles et ceux qui au cours de l'histoire, ont résisté aux dogmatismes magistériels et aux impérialismes politiques, la liberté intellectuelle commence par l'identification de la nouvelle dictature, celle du Marché; cette liberté est loin d'être une question académique (au sens français du terme), elle est, pour la vie intellectuelle, la condition nécessaire de ce qui s'appelle, sur le plan moral, une vie examinée.

Bibliographie

Austin, John Langshaw (1962)

How to do things with words, Oxford : Oxford University Press.

Aristote (1989)

La politique, Introduction, notes et index par J. Tricot, Paris : Vrin.

Aronowitz, Stanley (2000)

The Knowledge Factory. Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning. Boston : Beacon Press.

Bailey, Ian, Vallis, Mary (2000)

Fixing high-tech tools keeps teachers from their primary tasks. In *National Post*, December 1, p. A1.

Berger, Peter L., Luckmann, Thomas (1966)

The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge. Garden City, New York : Doubleday.

Bruneau, William (2000)

Shall we perform or shall we be free? In James L. Turk (Ed.) pp. 161-176.

Crozier, Rob (dir.) (2000)

Troubled Times. Academic Freedom in New Zealand. Palmerston North, New Zealand : Dunmore

Press.

Freitag, Michel (1995)

Le naufrage de l'université. Et autres essais d'épistémologie politique. Québec : Nuit blanche éditeur et Paris : Éditions de la découverte.

Graham, William (2000)

Academic freedom or commercial license. In James L.Turk (Ed.) pp. 23-30.

Innis, Harold. (1946)

Political Economy in the Modern State. Toronto : Ryerson Press.

Kornberg, Arthur (2000)

Future is invented, not predicted. In *CAUT Bulletin*, 47 (10), December, p. A3.

McMurtry, John (1998)

Unequal Freedoms. The Global Market as an Ethical System. Toronto : Garamond Press.

Noble, David (2000)

Digital diploma mills : Rehearsal for the revolution. In James L. Turk (Ed.), pp. 101-102.

Orwell, George (1990 [1948])

Nineteen eighty-four, New York : Penguin Books.

Olivieri, Nancy (2000)

When money and truth collide. In James L.Turk (Ed.), pp. 53-68.

Platon (1950)

Théétète. In *Oeuvres complètes*, Paris : Gallimard, La Pléiade.

Polanyi, John (1999)

Knowledge as property in universities. In *Toronto Star*, April 5, p. A16.

Readings, Bill (1996)

University in Ruins. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.

Reboul, Olivier (1980)

Langage et idéologie. Paris : PUF.

Thomas d'Aquin (1984 [1265-1269])

Somme théologique, Paris : Seuil.

Thompson, Audrey (1998)

How scholarly writing makes readers work. In *Journal of Scholarly Publishing*, Vol. 29, pp. 87-100.

Tudiver, Neil (1999)

Universities for Sale: Resisting Corporate Control over Canadian Higher Education. A CAUT series title. Toronto : James Lorimer.

Turk, James L. (Ed.) (2000)

The Corporate Campus. Commercialization and the Dangers to Canada's Colleges and Universities. A CAUT series title. Toronto: James Lorimer.

Weber, Max (1983) [1908-1909])

De la liberté intellectuelle et de la dignité de la vocation universitaire. Écrits de Max Weber traduits, préparés et présentés par Michel L. Martin. Toulouse : Presses de l'Institut d'études politiques.

Weingartner, Rodolph H. (1999)

The Moral Dimensions of Academic Administration, New York : Rowman & Littlefield.

Wilshire, Bruce (1990)

The Moral Collapse of the University. Professionalism, Purity and Alienation. Albany, New York : State University of New York Press.

Winner, Langdon. (2000)

Introducing the automatic professor machine. In James L. Turk (Ed.), pp. 89-99.

Notes

(1)

Exemple de Thomas d'Aquin : Si une personne considérait, par erreur, qu'il est mal de s'abstenir de la fornication, il serait moralement mal pour elle de s'en abstenir, puisqu'elle ferait ce qui, à son jugement, se présente comme un mal. La volonté qui ne suit pas le jugement de la raison, même si ce jugement est (objectivement) erroné, est mauvaise.

(2)

Dans son ouvrage intitulé *Langage et idéologie* (Paris : PUF, 1980) Olivier Reboul présente le *Newspeak* comme véhicule d'idéologie. Il en fait une étude des points de vue lexical et syntaxique. Voir pp. 174-183.

(3)

L'historien David Noble (Université de Toronto) s'est vu refuser la permanence à MIT pour avoir mis en question la neutralité de la technologie (Aronowitz, 2000, p. 53).

(4)

Information reçue lors de la réunion du Sénat de l'Université d'Ottawa, 11.09.00.

(5)

Dans mon université, les étudiants évaluent le professeur : son degré de compétence pédagogique, sa connaissance disciplinaire, ses habitudes de préparation de cours, son aptitude à susciter l'intérêt pour la matière, ses relations avec le groupe et sa disponibilité en dehors des cours. Les scores, avec les noms des professeurs, sont disponibles dans les bibliothèques, pour consultation au moment de l'inscription, c'est-à-dire, dans le langage maintenant usuel, du « magasinage » de cours.



Publication de l'Association
canadienne d'éducation de
langue française (ACELF)

REVUE SCIENTIFIQUE VIRTUELLE

RECHERCHE

Cherchez dans *Éducation et francophonie*:

[Recherche par mots-clés](#)

[Index des auteurs](#)

LIENS

Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.

PUBLICITÉ

Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.

RÉSUMÉ

À l'université révolutionnée, le Newspeak de la performance

Aline Giroux - Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, (Ontario), Canada

Éducation et francophonie

Volume XXX, numéro 1, printemps 2002

Les finalités de l'éducation

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

RÉSUMÉ

À l'université, on assiste à une révolution, c'est-à-dire un renversement des fins mêmes de l'éducation. Comme dans le roman d'anticipation *Nineteen Eighty-Four* (Orwell (1990 [1948])), cette révolution se fait de la façon la plus insidieuse et dès lors la plus efficace : par le langage. L'université révolutionnée parle et écrit aujourd'hui le jargon de la performance définie selon les critères et les lois de l'économie de marché. Ce jargon est un Newspeak, c'est-à-dire, comme l'évoque le vocable, un instrument de contrôle de la pensée; de plus, ce Newspeak possède une valeur performative, c'est-à-dire qu'il produit la réalité qu'il évoque. Mais la réalité produite et justifiée par le Newspeak de la performance entraîne un détournement des fins de l'enseignement, de la recherche et de l'administration universitaires. En mettant au jour les perversions du langage corporatif, on peut espérer semer les prémises de la résistance de l'Université.

[RETOUR](#)

ABSTRACT

We are witnessing a revolution at the university, an overturning of the very purposes of education. As in the novel of anticipation, *Nineteen Eighty-Four* (Orwell, 1990 [1948]), this revolution is being conducted in the subtlest and therefore most effective manner : through language. The revolutionized university now speaks and writes the jargon of performance, defined according to market economy laws and criteria. This jargon is a Newspeak, in other words, as the term suggests, an instrument of thought control. This Newspeak also has a performance value; it produces the reality it evokes. But the reality produced and justified by performance Newspeak leads to a departure from the goals of university teaching, research and administration. By shedding light on the perversions of corporate language, one can hope to plant the premises of the University's resistance.

[RETOUR](#)

RESUMEN

En la universidad asistimos a un revolución, es decir, al derrumbamiento mismo de las metas de la educación. Como en la novela futurista *1984* (Orwell, 1990 [1948]), esta revolución se realiza de manera más insidiosa y por un medio más eficaz : el lenguaje. La universidad revolucionada actualmente habla y escribe la jerga de la competitividad definida según los criterios y las leyes de la economía del mercado. Esta jerga es un Newspeak, que como lo evoca el vocablo, es un instrumento de control del pensamiento; más aun, dicho Newspeak posee un valor performativo, es

decir, que fabrica la realidad que evoca. Más aun, realidad fabricada y justificada por el Newspeak de la competitividad trae consigo la corrupción de las metas de la educación, de la investigación y de la administración universitarias. Al mostrar las perversiones del lenguaje corporativo, esperamos esparcir las premisas de la resistencia en la universidad.

[RETOUR](#)

[Numéros disponibles](#) | [Numéros à paraître](#) | [Appel d'articles](#) | [Comité de rédaction](#) | [Partenaires](#)
[Plan du site](#) | [Archives](#) | [Contactez-nous](#) | [Acelf](#)

© Revue *Éducation et francophonie*, ACELF 2005.

Les finalités de l'éducation

Éducation et francophonie, Volume XXX, N° 1, printemps 2002.

La formation des adultes en entreprise: entre compétences et assignation identitaire

Mokhtar KADDOURI, Maître de conférences
Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris, France.

Table des matières

- Résumé Abstract Resumen
- Introduction
- La formation des adultes, composante de l'éducation permanente
- L'offre identitaire
- Les modèles organisationnels et les modes de l'offre identitaire
- Le taylorisme et l'assignation identitaire
- Les courants des relations humaines et l'offre identitaire
- En guise de conclusion
- Bibliographie
- Notes

Résumé

L'article fait l'hypothèse que la formation professionnelle continue joue une double fonction. La première (et traditionnelle) fonction vise la satisfaction des exigences de fonctionnement de l'entreprise en matière de compétences individuelles et collectives. La deuxième, renforcée par l'évolution des conditions de la compétitivité, vise la conformation des salariés à un modèle identitaire privilégié par les responsables des entreprises. Cette fonction est analysée à partir d'un détour historique mettant en rapport les modèles organisationnels et les modes d'assignation de l'identité aux salariés. Il aboutit à une mise en garde contre les risques d'exclusion qui se font au nom du profit, sans impunité et sans éthique de la part des tenants de l'économie libérale.

Abstract

**Adult Education in Business :
Between Abilities and Identity Assignment**

Mokhtar KADDOURI
Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris, France

This article makes the hypothesis that vocational training has a double role. The first (and traditional) role targets the satisfaction of business operating requirements in terms of individual and collective abilities. The second, reinforced by the evolution of the conditions of competitiveness, targets the compliance of workers to an identity model promoted by those in charge of the companies. This function is analysed from a historical perspective, relating the organizational models to methods of assigning an identity to the workers, and leading to a warning against the risks of exclusion made in the name of profit, with impunity and without ethics, on the part of supporters of the liberal economy.

Resumen

La formación de los adultos en la empresa : Entre competencias y atribución identitaria

Mokhtar KADDOURI

Conservatorio Nacional de Artes y Oficios, París, Francia

Este artículo sostiene la hipótesis que la formación profesional continua tiene una función doble. La primera (y tradicional) función consiste en satisfacer las exigencias del funcionamiento de la empresa en lo que concierne la adquisición de competencias individuales y colectivas. La segunda, reforzada por la evolución de las condiciones de competitividad, tiene como objetivo la conformación de los asalariados al modelo identitario seleccionado por los responsables de las empresas. Esta función se analiza a partir de un recorrido histórico que permite establecer las relaciones entre los modelos organizacionales y los modos de atribución de la identidad a los asalariados. Esto nos conduce a notificar los riesgos de exclusión que se practica impunemente y sin ética en nombre del beneficio, de la parte de los paladines de la economía liberal.

Introduction

Face aux profondes mutations que connaît le monde industriel, les acteurs économiques sont conduits à mettre en place différents dispositifs d'accompagnement du changement pour préserver la pérennité et la survie de leurs entreprises. Certains d'entre eux anticipent les transformations technico-organisationnelles qui touchent les processus de production de biens et de services. Ils cherchent à faciliter leur avènement et à prémunir l'organisation contre leurs effets négatifs voire dévastateurs. D'autres au contraire sont destinés aux salariés afin de les préparer à affronter les mutations en question.

La formation professionnelle continue, considérée comme composante privilégiée de ces dispositifs, est appelée à jouer une double fonction. La première consiste à dispenser aux personnes concernées les compétences individuelles et collectives requises pour l'exercice de leurs activités. La seconde vise à construire de nouveaux rapports en les conformant aux identités professionnelles institutionnellement attendues, ce qui implique de remanier leur identité (Broda (1990)).

Ces deux fonctions dont le rapport dynamique et tensionnel a évolué avec le temps, seront abordées ici avant de traiter, à l'aide d'un bref détour historique, les rapports entre modèles organisationnels et offre identitaire. Nous réservons la conclusion à quelques questions de sens et de légitimité.

La formation des adultes, composante de l'éducation permanente

En France, la formation professionnelle continue est institutionnellement située dans le cadre de l'éducation permanente qui l'englobe et la dépasse. En effet, l'article 1^{er} de la loi d'orientation pour l'enseignement technologique assigne comme objectif à la dite éducation « d'assurer à toutes les époques de la vie la formation et le développement de l'homme, de lui permettre d'acquérir les connaissances et l'ensemble des aptitudes intellectuelles ou manuelles qui concourent à son épanouissement comme au progrès culturel, économique et social ».

Cette éducation concerne toutes les personnes quels que soient leur sexe et leur âge et se situe dans différents espaces scolaires et extrascolaires, professionnels et extra professionnels. **Pierre Besnard (1974)** la positionne à travers quatre âges. Le premier concerne la période préscolaire et va de 1 à 3 ans. Le second, relatif à la période scolaire et universitaire s'étale de 3 à 21 ans. Le troisième est celui de la période professionnelle allant de 21 à 65 ans. En fin, le quatrième âge est spécifique de la période de la retraite qui, en France, concerne les personnes qui ont 65 ans et plus.

La formation des adultes à laquelle nous nous intéressons se situe donc au troisième âge de l'éducation permanente. Elle s'adresse plus particulièrement à des personnes ayant quitté le système scolaire et qui sont engagées dans ce qu'on dénomme communément « vie active ».

Comme toute pratique sociale, la formation est traversée par les enjeux des acteurs sociaux qui, selon les contextes institutionnels lui attribuent différentes finalités et lui font jouer différentes fonctions.

Nous entendons par finalités des affirmations de principes, des valeurs et des lignes de conduites à respecter. Elles expriment des conceptions, des représentations et des orientations concernant la place que les femmes et les hommes devraient occuper dans le processus productif et dans la division sociale du travail.

Les fonctions quant à elles désignent la contribution et le rôle que les acteurs sociaux font jouer, de façon spécifique ou partagée, à une pratique sociale donnée. Ainsi, l'un des rôles de la formation peut être la diffusion des valeurs soutenues par les responsables des politiques de formation.

