

***PENSER
L'ÉDUCATION***

***PHILOSOPHIE
DE L'ÉDUCATION
ET HISTOIRE DES IDÉES
PÉDAGOGIQUES***

N° 21 - Juin 2007

Coordination scientifique de la revue

Jean HOUSSAYE
Professeur en Sciences de l'Éducation
Université de Rouen

Assistance technique et scientifique

Loïc CHALMEL, Université de Rouen
Marie-Françoise DUFRESNE, Université de Rouen

Choix des articles

Chaque projet d'article est examiné par un comité de lecture composé de trois universitaires. Il doit être organisé selon trois parties : un résumé, une liste de mots-clés, un texte. Les projets doivent être adressés à Jean Houssaye, UFR de Psychologie, Sociologie et Sciences de l'Éducation, Laboratoire Civiic, B.P. 108 – 76821 MONT-SAINT-AIGNAN Cedex avec un C.D. joint.

Adhésion à la revue comme universités partenaires

Les universités ou établissements d'enseignement supérieur souhaitant participer au développement de cette revue sont invités à adresser leur demande à J. Houssaye, Université de Rouen.

Pour tout renseignement complémentaire vous pouvez joindre Loïc Chalmel ou Marie-Françoise Dufresne au 02 35 14 64 38

Impression : Corlet Numérique - 14110 Condé-sur-Noireau

N° imp. : 41279 - Dépôt légal : 1^{er} semestre 2007

PENSER L'ÉDUCATION
PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION
ET HISTOIRE DES IDÉES PÉDAGOGIQUES

Sommaire – N° 21 – Juin 2007

La co-recherche, une analyse coopérative en éducation	Chantal JOLLIVET-BLANCHARD Eric BLANCHARD	5
La théorie de la connaissance de Popper et ses implications pour l'éducation	Philippe DESSUS	19
La philosophie aux commencements <i>(Critères pour une activité philosophique précoce)</i>	Nicolas GO	33
L'Union scolaire : le projet d'un établissement selon Marie Pape-Carpantier (1815.1878)	Bruno KLEIN	59
La valorisation pédagogique des savoirs de l'expérience chez Léonard de Vinci, John Locke et John Dewey	Philippe MOUGEL	79
Sur les traces d'Emmanuel Mounier dans la pédagogie allemande : lecture et interprétation d'une pensée a-systématique.	Luisa TELLAROLI	95
RECENSIONS		
J.-M. BARREAU L'école et les tentations réactionnaires Réformes et contre-réformes dans la France d'aujourd'hui	Renaud HÉTIER	111
F. WAQUET Parler comme un livre, l'oralité et le savoir (XVI ^e - XX ^e siècle)	Roberte LANGLOIS	113
D. MOREL L'éducateur face au réel. Du rapport au réel au rapport à l'autre	Didier MOREAU	115
A. VERGNIoux Notions clés pour une philosophie de l'éducation	Sylvie QUEVAL	123
M. ESTIVALÈZES. Les religions dans l'enseignement laïque	Michel SOËTARD	125

LA CO-RECHERCHE, UNE ANALYSE COOPERATIVE EN EDUCATION

Chantal JOLLIVET-BLANCHARD & Eric BLANCHARD

Docteurs en Sciences de l'Education
Membres du laboratoire CIVIC axe 2 – ROUEN

L'expérience d'analyse coopérative dont il est question dans cet article, engage deux chercheurs à confronter, à partir d'un même objet de recherche, les procédures distinctes qu'ils mettent en œuvre afin d'élaborer conjointement les résultats de leurs interprétations. La réciprocité des réflexions repose alors sur une responsabilité collégiale qui valorise la prise en compte de la différence. C'est l'étude des maillages relevés entre les deux angles de vue des chercheurs qui enrichit la compréhension de l'objet de recherche en même temps qu'elle dessine pour chacun d'eux un nouvel itinéraire de réflexion.

Mots-clés : co-recherche, réciprocité, intersubjectivité, responsabilité collégiale, méthodes d'analyse coopérative, confrontations, complémentarité, maillages.

INTRODUCTION

La question qui se pose ici est de définir les termes de la coopération qui engage deux ou plusieurs chercheurs dans une même recherche. Si l'on utilise fréquemment le terme « d'équipe de chercheurs » dans le domaine des sciences humaines, la notion en elle-même demeure relativement imprécise quant à son mode opératoire et à ses effets sur les personnes en interaction.

L'idée d'équipe qui est la plus répandue trouve son ancrage dans le partage des tâches et la répartition des rôles qui engendrent une « gestion » du projet commun. Cela signifie que ce projet commun doit être fractionné en diverses activités qui seront chacune prises en charge par des membres différents de l'équipe. Cette approche parcellaire de l'équipe prévoit des interactions en amont et en aval de la réalisation individuelle des tâches, mais chacune de ces tâches demeure le fruit d'un travail et d'une réflexion personnels. Il est bien

entendu tout à fait intéressant de pratiquer cette forme de travail qui permet d'une part de définir les différentes actions d'un projet et d'autre part de réunir des résultats obtenus selon une synthèse qui leur confère une certaine cohérence.

Cependant, la problématique de la co-recherche que nous souhaitons envisager dans cet article, concerne la coopération entre deux chercheurs qui œuvrent sur les mêmes événements. Il ne s'agit donc plus de différencier les rôles à travers une répartition des compétences mais bien de démultiplier le regard porté par deux ou plusieurs chercheurs sur un même fait. Cette option repose sur une idée conceptualisée par J.M. Labelle (1996), celle de *la réciprocité éducative* qui met l'accent sur les interactions des pairs comme étant une source d'apprentissages pour la collégialité et pour soi-même. Pour évoquer de façon rapide ce concept, nous pouvons en souligner trois principes actifs qui nous paraissent essentiels dans notre contexte :

La reconnaissance de l'intersubjectivité comme source d'apprentissage. Les deux termes contenus dans cette expression signifient que la réciprocité des réflexions enrichit l'un et l'autre des protagonistes. Il y a donc en arrière plan, la notion de responsabilité collégiale qui engage chacun à mieux comprendre la réflexion de l'autre afin de mieux apprendre soi-même et... réciproquement.

L'échange fondé sur le respect de l'autre. Il engendre non seulement la possibilité de donner mais aussi celle moins évidente de recevoir. Savoir écouter, pouvoir prendre en compte dans ses propres représentations des éléments issus de la pensée autre, permettent à la réflexion ou, plus généralement à la conscience, d'évoluer au contact de l'autre. La condition étant ici qu'il y ait bien une forme de perméabilité entre les réflexions tant dans le mouvement du donner que dans celui du recevoir.

L'asymétrie. Ce principe affirme et réaffirme l'indispensable reconnaissance de l'Autre et renvoie à l'éthique de la différence. Une différence de statuts, de domaines, d'approches, de méthodes... Co-produire, ce n'est ni être semblable, ni apporter les mêmes choses. Ce n'est pas non plus voir dans l'autre sa propre image comme dans un miroir. La co-construction de savoirs est d'autant plus riche que les acteurs en présence, reconnus dans leurs différences, sont susceptibles d'apporter sans aucune tentation consensuelle, des éclairages divers.

1 / QUELLES MÉTHODES POUR UNE ANALYSE COOPÉRATIVE ?

L'expérience que nous livrons ici concerne la mise en œuvre d'une recherche-action coopérative dans le cadre d'une thèse de doctorat écrite conjointement, où les deux chercheurs se proposent de mettre en place et d'analyser un dispositif de formation d'enseignants du premier degré. Ce dispositif de formation repose sur deux options : l'analyse de

pratiques et l'échange des savoirs. Les moments forts de la coopération se situent dans les analyses en continu qui ont été menées tout au long de la session de formation ainsi que dans l'analyse finale de cette formation exprimée en termes de développement professionnel et personnel. Face à une situation de coopération inédite pour nous, nous avons été conduits à innover une méthode d'analyse conjointe qui devait s'adapter aux différents moments de la co-recherche. En effet, les deux types d'analyses réalisées -analyse en continu et analyse finale- ne répondaient pas du tout aux mêmes objectifs épistémiques. Pour ce qui concerne l'analyse en continu, il s'agissait de synthétiser des apports professionnels et de veiller aux réaménagements spécifiques à toute recherche-action. L'analyse finale quant à elle, visait à mettre en évidence les manières dont les savoirs professionnels et personnels avaient pu être élaborés dans la durée de la session de formation.

Chacune des procédures d'analyse devait, de par le principe même de coopération, faire l'objet d'une étude conjointe. Il n'était donc pas question de répartir les tâches mais de conjuguer systématiquement nos deux regards afin que chaque situation analysée fasse l'objet de confrontations, de croisements issus de nos deux modes d'observation.

Ce type de coopération implique que les deux chercheurs se mettent d'accord au départ sur les modalités de l'analyse coopérative. Nous pensons que cette mise au point est d'autant plus nécessaire car d'une part, nous utilisons des méthodes d'analyse différentes - développées ci- après, dans le point 3 – et d'autre part, les interprétations que nous accordons l'un et l'autre à un même objet d'étude peuvent elles aussi être différentes. En effet, toute analyse opérée dans le cadre d'une recherche qualitative est une entreprise délicate parce qu'elle prend en compte la complexité. Notre analyse ne s'appuie que très peu sur l'étude de paramètres chiffrés, et laisse plutôt la place à l'imprévu et aux réactions des acteurs engagés dans la formation.