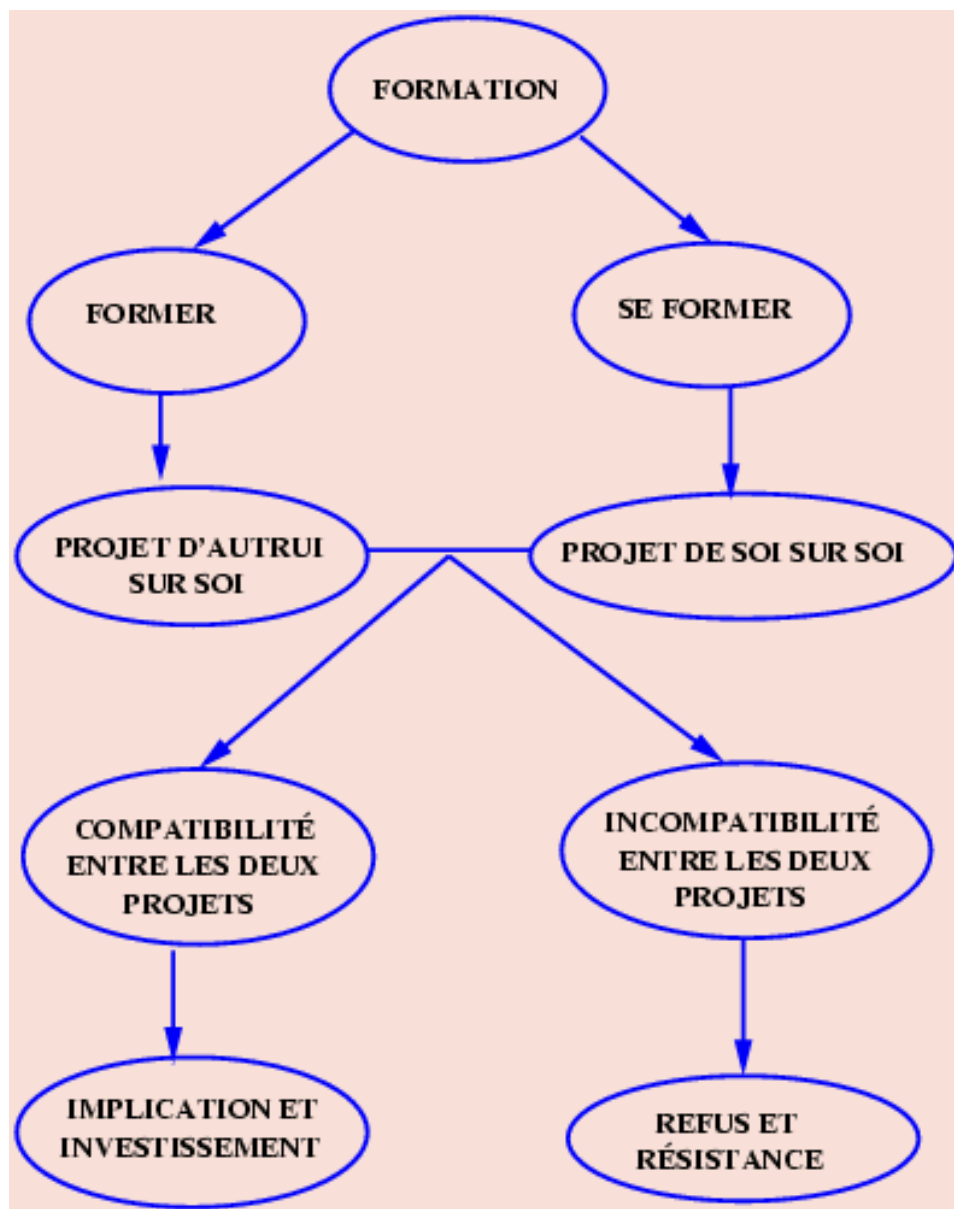
Les finalités et les fonctions en question peuvent être explicitées et intentionnellement instituées, comme elles peuvent échapper à la conscience et construites à partir des observations effectuées par le chercheur.

Cette façon de raisonner peut apparaître quelque peu schématique dans la mesure où elle semblerait réduire la formation à ses fonctions et à ses finalités institutionnalisées, en laissant de côté l'usage social que les personnes peuvent en faire dans le cadre de leurs stratégies (y compris identitaires). D'ailleurs, l'usage institutionnel et personnel de la formation se retrouvent dans les deux formes du verbe « former ». En effet, celui-ci peut prendre deux formes lors de sa conjugaison.

Pris dans sa forme transitive, il exprime le projet d'autrui sur soi. Cet autrui désigne ici les responsables des entreprises, alors que dans sa voie pronominal il désigne un « travail sur soi, librement imaginé, voulu et poursuivi grâce à des moyens qui s'offre ou que l'on procure » (**Ferry (1983)**). Il signifie que la formation est un projet de soi sur soi.

Reste posée la question de la compatibilité entre le projet institutionnel et personnel. Leur complémentarité produira de l'investissement et de l'implication, alors que leur incohérence, conduira au refus et à la résistance (**Kaddouri (1996)**).

Ce sont ces considérations que l'on peut résumer dans le schéma ci-dessous :



L'usage institutionnel de la formation des adultes

L'usage institutionnel de la formation permet de distinguer au moins deux grandes fonctions qui peuvent être visées par les décideurs professionnels :

- Une fonction d'acquisition de compétences consistant à adapter les personnes aux exigences de fonctionnement des entreprises. Il s'agit « des capacités collectives au développement desquelles l'institution est susceptible d'inciter et de former ses agents » (Demailly (1987)). C'est ce que le BIT (1987), de son côté, laisse entendre en stipulant que la formation doit « assurer l'acquisition des capacités pratiques, des connaissances et des attitudes requises pour occuper un emploi relevant d'une profession ou d'un groupe de profession dans une branche quelconque de l'activité économique ».
- Une fonction identitaire visant à générer chez les individus des qualités socioprofessionnelles et à les conduire à intérioriser des comportements professionnels et culturels institués ou fortement conseillés. Il s'agit, en paraphrasant Marcel Lesne et Yvon Minvielle (1990) de « produire des individus sociaux présentant des caractéristiques techniques, idéologiques, sociales bien identifiées » dont l'entreprise « a besoin pour assurer son fonctionnement immédiat, ses développements futurs, mais également la pérennité de ses fonctionnements ».

fondamentaux ».

Cette distinction étant faite, il ne faut pas oublier qu'il existe une imbrication très forte entre les deux fonctions de la formation. Ceci est encore plus vrai dans un contexte socio-économique et culturel dans lequel la composante professionnelle de l'identité est patente. Cette imbrication est tellement flagrante qu'elle est devenue une source d'exclusion et d'infirmité sociale pour celles et ceux à qui elle fait défaut. Le cas des personnes en situation de chômage de longue durée en est un exemple flagrant.

Selon les époques, trois types de rapports peuvent être repérés entre les deux fonctions de la formation :

- La juxtaposition, c'est-à-dire leur coexistence sans lien explicite a été plus ou moins instituée par l'article premier de la loi sur la formation du 16 juillet 1971 (1). Ainsi, les formations de ces années-là, visaient l'une et l'autre de ces deux fonctions. Les unes avaient pour objectif la préparation, l'adaptation ou le perfectionnement des salariés pour l'exercice d'une activité professionnelle. Nous reconnaissons ici, la formation professionnelle continue. Les autres, le plus souvent dénommées formation générale, culturelle ou de promotion sociale, recherchaient la réalisation d'un projet, librement et volontairement poursuivi par l'individu dans un champ social ou professionnel de son choix. (Ce qui laisse supposer que l'initiative de la mise en oeuvre de cette fonction identitaire était implicitement assurée par la personne elle-même).
- Le renforcement de la fonction d'acquisition de compétences est l'une des conséquences de la crise socio-économique qui n'a cessé de s'aggraver depuis 1974. Cette crise a opéré un déséquilibre dans le compromis recherché entre formation professionnelle centrée sur les exigences de fonctionnement de l'entreprise et formation centrée sur le développement de la personne. Elle a justifié le renforcement de l'approche instrumentale au détriment d'une approche d'émancipation et de développement. Ce qui a conduit à un antagonisme entre les deux types de formation, jusqu'à la quasi-exclusion de la seconde de l'enceinte de l'entreprise.
- Le renforcement de la fonction identitaire est à mettre en lien avec les politiques de redéploiement et de restructuration industrielle. Celles-ci ont conduit les dirigeants des entreprises à rechercher une flexibilité de plus en plus importante pour faire face à la compétitivité et la concurrence internationale. Dans ce contexte, la fonction identitaire de la formation s'est trouvée renforcée par les effets conjugués de plusieurs facteurs parmi lesquels on peut retenir :
 - L'anonymat organisationnel que renforce la constitution de grands groupes industriels monstrueux au sein desquels coexistent plusieurs filiales. Les liens entre les différentes entités de ces groupes sont distendus du fait même de la dispersion géographique, parfois à plusieurs kilomètres de la maison-mère. Ces facteurs participent à rendre floues les frontières internes et externes des entreprises et à « brouiller » les rapports directs entre le personnel et son organisation d'appartenance (Bel (1993)). Ils appellent la mise en place de repères qui transcendent les situations locales;
 - La saturation du marché et la concurrence entre firmes ont fait évoluer les conditions de la compétitivité. Celles-ci concernent la qualité et la variété des produits et non exclusivement, comme c'était le cas auparavant, leurs coûts. De l'avis même des différents spécialistes en la matière, la source des différences entre firmes s'origine ailleurs et ne s'explique pas par la différence technologique ou par les modes de gestion de la production. Elle « se fait grâce au service par lequel le produit est présenté, vendu, consigné au client » (Manoukian (1990)). Et comme ce sont des membres du personnel qui assurent ce service, leur implication dans la vie de l'entreprise et leur intériorisation de ses idéaux deviennent plus que nécessaires.
 - La prise de conscience de la fonction économique de la gestion du personnel conduit les responsables, au plus haut niveau, à considérer les ressources humaines comme facteur de productivité. Dans cette vision, les opérateurs ne sont plus vus comme force

de travail taylorienne, mais comme acteurs capables de stratégies. Et c'est effectivement, la capacité des managers à mobiliser ces stratégies, dans le cadre des orientations et des priorités instituées, qui fera la différence entre les entreprises. Il s'agit d'une mobilisation interactive et complémentaire des deux facteurs de productivité qui sont le capital et le travail.

On le voit bien, les effets conjugués de l'ensemble de ces facteurs ont mis sur le devant de la scène, la fonction identitaire de la formation. Certes, celle-ci n'est pas récente dans l'histoire du monde industriel. Mais, ce qui est nouveau, nous semble-t-il, est l'émergence de discours rationalisés et de démarches instituées visant sa prise en charge explicite et son instauration comme préoccupation institutionnelle, alors que jusque là, elle relevait de la responsabilité individuelle ou publique (l'État).

En cohérence avec ce déplacement (passage d'une préoccupation personnelle à une préoccupation institutionnelle), l'adhésion du personnel aux valeurs, à la culture et aux projets institués, - éléments constitutifs de l'identité de l'entreprise -, devient incontournable. D'où l'idée de l'offre identitaire sur laquelle nous revenons ci-dessous.

L'offre identitaire

Parler de l'identité d'une entreprise présuppose que celle-ci dispose d'une identité propre, distincte de celle de ses membres. Une identité qui n'est pas la somme juxtaposée des différentes identités individuelles et collectives, mais qui les englobe, les transcende et les dépasse. Celle-ci s'exprime dans une structure de pouvoir et dans des formes organisationnelles, qui participent à la configuration des rapports sociaux entre ses différents membres. Elle se constitue à travers les principales décisions qui ont présidé à son devenir, à travers les crises et les avancées qu'elle a connues, la mémoire et les cultures qu'elle s'est forgées. Elle se cristallise autour d'un ensemble de missions, et d'activités qui la situent sur ses différents marchés et environnements et la légitime aux yeux de ses usagers ou ses clients. Elle se cristallise, également, autour d'un noyau dur de valeurs, de représentations, de cultures partagées qui, au-delà des clivages organisationnels et des différences socioprofessionnelles, sont supposées faire le consensus et l'unanimité des membres et dont chacun devra être garant. C'est en ce sens que les promoteurs des politiques de formation cherchent, en cohérence avec les orientations officielles, à impulser des dispositifs devant permettre aux membres d'intérioriser le modèle identitaire dominant au sein de l'entreprise.

Cette offre (ou assignation) se fait pressante, notamment lorsque les responsables estiment que l'organisation est menacée dans son existence. Elle devient patente à chaque fois que celle-ci est confrontée à des transformations profondes nécessitant d'être institutionnellement accompagnées.

Cette offre identitaire n'est pas adressée de la même façon à l'ensemble des membres. Elle se fait en fonction de la place qu'ils occupent dans le présent, et en référence au projet qu'ont les responsables sur chacun d'entre eux. L'observation du monde industriel permet de distinguer trois types de populations :

- Une population dite stratégique parce qu'incontournable, par sa compétence et son expertise, pour la réalisation des projets de développement de l'organisation. C'est le noyau restreint du personnel que les responsables cherchent à stabiliser et à fidéliser;
- Une population nécessaire pour les exigences de fonctionnement de l'organisation, remplaçable et interchangeable dans les différents services. Elle bénéficie d'une identité provisoire dans le sens où son appartenance n'est pas stabilisée de façon définitive;
- Une population de laisser pour compte faisant scandaleusement et de plus en plus massivement les frais des changements institués. Son exclusion identitaire est provoquée par le renforcement identitaire de l'entreprise.

L'offre identitaire n'est pas neutre. Elle est fortement orientée en amont par le projet qu'ont les institutionnels sur les différents types de population relatés plus haut. Elle concerne plus

particulièrement le premier type, s'adresse de façon floue et diffuse au deuxième, alors que le troisième s'en trouve exclu.

On dira qu'il y a offre dirigée à chaque fois que l'on se trouve en présence d'un projet identitaire d'un autrui significatif sur quelqu'un d'autre que lui-même. On dira qu'il y a offre, en général (ou diffuse) quand on est face à une offre potentielle sans destinataire explicitement ciblé. On dira, également, qu'il y a offre excluante quand celle-ci écarte ou laisse dans l'indifférence une partie du personnel. Ceci nous ramène à distinguer l'offre en général (ou dans l'absolu) et l'offre relative (orientée ou dirigée). La première se fait à la cantonade. Alors que la deuxième est adressée à quelqu'un qui est socialement situé.

Les modèles organisationnels et les modes de l'offre identitaire

L'offre ne s'effectue pas sous le même mode, et reste tributaire, d'une part, du modèle organisationnel en vigueur au sein de l'entreprise, d'autre part de la place qu'y occupent les individus. En effet, l'espace qu'une personne occupe ou qu'on lui fait occuper n'est pas qu'un espace matériel et physique. C'est aussi et surtout un espace symbolique et identitaire. Son contenu n'est pas neutre mais chargé d'une double signification. Il est tout autant l'un des indicateurs du projet identitaire sur soi, que l'une des formes d'expression de l'identité assignée par les responsables à son titulaire. Cette double signification, intériorisée par les titulaires de l'espace et par ceux qui l'attribuent, donne la nature et les limites des actes à poser. Derrière la prescription du travail matérialisée par la gamme opératoire, - « description détaillée de la façon de travailler telle qu'elle est définie par services techniques et bureaux des méthodes » **Durand (1978)** -, se dessine une prescription qui désigne la place assignée dans les mécanismes et dans les processus de prise de décision. Il indique l'étendue et l'amplitude des domaines d'interventions des différents acteurs qu'il concerne et exprime la conception qu'ont ses promoteurs de « l'utilisation de la main d'oeuvre ».

C'est ce qu'un rapide détour par l'histoire du travail pourrait nous aider à situer. Les travaux de Freyssinet, et plus particulièrement ceux de **Touraine (1955)** nous seront d'une grande utilité pour son effectuation.

Touraine distingue trois principales phases, baptisées **A**, **B** et **C** dans l'évolution du travail ouvrier (2). Ces phases ne sont ni linéaires, ni substitutives, dans la mesure où chacune d'entre elles, peut coexister de façon concomitante avec les autres (y compris dans la même entreprise).

La première phase, « dite phase **A** », se situe au XIX^e siècle. La production est encore de type unitaire ou de petite série. Le fonctionnement de la machine dépend de l'opérateur qui, de bout en bout du procès de production, reste maître de l'espace qu'elle occupe ainsi que de la conception, du contrôle et du rythme de son travail. La compétence technique lui permettait de régner au sein de l'atelier. Une autre source de son pouvoir provenait de sa capacité à transmettre cette compétence technique aux ouvriers débutants. En effet, le savoir technique n'étant pas formalisé dans des manuels son acquisition était indissociable de l'acte de travail lui-même et son vecteur était la pratique directe et l'apprentissage sur le tas. C'est ce double pouvoir que les employeurs vont essayer de récupérer dans la phase **B**. Ni la résistance des ouvriers professionnels ni l'opposition des syndicats de métier, dans leur tentative de préservation de cette double maîtrise, n'ont pu les empêcher.