Ce que nous appelons dans la suite du texte «procédure d'analyse» engage l'interprétation du chercheur à la fois dans l'explicitation des critères et dans la méthode utilisée pour donner du sens à ces critères. Trois manières de faire pour analyser de façon coopérative s'ouvrent alors à nous, tout en gardant à l'esprit que la méthode utilisée pour donner du sens aux critères d'observation est le lieu où s'exprime l'interprétation :

- S'accorder dans un premier temps au niveau des critères d'analyse pour dans un second temps, s'impliquer individuellement selon notre démarche personnelle afin, dans un troisième temps, de confronter de façon *différée* nos résultats respectifs.
- Toujours après avoir fixé conjointement des critères, confronter *directement* nos interprétations afin de co-construire une analyse sur le mode du débat sociocognitif.
- Ou bien, considérant dès le départ que nos approches sont différentes au niveau des procédures globales - manières de fixer les critères et méthodes d'interprétation -, nous

pouvions dans un premier temps, clarifier de façon individuelle nos procédures respectives, effectuer dans un deuxième temps - individuellement toujours - nos analyses selon nos propres procédures pour confronter dans un troisième temps, non seulement nos conclusions respectives mais aussi nos méthodes utilisées pour y parvenir.

1.1/ Première méthode d'analyse coopérative : des critères identiques avec des confrontations différées

Cette méthode a pour avantage de confronter deux types de résultats issus d'analyses réalisées à partir des mêmes critères. L'intérêt scientifique se situant alors dans l'étude des différences d'interprétation qui peuvent surgir lorsqu'on analyse les mêmes documents selon les mêmes critères d'investigation. Mais un tel choix peut présenter une limite, puisqu'il oblige les chercheurs à négocier «un juste milieu» au niveau des procédures qui doivent s'appuyer sur des critères communs. Sachant que dans ce cas, la médiane est une ligne plutôt virtuelle que réelle, cela signifie que l'un ou l'autre des chercheurs sera éventuellement contraint d'interpréter un résultat en s'appuyant sur une donnée qui ne lui est pas familière. Pour donner un exemple, une donnée de type expérimental - fréquence chiffrée des interventions - peut paraître difficile à analyser pour un chercheur plus ouvert sur des données de type qualitatif - choix des termes employés dans les interventions -. Une autre limite est le fait que l'on risque de se contenir dans la direction induite par les critères fixés de façon commune, et réduire ainsi le champ de l'analyse coopérative.

1.2/ Deuxième méthode d'analyse coopérative : des critères identiques avec des confrontations directes

Dans cette méthode, les confrontations qui ont lieu à partir des critères communs sont directes. Il ne s'agit plus alors de négocier un juste milieu mais bien de construire en fonction de critères communs fixés, une analyse qui se trouve enrichie par les différents points de vue, les différentes interprétations. Dans ce cas, analyse et confrontation sont menées simultanément selon un débat sociocognitif : l'analyse se construit sur la base de l'argumentation croisée qui permet à chaque protagoniste d'élaborer sa réflexion dans le cadre de la communication. Pour ce qui concerne les résultats obtenus à partir de critères identiques, nous avons donc deux méthodes d'investigation : une confrontation différée et une confrontation en temps réel présentant chacune un intérêt différent. Les deux schémas qui suivent tentent d'explicitier les différentes étapes et le type de résultats obtenus dans chacun des deux modèles centrés sur une analyse coopérative faite à partir de critères identiques.

Schéma 1 : Première méthode d'analyse

Analyse coopérative selon des critères identiques avec confrontation différée

Analyse

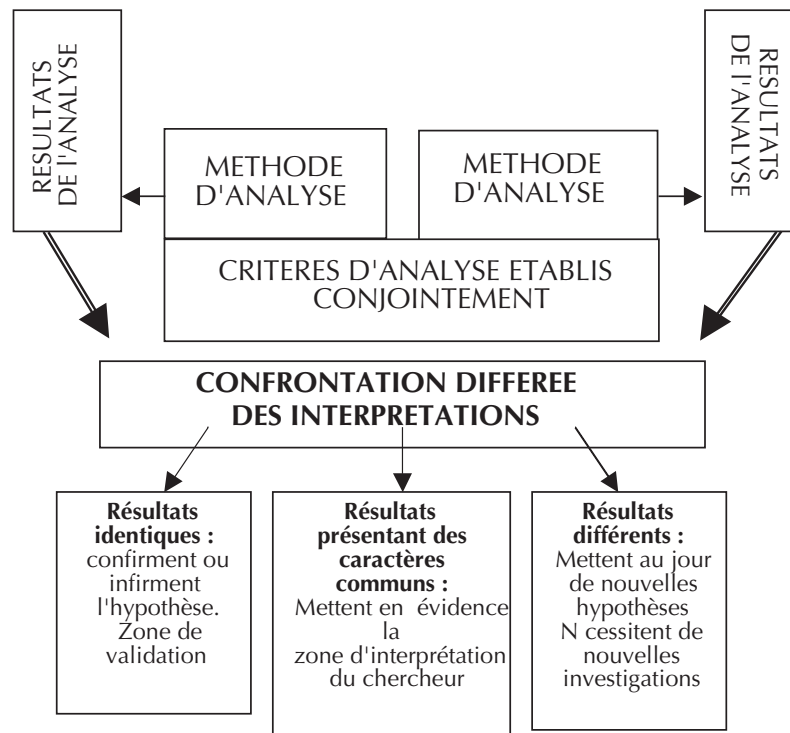
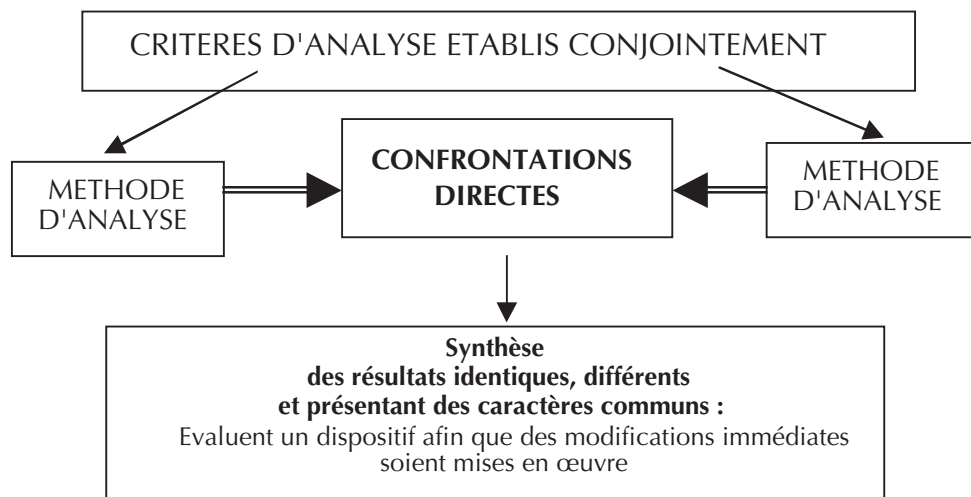


Schéma 2 : Deuxième méthode d'analyse

Analyse coopérative selon des critères identiques avec confrontations directes

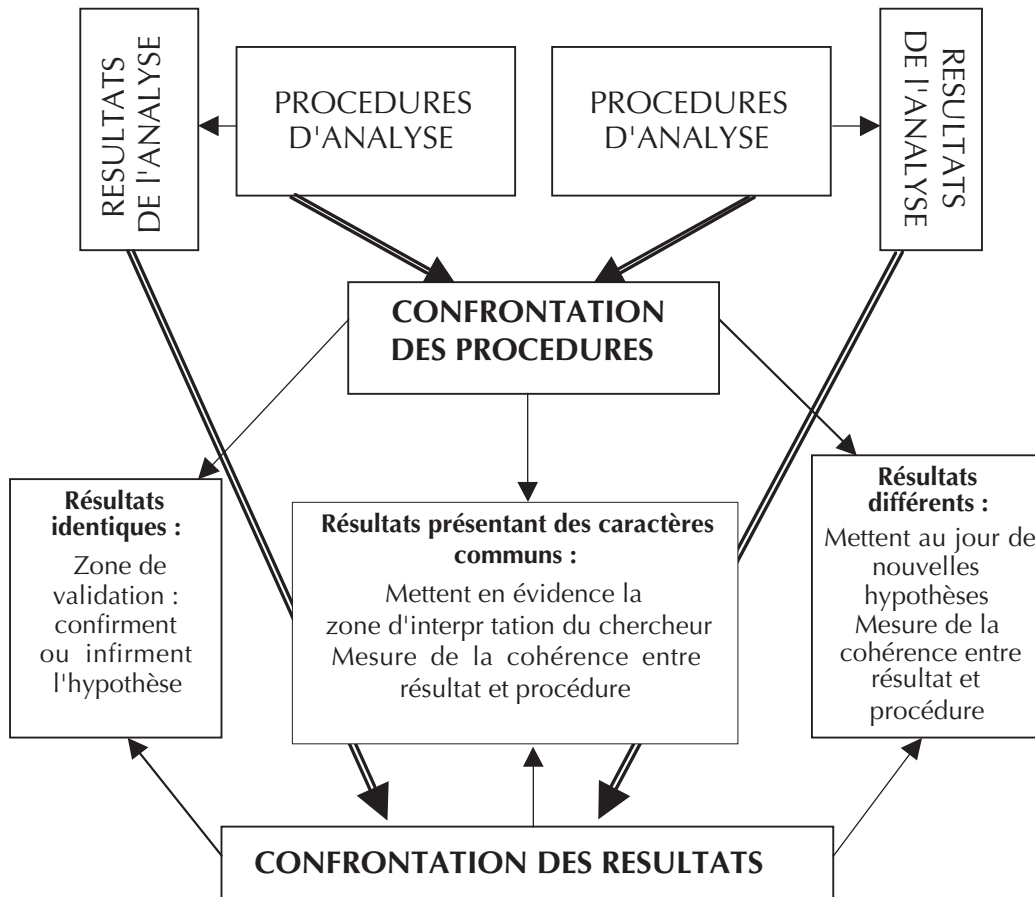


1.3/ Troisième méthode d'analyse coopérative : des procédures différentes avec des confrontations différées

La troisième méthode, en laissant à chacun des chercheurs la liberté de fixer ses propres critères d'analyse, a pour intérêt scientifique la double confrontation : d'une part des méthodes employées et d'autre part des résultats obtenus. On peut ainsi appréhender de quelle manière, à partir d'une même situation, des méthodes d'analyse différentes induisent des résultats différents ou non. Si la nature des résultats est différente en fonction des analyses, on pourra émettre l'hypothèse que la méthode d'analyse induit un type de résultats. Il nous restera alors à appréhender la cohérence existant entre les résultats obtenus et les procédures d'analyse mises en œuvre afin de montrer que les résultats sont toutefois valides en regard des démarches qui ont permis de les mettre au jour. Si la nature de ces résultats est la même dans les deux types d'analyse, alors on pourra émettre l'hypothèse que ces résultats présentent une constance. Cette constance étant un critère de validité scientifique. La limite d'une telle méthode se trouve dans la nécessité de confronter à la fois des procédures et des résultats : car l'interprétation du chercheur est à l'œuvre sur deux niveaux, le choix de la méthode, la lecture des résultats. La validité scientifique est sans doute limitée dans le cas où les résultats sont de nature différente mais elle se trouve renforcée dans le cas où ces résultats coïncident car ils émanent de cheminements différents.

Le schéma ci-dessous, explicite cette troisième méthode d'analyse coopérative qui consiste à confronter des résultats issus de procédures différentes - incluant des critères et des méthodes d'analyse différents -.

Schéma 3 : Troisième méthode d'analyse
Analyse coopérative selon des procédures différentes.



Dans le cas d'une recherche menée par deux chercheurs, nous sommes face à une analyse qui peut donc s'engager à plusieurs niveaux d'interprétation : celui des procédures, celui de la lecture des résultats et enfin celui de l'étude de la cohérence entre procédures et résultats.

Cette troisième méthode d'analyse nous apparaît ouverte et tout à fait pertinente dans le cadre d'une approche coopérative. Elle met en œuvre dans un premier temps une analyse selon les représentations et les stratégies de réflexion de chacun. Après quoi, les confrontations, comme on peut le voir sur le schéma, ont lieu à deux niveaux. Ce type d'analyse est donc en même temps réflexion et métaréflexion. Une métaréflexion qui est possible ici grâce à la coopération des deux chercheurs.

Ce dernier point paraît une richesse pour toute recherche en sciences humaines qui se doit d'assumer sa part de subjectivité. Faire un retour critique sur sa propre interprétation est une tâche complexe. Elle semble pourtant davantage accessible si elle se situe au sein d'une activité interactive qui met en œuvre la confrontation des regards distincts.

Nous envisageons dans ce qui suit la pertinence de ces méthodes d'analyse en fonction des différents moments de la recherche-action qui nous intéresse.

2/ PERTINENCE DU CHOIX DE LA MÉTHODE

2.1 / L'analyse en continu

Dans le cas de l'analyse en continu, la méthode qui correspond au deuxième schéma peut être privilégiée. Cette analyse constitue un moment de réflexion qui en recherche-action conduit à s'interroger sur la validité des différents éléments mis en place dans un dispositif. Il s'agit en effet pour nous, à la fois formateurs et chercheurs, de nous questionner sur l'impact et le ressenti de chaque séance, de mener un travail de métacognition sur le projet de formation et sur son avancée. Ces réflexions métacognitives systématiques nous sont utiles pour influencer la progression : soit en envisageant des éléments de formation nouveaux, soit en modifiant des éléments existants, soit en les supprimant. Cette analyse, parce qu'elle vise des prises de conscience régulières, s'apparente à une évaluation continue « formative ». Celle-ci doit, en conséquence, se référer comme toute évaluation à des critères précis.

C'est pourquoi, nous choisissons de nous positionner ici en tant que co-évaluateurs analysant et vérifiant ensemble, en fonction des critères que nous avons fixés à l'avance, le dispositif de formation mis en place. L'analyse étant alors le fruit de nos confrontations respectives. La nécessité, bien que déterminante, de disposer de critères communs pour cette analyse n'est pas seule à induire ce choix. La co-évaluation que nous devons effectuer de façon continue afin de prévoir éventuellement des modifications dans le dispositif, doit pouvoir se réaliser avec une certaine « efficacité » que la confrontation directe « à chaud » autorise.

L'alternative correspondant au premier schéma de recherche coopérative qui consiste à faire dans un premier temps, des analyses séparées puis, dans un deuxième temps des confrontations « en différé », afin dans un troisième temps de proposer une synthèse en vue de réaménagements, appesantirait le fonctionnement. Ces analyses doivent se situer impérativement entre deux séances de formation afin d'être opératoires. Pour ces réflexions destinées à un « court terme », le débat sociocognitif nous paraît donc plus approprié et plus enrichissant. Pour les phases d'analyse en continu, nous nous plaçons par conséquent dans le deuxième schéma procédural que nous avons défini comme étant celui de « *l'analyse coopérative selon des critères identiques avec des confrontations directes* ».

2.2/ L'analyse finale

Il s'agit dans cette alternative, de structurer les résultats issus de la formation mise en place sur le terrain, d'établir une combinaison qui prend en compte les différents éléments du dispositif que nous avons créé. Pour cette analyse finale qui aboutit à un bilan du dispositif de formation, nous choisissons de nous placer dans la troisième méthode d'analyse : « *analyse conjointe selon des procédures entièrement différentes* ». Cette méthode nous apparaît en effet pertinente parce qu'elle :

- engage chaque chercheur dans sa responsabilité personnelle lorsque celui-ci prend de la distance par rapport aux documents et aux situations observés,
- authentifie des résultats qui sont obtenus par deux réflexions différentes,
- permet à chacun de réfléchir non seulement en fonction de ses propres procédures d'analyse mais aussi selon son propre rythme.

Chaque chercheur est ainsi amené à définir dans un premier temps les procédures qui le conduisent à énoncer les résultats de son analyse interprétative. Ces analyses personnelles sont suivies d'une analyse coopérative qui doit prendre en compte non seulement les résultats obtenus mais aussi, comme nous l'avons déjà signalé, les procédures d'analyse utilisées. Cette analyse conjointe des résultats personnels, effectuée à la fin de la recherche permet de rassembler les différents arguments qui apportent des éléments de réponse à l'hypothèse de travail que nous avons fixée. Les diverses réflexions issues de la confrontation contribuent ensuite à dégager des constantes au niveau du travail coopératif dans une formation continue basée sur l'analyse de pratiques.

Cette étape consiste à confronter les procédures utilisées pour l'analyse finale par chacun et à croiser les résultats obtenus en fonction de ces procédures. Nous voulons montrer ici en quoi ces résultats conjoints témoignent par leur différence, de l'intérêt de la réflexion coopérative dans la recherche. Les différences entre les résultats comme les signes de convergence que nous y voyons, sont en effet une image concrète de la coopération. Comme nous le signalions au début de cet article, la confrontation des résultats est étroitement liée à celle des procédures d'analyse. Nous résumons donc de façon succincte, pour une meilleure compréhension, nos approches de recherche respectives.