La deuxième phase, « dite phase **B** », est à situer vers la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle. Elle correspond au passage de la manufacture à l'industrie moderne et à la mécanisation massive de la production. C'est la décomposition du travail en opérations différentes qui commence. Les importants progrès effectués dans les domaines scientifiques et techniques ont permis une formalisation poussée et rigoureuse des savoir-faire empiriques détenus jusqu'alors, dans les ateliers et les corporations, par les seuls ouvriers qualifiés. Elle a facilité leur transmission et leur généralisation au delà du toit des usines. L'extériorisation de la formation et la constitution de centres d'apprentissages et d'organismes de formation hors de l'entreprise s'organisa. Ainsi l'ouvrier s'est trouvé, dans le nouveau système de production, dépossédé de son double pouvoir technique et

pédagogique. Les ingénieurs conçoivent l'ensemble du processus de production et les opérateurs assurent le travail d'exécution. Le taylorisme a trouvé dans cette phase un terrain fertile et favorable à son développement.

La troisième phase, « dite phase **C** » est caractérisée par le début de la naissance de l'automatisme (l'installations des premières machines automatiques date de 1937). On assiste, ici, au regroupement des tâches décomposées dans la précédente phase taylorienne. La machine-outil est capable d'effectuer plusieurs opérations consécutives. Reliée à d'autres machines, celle-ci est capable de faire, elle même, le transfert des pièces. De ce fait le travail se trouve complexifié. Le rapport de l'opérateur au produit évolue. Il s'effectue par l'intermédiaire de représentation de codes et de symboles matérialisés par les différentes applications de l'informatique de production et de gestion. La crise du taylorisme et de son organisation « scientifique du travail » remet en cause les savoirs spécialisés et fait émerger de nouvelles formes de formation et d'organisation du travail. Ces formes visent la prise en compte de la personnalité et les aspirations des individus. S'appuyant, notamment, sur les découvertes des différentes tendances de l'école des relations humaines, des services du personnel se sont développés dans les entreprises et les organisations.

Sur la base des considérations soulevées plus haut, nous tenterons d'établir des liens entre type d'organisation du travail, place qu'y occupent les personnes et mode d'offre (ou d'assignation) identitaire.

Le taylorisme et l'assignation identitaire

Les principes tayloriens ne sont pas neutres. Ils véhiculent et sont traversés par une conception de l'homme au travail. Ils se basent sur une analyse et une interprétation du comportement de l'être humain et des motivations qui sont à leur origine. Selon les défenseurs de l'OST (3), celui-ci a un comportement rationnel et logique. Il cherche de la sécurité et des repères clairs et détaillés pour effectuer son travail. Ce dernier, - clairement analysé, donnant lieu à des séquences d'opérations bien délimitées et à une sélection rigoureuse et "scientifique" faisant coïncider personne et poste -, constitue la garantie de l'efficacité dans le fonctionnement de l'organisation et dans l'accroissement de la productivité.

Par l'attribution de la conception et du contrôle des produits à des services spécialisés, les tenants du taylorisme indiquent un modèle de référence : Un ouvrier astreint à faire un travail d'exécution qui ne lui demande pas de réfléchir. D'ailleurs il n'était plus là pour le faire.

Lors d'une enquête (Kaddouri (1985)) auprès de salariés licenciés du secteur de l'automobile, l'un des interviewés nous a raconté l'histoire suivante. Ses copains qui travaillaient déjà à Citroën l'ont informé de la possibilité d'une embauche dans l'usine. Il est reçu par l'un des responsables du service du personnel qui, après quelques questions posées, a subtilement interrompu l'entretien en lui laissant entendre qu'il sera contacté dans les jours à venir. Sans nouvelles, il s'inquiète auprès de ses amis qui lui font remarquer ses maladroitness. Alors qu'il fallait feindre d'être analphabète, il a répondu naïvement aux questions par lesquelles le recruteur visait l'identification de son niveau d'instruction; bref, il s'était « mal débrouillé » lors de son premier entretien d'embauche. Il obtient un deuxième rendez-vous et fort de sa première expérience et des conseils des copains, il répond avec prudence à toutes les questions. Le recruteur effectue un dernier test consistant à lui demander de lire des mots inscrits sur un papier. Il s'agit des mots suivants désignant trois principaux syndicats en France : CGT, CFDT, FO (4). Voyant venir son interlocuteur, le candidat à l'embauche masque son savoir et ruse en faisant semblant de déchiffrer, mais avec difficulté simulée, les mots en question : « Il me semble que c'est un zéro », dit-il en désignant la lettre « O » de « FO ». Devant lui, son interlocuteur téléphone à un autre responsable du personnel pour l'informer du recrutement du nouveau candidat.

On le voit bien à travers cet exemple, l'ignorance et par là même la discipline, le respect des règles et des consignes deviennent les principaux indicateurs de la compétence professionnelle de l'ouvrier. Il s'agit d'un ouvrier limité dans ses horizons de pensée et d'action aux principales prescriptions officielles.

Dans ce contexte organisationnel, et face à cette conception taylorienne de l'homme au travail, l'offre identitaire ne peut s'effectuer que sur un mode injonctif et un impératif catégorique. Il s'agit, du moins pour la majorité du personnel, d'une assignation qui ne laisserait pas beaucoup de marges de manoeuvre. Les places prescrites, ainsi que l'identité qu'elles désignent sont caractérisées par l'imposition. Ici, prescription et assignation sont synonymes de domination. Elles signifient le pouvoir des uns sur les autres et indiquent nettement un rapport de dominant à dominé. La formation, dans ses objectifs et sa durée, restera tributaire de la nature du travail et par là même de la place, prescrite. Celle-ci, quand elle existe, est sans envergure, réduite à des séquences d'informations ou de moralisation.

Les courants des relations humaines et l'offre identitaire

Les différents courants de la conception humaine ont substitué l'explication psychologique à l'explication économique de la motivation humaine. L'homme au travail n'est pas seulement mû par des aspirations financières, mais aussi et surtout par des aspirations visant son épanouissement au sein de l'organisation, sa reconnaissance et sa considération par les responsables.

À la formalisation exagérée des règles et des procédures et à la vision rationalisante du comportement, elle met en évidence l'importance de l'informel dans les relations au sein du travail, et sur le rôle capital du groupe vis-à-vis des membres qui le composent (normes, conformité, statut et rôle etc.). Elle met, plus particulièrement, l'accent sur la nécessaire évolution de la fonction de la hiérarchie vers plus d'accompagnement et de conseil (et donc moins de contrôle et de sanction).

À partir de ses découvertes et sur la base des travaux des psychosociologues et chercheurs qui les ont prolongés et enrichis, l'école des relations humaines a prôné de nouvelles formes d'organisation du travail. C'est, plus particulièrement, HERZBERG qui a proposé la mise en place d'un système permettant l'enrichissement des tâches et le fonctionnement par groupe semi-autonome.

Les indicateurs de la compétence professionnelle de l'opérateur sont ses capacités techniques et sociales. Il doit non seulement maîtriser le processus de production, et avoir une représentation de l'amont et de l'aval de ce processus, mais également, s'insérer dans un collectif. À l'opérateur docile, l'école des relations humaines tente de substituer un opérateur devant servir de modèle de référence : il doit être capable de s'insérer dans une équipe, de fonctionner en réseaux, d'inscrire la mobilisation de sa compétence individuelle dans le cadre de la mobilisation des compétences collectives et transversales. Il doit, de façon paradoxale, développer son esprit critique et son autonomie tout en étant au service des intérêts dominants au sein de l'entreprise.

Dans ce contexte organisationnel et face à cette conception de l'homme au travail, l'offre identitaire aura tendance à s'effectuer sur un mode suggestif. Elle sollicite, chez les membres du personnel, un élan d'intériorisation volontaire des valeurs dominantes. L'adhésion à ces valeurs et à l'identité qu'elles véhiculent doit se faire, de plein gré et avec investissement cognitif et affectif dans les actes posés en la matière. C'est ce que laisse entendre Pinto (1975) dans un autre domaine en disant que « l'institution va pousser les individus à agir conformément à ses buts tout en leur donnant l'impression de ne poursuivre que les leurs ».

On le voit bien, quel que soit le modèle organisationnel, les objectifs restent les mêmes : l'atteinte de l'efficacité productive. Il s'agit de plus de productivité et de rentabilité au moindre coût. Les différents courants de la démocratie industrielle ne feront pas exception dans ce paysage de la productivité et de la rentabilité. Ce qui change ce sont les processus et les moyens mis en oeuvre. En effet si le taylorisme a organisé de façon rationnelle et systématique le rapt de l'intelligence et du savoir ouvrier en les mettant entre les mains des ingénieurs des bureaux des méthodes (le passage de la phase **A** à la phase **B**), les tenants des nouvelles formes d'organisation du travail font de telle sorte à ce que l'intelligence des situations ne soit plus cloisonnée mais circulaire. C'est cette circularité de l'intelligence mobilisée qui est garante de la productivité et de la rentabilité. D'où l'importance de la fonction identitaire de la formation. Elle doit préparer les salariés aux comportements sociaux institutionnellement attendus.

En guise de conclusion

La formation, dans ses dimensions institutionnelles, est traversée (et/ou véhiculée) des normes, des valeurs et des modèles, qui renvoient aux objectifs de ses promoteurs. L'offre (ou l'assignation identitaire) dont elle est le support, réactualise deux interrogations fondamentales. L'une est relative au sens que lui attribuent les personnes auxquelles elle est adressée. L'autre concerne la légitimité des offreurs.

Tout individu se trouve, dans sa vie quotidienne, face à une multitude de prescriptions identitaires croisées, provenant de sources endogènes et/ou exogènes à son organisation d'appartenance. Ces prescriptions, dans leurs rapports complémentaires ou conflictuels, l'incitent à se positionner en fonction d'une cohérence qui lui est propre. D'où la question du sens que Yves Clot définit comme « rapport jamais stabilisé, dans la conscience, entre l'objet immédiat de l'action et la place que cet objet occupe dans la vie personnelle et sociale du sujet ». La capacité de retraduction de l'offre identitaire serait une manière pour le sujet de trouver du sens lui permettant d'habiter, de façon personnalisée, l'identité offerte. Il s'agit pour lui de construire des compromis entre son propre projet et le projet identitaire qui lui est assigné ou proposé. La construction des compromis nécessite une stabilité et un horizon temporel qui permettent la possibilité de se projeter dans l'avenir. Or, la flexibilité menace de façon perpétuelle ceux, parmi les salariés qui sont jugés provisoirement acceptables, et met hors des enceintes de l'organisation ceux qui sont définitivement indésirables. Elle convoque la responsabilité éthique des offreurs des identités officielles et réactualise la question de leur légitimité. En effet, comme le soulignent Jarniou & Torres (1990) « la flexibilité et la mobilité requises par la compétition économique remettent sans cesse en cause des identifications par essence fragiles (...) rendent dérisoires et obsolètes les pratiques d'identification mises en oeuvre et provoquent un sentiment général d'incertitude ». C'est dans ce sens que les identités provisoires et exclues, soulignées plus haut, soulèvent la question de la responsabilité éthique, plus particulièrement, dans un contexte d'incertitude et d'imprévisibilité.

Bibliographie

Bel M. (1993)

Formation, innovation et culture d'entreprise. In *Europe, formation et citoyenneté d'entreprise*, sous la direction de Bel M. et Tortajada R., Édition Minerve.

Besnard P. (1974)

Socio-pédagogie de la formation des adultes, Éditions ESF, Entreprise Moderne d'Édition.

Broda J. (1990)

Formation et remaniements identitaires. In *Formation-emploi*, N° 32.

Bureau International du Travail - BIT (1987)

Glossaire de la formation professionnelle : termes d'usage courant, Genève.

Clot, Y.

Conduire un train : sens et non-sens du travail. In *Psychologie du travail et des organisations*, Vol. 3, N° 3-4.

Danvers, F. (1992)

700 mots clés pour l'éducation, Presses universitaires de Lille.

Demailly, L. (1987)

La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. In *Sociologie du travail*, N° 1.

Durand, C. (1978)

Le travail enchaîné : organisation du travail et domination sociale, Éditions du Seuil, Paris.

Ferry G. (1983)

Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique, Paris : Dunod.

Jarniou P, Torres F, (1990)

À propos de nouvelles formes d'intégration et d'identification dans les organisations. In *Connexion*, N° 55, Édition Erès.

Kaddouri M. (1985)

Technologie, chômage et formation : le cas des ouvriers immigrés de l'automobile. In *Éducation Permanente*, N° 81.

Kaddouri M. (1996)

Place du projet dans les dynamiques identitaires. In *Éducation Permanente*, N° 128.

Lesne, M., Minvielle Y. (1990)

Socialisation et formation, Paris : Paideia.

Manoukian, F. (1990)

Les nouvelles formes d'intégration des organisations. In *Connexion*, N° 55, Éditions Erès.

Pinto, L. (1975)

L'armée, le contingent et les classes sociales. In *Actes de la recherche en sciences sociales*, N° 3.

Touraine, A. (1955)

L'évolution du travail ouvrier aux usines Renault, Paris, CNRS.

Notes

(1)

Rappel de l'article : « (...) Elle a pour objet de permettre l'adaptation des travailleurs au changement des techniques et des conditions de travail, de favoriser leur promotion sociale par l'accès aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle et leur contribution au développement culturel, économique et social ».

(2)

On pourrait parler d'une quatrième phase, actuellement

(3)

OST : Organisation Scientifique du Travail.

(4)

Ce sont trois principaux syndicats français. Confédération Française du Travail (CGT), Confédération Française Démocratique du Travail (CFDT), Force Ouvrière (FO).



Publication de l'Association
canadienne d'éducation de
langue française (ACELF)

REVUE SCIENTIFIQUE VIRTUELLE

RECHERCHE

Cherchez dans *Éducation et francophonie*:

[Recherche par mots-clés](#)

[Index des auteurs](#)

LIENS

Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.

PUBLICITÉ

Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.

RÉSUMÉ

La formation des adultes en entreprise: entre compétences et assignation identitaire

Mokhtar Kaddouri - Maître de conférences, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris, France

Éducation et francophonie

Volume XXX, numéro 1, printemps 2002

Les finalités de l'éducation

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

RÉSUMÉ

L'article fait l'hypothèse que la formation professionnelle continue joue une double fonction. La première (et traditionnelle) fonction vise la satisfaction des exigences de fonctionnement de l'entreprise en matière de compétences individuelles et collectives. La deuxième, renforcée par l'évolution des conditions de la compétitivité, vise la conformation des salariés à un modèle identitaire privilégié par les responsables des entreprises. Cette fonction est analysée à partir d'un détour historique mettant en rapport les modèles organisationnels et les modes d'assignation de l'identité aux salariés. Il aboutit à une mise en garde contre les risques d'exclusion qui se font au nom du profit, sans impunité et sans éthique de la part des tenants de l'économie libérale.

[RETOUR](#)

ABSTRACT

This article makes the hypothesis that vocational training has a double role. The first (and traditional) role targets the satisfaction of business operating requirements in terms of individual and collective abilities. The second, reinforced by the evolution of the conditions of competitiveness, targets the compliance of workers to an identity model promoted by those in charge of the companies. This function is analysed from a historical perspective, relating the organizational models to methods of assigning an identity to the workers, and leading to a warning against the risks of exclusion made in the name of profit, with impunity and without ethics, on the part of supporters of the liberal economy.