3/ LES ANCRAGES PROCÉDURAUX DES CHERCHEURS COOPÉRANTS

3.1 / Approche sociologique

La procédure choisie par l'un des chercheurs est induite par la méthode ethnométhodologique et s'appuie en conséquence sur la façon dont les discours sont construits au cours des échanges en formation. L'objectif en est donc l'étude de la communication, des com-

portements sociaux et de leurs interactions afin de mettre en évidence des signes d'une construction coopérative par les acteurs de la formation. Cette procédure a donc été effectuée selon un éclairage sociologique. C'est une procédure d'analyse qui est ancrée dans la pratique du dispositif installé sur le terrain. Elle tente de mettre au jour des actions, des aptitudes, des faits qui précisent les contours du travail de coopération. Les questions auxquelles elle tente de répondre sont : comment, dans les discours et dans les relations, la coopération se construit-elle ? Existe-t-il des compétences de coopération : au niveau de la communication et au niveau de la relation ? Selon quels critères, peut-on apprécier le « niveau » de coopération d'un groupe ? Dans un premier temps, cette procédure s'intéresse à montrer que des apports ont été construits et vérifie comment ils ont été construits. Dans un deuxième temps, elle cherche à comprendre les techniques utilisées dans les discours « coopératifs ». Dans un troisième temps, elle s'intéresse à l'impact du dispositif coopératif sur les personnes. Et enfin, de façon transversale, elle établit des connexions entre ces différents temps, pour donner de la cohérence aux résultats obtenus. Le travers conscient d'une telle procédure est en effet une forme de parcellisation qui résulte de l'étude « par étapes » de la complexité. Il y a donc obligation de relier les diverses observations entre elles, d'établir des passerelles entre les différents résultats, afin de leur conférer un sens. Dans cette procédure, l'enracinement dans l'expérience professionnelle de la formation débouche sur une réflexion portant sur les attitudes des personnes. Chaque observation, qu'elle soit effectuée dans le cadre de la communication ou dans le cadre des attitudes sociales est en effet reliée à ce qui touche la personne, à « l'être », au-delà de sa dimension professionnelle.

3.2/ Approche personaliste à travers la subjectivité collégiale

La procédure utilisée par le deuxième chercheur est induite par la méthode de recherche-action et s'intéresse au premier plan aux effets sur la personne. Son objectif est de comprendre à travers les itinéraires personnels au sein du dispositif de formation, comment chacun développe un comportement coopératif, source d'une subjectivité collégiale. Cette procédure est effectuée selon un éclairage sémantique. Dans la mesure où elle est plus particulièrement attentive aux indices qui signalent le développement personnel, elle tente de mettre au jour comment chacun s'émancipe à travers une expérience de coopération. Elle part d'un travail *d'accueil* de toutes les informations recueillies au cours de la recherche. Ce travail est une mise à plat de l'ensemble des faits observés lors de l'étude du parcours de chacun des acteurs. Il y a donc une première approche très large qui prend d'emblée en compte la complexité de la situation coopérative et en donne initialement une vision panoramique. Une approche plus paradigmatique dégage ensuite les points forts des étapes de la coopération. Ces points forts sont des pratiques qui font émerger les attitudes et les valeurs des personnes du groupe. La procédure utilisée ici apparaît « pyramidale » :

en partant du *tout expérientiel*, on dégage des composantes essentielles qui elles-mêmes s'affinent tout en restant ancrées dans la complexité donnée au départ. La personne représente l'essence de la pyramide car c'est son émancipation qui est recherchée en même temps que la pyramide s'élève.

Dans cette structuration pyramidale, la procédure inclut la démarche de mise en relation des composantes et des points forts dégagés. Entre les pratiques coopératives mises en évidence et les *présences de la personne* qui s'inscrivent dans ces pratiques, l'analyse tente d'établir des liens qui permettent d'appréhender plusieurs types de comportements des personnes, montrant par là-même, la complexité des cheminements au sein de la coopérativité.

4/ LES RÉSULTATS DE LA CONFRONTATION DANS LA RECHERCHE COOPÉRATIVE

Les deux procédures utilisées pour chacune des analyses de la recherche, comportent des différences fondamentales dans leur démarche et apportent chacune leur éclairage spécifique. Au niveau des différences, certaines nous apparaissent porter en elles-mêmes des orientations qui influencent la nature même des résultats.

Pour ce qui concerne la démarche ethnométhodologique, elle induit des résultats ancrés dans la pratique - dans la factivité de la coopération. Ces résultats, qui sont plutôt de l'ordre de l'expérientiel, sont ensuite reliés aux attitudes des personnes coopérantes.

La deuxième procédure induit quant à elle des résultats ancrés dans la conceptualisation de la coopération. L'idée de formation des enseignants est étroitement liée à celle de l'émancipation de la personne et c'est d'ailleurs ce dernier versant qui est davantage exploré et étayé par des éléments de l'expérience de formation.

D'autre part, l'éclairage ethnométhodologique appréhende la place de l'individu acteur dans la construction coopérative, alors que l'éclairage de la recherche-action porte sur le cheminement de la personne vers une plus grande signification de la dialectique hétéronomie-autonomie. Que ce soit au niveau des démarches comme au niveau des éclairages, les procédures utilisées permettent d'entrevoir d'ores et déjà qu'une analyse coopérative offre des angles de vue dont les différences sont enrichissantes parce qu'elles ouvrent la voie à des possibles différents. Cela montre déjà qu'à partir d'une même expérience, l'engagement de chaque chercheur au sein d'une analyse conjointe permet d'élargir sa réflexion.

Les différences des résultats obtenus par chacune des deux analyses nous paraissent être en cohérence avec les différentes procédures utilisées, que ce soit à travers la démarche choisie ou à travers l'éclairage apporté. Cette diversité n'exprime cependant pas une parcellisation des apports sans aucun recoupement possible. En effet, les résultats

induits par l'éclairage ethnométhodologique ou ceux induits par l'éclairage de la recherche-action constituent chacun, soit un élément complémentaire, soit un élément de convergence à l'édifice coopératif. D'autre part, aucun des apports signalés ne semble être en contradiction les uns avec les autres. Par leur convergence, ils expriment une confirmation de l'hypothèse de la recherche, tout en énonçant à plusieurs reprises des difficultés qui, elles, infirment cette hypothèse ou du moins en constituent des limites. Les résultats ainsi posés se situent à notre avis du côté d'une « complémentarité convergente ». Nous expliquons ces deux termes et l'ordre dans lequel nous choisissons de les utiliser.

4.1 / La complémentarité

En premier lieu, la complémentarité est intéressante parce que les deux types d'apports de la recherche ne se contredisent pas, ne s'excluent pas mais ne peuvent pas non plus être rassemblés, mêlés, confondus dans une synthèse. En effet, après avoir appréhendé cette confrontation selon plusieurs méthodes, toutes celles qui consistaient à unifier les deux types d'apport pour en extraire une synthèse commune ne nous sont pas apparues intéressantes pour deux raisons essentielles :

- Tout d'abord, parce que cela conduisait à déconstruire la cohérence soit de l'un, soit des deux types de résultats. Or, une fois déconstruits et organisés différemment, les résultats prennent d'autres significations qui ne correspondent plus tout à fait à la rigueur de la démarche de l'analyse dont ils sont issus. Cela signifie que l'ordre même dans lequel les résultats sont exprimés a un effet sur leur sens : modifier l'ordre c'est modifier le sens.
- La deuxième raison est que dans la manière même dont ils sont formulés, chacun des types d'apports constitue un angle de vue, une richesse qui est située dans l'utilisation précise de ses termes. Reformuler pour adjoindre une notion ou pour rapprocher d'une notion autre, correspond à la perte d'une signification donnée au départ, au « profit » d'une signification qui en se voulant passerelle entre deux autres, risque souvent de faire un amalgame, une compromission plus réductrice qu'enrichissante. L'idée synthétisée ne compense pas la perte de signification que subissent les deux apports ainsi « amalgamés ».

Il y a donc dans l'idée de complémentarité, une idée qui nous apparaît comme étant une texture essentielle de la coopérativité : les apports différents ne peuvent se réduire l'un à l'autre, l'un par l'autre, on ne peut pas non plus les diluer ensemble sous peine d'en perdre l'essence même. Dans cette confrontation entre les résultats différents obtenus après une même recherche, coopérer ce n'est pas se fondre l'un avec l'autre, ce serait plutôt affirmer sa différence. Cela signifie que cette forme de coopération s'identifie à une démarche équi-

valente à celle du jeu de couleurs impressionniste qui ne mélange pas mais juxtapose à l'infini. Mélanger deux, trois ou quatre couleurs n'aboutit qu'à l'obtention d'une seule couleur qui est d'ailleurs, d'autant plus indéfinissable que le nombre de couleurs mélangées est important. Le peintre impressionniste quant à lui, juxtapose de fines touches de couleurs sur une toile, chaque touche unique de par son positionnement au contact d'une autre touche, acquiert alors une tonalité autre. Chaque couleur est bien présente lorsqu'on y regarde de près mais cette juxtaposition disparaît au profit d'une image lorsqu'on prend de la distance. Une image qui a un sens qui n'existerait pas tel qu'il est, sans la plus petite des touches qui contribue par sa place et sa couleur, à donner un relief significatif à l'ensemble.

La complémentarité ne saurait être une dilution d'apports mais plutôt une organisation des apports dégagés par les deux analyses. Cette organisation issue d'une réflexion qui met à distance, permet d'appréhender la complexité inhérente à toute recherche en sciences humaines. Nous pouvons d'ailleurs penser que si nous avions été plusieurs chercheurs à confronter nos résultats à partir de cette même expérience de formation, l'image obtenue de la coopération gagnerait en netteté.

4.2/ Une complémentarité convergente

En second lieu, la complémentarité des résultats de la confrontation est organisée selon l'idée « convergence ». Par convergence, nous entendons que les éléments apportés par chacun de nous servent une même finalité : la personne, et un même objectif : l'évolution de la personne dans l'expérience de coopération. L'éclairage conceptuel de la démarche de recherche-action nous apporte des éléments de réflexion sur l'émancipation de la personne à travers la prise de conscience de la collégialité alors que l'éclairage sociologique de la méthode ethnométhodologique nous renseigne sur le comment la personne peut-être l'auteur même de cette coopération qui est au service de son propre développement.

Ces éclairages acquièrent une convergence par le fait même qu'ils sont confrontés l'un à l'autre, questionnés l'un par l'autre. C'est la confrontation qui donne corps à la convergence : nos réflexions distinctes pourraient rester isolées dans des travaux séparés, il leur manquerait alors cette part enrichissante qui donne d'une même idée deux aspects différents. Chaque résultat n'est plus éclairé par un seul spot de lumière mais par un deuxième. La conjugaison de ces deux sources de lumière ayant pour conséquence de faire surgir d'une même image des détails jusque-là restés dans l'ombre. Cette complémentarité convergente de nos résultats se traduit au final par des **mots clés** qui font écho dans les deux analyses. Ils représentent des éclairages forts apportés par la co-recherche. Approchés de façon complémentaire et convergente, ils constituent les traces nouvelles de la compréhension de la coopération.

CONCLUSION

La combinaison de deux analyses réalisées à partir des mêmes faits observés ne se traduit pas par une simple mise en commun des résultats. Mettre en commun signifierait « mélanger, amalgamer ».

L'expérience de co-recherche que nous avons menée montre nettement que la tentative de fondre les résultats des co-chercheurs en une synthèse, aboutirait à la dilution des diversités voire à leur disparition. La mise en synergie des analyses singulières des chercheurs implique plutôt une étape supplémentaire qui prolonge et étire la recherche initiale grâce à un point de rencontre inédit : l'étude des maillages qui existent entre les deux typologies de résultats. Ces maillages constituent alors des zones de cohérence entre les deux réflexions, qui peuvent être matérialisées par des mots clés. Ceux-ci sont illustrés dans la co-recherche, par les éclairages des diverses approches épistémiques et méthodologiques qui gardent chacune leur originalité et leur spécificité parce que leurs termes ne se confondent pas.

Ainsi, la coopération démontre-t-elle son enrichissement dans l'élaboration de repères (repairs) co-construits pour accéder à une clarification aussi bien commune que personnelle. Ces repères sont mis au jour par la confrontation et la collaboration attentives de deux méthodes qui dans un même mouvement, affirment, confortent leurs différences et démultiplient, plus qu'elles ne les doublent, les significations pour un même objet d'étude.

BIBLIOGRAPHIE :

- HADJI Charles & BAILLE Jacques (1998). *Recherche et éducation Vers une nouvelle alliance*, Bruxelles : DeBoeck Université.
- HONORE B (1994). *Vers l'œuvre de formation, L'ouverture à l'existence*, Paris : l'Harmattan
- JOLLIVET-BLANCHARD C. & BLANCHARD E. (2004). *L'expérience de la coopération en éducation : Pourquoi ? Comment ?*, Paris : L'Harmattan.
- LABELLE Jean-Marie (1996). *La réciprocité éducative*, Paris : PUF.
- LABELLE Jean-Marie (1998). « *Penser la réciprocité* », Dictionnaire Encyclopédique de l'Éducation et de la Formation, (Pp 225-226), deuxième édition, Paris : Nathan Université.

LA THÉORIE DE LA CONNAISSANCE DE POPPER ET SES IMPLICATIONS POUR L'ÉDUCATION

Philippe Dessus

Laboratoire des sciences de l'éducation & IUFM, Grenoble

Résumé

Dans cet article, nous décrivons succinctement la théorie de la connaissance développée par Popper dans La connaissance objective. Ensuite, nous détaillons trois types d'applications possibles de cette théorie dans le champ de la recherche en éducation : en quoi elle permet de reconsidérer l'apprentissage en activité de construction de connaissances ; en quoi elle précise ce qu'est l'activité de compréhension, et enfin quel peut être son rôle au sein d'une méthode de conception de séquences d'enseignement.

Mots-clés : Connaissance, Popper, Apprentissage, Compréhension, Instructional Design.

Les cours permettent aux notes de l'enseignant de devenir les notes de l'élève sans passer par l'esprit ni de l'un, ni de l'autre. Vieille plaisanterie citée par Ward et Tatsukawa, 2003.

Il était une fois une histoire, une très, très belle histoire, mais que personne n'avait jamais écrite ni racontée, parce que personne ne la connaissait. Pierre Gripari, Histoire du prince Pipo, 1976.

Popper (1998) a détaillé, dans *La connaissance objective*, sa célèbre théorie des trois mondes, qui a eu une certaine incidence dans le domaine de l'épistémologie et la philosophie. Cette théorie, présentée pour la première fois en 1967, a été également examinée du point de vue de ses conséquences du point de vue de l'enseignement et de l'apprentissage (e.g., Bereiter, 2002 ; Paavola, Lipponen & Hakarainen, 2004). Même si les premiers articles de Popper concernent l'éducation (Popper, 1989), il y est, par la suite, peu

revenu. Ses travaux les plus cités dans la littérature en éducation sont ceux concernant le processus de conception et de vérification des hypothèses scientifiques amenant la corroboration – ou l'abandon – de théories (e.g., Johsua & Dupin, 1993). Sa théorie de la connaissance, en revanche, est rarement citée dans la littérature en éducation, alors qu'elle peut être utilisée comme cadre pour rendre compte de phénomènes d'enseignement.

Les recherches actuelles en éducation s'occupent en premier lieu d'aspects pédagogiques (e.g., Gauthier, 1997), curriculaires ou sociales (Chapelle & Meuret, 2006) ou encore didactiques (Brousseau, 1998), sans toujours questionner les fondements ontologiques de la connaissance enseignée. L'objet de cet article est de présenter une théorie de la connaissance et de discuter de ses différentes implications théoriques et pratiques pour l'enseignement.

DESCRIPTION DE LA THÉORIE DE LA CONNAISSANCE DE POPPER

Présentation des mondes 1, 2 et 3

Popper a repris la distinction de Bolzano (1837, cité par Popper, 1998, p. 207), entre « les vérités en soi » et les processus de pensée subjectifs, à la fois vrais et faux. Les premières consistent en des relations logiques les unes entre les autres (pouvant être compatibles ou incompatibles), les seconds sont des relations entre processus de pensée, dont on ne peut dire qu'ils puissent contredire les processus de pensée d'une autre personne, ni même d'autres processus produits par la même personne. En revanche, *leur contenu* peut contredire celui d'autres processus (Popper, 1974). Cela amène Popper à faire une distinction nette entre les pensées en tant que processus (appartenant au monde 2) et les pensées en tant que contenu (appartenant au monde 3), le monde des objets physiques étant le monde 1. Popper présente ainsi les trois mondes :

Premièrement, le monde des objets physiques ou des états physiques ; deuxièmement, le monde des états de conscience, ou des états mentaux, ou peut-être des dispositions comportementales à l'action ; et troisièmement, le monde des *contenus objectifs de pensée*, qui est surtout le monde de la pensée scientifique, de la pensée poétique et des œuvres d'art.

(Popper, 1998, p. 181-182, c'est l'auteur qui souligne)

Commençons par noter que le qualificatif « objectif » ne doit pas être compris comme « objectivement vrai », ou encore « exempt de biais subjectif » mais plutôt comme « formel », « ayant une existence autonome », ou encore « manipulable comme un objet » (Bereiter & Scardamalia, 1996). Malherbe (1976, p. 221) en fait la description qui nous paraît la plus claire, notamment concernant les limites entre les mondes 2 et 3 ; tout en

proposant de les nommer respectivement : « monde matériel », « monde privé » et « monde culturel », ce qui est plus parlant :

Le monde matériel comprend toutes les formes organiques et inorganiques de la matière et de l'énergie, même nos propres corps et nos cerveaux. Le monde privé rassemble non seulement nos expériences perceptives immédiates mais aussi nos mémoires, nos imaginations, nos pensées, nos projets d'action. Enfin, le monde culturel contient les contenus objectifs de nos pensées, c'est-à-dire les systèmes théoriques, les problèmes, les situations problématiques, les argumentations, les arguments critiques, mais aussi les idées, les arts, la science, les institutions, les langues, l'éthique, dans la mesure où ceux-ci sont « encodés » dans les objets du monde matériel, tels les cerveaux, les livres, les machines, les films, les disques, les bandes magnétiques, les ordinateurs, les peintures, les signes, etc.