[RETOUR](#)

RESUMEN

Este artículo sostiene la hipótesis que la formación profesional continua tiene una función doble. La primera (y tradicional) función consiste en satisfacer las exigencias del funcionamiento de la empresa en lo que concierne la adquisición de competencias individuales y colectivas. La segunda, reforzada por la evolución de las condiciones de competitividad, tiene como objetivo la conformation de los asalariados al modelo identitario seleccionado por los responsables de las empresas. Esta función se analiza a partir de un recorrido histórico que permite establecer las relaciones entre los modelos organizacionales y los modos de atribución de la identidad a los asalariados. Esto nos conduce a notificar los riesgos de exclusión que se practica impunemente y sin ética en nombre del beneficio, de la parte de los paladines de la economía liberal.

[Numéros disponibles](#) | [Numéros à paraître](#) | [Appel d'articles](#) | [Comité de rédaction](#) | [Partenaires](#)
[Plan du site](#) | [Archives](#) | [Contactez-nous](#) | [Acelf](#)

Les finalités de l'éducation

Éducation et francophonie, Volume XXX, N° 1, printemps 2002.

Les centres de vacances : la fin des finalités

Jean HOUSSAYE

Sciences de l'Éducation - CIVIIC, Université de Rouen, France.

Table des matières

- Résumé Abstract Resumen
- Introduction
- À l'origine : des finalités plurielles et explicites
- Des années 50 aux années 80 : la finalité éducative unique
- Depuis les années 80 : la confusion des finalités et des institutions
- Conclusion
- Bibliographie

Résumé

Cette contribution se propose d'examiner le sens de la constitution et de l'évolution des finalités d'une structure éducative singulière : les centres de vacances d'enfants. Trois périodes sont considérées : 1876 - 1950; 1950 - 1980; 1980 - 2001. Pour chacune de ces périodes, sont spécifiés les types de rapports entre quatre niveaux : les finalités politiques, religieuses, sociales; les finalités éducatives; les institutions éducatives; les pédagogues.

L'analyse montre qu'au cours de la succession temporelle, la fin des finalités est devenue inéluctable : déterminantes dans la première période, les finalités politiques, religieuses, sociales ont commencé, dans la seconde période, par se dissocier des finalités éducatives, et ce sont ces dernières qui sont devenues déterminantes, jusqu'à ce que, dans la troisième période, l'ensemble des niveaux à la fois se dissocient entre eux et se différencient de moins en moins au sein de chaque niveau. En conséquence, construire une action éducative aujourd'hui suppose que l'on parte non plus des finalités, mais des choix organisationnels pédagogiques spécifiques pour justifier une institution éducative spécifique qui pourra se référer à un ensemble de finalités non déterminantes.

Abstract

Children's Vacation Camps : the End of Purposiveness

Jean HOUSSAYE

Education Sciences - CIVIIC, Université de Rouen, France

This contribution attempts to examine the meaning of the constitution and the evolution of the purposives of a singular educational structure : children's vacation camps. Three periods are considered : 1876 - 1950; 1950 - 1980; 1980 - 2001. Specified for each of these periods, are the types of

relationships between four levels : political, religious and social purposives, educational purposives, educational institutions and pedagogues.

The analysis shows that in the course of these successive periods, the end of purposiveness has become inescapable. Determinant in the first period, political, religious and social purposiveness began in the second period by dissociating from educational purposiveness, and it is the latter which became determinant, until, in the third period all levels dissociate from each other simultaneously, as they differentiate themselves less and less within each level. Consequently, to build an educational action today implies that the point of departure for justifying a specific educational institution is no longer purposiveness, but specific organizational pedagogical choices, which could refer to a set of non-determinant purposives.

Resumen

Los centros de vacaciones : el fin de las metas

Jean HOUSSAYE

Ciencias de la Educación - CIVIIC, Universidad de Ruán, Francia

Esta contribución propone un examen del sentido de la constitución y de la evolución de las finalidades de una estructura educativa singular : los centros de vacaciones para niños. Se han tomado en consideración tres períodos : 1876 - 1950; 1950 - 1980; 1980 - 2001. En cada uno de ellos se especifican los tipos de relaciones entre los cuatro niveles siguientes : las metas políticas, religiosas y sociales; las metas educativas; las instituciones educativas; las pedagógicas.

El análisis demuestra que con el transcurso del tiempo, el fin de las metas ha sido ineluctable : si durante el premier período las finalidades políticas, religiosas y sociales fueron determinantes, comenzaron, durante el segundo período, a disociarse de las finalidades educativas que se volvieron determinantes hasta que, durante el tercer período, el conjunto de niveles se disociaron y se volvieron cada vez menos diferenciados al interior de cada nivel. En consecuencia, construir actualmente una acción educativa presupone que se parta ya no de las metas sino de las opciones organizacionales pedagógicas específicas para justificar una institución educativa específica que podrá referirse a un conjunto de finalidades no determinantes.

Introduction

Parler d'éducation initiale, c'est d'emblée se référer en premier lieu à l'école, en second lieu à la famille, puis... s'arrêter, comme si aucune autre « institution éducative » n'avait suffisamment de prestance et d'importance pour qu'on veuille bien la considérer. Or une telle perspective est à la fois restreinte et injuste. Restreinte car elle ne prend pas en compte tout un pan de la réalité de la formation de la jeunesse. Injuste car elle tient pour négligeables les actions de milliers d'éducateurs. Posons à l'inverse que l'éducatif dépasse largement la famille et l'école. Et tentons d'examiner en ce sens le secteur des vacances et des loisirs en le considérant principalement comme un milieu éducatif. Après tout, « la face cachée de l'éducation » (de Vulpillières (1981)) mérite d'être explorée et reconnue, ne serait-ce que parce qu'elle recouvre la plus grande partie de la vie d'un enfant et d'un adolescent (en temps effectif pour tous ; en signification pour beaucoup).

Nous faisons ici le choix d'examiner le sens de la constitution et de l'évolution des finalités d'une structure éducative singulière : les centres de vacances pour enfants, principalement dans le contexte français. Chacun y aura reconnu les célèbres colonies de vacances, puisque ce terme continue à être employé, même s'il a disparu institutionnellement depuis longtemps (1973 en France). Il semble aller de soi que la justification essentielle et naturelle d'un centre de vacances, c'est sa finalité éducative. Ceci étant dit, que peut bien recouvrir un tel terme ? Quel sens a-t-il eu ? Ce sens a-t-il évolué et en quel sens ? Ce sens a-t-il encore un sens pour aujourd'hui et pour demain ? Voici ce que nous nous proposons d'analyser en

privilegiant une approche historique (Houssaye (1989); (1991); (1995); (1998) ; Rey-Herme (1951); (1961)) qui nous permettra de réfléchir aux configurations et aux enjeux d'un processus éducatif. Car il serait pour le moins curieux que ce qui se joue dans ce secteur des loisirs des enfants soit totalement étranger aux évolutions et aux interrogations de l'éducation et de la société. N'est-il pas plus pertinent d'aborder ces derniers aspects, considérés comme majeurs, à partir d'un lieu considéré comme « futile » plutôt que de vouloir prendre en compte d'emblée les finalités de structures éducatives trop massivement incontournables ?

À l'origine : des finalités plurielles et explicites

Nées à la confluence des patronages et des voyages scolaires, les colonies de vacances vont en reprendre les options et les divergences. C'est pourquoi, il nous faut, dès le départ, distinguer trois tendances : sanitaire-sociale, scolaire, éducative. Tout en sachant que dans chaque structure les trois aspects sont toujours présents mais que deux d'entre eux ont comme fonction de favoriser le troisième qui les finalise.

La *tendance sanitaire-sociale* sera caractéristique des protestants. En 1876, Wilhem Bion, un pasteur suisse zurichois, qui avait rêvé de devenir médecin, crée la première colonie de vacances pour apporter secours et aide à l'humanité souffrante. Il fait appel à la générosité des riches pour pouvoir conduire pendant les vacances d'été dans un canton rural « des enfants pauvres et nécessiteux, sous la conduite de dirigeants, afin de leur faire retrouver la santé du corps, et partant, celle de l'intelligence » (Rey-Herme, 1951, p. 85). Les enfants retenus passeront un double examen : médical (on retient les enfants mal portants mais non contagieux) et social (les plus pauvres font l'objet d'une discrimination positive). Qui plus est, il s'agissait aussi de lutter contre un excès intellectualiste de l'éducation, en considérant que la santé et la force du corps et de l'âme sont des biens tout aussi précieux que la science et l'instruction.

On peut donc considérer que les centres de vacances n'ont pas été créés au nom de finalités éducatives. Leur mission était d'abord sanitaire et sociale : faire profiter du bon air les enfants des milieux urbains défavorisés. Ceci ne signifie nullement qu'il n'y ait pas eu d'éducation, ce qui, on en conviendra, est difficile, ne serait-ce que parce qu'il y a toujours des effets éducatifs à un encadrement d'enfants. Mais la volonté d'éduquer les enfants comme telle n'était pas première. Il s'agissait davantage d'un résultat espéré que d'un dispositif explicite.

La *tendance scolaire* sera surtout le fait des laïques français. À partir de 1883, on prendra dans les écoles primaires urbaines certains enfants, pauvres, souffreteux mais méritants scolairement, pour les envoyer par petits groupes, sous la conduite d'un maître, dans une école rurale vidée par les vacances. Que recherche-t-on ? La santé des enfants certes; une meilleure affection entre maîtres et élèves aussi; mais surtout les bénéfices d'une véritable école de la nature. Journal scolaire et leçons de choses sur le terrain en seront les véritables instruments.

Ainsi, la seconde mission des colonies de vacances a été scolaire. Il s'agissait alors d'instruire et de faire des enfants en vacances des écoliers de la nature. Là encore, on espérait bien des résultats éducatifs, mais ceux-ci étaient subordonnés et parfois assimilés à des savoirs que l'on voulait faire acquérir dans des conditions naturelles idéales. L'éducatif, quoi qu'il en soit, dépendait de la forme scolaire transposée pendant le temps des vacances.

La *tendance éducative* sera développée par les catholiques, plus tardivement (1897) mais plus massivement. Depuis longtemps déjà, les catholiques disposaient de patronages, ancêtres des centres de loisirs ou centres aérés. La colonie va se présenter comme un complément de formation donnée par le patronage et, comme lui, elle aura comme fonction de corriger l'éducation laïque devenue obligatoire. Tant et si bien que la pédagogie, au départ très libre, sera avant tout marquée par l'aspect religieux. L'esprit d'évangélisation, de témoignage, de prosélytisme l'emportera, dont les maîtres-mots se trouveront être les suivants : esprit de foi, piété sincère, obéissance exacte et respectueuse. Religion et discipline feront bon ménage éducatif.

On peut avancer que la troisième mission des colonies de vacances a été idéologique, au sens noble du terme (donner des idées premières). Autrement dit, c'est sur la base d'une volonté de formation morale, politique et religieuse, qu'elles vont se développer d'une manière considérable. L'essentiel est bien là : conforter et développer un bon petit chrétien. La colonie est devenue à proprement parler éducative, dans sa finalité première et foncière. Va-t-elle le rester ?

Non seulement elle va le rester mais elle va prospérer dans cette seule direction. Après 1918 en effet, les finalités des colonies de vacances, plurielles initialement comme nous venons de le voir, se sont

restreintes et centrées sur la seule finalité éducative. Porteuses au départ, les finalités sanitaire, sociale et scolaire, sans disparaître, vont se trouver dépassées : elles ne suffisent plus à justifier cette structure en plein développement. La première deviendra un *a priori* règlementaire; la seconde ne sera plus qu'occasionnelle. La volonté éducative s'affiche générale. Et pourtant il serait faux de la considérer comme univoque, car toute éducation vise un but : c'est pourquoi, sous le souci commun apparent, se cachent des *options éducatives très différentes* et pour tout dire antinomiques.

Si l'on laisse à part les protestants, minoritaires et qui continueront à privilégier les valeurs philanthropiques, trois cohérences éducatives vont s'affronter dans les colonies de vacances. Les colonies scolaires vont prôner l'idéal laïque, soit les valeurs de la raison, de la justice et de l'égalité, de l'autonomie et de la responsabilité, de l'attachement à la république et, le plus souvent, du rejet de la religion. Mais elles seront contestées par les colonies prolétariennes de certaines municipalités ouvrières, qui, elles, veulent promouvoir une idéologie de classe en liaison avec le prolétariat international, tendu vers la création de l'homme nouveau de la société socialiste et communiste, opposant l'éducation communautaire à l'individualisme capitaliste, cimentant la collectivité enfantine par des émotions et des expériences sociales communes. De leur côté, les colonies catholiques poursuivent leur pente confessionnelle, estimant que l'homme déchu ne peut s'épanouir sans le secours d'un Dieu transcendant, ce qui explique que la foi prime la raison, l'obéissance, l'égalité, la dépendance, l'autonomie. À partir des années 30 cependant, une évolution se fera jour chez les catholiques, d'une part sur le plan politique, où la diversité tente de succéder au conservatisme, d'autre part sur le plan pédagogique, où l'imprégnation du scoutisme permettra d'attribuer plus de valeur à la formation personnelle, à l'engagement et au service d'autrui.

Bref, de l'origine jusqu'à la seconde guerre mondiale, les finalités des colonies de vacances sont repérables, dissociables et finalement liées aux conceptions politiques et religieuses. À ce titre, la colonie de vacances a une finalité explicite et spécifique, avant tout éducative, relevant d'une conception « sacrale » de l'éducation. Autrement dit, des systèmes de valeurs différents et antinomiques s'inscrivent dans des institutions spécifiques non identiques, opposées et concurrentes, malgré l'appellation commune (colonie de vacances), et ils engendrent et justifient des pratiques pédagogiques peu légitimes et légitimées d'emblée. Il n'y a pas de pédagogique en soi, il n'y a pas d'éducatif en soi, le pédagogique est soumis à l'éducatif parce que ce dernier n'a pas d'autonomie en dehors des valeurs politiques et religieuses qu'il sert, incarne et signifie. L'éducatif désigne le lien obligatoire, univoque et descendant entre un/des système(s) de valeurs et une/des pratique(s) pédagogique(s).

Des années 50 aux années 80 : la finalité éducative unique

Nous venons de le voir, pendant longtemps les finalités éducatives des colonies de vacances sont restées liées à des causes explicites. Puis, à partir des années 50, la « bonne cause » va se faire plus discrète (même si les convictions restent). Que va-t-il rester ? La finalité éducative comme telle, au nom de la volonté pédagogique comme telle. Autrement dit, le moyen va de plus en plus apparaître comme une fin. C'est la manière en tant que telle qui va devenir éducative ; la colonie de vacances va se justifier pour elle-même et en elle-même. Même si on la définit comme une structure de loisirs, les loisirs sont davantage considérés comme une occasion ou un lieu d'éducation que l'inverse. Le loisir en tant que tel n'est pas intéressant, c'est la forme éducative qu'il permet et qui le met en oeuvre qui, elle, est recherchée et considérée.

Une telle évolution est favorisée par la création, le développement puis l'obligation de l'école de la *pédagogie des vacances* (la formation et les stages). En 1929, une première formation est créée pour le personnel d'encadrement et on commence à parler d'un diplôme de surveillant. La systématisation de la formation deviendra réelle après la seconde guerre mondiale. La pédagogie va servir d'ancrage de référence à la finalité éducative ; la délimitation d'un savoir spécial va constituer l'assise et la justification de la colonie de vacances. La psychopédagogie pointe son nez et l'école de la pédagogie des vacances s'impose. Le simple bon sens, la bonne volonté et la bonne cause ne suffisent plus : le savoir s'impose et il en impose. La formation sera le relais privilégié de la reconnaissance et de la diffusion d'une forme pédagogique spécifique dans les colonies de vacances.