(Malherbe, 1976, p. 221)

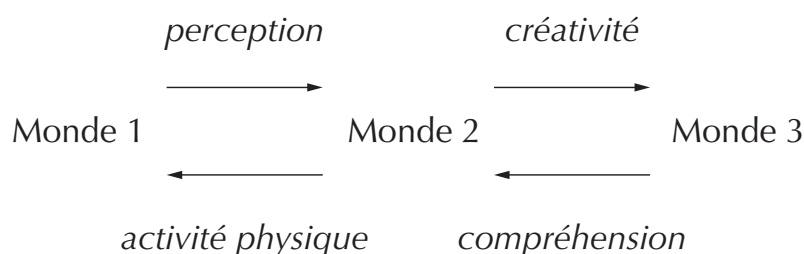
Les dépendances entre les mondes

Popper sépare donc le monde matériel en deux : une partie concerne le monde physique (monde 1) *hormis* les processus mentaux, qui peuvent pourtant être aussi décrits de manière physique, mais qui sont isolés en un monde 2. Le monde symbolique (Rosat, traducteur et pré

Il est facile de montrer que la première situation autorise une réélaboration et une reconstruction plus rapide de notre civilisation que la seconde. Bereiter et Scardamalia (1996) donnent un autre éclairant exemple de l'intérêt de considérer ces trois mondes. Ils montrent que la notion de phlogistique (*i.e.*, le principe, selon la chimie du XVIII^e siècle, responsable de la combustion), bien qu'erroné, figure comme objet du monde 3. Il n'est en revanche pas un objet du monde 1, puisqu'on l'a réfuté ; ni du monde 2, puisque actuellement plus personne n'utilise cette notion. Nous retrouvons ici un des aspects importants de cette théorie, les relations entre les différents mondes, illustrées dans la figure 1 ci-dessous.

Figure 1

*Illustration des trois mondes de Popper, d'après Abbott (1999, p. 46).
Les flèches symbolisent le sens de l'information.*



La théorie naïve de l'esprit-seau

Popper, par cette théorie, veut ainsi combattre la théorie de psychologie naïve qu'il nomme de « l'esprit-seau » (voir Popper, 1998, chap. 2). Selon cette dernière, l'esprit, vide à la naissance, accumule via les sens les informations, qui sont digérées. Cette théorie, selon Popper, est inappropriée, pour les raisons suivantes :

- la connaissance est considérée comme constituée de choses.
- la connaissance est en nous : elle est parvenue à nous en tant qu'information, et nous l'avons digérée pour en faire une connaissance.
- il existe une partie de notre connaissance, non encore digérée, qui est directe, pure, qui est plus élémentaire que tout autre. En ce sens, toute erreur ou connaissance erronée ne peut venir que d'une mauvaise digestion. On parvient au paradoxe suivant : une connaissance exempte d'erreur serait nécessairement reçue passivement, alors qu'une connaissance erronée impliquerait une activité du sujet.
- il existe également une autre forme de connaissances, d'un niveau supérieur aux autres, constituée par association de connaissances. Cette association est privilégiée lorsque des éléments d'information surviennent simultanément : ils sont donc plus

facilement retenus, appris, et de ces associations renforcées émergeraient, par induction, des croyances.

Popper développe l'idée que les connaissances sont plutôt acquises par essai et élimination progressive de l'erreur, dans le but de se rapprocher de la vérité : « le développement de la connaissance consiste en la modification d'une connaissance antérieure. » (*id.*, p. 133)

Les interconnexions entre mondes

L'idée qu'il faille des interconnexions entre les trois mondes a été soulignée par Popper lui-même, et beaucoup commentée par la suite. Voici déjà comment Popper le montre, à travers l'exemple d'un livre. Un livre n'est pas un objet matériel comme les autres, il incorpore des savoirs, des théories, qui ne peuvent être déchiffrées que via le monde 2, celui des processus de compréhension. Le monde 3 ne peut être compris par le monde 1, et *vice versa*. Le monde 2 sert donc d'intermédiaire, de médiateur entre ces deux mondes. Nous avons déjà noté qu'une partie du monde 1 existe sans aucune intervention humaine – même si l'humain le modifie – ; mais c'est également le cas du monde 3. Le monde 3, pour sa part, dépend en partie du monde 1 – car le monde des idées est en partie le monde des idées *sur le monde*, qui est découvert ; mais également du monde 2, car il est produit par ce dernier. Une fois que les objets du monde 3 sont découverts, ils existent en tant que tels et, comme des objets réels, on ne peut plus ne pas les prendre en compte. Enfin, le monde 2 est également dépendant du monde 3 : notre expérience subjective est en effet en partie dépendante de nos théories sur cette dernière, sur notre corps, etc.

Le rôle du langage

Popper fait l'hypothèse que le monde 3 est le résultat de l'évolution du langage humain, et que des fonctions évoluées du langage, comme la description et l'argumentation (en tant que la critique de descriptions), jouent un rôle central dans son élaboration :

Sans le développement d'un langage descriptif exosomatique, d'un langage qui, comme un outil, se développe à l'extérieur du corps –, il ne saurait exister *aucun* objet pour notre discussion critique. Mais, avec le développement d'un langage descriptif (et, plus tard, d'un langage écrit), un troisième monde linguistique peut émerger. (Popper, 1998, p. 200, c'est l'auteur qui souligne)

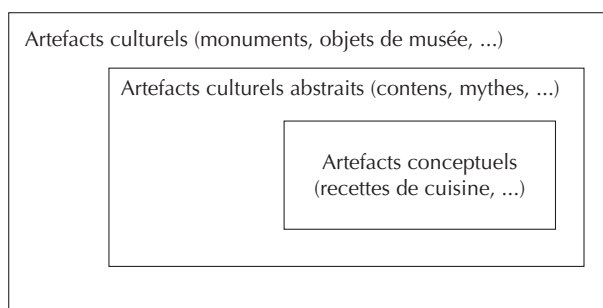
Le langage joue donc un rôle central dans cette théorie, à la fois pour permettre la critique des connaissances du monde 3, mais aussi pour faciliter les interconnexions entre mondes. Selon Popper, le langage humain « [...] appartient à chacun des trois mondes » (*id.*, p. 250), en ce qu'il permet à la fois l'écriture d'idées sous forme physique (symboles), mais aussi leur formulation subjective.

Les connaissances en tant qu'artefacts

Comme l'ont souligné Paavola et Hakkarainen (2004), et comme nous le développerons dans la partie suivante de cet article, la théorie de la connaissance de Popper considère cette dernière comme des outils-objets plutôt que des idées : ils résistent à la modification et l'adaptation, mais contraignent et permettent l'activité humaine. Les connaissances, créées par l'homme dans un but d'aide à l'action, de rationalisation, sont une catégorie d'artefacts culturels, qui ont été listés de la manière suivante par Bereiter (2002).

Figure 2

Ensemble des artefacts culturels (d'après Bereiter, 2002, p. 75).



LES IMPLICATIONS DE LA THÉORIE DE LA CONNAISSANCE DE POPPER POUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE

Cette théorie a été beaucoup reprise et commentée. Elle a servi de canevas à des ouvrages (Abbott, 1999), a été reprise par Eccles (1974, 1994). Nous allons ici nous centrer sur ces implications pour l'éducation et l'enseignement. Tout d'abord, comme Paavola et ses collègues l'ont souligné (Paavola *et al.* 2004 ; Paavola & Hakkarainen, 2004), la théorie de la connaissance de Popper partage, avec d'autres théories, la particularité d'être « trilogique », c'est-à-dire développant et enrichissant, dans une activité collaborative de pensée, des objets partagés et des artefacts. Elle s'oppose, toujours selon ces auteurs, à des approches monologiques (la connaissance se transfère d'esprit à esprit selon la métaphore de l'acquisition, Sfard, 1998) ou dialogiques (apprendre, c'est dialoguer, selon la métaphore de la participation, *id.*). D'autre part, les travaux précurseurs d'Engelbart (1988) ont montré que les moyens d'augmenter l'intellect humain afin qu'il puisse se confronter à des situations complexes peuvent se classer en quatre catégories : artefacts, langage, méthodes, et

entraînement (*training*) (soit l'acronyme H-LAM/T, pour humain utilisant le langage, des artefacts et des méthodes, pour lesquels il est entraîné, voir aussi Skagestad, 1993). Il est évident que l'éducation et l'école sont de bons moyens de pourvoir à cet entraînement.

Il est possible de dériver de la théorie de la connaissance de Popper des implications pour l'éducation et l'enseignement. Un enseignant est en effet concerné par ces trois questions : Que savoir ? (monde 3), comment l'apprendre ? (monde 2), dans quel contexte et via quel média ? (monde 1). Plus précisément encore, un enseignant est concerné par les *relations* entre ces trois questions car, d'une part, le savoir est en grande partie un savoir sur les mondes 1 et 2, l'organisation du monde 1 (par l'enseignant) peut avoir des effets différenciés sur l'apprentissage et, d'autre part, apprendre, c'est avoir une certaine disposition à considérer comme *réels* les mondes 1 et 3, ainsi que leurs relations. Au préalable, il importe de noter que Popper ne remet pas au goût du jour une théorie platonicienne des idées, dans laquelle les idées préexisteraient au monde physique, mais seulement au monde mental, idées que l'on essaierait de mettre au jour. Pour Popper, ce monde 3 est essentiellement le produit de l'esprit humain et, s'il acquiert une autonomie, c'est *a posteriori*, comme toutes nos actions. Dans cette partie, nous montrerons trois applications possibles de cette théorie de la connaissance. Tout d'abord, modéliser le processus de construction de connaissances ; puis celui de la compréhension, et enfin, être le soubassement d'un processus de construction de séquences d'enseignement.

L'esprit-conteneur vs. la construction de connaissances

Bereiter et ses collègues (e.g., Bereiter, 2002 ; Bereiter & Scardamalia, 1996) ont à notre avis proposé l'interprétation de la théorie des trois mondes dans le champ de l'éducation la plus avancée et la plus cohérente. Ils l'utilisent pour rappeler que la psychologie naïve considère que l'esprit (*i.e.*, le monde 2) est un *conteneur* de savoir – dans des termes poppériens, que le monde 3 est contenu dans le monde 2. En cela, bien entendu, ils reformulent la métaphore poppérienne de l'esprit-seau (*voir partie précédente*). Ils y ajoutent toutefois des interprétations psychologiques plus actuelles : l'idée que les habiletés mentales seraient la capacité de faire des choses précises avec des objets mentaux précis (*specifiable*) ; et que la mémoire serait la capacité de retenir et de retrouver certains de ces objets.

Parallèlement à Popper, qui montre en quoi la théorie de l'esprit-seau gêne la compréhension de certains phénomènes mentaux, Bereiter et Scardamalia (1996) montrent que la métaphore du conteneur ne rend pas compte de certains aspects de l'apprentissage ou de l'enseignement. D'une part, la plupart des méthodes d'enseignement ou les tests d'acquisition présupposent cette métaphore. D'autre part, certains problèmes d'apprentissage ne peuvent être réglés, ou même expliqués, si l'on s'en tient à cette dernière. Ils donnent plusieurs

exemples de ces phénomènes, comme les capacités arithmétiques ou spatiales, ou encore la créativité. Autre problème, selon ces auteurs, comment interpréter les apports de l'étude de la littérature en milieu scolaire ? Les manières de tester ces derniers hésitent entre une restitution des connaissances des textes lus et une interprétation de certains passages, mais quel est exactement l'apprentissage sous-jacent à ces tâches ? Il est difficile de le dire muni de la théorie de l'esprit-seau.

Dans la conception naïve de l'esprit-conteneur, le monde 2 est composé des représentations des mondes 1 et 3, et l'enseignement consiste à vérifier que ces dernières sont adéquates (*i.e.*, en acquérir des copies mentales fidèles), mais, formellement, la distinction entre les mondes 1 et 3 n'est pas toujours faite, et n'est d'ailleurs pas toujours importante : le savoir scolaire s'élaborant souvent dans le monde 3, ou dans un monde 1 simulé, *ad hoc*. En revanche, dans la nouvelle métaphore de la construction de connaissances que promeuvent Bereiter et Scardamalia, les relations entre le monde 1 et le monde 3 sont plus complexes. De la même manière que l'on acquiert des connaissances sur le monde 1 en le pratiquant, l'explorant, on devrait pouvoir pratiquer, explorer le monde 3 et acquérir ce *faisant*, des connaissances. La priorité, comme dans le monde 1, n'est donc pas d'acquérir des copies mentales fidèles du monde 3, mais plutôt de savoir l'explorer, comprendre ce qui a de la valeur et ce qui n'en a pas et, éventuellement, l'augmenter. Cette dernière possibilité, justement, est peu ou pas prise en compte dans la théorie de l'esprit-conteneur, dans lequel figure seulement ce qui y est entré par les sens. Certains aspects du monde 1 évoluent et il doit en être de même pour le monde 3.

Le métier des chercheurs est justement de construire des connaissances, c'est-à-dire d'augmenter ou modifier le monde 3 par la discussion, la réfutation ou la conception de nouvelles théories, la résolution de problèmes, etc. Ce terme doit être distingué du terme « apprendre », qui est lui centré sur le monde 2. Comme le soulignent Bereiter et Scardamalia (1996), il peut arriver que les chercheurs réalisent délibérément, de manière circonscrite, un apprentissage (*e.g.*, l'apprentissage d'une nouvelle méthode statistique, d'une procédure d'utilisation de tel ou tel instrument ou logiciel), mais ce n'est pas leur activité principale et, surtout, l'apprentissage n'est pas une fin en soi : en fin de compte, il est réalisé pour continuer, dans de meilleures conditions, leur activité de construction de connaissances.

La compréhension : comprendre le chien de Newton de la même manière que sa théorie

Ce titre reprend une des métaphores de Bereiter et ses collègues, et fait écho aux implications de cette théorie à la notion de compréhension, élaborées par Popper lui-même,

que l'on peut résumer ainsi : « L'activité de compréhension consiste, pour l'essentiel, à opérer avec des objets du troisième monde » (Popper, 1998, p. 260) et Popper ajoute que cette activité de compréhension suit son célèbre schéma de conjectures et réfutations. En bref, comprendre, c'est résoudre un problème. Quant à Bereiter et ses collègues, ils ont noté que le phénomène de la compréhension n'est pas correctement pris en compte par la métaphore de l'esprit-conteneur (*voir supra*). En effet, cette dernière suppose que, si l'on possède une information, c'est qu'on l'a comprise. Il n'est qu'à voir, également, à quel niveau la taxonomie de Bloom place ce phénomène : à un niveau assez bas, bien que Bereiter signale que la taxonomie tout entière peut être vue « comme un moyen de régler le problème de la compréhension » (Bereiter, 2002, p. 94)

Le mot « compréhension » [...] englobe les *objectifs*, comportements ou réponses qui correspondent à une compréhension littérale du message contenu dans une communication. (Bloom *et al.*, 1969, p. 100, cités par de Landsheere et de Landsheere, 1984, p. 70, les auteurs soulignent)

La notion de compréhension peut être définie ainsi : « relation entre l'utilisateur de connaissance et l'objet de connaissance en vue de favoriser une action intelligente. » (Bereiter, 2002, p. 281) Le terme même de « construction » suppose que cette connaissance est provisoire et que, appliqué à des objets, il s'apparente à un processus de recherche (c'est-à-dire questionner, théoriser, améliorer, prédire, etc., en commun des caractéristiques d'un objet de savoir). Enfin, il s'agit de considérer les connaissances comme des objets. Les sujets construisant des connaissances les interprètent, créent et améliorent sans cesse, sans pour autant qu'ils aient à les *apprendre*. Il s'agit donc, pour Bereiter et Scardamalia (1996), de redéfinir, en déplaçant son lieu du monde 2 au monde 3, la notion de compréhension : comprendre un objet du monde 3 se réalise de manière semblable à la compréhension du objet matériel. En d'autres termes, le chien de Newton est *aussi réel*, dans le monde 1, que la théorie de ce dernier dans le monde 3. Ainsi, comprendre la théorie de la mécanique newtonienne passe par des états d'esprit voisins de ceux qu'on aurait si l'on se préoccupait de comprendre son chien, c'est-à-dire :

- se préoccuper d'agir intelligemment par rapport au chien,
- se préoccuper d'expliquer les aspects du chien pouvant poser des problèmes,
- être conscient des limitations de ses propres compétences par rapport à ces deux précédents points, ainsi qu'avoir une disposition à vouloir les améliorer (d'après Bereiter & Scardamalia, 1996, pp. 498-499).

Dans un travail plus récent, Bereiter (2002, chap. 4) revient sur ce phénomène de compréhension, pour détailler onze caractéristiques principales permettant de la définir (*voir*

l'encadré 1 ci-dessous). Selon cette perspective, l'apprentissage est incident : c'est en considérant les objets du monde 3 comme des objets matériels, qu'on pourra les comprendre. Maintenant que nous avons détaillé les incidences de la théorie de Popper pour l'apprentissage, nous allons présenter un modèle de la conception d'outils cognitifs qui utilise cette théorie.

Encadré 1

Les principales caractéristiques du phénomène de compréhension (d'après Bereiter, 2002, pp. 102-103).

- La compréhension est liée à la relation que nous entretenons avec le contenu.
- La compréhension est intimement liée à – tout en étant différente de – notre capacité à utiliser et traiter le contenu intelligemment.
- La compréhension est intimement liée avec l'intérêt.
- Comprendre un contenu, c'est comprendre ses liens avec d'autres choses.
- Comprendre un contenu n'est pas nécessairement lié à une capacité à l'expliquer. L'explication est une indication de compréhension, mais c'est surtout un moyen de la développer et partager.
- Bien qu'il n'y ait pas de compréhension correcte, complète ou idéale d'un contenu, il y a des compréhensions fausses, qui sont potentiellement corrigeables.
- Les discussions dans le but de comprendre un contenu ne sont pas centrées sur les états mentaux de leurs participants, mais sur l'utilisation de ce contenu, ainsi que de ses relations avec d'autres choses.
- Une manière importante de comprendre un contenu se fait par la délibération, par le partage d'avis concernant les problèmes liés à ce dernier.
- Avoir une compréhension profonde d'un contenu, c'est comprendre des choses profondes à son propos : pourquoi est-il conçu ainsi, ses fonctions, les principes physiques liés, etc.
- Une compréhension profonde d'un contenu est clairement démontré par la résolution de problèmes le concernant.
- Une compréhension profonde d'un contenu implique normalement une implication profonde et complexe à propos de ce contenu.