La pédagogie va tirer son unicité d'un savoir, d'une science : la psychologie (du développement essentiellement). Leur alliance, leur congruence, poseront comme premières leur unité, et par là leur certitude, dans la notion même de psycho-pédagogie. Cette dernière se déclinera d'ailleurs au singulier (la psycho-pédagogie) et non au pluriel (des psycho-pédagogies). La colonie, désormais explicitement éducative par sa forme elle-même, se voudra la fille et la servante de la psycho-pédagogie ; son langage

et sa structure s'en réclameront explicitement et en permanence.

En fait, on assiste alors à une conjonction d'une « science pratique », la psycho-pédagogie, et d'un mouvement éducatif, *l'éducation nouvelle*. Souvenons-nous : en 1921, la Charte de Calais, qui avait rassemblé bien des tenants du mouvement, avait tenté de définir des critères de la « nouveauté » et ce n'est pas pour rien que le premier d'entre eux stipulait que l'école devait se trouver à la campagne. Le modèle éducatif des colonies de vacances se tourne alors entièrement vers cette référence à l'Éducation nouvelle. Qu'est-ce qu'une colonie de vacances ? Une école nouvelle à la campagne pendant les vacances ! En tant que théorie éducative, la colonie de vacances ne va rien inventer à proprement parler. Par contre, elle va reprendre constamment le discours psycho-pédagogique de l'Éducation nouvelle, discours élaboré pour l'école. Montessori, Decroly, Cousinet, Claparède, Ferrière, Freinet et tous les autres ne se sont vraiment pas intéressés aux colonies de vacances. Celles-ci, pourtant, ont puisé en permanence leurs références et justifié leurs pratiques dans ces grands noms de l'Éducation nouvelle.

On peut aller jusqu'à soutenir que la colonie de vacances est l'école idéale, fruit de l'Éducation nouvelle, incarnation de l'école active. Elle ne cessera de se fonder sur une critique de l'école traditionnelle dominante. Sa nécessité sera d'autant plus forte qu'elle se veut en opposition, en compensation et en renversement de la forme scolaire classique. Ainsi, alors que l'Éducation nouvelle a globalement échoué dans le secteur scolaire, elle a pleinement réussi dans le secteur des colonies de vacances. Le premier mécanisme a même alimenté le second.

La colonie de vacances devient *l'école du loisir*. Elle se justifie comme une éducation au loisir, éducation qui ne se fait pas par ailleurs (ou pas de façon satisfaisante). Au nom de la permanence de l'éducation, le loisir se fait porteur d'une forme pédagogique, appuyé sur tout le développement du discours sur la société des loisirs et du loisir qui voit *homo ludens* détrôner *homo faber*. Dans ce cadre, la colonie se présente avant tout comme une compensation à une école trop scolaire qui tue la curiosité, la sociabilité, la découverte, à une famille trop restreinte et qui manque de moyens et de savoir-faire, à un patronage ou un centre aéré qui restent marqués par le manque de temps et d'ambition éducative. Le loisir est devenu le moyen de satisfaire les besoins les plus fondamentaux de l'enfant. Il serait trop long et fastidieux de recenser toute la littérature sur les besoins. Retenons simplement que cette notion de besoins est à l'articulation de la psycho-pédagogie et de l'Éducation nouvelle, et que rien ne se fera dans les colonies de vacances sans référence aux besoins des enfants. La justification de la forme pédagogique s'ancre dans la nature de l'enfant. Le besoin de loisir justifie une pédagogie du loisir et la concrétisation de la finalité éducative dans et par l'éducation au loisir. Autant le loisir est vécu comme un besoin, autant les loisirs apparaissent comme les modalités de réponse aux besoins vécus dans une optique de loisir.

Sous l'influence de l'Éducation nouvelle, les colonies éducatives ont donc apparemment laissé la place à la colonie milieu de loisirs... à éduquer. Par le fait même, c'est toute la colonie, dans toutes ses dimensions, dans tous ses moments, dans tous ses acteurs, qui devient éducative. Et on n'a plus besoin, cette fois, d'une quelconque cause politique ou religieuse. La colonie est au service de l'enfant à éduquer, de ses seuls besoins à satisfaire. L'idéologie, pourrait-on dire, est désormais celle de l'enfance et de ses besoins, vus et réalisés dans et par l'Éducation nouvelle. La colonie de vacances devient ainsi le lieu indispensable et nécessaire pour ce faire, les autres « milieux éducatifs » se révélant déficients sur bien des points, qu'il s'agisse de la famille, de l'école et des formes classiques de loisirs organisés. La réponse aux besoins de l'enfant constitue la justification, l'organisation et le programme des séjours. Au nom de la science, une structure, la colonie de vacances va prétendre à l'universalité éducative et tendre à se décliner sur un modèle pédagogique unique, un modèle colonial type (en termes de lieux, de rythmes, d'activités, de structures que nous n'explicitons pas ici).

Ainsi, à partir des années 50, les finalités antinomiques qui avaient justifié et structuré les colonies de vacances vont s'effacer devant une référence unique portée par le développement de la psychologie de l'enfant, la science de l'éducation et l'éducation nouvelle. Sur fond de sécularisation, la colonie de vacances va se définir comme le lieu éducatif privilégié permettant de réaliser au mieux toutes les facettes de l'éducation de l'enfant. On voit ainsi un système de valeurs, fondé sur un savoir scientifique sur l'enfant et sur un savoir-faire assuré et défini, justifier, promouvoir et nécessiter une institution éducative spécifique, la colonie de vacances, qui ne pourra se réaliser et se maintenir que dans une seule forme pédagogique spécifique. Dès lors, on peut vraiment parler de finalité éducative unique, en ce sens que la colonie de vacances ne va plus trouver sa fin qu'en elle-même, sur un mode absolu et sous une forme singulière.

Depuis les années 80 : la confusion des finalités et des

institutions

Curieusement, depuis les années 80, la colonie de vacances d'enfants, devenue centre de vacances en 1973, va mal. Son bilan a beau être tout à fait remarquable et impressionnant, on en est à s'interroger sur l'avenir de cette institution. Ce qui apparaît de plus en plus, c'est que le centre de vacances n'a plus de spécificité. En conséquence sa visibilité sociale ne peut que s'estomper et sa nécessité être renvoyée au passé. Certes les causes qui soutenaient autrefois les colonies de vacances continuent à avoir un sens, mais ce sens n'est plus suffisant pour permettre la survie de cette structure plus que centenaire. Comment repérer, définir et mettre en oeuvre une spécificité nouvelle pour le centre de vacances, sachant que l'éducation ne peut en être exclue... ?

Pourtant le contexte devrait être porteur puisque nous sommes de plus en plus dans une *société du temps libre*. Le paradoxe est le suivant : alors que le monde contemporain a développé les valeurs liées au temps libre comme temps social, les centres de vacances pour enfants ne cessent de régresser, comme s'ils ne répondaient plus à ces nouvelles valeurs de loisirs. Et pourtant, que l'on sache, les enfants ont toujours des vacances ! Parallèlement aux vacances octroyées aux enfants, les adultes ont d'abord obtenu le droit au repos (vers 1900) puis le droit au loisir (vers 1920), tant et si bien qu'aujourd'hui la valeur loisir tend à contrebalancer la valeur travail. Plus le loisir est devenu normal, plus on s'est occupé des enfants, moins on les a confiés aux centres de vacances.

Il se pourrait bien que le centre de vacances ne soit pas vraiment une structure du temps libre, qu'il soit resté une structure compensatrice du temps de travail des parents, témoin d'une époque où il s'agissait de faire partir des enfants que leurs parents ne pouvaient pas envoyer en vacances hors des villes. Actuellement, les parents, en majorité (70 %), suppléent à cela et remplissent cette fonction. Même si ces mêmes parents prennent pour beaucoup des vacances à l'extérieur et le font avec leurs enfants, il n'empêche : le décalage entre leurs vacances à l'extérieur et le fait avec leurs enfants, il n'empêche : le décalage entre leurs vacances et celles de leur progéniture reste très important ; on tend alors à calquer les secondes sur les premières. Dans une société du temps libre qui se décline très bien sur un familialisme ambiant, le « Tu ne partiras en vacances qu'avec nous » tendrait-il à devenir un nouveau commandement ? On peut le penser et l'effondrement des centres de vacances d'enfants en témoignerait, corroboré par l'essor des centres d'adolescents (car eux ne se satisfont pas des seules vacances familiales) et des centres de loisirs sans hébergement (qui permettent de garder à moindres frais les enfants sur place).

Comment les centres de vacances peuvent-ils faire admettre qu'un nouvel effort est devenu indispensable pour amplifier et enrichir les vacances des enfants ? Quel est ce « plus » désormais nécessaire pour justifier le centre de vacances, sachant que le « moins » qu'il comblait et qu'il continue à combler (en particulier pour les familles défavorisées) n'est plus suffisant pour en constituer le socle ? La survie du centre de vacances ne peut être trouvée que dans sa nécessité ; la nécessité du centre de vacances ne peut être trouvée que dans sa *spécificité éducative*. Or, justement, c'est là que le problème se pose car nous sommes confrontés, aussi bien pour le centre de vacances que pour toutes les structures éducatives, à la confusion des finalités et des institutions.

Le modèle éducatif global et unique que les colonies de vacances avaient développé à partir des années 50 a volé en éclats sous plusieurs influences sociales : le discours éducatif s'est généralisé à toutes les institutions au nom d'une complémentarité éducative (qui rend de plus en plus problématique la perception d'une spécificité) ; la dominante sportive et le rapport au tourisme se sont imposés au détriment d'un secteur encadrement de la jeunesse pendant les loisirs et les vacances ; le modèle de la société de consommation s'est fait de plus en plus prégnant, appuyé sur la mise en oeuvre pédagogique de la satisfaction du pouvoir de choix. Tant et si bien qu'il devient de plus en plus difficile de percevoir une singularité éducative, surtout si cette singularité continue à prétendre à une totalisation éducative.

Or, au niveau des discours éducatifs tout au moins, les responsables des centres de vacances tentent de maintenir les propos de cette finalité éducative unique de la période précédente. Ce qui ne peut plus être entendu. Nous sommes alors plongés dans une véritable inflation éducative. Il serait temps au contraire de *prôner la déflation éducative*. D'autant que l'éducation nouvelle, en tant que système de référence du secteur, mérite d'être interrogée. L'enfant n'est-il pas devenu objet/sujet du « tout éducatif » ? Éduquer, comme l'a si bien montré **Hameline (1977)**, c'est naviguer entre domestication et affranchissement.

Certes, tout le monde veut affranchir, tout en sachant bien qu'il y a toujours peu ou prou imposition éducative dans le même mouvement. Mais, précisément, le tout éducatif, dans sa forte volonté de libération, génère des dispositifs de maîtrise par trop maîtrisés car trop maîtrisés. L'Éducation nouvelle,

en dénonçant l'enfant contraint et enfermé de la pédagogie traditionnelle, a eu tendance à passer de l'enfant connu à l'enfant conforme et à l'enfant tenu. Savoir ainsi l'enfant (puisque l'on en a le savoir et le savoir-faire), c'est aussi le tenir, le prévoir, l'organiser. La maîtrise règne alors en maître et le tout éducatif a les moyens.

Dans le contexte actuel, la rétention éducative est de mise. Certes, dans les centres de vacances, il y a bien effets éducatifs. Mais cela signifie-t-il que l'on veuille tout maîtriser par l'intention éducative et en leur nom ? Il serait opportun de passer d'une volonté éducative généralisée à une volonté éducative très restreinte. C'est la condition pour pouvoir se faire entendre et pour pouvoir justifier son existence dans un contexte de confusion de finalités et d'institutions. Il ne s'agit surtout pas de se poser comme complémentaire ou compensateur des autres structures éducatives, il s'agit au contraire de se poser comme différent et irréductible. Sinon on est absorbé dans le trou noir de la confusion.

Mais, alors, quelle peut bien être la spécificité éducative du centre de vacances d'enfants ? Il devient un lieu où on ne veut plus vouloir pour les enfants. L'inflation éducative fonde la volonté de maîtrise totale sur l'enfant. Elle met en oeuvre le bon vouloir permanent sur l'enfant. Elle justifie l'omniprésence de l'éducateur responsable sur l'enfant. À l'inverse, vouloir peu pour l'enfant, vouloir peu sur l'enfant, pour vouloir que l'enfant veuille, et simplement vouloir cela en centre de vacances, cela relève d'une nécessaire, salubre et indispensable déflation éducative.

On peut *organiser la récession éducative* et se dire que hors de l'éducation il y a du salut (dans un centre de vacances, jouer se suffit à lui-même par exemple et le jeu n'a pas à être éducatif, ni les loisirs), que le centre n'est pas un lieu éducatif privilégié (il ne peut se justifier par un rôle éducatif de compensation, même si dans bien des cas il continue heureusement à assurer cette fonction éducative), qu'il faut se contenter de définir la finalité éducative du centre par un aspect qui ne peut être acquis ni assumé ailleurs (ce qui ne signifie nullement qu'il s'y réduit).

Ce n'est pas ici le lieu de présenter la pratique pédagogique qui répond à une telle finalité (Houssaye (1995)). Contentons-nous de dire qu'il s'agit d'expérimenter une forme de socialisation spécifique fondée sur l'exercice du pouvoir de décider ensemble. La pédagogie dominante actuellement dans les centres relève de l'exercice du pouvoir de choix. Elle suppose que, quand il arrive au centre, l'enfant soit déjà-là, défini, connu, arrangé, organisé. Il est là pour satisfaire les intentions éducatives portées sur lui, il est là pour entrer dans les dispositifs pédagogiques, il est là pour bien vouloir faire tourner et justifier la machinerie pédagogique, il est là pour choisir dans les activités qu'on a bien voulu préparer à son intention. À la condition de se définir comme un groupe permanent d'enfants, d'âges hétérogènes, vivant à l'extérieur de leur cadre habituel de vie, apprenant à déterminer leurs activités par eux-mêmes, centrés sur leurs jeux spontanés, le centre de vacances d'enfants retrouve une spécificité éducative singulière mais volontairement restreinte.

La finalité éducative globale unique portée par l'Éducation nouvelle est devenue inopérante et nocive. On assiste en effet à une diffusion et une dilution de ce qui voulait se donner comme spécifique au centre de vacances et justifiait le centre de vacances comme une institution spécifique certes, mais totalisante et exemplaire. Or ce discours pédagogue a envahi aussi bien la famille que l'école ou les structures de loisirs. La justification semble toujours du même ordre quant aux finalités (autonomie, responsabilité, citoyenneté, etc.). À tel point qu'il est devenu indispensable de faire des projets éducatifs ou pédagogiques (preuve que la lisibilité de l'institution n'est plus évidente !). À tel point que tous les projets éducatifs se ressemblent, tant entre institutions éducatives que dans les diverses structures de chaque institution. À tel point que tous les lieux éducatifs tiennent les mêmes propos et visent les mêmes fins. À tel point que la disjonction est devenue de plus en plus flagrante entre un discours éducatif qui se veut global et très articulé, et des pratiques de jours de centres de vacances qui semblent privilégier les activités « en vue », se justifier par elles et s'en satisfaire dans les actes. À tel point que bien des responsables se demandent si leur projet pédagogique a encore du sens, et au regard des finalités éducatives qu'ils annoncent, et au regard des pratiques effectives qu'ils mettent en place quotidiennement.

Nous avancerons donc que, depuis les années 80, le centre de vacances est en crise, faute de pouvoir se justifier par une spécificité éducative. Ses finalités ne sont plus visibles. Noyé dans l'ensemble des structures éducatives, emporté par l'explosion des loisirs et de la consommation, il continue à développer une inflation éducative quant à ses finalités et un modèle pédagogique figé dans ses pratiques. Une pluralité des valeurs, qui tient lieu en fait de consensus mou et peu opératoire, en est arrivée à avoir de plus en plus de mal à soutenir et justifier une institution éducative non spécifique, le centre de vacances, qui fonctionne de plus en plus sous une forme pédagogique non spécifique. Ce qui fait que, dans la

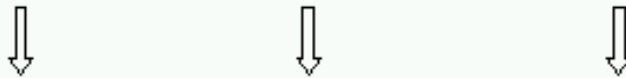
confusion des finalités et des institutions, les structures les plus fragiles sont les plus menacées et les plus sujettes à disparition. Le centre de vacances est exemplaire sur ce point ?

Conclusion

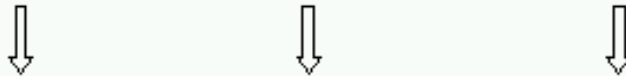
En guise de fin (conclusion, épilogue), posons-nous la question suivante : en quoi l'examen de l'évolution des colonies de vacances nous permet-elle d'avancer que nous assistons à la fin (disparition, ruine) des finalités (entendues comme le fait de tendre à un but par l'adaptation de moyens à des fins - la fin désignant cette fois le terme et le but, ce pour quoi quelque chose se fait ou existe) ? Essayons de symboliser sous cet angle les constructions successives que nous venons de présenter :

1876 - 1950

1 - Finalités politiques, religieuses, sociales : diversifiées + opposées + séparées



2 - Finalités éducatives : diversifiées + opposées + séparées



3 - Institutions éducatives : diversifiées + opposées + séparées (École - Famille - Patronage - Colonie)



4 - Pédagogies : peu différenciées + peu considérées

1950 - 1980

1 - Finalités politiques, religieuses, sociales : diversifiées + en rapprochement + de moins en moins causales



2 - Finalités éducatives : très spécifiées + très totalisantes



3 - Institutions éducatives : très séparées (dans le discours des colonies)

École

Famille

Colonie



4 - Pédagogie : très spécifiée

École

Famille

Colonie



1980 - ?

1 - Finalités politiques, religieuses, sociales : peu différenciées + non causales



2 - Finalités éducatives : peu différenciées + non causales



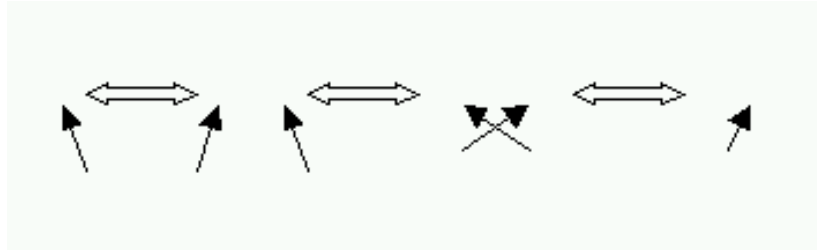
3 - Institutions éducatives : peu différenciées + non causales (École - Famille - CVL - CLSH - Classe de découverte)



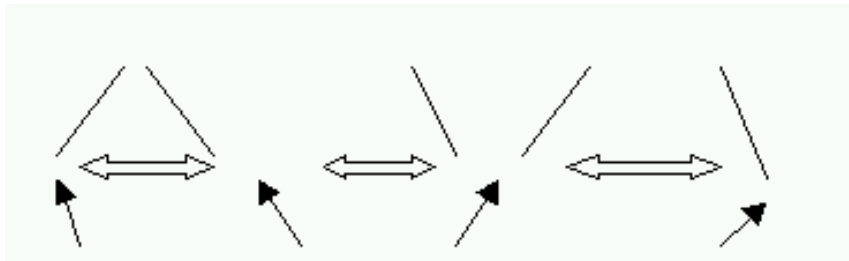
4 - Pédagogies : peu différenciées + peu spécifiées

Vers où aller ?

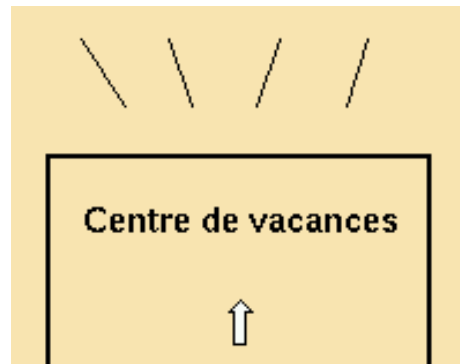
1 - Finalités politiques, religieuses, sociales : peu différenciées + non causales



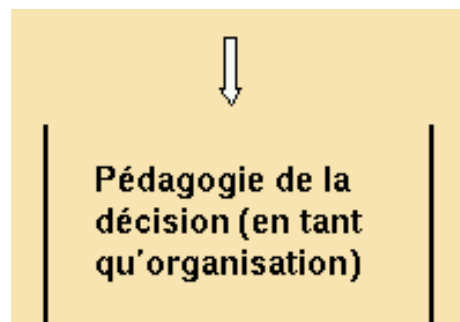
2 - Finalités éducatives : peu différenciées + non causales



3 - Institutions éducatives : spécifiques + singulières



4 - Pédagogies : spécifiques + singulières



Si l'on veut bien suivre une telle succession de représentations, on peut donc avancer que la fin des finalités est inéluctable et qu'elle a suivi plusieurs phases : déterminantes dans la première période, les finalités politiques, religieuses, sociales ont commencé, dans la seconde période, par se dissocier des finalités éducatives, et ce sont ces dernières qui sont alors devenues déterminantes, jusqu'à ce que, dans la troisième période, l'ensemble des niveaux à la fois se dissocient entre eux et se différencient de moins

en moins au sein de chaque niveau. Construire une action éducative suppose donc que l'on parte aujourd'hui non plus des finalités, mais des choix organisationnels pédagogiques spécifiques pour justifier une institution éducative spécifique qui pourra se référer à un ensemble de finalités justificatrices non déterminantes. On assiste ainsi à la fin (disparition) des finalités, pour la bonne et simple raison que les finalités sont devenues sans fins (termes et buts) et qu'elles ne peuvent donc plus « servir » à spécifier des institutions éducatives et des pratiques pédagogiques. Il est inutile et impossible désormais de vouloir adapter les moyens à des fins en matière d'éducation pour penser et réguler une action pédagogique. Penser la pédagogie suppose que l'on parte de et que l'on considère avant tout les moyens, dans un mouvement ascendant qui cherche dans un second temps à référer des pratiques spécifiques à des fins non différenciées et non déterminantes. L'histoire des colonies de vacances serait-elle le symbole d'une histoire plus générale, celle de la fin des finalités en matière d'éducation ?

Bibliographie

HAMELINE, Daniel (1977)

Le domestique et l'affranchi. Essai sur la tutelle scolaire. Paris : Éditions Ouvrières, 1977.

HOUSSAYE, Jean (1989)

Le livre des colos. Histoire et évolution des centres de vacances pour enfants, Paris : La Documentation Française, 1989.

HOUSSAYE, Jean (1991)

Aujourd'hui, les centres de vacances, Vigneux sur Seine : Éditions Matrice, 1991.

HOUSSAYE, Jean (1995)

Et pourquoi que les colos, elles sont pas comme ça ?, Vigneux sur Seine : Éditions Matrice, 1995.

HOUSSAYE, Jean (1998)

Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire. In *Revue Française de Pédagogie*, Paris : INRP, 1998, Vol. 125, pp. 95-107.

REY-HERME, Philippe-Alexandre (1951)

Colonies de vacances. Origines et premiers développements, Paris : Chez l'auteur, 1951.

REY-HERME, Philippe-Alexandre (1961)

Les colonies de vacances en France - 1906-1936, Paris : Fleurus, 3 tomes, 1961.

VULPILLIERES, Jean-François de (1981)

7 mois de loisirs. Paris : Presses Universitaires de France, 1981.



Publication de l'Association
canadienne d'éducation de
langue française (ACELF)

REVUE SCIENTIFIQUE VIRTUELLE

RECHERCHE

Cherchez dans *Éducation et francophonie*:

Recherche par mots-clés

Index des auteurs

LIENS

Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.

PUBLICITÉ

Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.

RÉSUMÉ

Les centres de vacances : la fin des finalités

Jean Houssaye - Sciences de l'Éducation - CIVIIC, Université de Rouen, France

Éducation et francophonie

Volume XXX, numéro 1, printemps 2002

Les finalités de l'éducation

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

RÉSUMÉ

Cette contribution se propose d'examiner le sens de la constitution et de l'évolution des finalités d'une structure éducative singulière : les centres de vacances d'enfants. Trois périodes sont considérées : 1876 - 1950; 1950 - 1980; 1980 - 2001. Pour chacune de ces périodes, sont spécifiés les types de rapports entre quatre niveaux : les finalités politiques, religieuses, sociales; les finalités éducatives; les institutions éducatives; les pédagogues.

L'analyse montre qu'au cours de la succession temporelle, la fin des finalités est devenue inéluctable : déterminantes dans la première période, les finalités politiques, religieuses, sociales ont commencé, dans la seconde période, par se dissocier des finalités éducatives, et ce sont ces dernières qui sont devenues déterminantes, jusqu'à ce que, dans la troisième période, l'ensemble des niveaux à la fois se dissocient entre eux et se différencient de moins en moins au sein de chaque niveau. En conséquence, construire une action éducative aujourd'hui suppose que l'on parte non plus des finalités, mais des choix organisationnels pédagogiques spécifiques pour justifier une institution éducative spécifique qui pourra se référer à un ensemble de finalités non déterminantes.

RETOUR

ABSTRACT

This contribution attempts to examine the meaning of the constitution and the evolution of the purposives of a singular educational structure : children's vacation camps. Three periods are considered : 1876 - 1950; 1950 - 1980; 1980 - 2001. Specified for each of these periods, are the types of relationships between four levels : political, religious and social purposives, educational purposives, educational institutions and pedagogues.

The analysis shows that in the course of these successive periods, the end of purposiveness has become inescapable. Determinant in the first period, political, religious and social purposiveness began in the second period by dissociating from educational purposiveness, and it is the latter which became determinant, until, in the third period all levels dissociate from each other simultaneously, as they differentiate themselves less and less within each level. Consequently, to build an educational action today implies that the point of departure for justifying a specific educational institution is no longer purposiveness, but specific organizational pedagogical choices, which could refer to a set of non-determinant purposives.

RETOUR

RESUMEN

Esta contribución propone un examen del sentido de la constitución y de la evolución de las finalidades de una estructura educativa singular : los centros de vacaciones para niños. Se han tomado en consideración tres períodos : 1876 - 1950; 1950 - 1980; 1980 - 2001. En cada uno de ellos se especifican los tipos de relaciones entre los cuatros niveles siguientes : las metas políticas, religiosas y sociales; las metas educativas; las instituciones educativas; las pedagógicas.

El análisis demuestra que con el transcurso del tiempo, el fin de las metas ha sido ineluctable : si durante el premier período las finalidades políticas, religiosas y sociales fueron determinantes, comenzaron, durante el segundo período, a disociarse de las finalidades educativas que se volvieron determinantes hasta que, durante el tercer período, el conjunto de niveles se disociaron y se volvieron cada vez menos diferenciados al interior de cada nivel. En consecuencia, construir actualmente una acción educativa presupone que se parta ya no de las metas sino de las opciones organizacionales pedagógicas específicas para justificar una institución educativa específica que podrá referirse a un conjunto de finalidades no determinantes.

[RETOUR](#)

[Numéros disponibles](#) | [Numéros à paraître](#) | [Appel d'articles](#) | [Comité de rédaction](#) | [Partenaires](#)
[Plan du site](#) | [Archives](#) | [Contactez-nous](#) | [Acelf](#)

Les finalités de l'éducation

Éducation et francophonie, Volume XXX, N° 1, printemps 2002.

Et s'il fallait faire le deuil des finalités...

**Pour un débat permanent sur les visées en matière
d'éducation et de formation**

Guy BOURGEAULT

Département d'études en éducation

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal (Québec), Canada.

Table des matières

- Résumé Abstract Resumen
- Introduction
- La fin des finalités
- À propos de quelques grandes dynamiques de transformation du monde
présentement à l'oeuvre
- Le «grand récit» ou le mythe de la mondialisation comme idéologie du
Marché
- Sans conclure...
- Notes

Résumé

La crise présente de ce que l'on appelle les finalités de l'éducation tient, d'une part, à l'effacement des grands référents anciens et des repères qu'ils permettaient d'établir pour baliser les pratiques et éventuellement en juger; d'autre part, à l'hégémonie d'une idéologie d'inspiration techno scientifique qui place tout sous le signe de la rationalité instrumentale et des seules lois - totalitaires - du Marché. Cette crise nous invite, voire nous oblige à renoncer à l'**énoncé** pour reprendre les chemins de l'**énonciation**. Il nous faut faire le deuil des fondements et des finalités pour entrer dans un débat permanent sur les visées des politiques, des programmes et des pratiques d'éducation et de formation. Telle est la thèse que j'entends exposer et défendre dans les pages qui suivent.

Abstract

**If Purposives Must be Mourned...
For a Permanent Debate on Training and Education Intentions**

Guy BOURGEAULT

Faculty of Education Sciences, University of Montreal, (Québec) Canada

The current crisis that is taking place in what is known as the purposives of education is, on one hand, based on the disappearance of the great ancient references and landmarks that they allowed to establish for mapping out methods and eventually judging them. On the other hand, it is based on the hegemony of a techno-scientific ideology that puts everything under the sign of useful rationality and the mere - totalitarian - laws of the Market. This crisis invites, or rather obliges us, to give up the expressed to take the paths of expression again. We must mourn the foundations and purposives in order to enter a permanent debate on the intentions of training and education policies, programs and methods. This is the thesis that I mean to explain and defend in the following pages.

Resumen

Y si fuera necesario decir adiós a las finalidades... Por un debate permanente sobre las intenciones en materia de educación y de formación

Guy BOURGEAULT

**Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Montreal, (Quebec)
Canadá**

La actual crisis de lo que se denomina las finalidades de la educación se debe, en parte, a la desaparición de los grandes referentes clásicos y de las indicaciones que estos permitían establecer para balizar la práctica y eventualmente poder juzgarla, y por otra parte, debido a la hegemonía de una ideología de inspiración técnico científica que todo lo sitúa bajo el signo de la racionalidad instrumental y de las leyes - totalitarias - del Mercado. Esta crisis nos invita, incluso nos conmina a renunciar al enunciado y fijar nuestra atención en la enunciación. Es necesario decir adiós a los fundamentos y a las finalidades para inscribirnos en un debate permanente en torno a las intenciones de las políticas, los programas y las prácticas de la educación y de la formación. Tal es la tesis que me propongo exponer y defender en las páginas que siguen.

Introduction

Mort de Dieu, mort de l'Homme, mise en question de la Science et de la Raison elle-même dans le constat des dérives de la raison instrumentale et du Marché... L'effacement des grands référents (« premiers » ou « ultimes ») - auxquels nous nous étions habitués et qui semblaient faire consensus -, entraîne-t-il qu'il ne soit plus possible de concevoir, les ayant découvertes et reconnues, ou établies, ce que nous appelions il y a peu de temps encore les finalités à l'éducation (1)? Et si cela devait s'avérer impossible, comment pourrions-nous débattre des visées pour assigner à l'éducation, par-delà les objectifs, ce que l'on pourrait appeler, pour dire nos attentes, ses missions (2)?

Paradoxalement, à l'ère dite de la mondialisation, il n'est plus, semble-t-il, de vision du monde ni de définition de l'Homme qui réussisse à rallier aujourd'hui... tout le monde ! Ni même à susciter des consensus fermes à l'intérieur des sociétés et au sein de leurs communautés internes, *a fortiori* à l'échelle des grands blocs d'échanges internationaux présentement en voie de consolidation et à l'échelle planétaire. Sans doute, d'ailleurs, les consensus anciens, apparentes unanimités dont on entretient la nostalgie, étaient-ils illusoires. Mais ils tenaient. Et ce, pour diverses raisons : parce que les communautés savaient entretenir leurs mythes et les reconstruire, au fil de leurs rituels récurrents, pour les adapter aux situations nouvelles, mais aussi parce qu'elles n'hésitaient pas à

occire les dissidents ou à les bannir. Parce que, à des échelles plus larges, les empereurs et les métropoles imposaient sans s'en cacher, avec leurs caprices, les canons d'orthodoxies obligées. Mais les choses ont-elles vraiment changé ?

Pour illustrer mon propos, sans remonter aux origines de l'histoire humaine ni faire le tour du monde, j'évoquerai - et de façon horriblement simpliste - quelques moments seulement de la riche histoire de l'Occident au cours des deux derniers millénaires. Je retiens ces moments parce qu'ils me paraissent avoir marqué de façon durable les discours sur l'éducation, ses fondements et ses finalités au cours des siècles jusqu'aux dernières décennies. Dans l'Athènes de Socrate et d'Aristote, ou encore de Périclès, une certaine idée et un certain idéal de citoyen libre du *kalos-kai-agathos* - idéal qui excluait allègrement, en tout cas sans pudeur, les femmes et les enfants, les étrangers ou (identiquement) les barbares et les esclaves - pouvait servir de référent pour la construction de la cité et pour sa vie, et par conséquent pour l'éducation : la *paideia* athénienne était à la fois culture ou civilisation et éducation.

Plus tard, dans une chrétienté post-romaine se reconnaissant héritière de traditions judaïques et grecques étroitement entremêlées et renouant avec elles, les faisant renaître (la Renaissance), un idéal chrétien de l'« honnête homme » jouera un rôle semblable, dessinant une autre figure d'une culture se donnant mission civilisatrice universelle; on pourra s'y référer à des fins éducatives, pour apporter et établir partout, dans les colonies (arrachées à leurs sauvages barbaries) tout autant que chez les déshérités des métropoles (la populace, on dira plus tard : les défavorisés), à la fois les lumières de l'évangile et les bienfaits de « la civilisation ».

Plus tard encore, les Lumières proposeront un autre idéal d'humanité... puis la Science, la Technologie, aujourd'hui l'Information et la Communication, le Marché. Et je pourrais appeler aussi à la barre des témoins de cette entreprise sans fin le Citoyen des révolutions américaine et française, puis l'Homme des chartes de droits et des constitutions. Également l'Homme nouveau des communismes d'inspiration marxiste, objectif ultime d'entreprises encore récentes d'éducation, au besoin de rééducation...

Cette succession, à elle seule, dit la fragilité des statues érigées et la relativité des référents proposés, leur incapacité à **fonder** vraiment et à guider de façon certaine les pratiques - pour le présent propos, les pratiques d'éducation et de formation - par l'explicitation de leurs **finalités**. Plus encore, elle traduit l'impossibilité des fondements et des finalités entendus comme référents stables, durables, et universellement valables. Et elle révèle l'imposture des référents proposés comme tels (3) - et ce, aujourd'hui comme hier, comme je m'emploierai plus loin à le montrer. Du même coup, elle exige qu'on renonce à l'énoncé pour reprendre le rude chemin et le dur labeur de l'énonciation, pour reprendre l'expression de Delruelle à propos des droits de l'Homme (4).

Pour étayer cette thèse, j'évoquerai d'abord brièvement les cheminements de ma réflexion personnelle, stimulée et nourrie d'apports divers, qui m'ont conduit à faire avec tant d'autres ce que j'appelle ici le deuil des fondements et des finalités. Je tenterai de dire ensuite comment les grandes dynamiques présentes de transformation du monde et de toutes les sociétés obligent à repenser les visées de l'éducation et à en débattre. Je proposerai enfin, par mode de conclusion, quelques réflexions ou orientations que je souhaiterais soumettre à la discussion, au débat.

La fin des finalités

Mes réflexions - premières variations - sur le thème de la fin des fondements et des finalités se sont d'abord déployées dans le champ de l'éthique (5). Elles ont été stimulées au départ, il y a trente ans déjà, par une question de Pierre Antoine sur la possibilité d'une *morale sans anthropologie* (6).

Dans des temps que nous imaginons *a posteriori* plus paisibles que le nôtre, dans des sociétés peut-être plus homogènes (en partie par exclusion des « autres », simplement différents, parfois dissidents), les morales établies ont pu faire l'objet de larges consensus, sinon d'adhésions unanimes, pour codifier des règles de conduite particulières - tribales, diront Michel Maffesoli ou Claude Lagadec - perçues de l'intérieur comme universelles et immuables, éternelles. Cela, à l'échelle d'un territoire donné, à l'intérieur des frontières dressées, toutefois, et à une époque elle-

même bien délimitée. On oublie alors les lents et sinueux cheminements qui ont permis l'émergence des règles adoptées. Leur seul rappel risquerait d'ailleurs d'ébranler les règles établies en faisant apparaître, avec le contexte de leur émergence, les raisons de leur instauration. Ainsi l'Israël ancien, soucieux de mémoire pourtant, a-t-il choisi d'oublier les obscurs détours des rudes apprentissages de sa marche inachevée à travers le désert pour projeter dans la brève théophanie de la montagne l'édit clair et définitif - l'**énoncé** - d'une loi divine... élaborée pourtant avec peine, au fil d'expériences souvent douloureuses, pour être finalement consignée, au terme d'un lent et rude travail d'**énonciation**, gravée pour l'enseignement des générations futures sur des tables de pierre. Et dès lors figée.

Cette loi désormais énoncée, présentée comme **fondée** sur la volonté de Yahvé, dit du même coup la **finalité** de la marche vers la Terre promise, terre d'utopie dans laquelle la Loi, croit-on, pourra être vécue, réalisée, accomplie. Fondements et finalités appartiennent à un même ordre transcendant, extérieur à la vie bien qu'à l'origine et à l'horizon sans doute plus qu'au terme de son élan. On peut avoir de l'éthique, en effet, deux conceptions différentes, à la limite antagonistes :

- a. dans un cas, la vision d'un ordre du monde préétabli et immuable impose à la conscience comme aux conduites humaines la rigueur de sa loi **énoncée** une fois pour toutes;
- b. dans l'autre, au contraire, tout se joue, se négocie et se renégocie - se construit et se reconstruit sans cesse - au fil d'une expérience de vie, apparemment chaotique parfois, au fil de laquelle se fait l'**énonciation**, par-delà des questionnements nouveaux, de repères utiles, bien que provisoires et malgré qu'on les sache tels, pour guider la marche sans fin vers une Terre dont on sait qu'elle se dérobera toujours.

Dans le premier cas, toute la vie est régie par ce qui la précède en quelque sorte et la fonde, et par la fin, finalité par-delà le terme : morales de la loi (divine et/ou naturelle) d'orientation téléologique (renvoyant aux « fins dernières »). Dans le second, la vie est vécue et comprise comme élan et comme visée - élan et visée dont il convient de dégager nettement les exigences, même si on sait qu'il faudra un jour les revoir pour les préciser ou, comme on dit parfois, les « revisiter ».

Or notre expérience est aujourd'hui marquée par l'étonnante capacité qui est désormais la nôtre, à la suite des développements de la technoscience, de modifier le cours de notre vie comme individus et comme collectivités, comme humanité entendue ici comme espèce humaine et comme communauté planétaire. Elle est aussi aux prises avec la pluralité, la diversité souvent conflictuelle et en certains cas proprement guerrière, des valeurs qui disent et font tout à la fois, pour les individus et pour les groupes, le sens de la vie : la mondialisation en cours introduit partout, dans toutes les sociétés et dans toutes les sphères de la vie, la diversité. Les morales ne sont dès lors plus possibles, dont les règles étaient fondées sur la volonté de Dieu ou renvoyaient à la fin de l'Homme en même temps qu'à sa nature. Privés d'une référence supérieure - transcendante - par la mort du référent : Dieu, Homme, et même Raison, comme j'ai dit déjà, aucune finalité ne pouvant plus être donnée et prescrite d'emblée ou *a priori* à nos actions, il nous faut maintenir l'interrogation ouverte et, faisant place et droit à l'incertitude, discuter, débattre, négocier. Discuter et débattre des visées de nos projets et de nos actions, par-delà les objectifs et les modalités, puisqu'il n'est plus de finalité inscrite dans la nature des choses qui en pourrait décider à l'avance. Scandale d'une éthique interrogative qui semble tout livrer au jeu des modes éphémères en mettant en débat dans les délibérations de la conscience individuelle ou des forums publics, avec la décision, les visées de l'action. Scandale, aussi, de la démocratie. Difficulté surtout de la discussion rigoureuse et de la tâche démocratique, toujours inachevées.

Comme je l'ai noté plus haut en évoquant la double parabole de la marche du peuple hébreu à travers le désert et du « don » d'une loi dont les préceptes furent gravés dans la pérennité immuable de la pierre, nous nous étions habitués à des morales oubliées de la démarche inductive de leur élaboration - ou, pour reprendre les mots suggérés par Delruelle, du lent travail de leur énonciation - qui faisaient appel à une vision préalable et commune, ou du moins largement partagée dans une société donnée, de la personne et des collectivités humaines, et de leur rapport à la nature (ou à l'environnement), de leur être-au-monde : on croyait pouvoir en déduire des règles pour l'action. La vision commune offrait en tout cas le modèle en fonction duquel pouvaient être mesurés et jugés,

par-delà les intentions et les décisions, les comportements.

Il en allait de même pour l'éducation : la vision évoquée permettait de « fonder » les pratiques d'éducation et de les jauger à l'aulne de **finalités** assignées à l'avance, en quelque sorte, et pourtant internes parce qu'inscrites dans la « nature » de l'Homme, nécessaires. Et donc pérennes.

Le renvoi explicite ou implicite à une anthropologie (antérieure) semble avoir été la marque obligée de toutes les morales. Et de toutes les conceptions de l'éducation explicitant ses fondements et ses finalités. Or ce renvoi n'est plus possible. Parce que l'entreprise de déconstruction et de reconstruction du monde dont les humains - personnes, collectivités, espèce ou humanité prise globalement - ne sont pas exclus, projetée dans le futur, et donc dans l'inconnu du non-réalisé, incertain, ce en fonction de quoi les choix sont faits, et les actions, jaugées, puis jugées. Les visées ont remplacé les finalités. La dynamique présente de la mondialisation invite même à faire l'économie de la référence aux visées pour tout livrer aux seules lois, dites de l'offre et de la demande, de la jungle marchande.

À propos de quelques grandes dynamiques de transformation du monde présentement à l'oeuvre

J'ai évoqué plus haut trois des grandes dynamiques qui transforment présentement notre monde; j'y reviens pour montrer comment, tout à la fois, elles mettent en cause nos perspectives quant aux fondements et quant aux finalités de l'éducation, et font appel à un débat sur les visées qu'il nous appartient désormais d'assigner, en tant que citoyens responsables, aux politiques et aux pratiques d'éducation et de formation.

Une première dynamique est celle de l'intrusion de la rationalité technoscientifique dans le millénaire processus de transformation du monde et de la vie par les humains, processus aux rythmes lents et dans lesquels l'expérience et l'expérientiel avaient nettement le pas, peut-on croire, sur l'expérimental. Le pouvoir que nous a conféré le développement des sciences et des technologies au cours des dernières décennies, brusquant les rythmes lents de ce processus tâtonnant, incite à tout prévoir, prédire, choisir et orienter, contrôler. S'instaure à cet effet ce que Lakatos aurait appelé un vaste « programme » d'intervention pour lequel, dans un univers devenu laboratoire, la personne, les groupes et les collectivités, les sociétés et bientôt l'espèce humaine elle-même sont objets de recherches et d'expérimentations. Le monde et son avenir, et donc notre vie et notre avenir avec celui du monde, sont désormais entre nos mains.

Mais nous avons dû apprendre que la réalisation de nos projets, même minutieusement programmés, doit composer avec l'imprévu. Toute l'entreprise s'avère à la fois mue et mesurée par ce qui n'est encore qu'à-venir, incertain. D'où le retour de l'interrogation - une interrogation portant sur les visées de l'action, et non plus sur ses objectifs seulement et sur les moyens mesurés par eux, selon que semble pourtant devoir l'imposer une rationalité instrumentale commune à la technoscience et au marché, hégémonique et pratiquement exclusive de toute autre forme de rationalité. D'où également la nécessité de la discussion et du débat : sur les visées, de nouveau, et non pas seulement sur les objectifs et les moyens; sur les visées, afin de pouvoir déterminer de façon cohérente et conséquente les objectifs en fonction desquels seront choisis des moyens appropriés. Car il n'est plus de modèle donné, à reproduire plus qu'à réaliser. À la question : quelle humanité serons-nous demain ? il n'est pas, il n'est plus de réponse donnée ni même possible, à espérer et à attendre, dans le modèle antérieur ou dans l'ordre des finalités. Tout se joue désormais dans l'ordre des procédures de la décision quant aux visées et touchant les modalités : qui en décide ? sur quelles bases ? en référence à quel projet ? avec quelles alliances et au service de quels intérêts ? selon quelles modalités ? Et, par-delà la décision, dans l'action elle-même.

Une deuxième dynamique croise la première : celle de la conscience qui se fait chaque jour plus aiguë d'une foisonnante complexité faite de rencontres et d'interactions, d'alliances et de conflits entre des données, des idées, des actions d'une non moins foisonnante diversité; et, du même coup, de la constante rencontre en face à face de l'altérité sous diverses formes. Nul, dès lors, ne peut avoir désormais l'assurance hautaine et solitaire de qui, individu ou groupe, se considérerait

détenteur et gardien de la vérité - d'une vérité détenue. Acculés à discuter de tout, il nous faut tout mettre en débat.

Tout n'est pas livré pour autant au caprice de l'arbitraire, qui ne sera toujours que la loi du plus fort imposée au plus faible. Il est ici question de discussion et de débat, et non du jeu du marché seulement. Le débat ne peut avoir lieu que si la discussion est menée de façon loyale et rigoureuse, que si on y fait vraiment place à l'expression des convictions diverses, et droit à la rigueur des arguments. Loin donc de conduire à une sorte de relativisme cynique et dilettante, et à l'anarchie, la discussion et le débat démocratique semblent devoir être dans les sociétés pluralistes de notre temps les garants précisément de la démocratie, empêchant que quiconque s'arroge le droit, imposant l'arbitraire de son caprice sous forme d'une loi, fût-elle loi de l'économie de marché, de décider pour les autres de leur sort.

Troisième dynamique : celle d'un marché mondialisé qui, ramenant tout au rang de produit et de marchandise, introduit partout à la fois la diversité et l'homogénéité - une diversité qui demeure enfermée dans le pareil au même. Je me contenterai d'évoquer ici le poids d'expressions comme « industries culturelles » et « production artistique », « économie du savoir » et « productivité scientifique », « marché de l'information » ou « marché de l'éducation et de la formation » (7).

Un double leurre doit être ici dénoncé. D'une part, malgré ce qu'on a pu dire sur la fin des mythes ou des grands récits et des idéologies, le Marché devient le référent premier et ultime en tout et pour tout dans ce qu'il faut bien le Mythe de la mondialisation (8); j'explicite plus loin ma pensée à ce sujet. D'autre part, la régulation par le marché ne saurait remplacer les régulations d'un autre ordre. La victoire de la raison instrumentale, qui a donné le fantastique développement techno-scientifique des dernières décennies, a finalement transformé le monde en entreprise et en marché : produire et vendre, voilà ce qui compte désormais. Puisqu'on peut maintenant tout faire, ou presque, sur quelles autres bases pourrait-on décider de faire ou de ne pas faire ? Si le produit est valable, il trouvera preneur; si personne n'en veut, il n'existe déjà plus. Ainsi se ferait, par le marché, la régulation de la production. Dit-on. Et peut-être le croit-on parfois, oubliant ou feignant d'oublier que le marché est lui-même le produit d'entreprises... de démarchage et de « vente » aux éventuels actionnaires et autres bailleurs de fonds, avant la production; de marketing, ensuite. Le marché ne saurait remplacer la cité.

Le « grand récit » ou le mythe de la mondialisation comme idéologie du Marché

Depuis qu'a été claironnée la fin des grands récits (9) et la mort des idéologies, un nouveau mythe s'est fait envahissant : le « grand récit » ou le mythe de la mondialisation, au service du Marché. Le mythe, aujourd'hui comme hier, propose dans un récit - une « histoire qu'on se raconte » - une explication de l'inexpliqué, voire de l'explicable; une mise en ordre ou en cohérence, par-delà les incohérences observées et les contradictions, de ce qui autrement n'aurait pas de sens et serait vécu et perçu comme intolérable. Jouant un rôle idéologique, à la fois révélation et masque de ce qui se passe, le mythe assure ainsi le maintien de l'ordre social et de ses désordres. Mais on peut aussi, comme nous verrons, se référer au rêve que porte ce mythe pour nourrir l'utopie et l'horizon de l'espérance par-delà les désillusions et d'actions de redressement.

Je n'entends pas nier ici les « réalités » de la mondialisation, que j'ai d'ailleurs évoquées plus haut. Mais les discours dominants sur ces réalités à la fois les révèlent et en cachent d'importantes dimensions. Ils taisent, entre autres, le fait que le processus de la mondialisation n'est pas totalement nouveau et qu'il est à l'oeuvre, si je peux me permettre ce jeu de mots, « depuis que le monde est monde », c'est-à-dire depuis que des humains définissent les limites de ce qui constitue leur monde et qu'ils appellent « le monde », celui qu'ils ont domestiqué et qui est connu, ordonné et maîtrisé : le village, le pays, l'empire... et, depuis peu, la planète Terre. Hors de ce monde, le chaos constitue une constante menace à la vie. Et pourtant, l'aventurier franchit les frontières invisibles pour voir son monde de l'extérieur, et le donner à voir comme tel aux siens à son retour.

Plaçant la mondialisation sous le signe d'une fatalité nouvelle en même temps que de la rationalité

marchande, ces discours taisent aussi et masquent le fait qu'elle est entreprise humaine, faite de décisions et d'actions... d'hommes, semble-t-il, plus que de femmes. On pourrait relire toute l'histoire des humains comme dynamique de mondialisation dans une succession d'entreprises d'élargissement du « monde » par le jeu des actions conjuguées des marchands et des aventuriers, des missionnaires et des soldats. Encore une fois, aujourd'hui comme hier, les journalistes et les intellectuels, notamment les universitaires, ayant remplacé les missionnaires disparus.

Jusqu'à ce que « notre monde » ait une dimension planétaire. Et sans doute fut-il nécessaire d'en sortir, de ce monde, pour prendre conscience qu'il était le nôtre dans la vision qui nous fut donnée sur nos écrans de télévision de la petite planète bleue. Mais tant d'autres choses sont aussi données à voir sur ces mêmes écrans. Le mythe, exerçant fonction idéologique, tait et cache le fait que la majorité des personnes sur cette petite planète bleue n'ont pas de prise sur le processus dit de mondialisation et demeurent à l'extérieur du « monde » en construction, tout en subissant les contrecoups des transformations en cours. Mais ce chapitre est bien documenté déjà; je n'insiste pas.

L'éducation et la formation, comme entreprises de socialisation, sont ici directement touchées; on attend d'elles qu'elles favorisent l'émergence de ce que l'on appelle une conscience planétaire. Mais de diverses façons, comme le donnent clairement à entendre trois des grands discours sur la mondialisation... et sur l'éducation et la formation :

1. d'abord **le discours des économistes**, le plus courant, dominant, en tout cas celui qui « domine » les autres voies du chœur. Selon ce discours, la dure compétition dans un Marché désormais mondialisé exige de toutes les entreprises qu'elles soient compétitives, précisément. Il faut par conséquent assurer leur plus grande productivité (ou une production plus abondante et plus rapide de produits de meilleure qualité à de moindres coûts) - au besoin par des restructurations et des relocalisations... Pour assurer cette productivité, on fait alors appel à l'éducation et à la formation - « sur mesure » - en tant que lieux et instruments de la préparation et de l'adaptation de la main-d'oeuvre aux nouvelles technologies et de façon plus générale aux nouvelles exigences du marché du travail, au service du Marché tout court;
2. puis **le discours des technologues de l'information et de la communication** (TIC). Nous vivons dans un monde où l'information est essentielle et « décisive », la production et le marché, mais aussi la vie sociale étant désormais placés sous ce signe. Informatique et robotique. Mais aussi génétique : cartographie des génomes et modifications génétiques (OGM), médecine génétique et thérapie génique... Heureusement, toute cette information est désormais partout accessible grâce au réseau de communication qui permet les échanges à l'échelle planétaire ! À la condition, bien sûr, d'être branché. L'accès à Internet comme accès à la vraie vie... Et voilà qu'on fait appel de nouveau à l'éducation et à la formation - cette fois, pour assurer l'appropriation des codes et des instruments requis pour accéder à l'information;
3. enfin, **le discours que j'appellerai éthico-critique**. Tantôt sous le mode d'une dénonciation finalement peu critique qui attribue tous les maux à la mondialisation du marché, tantôt dans la proposition la plus souvent naïve d'une éthique planétaire, d'autres voix se font entendre - celles des collaborateurs du journal *Le Monde*, en France, et de quelques chercheurs devenus essayistes, aux U.S.A -, qui comptent aussi sur l'éducation et sur la formation pour favoriser l'émergence d'une conscience critique et la construction d'une éthique qui pourront nourrir et orienter des actions militantes sur divers fronts...

Sans conclure...

Par l'évocation de ces discours autour d'un même « grand récit » - discours divers et à certains égards divergents, potentiellement complémentaires mais néanmoins opposés -, j'ai voulu montrer que la perte des référents anciens, si elle marque peut-être la fin et même l'impossibilité des fondements et des finalités, ouvre du même coup la possibilité d'un débat neuf sur les visées de l'éducation et de la formation. Je m'en réjouis. Car la définition des fondements et des finalités a

toujours été, malgré les apparences parfois contraires, affaire de pouvoir, et affaire **du** pouvoir. Pour le pire plus souvent que pour le meilleur. Il y a un totalitarisme au moins latent dans toute définition des fondements et des finalités - qui fait toujours des exclus ou qui consacre à tout le moins leur exclusion.

Faisant place, du moins en droit, à tous et à toutes, le débat démocratique est plus prometteur. Je le répète, il ne conduit pas au chaos. Les unanimités effritées, c'est au contraire grâce au débat et à travers lui que persistent et qu'osent s'affirmer aujourd'hui, s'afficher même, la conscience de l'inacceptable et son refus, à tout le moins sa condamnation. Parce que les humains, qui seuls existent, passent désormais avant l'Homme, qui n'est jamais qu'abstraction. Les humains qui respirent et qui vivent, qui sentent et qui ressentent, et de là vient le ressac du ressentiment lorsque l'élan du sentiment est brisé, brimé. Qui aiment et qui haïssent aussi. Qui connaissent tour à tour et parfois inextricablement entremêlées la joie et la détresse. Qui rêvent. Qui osent emprunter des chemins inconnus, non pratiqués encore. Et qui meurent. Parce que les humains et leurs désirs, leurs visées, passent avant les fondements établis et les finalités définies. En matière d'éducation et de formation, pour l'éducation et la formation, comme dans les autres champs de l'action et de l'intervention sociale en rapport avec les diverses sphères de la vie.

Il n'y a pas d'Homme et il n'existe nulle humanité générale, sinon abstraite, hors des humains en chair et en os, divers. Il n'y a d'humanité que plurielle, faite d'individus toujours uniques et ne pouvant cependant tenir comme sujets et s'affirmer tels que dans la reconnaissance du jeu extraordinairement complexe des engendrements et des filiations, des appartenances, des interdépendances aussi et des interactions - et finalement de la responsabilité.

L'universalité de ce que l'on appelle les droits de l'Homme ne renvoie pas à quelque modèle d'humanité abstraite, duquel il serait possible de faire découler fondements et finalités pour l'éducation et pour la formation comme pour toutes les actions humaines. Elle tient plutôt en ceci : la vie bien concrète qui est la mienne, ma liberté, ma conscience sont menacées chaque fois qu'il est porté atteinte quelque part à la vie d'une personne, chaque fois qu'est entravée une liberté, chaque fois qu'est violée une conscience. C'est pourquoi il faut toujours reprendre les patients chemins de l'analyse critique et de la contextualisation, puis de l'exploration des alternatives, les chemins finalement de l'énonciation par-delà les énoncés qui s'avèrent toujours, tôt ou tard, n'avoir qu'un sens et une portée - j'oserai dire : une efficacité - provisoires.

La solidarité que j'évoque ici n'a guère à voir, si ce n'est par voie de conséquence et dans l'ordre de l'aménagement de la cité, avec la théorie du contrat social et avec l'idéal républicain. Elle tient - je n'oserai pas dire, compte tenu de mes propos antérieurs, fondamentalement! - à cette assignation originelle du Sujet à responsabilité qui est au cœur de la réflexion d'Emmanuel Lévinas. La responsabilité du Sujet, « en-deçà de son point de départ », le constitue comme Sujet. Non pas responsable parce que libre, mais libre parce que responsable. L'assignation à responsabilité dont il est ici question ne découle pas d'une définition de l'Homme disant son fondement en même temps que le sens et la finalité de son existence; elle est appel d'un homme ou d'une femme bien concret et sans majuscule auquel il me faut répondre sous peine de me (re)nier moi-même.

Tel est l'horizon des visées qui sont les miennes et que je souhaiterais mettre en débat dans le cadre d'une démarche orientée vers l'adoption d'un cadre de référence pour les politiques et pour les pratiques d'éducation et de formation aujourd'hui.

Notes

(1)

J'entends ici l'éducation de façon très large comme insertion dans une tradition et appropriation dynamique, ouverte sur l'avenir, d'un héritage; mais aussi comme processus d'apprentissage et de développement personnel; et comme système et institutions, programmes et pratiques d'enseignement et de formation.

(2)

Je n'aime pas le mot « mission ». À cause de sa référence « missionnaire », précisément. Aussi parce qu'on l'emploie aujourd'hui à tant de sauces - pour parler, par exemple, des buts d'une entreprise en masquant des visées plus importantes et plus décisives de compétitivité commerciale et de gain financier. Le mot offre toutefois l'intérêt de ne pas renvoyer à la « nature » des choses, et par là aux fondements et aux finalités, mais à des choix, à une décision renvoyant à leur tour à des visées.

(3)

J'ai exploré cette thématique dans *Éloge de l'incertitude*, Montréal, Éd. Bellarmin, 1999.

(4)

Édouard Deruelle, *L'Humanisme, inutile et incertain ?* Bruxelles, Labor, 1999.

(5)

Et plus spécifiquement dans l'un des sous-champs de ce que l'on appelle en Amérique du Nord l'éthique appliquée (*Applied Ethics*), la bioéthique.

(6)

Pierre Antoine, *Morale sans anthropologie*. Paris : Éd. de l'Épi, 1970.

(7)

Voir à ce sujet la contribution de **Aline Giroux** dans le présent volume.

(8)

Il n'y a pas que le marché, il y a aussi une idéologie, voire une théologie du marché. Dans un article publié dans *The Atlantic Monthly* (March 1999) : « The Market as God. Living in the new dispensation », le théologien Harvey Cox montre bien comment la « théologie » des économistes de l'heure accorde au Marché une sagesse (régulatrice) qui n'appartenait autrefois qu'aux dieux. Le Marché est partout présent comme Dieu; il voit tout et il connaît tout, y compris nos secrets les plus intimes et nos désirs cachés, et cette omniscience fait l'efficacité du marketing; il est en outre tout-puissant, transformant tout en marchandise. Si les religions antérieures ont eu tendance à sacraliser le monde, celle dont le dieu est le Marché désacralise tout pour tout mettre en vente...

(9)

Voir à ce sujet la contribution de **Christiane Gohier** dans le présent volume.



Publication de l'Association
canadienne d'éducation de
langue française (ACELF)

REVUE SCIENTIFIQUE VIRTUELLE

RECHERCHE

Cherchez dans *Éducation et francophonie*:

Recherche par mots-clés

Index des auteurs

LIENS

Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.

PUBLICITÉ

Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.

RÉSUMÉ

Et s'il fallait faire le deuil des finalités... - Pour un débat permanent sur les visées en matière d'éducation et de formation

Guy Bourgeault - Département d'études en éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal (Québec), Canada

Éducation et francophonie
Volume XXX, numéro 1, printemps 2002
Les finalités de l'éducation

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

RÉSUMÉ

La crise présente de ce que l'on appelle les finalités de l'éducation tient, d'une part, à l'effacement des grands référents anciens et des repères qu'ils permettaient d'établir pour baliser les pratiques et éventuellement en juger; d'autre part, à l'hégémonie d'une idéologie d'inspiration techno scientifique qui place tout sous le signe de la rationalité instrumentale et des seules lois - totalitaires - du Marché. Cette crise nous invite, voire nous oblige à renoncer à l'énoncé pour reprendre les chemins de l'énonciation. Il nous faut faire le deuil des fondements et des finalités pour entrer dans un débat permanent sur les visées des politiques, des programmes et des pratiques d'éducation et de formation. Telle est la thèse que j'entends exposer et défendre dans les pages qui suivent.

[RETOUR](#)

ABSTRACT

The current crisis that is taking place in what is known as the purposives of education is, on one hand, based on the disappearance of the great ancient references and landmarks that they allowed to establish for mapping out methods and eventually judging them. On the other hand, it is based on the hegemony of a techno-scientific ideology that puts everything under the sign of useful rationality and the mere - totalitarian - laws of the Market. This crisis invites, or rather obliges us, to give up the expressed to take the paths of expression again. We must mourn the foundations and purposives in order to enter a permanent debate on the intentions of training and education policies, programs and methods. This is the thesis that I mean to explain and defend in the following pages.

[RETOUR](#)

RESUMEN

La actual crisis de lo que se denomina las finalidades de la educación se debe, en parte, a la desaparición de los grandes referentes clásicos y de las indicaciones que estos permitían establecer para balizar la práctica y eventualmente poder juzgarla, y por otra parte, debido a la hegemonía de una ideología de inspiración técnico científica que todo lo sitúa bajo el signo de la racionalidad instrumental y de las leyes - totalitarias - del Mercado. Esta crisis nos invita, incluso nos conmina a renunciar al enunciado y fijar nuestra atención en la enunciación. Es necesario decir adiós a los

fundamentos y a las finalidades para inscribirnos en un debate permanente en torno a las intenciones de las políticas, los programas y las prácticas de la educación y de la formación. Tal es la tesis que me propongo exponer y defender en las páginas que siguen.

[RETOUR](#)

[Numéros disponibles](#) | [Numéros à paraître](#) | [Appel d'articles](#) | [Comité de rédaction](#) | [Partenaires](#)
[Plan du site](#) | [Archives](#) | [Contactez-nous](#) | [Acelf](#)

© Revue *Éducation et francophonie*, ACELF 2005.