Un modèle de conception d'outils cognitifs

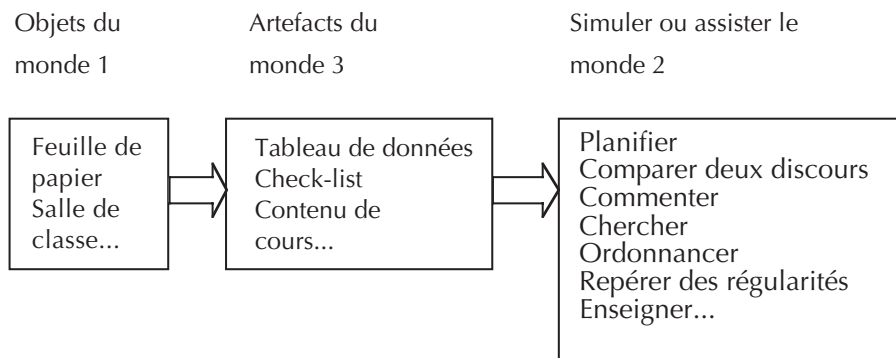
Nous avons utilisé la théorie de la connaissance de Popper comme cadre principal d'un modèle de la conception d'outils cognitifs (informatisés ou non, voir Dessus, 2004, 2006). Nous pensons que cette théorie peut être convenir à cette fin, car des outils cognitifs pour l'enseignant sont nécessairement un mélange de trois types d'objets : des objets matériels

pouvant aider une action humaine (e.g., un ordinateur), théoriques (e.g., un contenu de cours), et cognitifs (apprentissage, compréhension, construction de connaissances). Nous avons posé que concevoir un outil cognitif pour l'enseignement, c'est successivement :

1. spécifier quel est le support matériel de l'outil cognitif (monde 1). L'objet le plus communément rencontré est la feuille de papier (utilisée pour les manuels, les fiches de préparation, les cahiers), mais il est bien entendu possible de spécifier l'ordinateur ou des outils plus complexes.
2. spécifier quels sont les artefacts culturels ou cognitifs supportés ou recueillis par ce matériel (monde 3). En effet, le seul niveau matériel ne suffit pas à donner une assistance suffisante aux processus d'apprentissage ou d'enseignement. Ces derniers utilisent de nombreux artefacts cognitifs immatériels (justement pour beaucoup, objets d'apprentissage), comme les pense-bêtes, les tableaux, grilles, emplois du temps, etc.
3. spécifier quels vont être le (ou les) processus cognitifs assistés ou simulés par l'outil cognitif (monde 2). Par exemple, la compréhension, la résolution de problèmes, la planification, l'évaluation, la décision, etc.

Figure 3

Un modèle pour la conception d'outils cognitifs pour l'enseignement.



Nous avons utilisé ce modèle de conception d'outils cognitifs dans un cours de Master 2^e année. Les premiers résultats montrent que c'est à la fois un modèle systématique, permettant de spécifier l'essentiel du fonctionnement de l'outil, mais également peu contraignant, au vu de la diversité des outils conçus par les étudiants.

CONCLUSION : L'ENSEIGNANT, UN TRAVAILLEUR DU MONDE 3

Nous avons présenté ici une théorie de la connaissance et ses implications concernant l'éducation. De nombreux philosophes ont entrepris de la réfuter selon de nombreux angles : du point de vue de sa formulation générale (Stove, 1982), de la manière dont le monde 3 doit être codé (Friedman, 1978), voire à propos de ses contradictions internes (Cohen, 1980 ; Keuth, 1974 ; Robillard, 2004). Il reste qu'elle nous paraît avoir un intérêt, sinon explicatif, du moins illustratif, concernant la manière dont l'humain se comporte par rapport à la connaissance, et que sa diffusion dans le domaine de l'éducation nous paraît importante. Notamment pour modéliser les processus de construction de connaissances, ou encore de conception de l'enseignement.

Nous avons vu qu'une des manières d'apprendre consistait à considérer, traiter les objets du monde 3 comme des objets du monde 1. À l'inverse, nous avons montré ici qu'enseigner, c'est considérer les objets du monde 1 comme objets du monde 3. En effet, l'enseignant, en permanence, interprète des comportements d'élèves et leurs performances (*i.e.*, copies) comme des objets du monde 3. Ce que l'enseignant voit, dans les copies objets du monde 1, ce n'est pas leurs limites matérielles, mais bien des inférences sur ce que leurs auteurs ont pu construire dans le monde 3 (ou, *a minima*, leurs raisonnements du monde 2). L'enseignant est un travailleur de la connaissance, comme on dirait un travailleur de l'alimentaire : son travail est de sélectionner certains objets du monde 3 et de faire en sorte qu'ils soient transformés en objets du monde 2 de ses élèves ou étudiants (Bereiter & Scardamalia, 1996).

REMERCIEMENTS

Nous remercions vivement Christian Dépret pour ses commentaires d'une précédente version de cet article.

RÉFÉRENCES

- ABBOTT, R. (1999). *The World as Information*. Exeter : Intellect Books.
- BEREITER, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*. Mahwah: Erlbaum.
- BEREITER, C., & SCARDAMALIA, M. (1996). Rethinking learning. In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Handbook of Education and Human Development* (pp. 485-513). Oxford: Blackwell.
- BLOOM, B. S., ENGLEHART, M. D., FURST, E. J., HILL, W. H., & KRATHWOHL, D. R. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques* (M. Lavallée, Trad., Vol. 1 : Domaine cognitif). Montréal : Éducation Nouvelle.
- BOLZANO, B. (1837). *Wissenschaftslehre*. Sulzbach : Seidel.
- BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.

- CHAPELLE, G., & MEURET, D. (Eds.). (2006). *Améliorer l'école*. Paris : P.U.F.
- COHEN, L. J. (1980). Some comments on third world epistemology. *British Journal for the Philosophy of Science*, 31, 175-180.
- DE LANDSHEERE, V., & DE LANDSHEERE, G. (1984). *Définir les objectifs de l'éducation* (5^eéd.). Paris: P.U.F.
- DESSUS, P. (2004). A model for designing Computer-Supported Cognitive Tools. *Learning Technology*, 6(4), 64-65.
- DESSUS, P. (2006). Designing cognitive tools for teaching: A knowledge-based model. In G. Clarebout & J. Elen (Eds.), *Avoiding simplicity, confronting complexity. Advances in studying and designing (computer-based) powerful learning environments* (pp. 87-96). Rotterdam: Sense Publishers.
- ECCLES, J. C. (1974). The world of objective knowledge. In P. A. Schilpp (Ed.), *The philosophy of Karl Popper* (pp. 349-370). La Salle : Open Court.
- ECCLES, J. C. (1994). *Évolution du cerveau et création de la conscience*. Paris : Flammarion.
- ENGELBART, D. C. (1988). A conceptual framework for the augmentation of man's intellect. In I. Greif (Ed.), *Computer-supported cooperative work : a book of readings* (pp. 35-66, éd. originale, 1963). San Mateo : Morgan Kaufman.
- FRIEDMAN, J. (1978). The epistemology of social practice. *Theory & Society*, 6(1), 75-92.
- GAUTHIER, C. (Ed.). (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*. Bruxelles/Laval : De Boeck/P.U.L.
- JOHSUA, S., & DUPIN, J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : P.U.F.
- KEUTH, H. (1974). Objective knowledge out of ignorance: Popper on body, mind, and the third world. *Theory and Decision*, 5(4), 391-412.
- MALHERBE, J.-F. (1976). *La philosophie de Karl Popper et le positivisme logique*. Paris: P.U.F.
- PAAVOLA, S., & HAKKARAINEN, K. (2004, 18-21 juin). "Triological" processes of mediation through conceptual artifacts. Communication au Scandinavian Summer Cruise (Motivation, Learning and Knowledge Building in the 21st Century), Karoliniska Institutet, EARLI SIG Higher Education, & IKIT.
- PAAVOLA, S., LIPPONEN, L., & HAKKARAINEN, K. (2004). Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning. *Review of Educational Research*, 74(4), 557-576.
- POPPER, K. (1974). Intellectual autobiography. In P. A. Schilpp (Ed.), *The philosophy of Karl Popper* (pp. 2-184). La Salle : Open Court.
- POPPER, K. (1989). *La quête inachevée* (Ed. originale, 1974). Paris : Press Pocket.
- POPPER, K. (1998). *La connaissance objective* (1^{re}éd., 1979, 1^{re} trad. fr. intégrale, 1991). Paris : Flammarion.
- SFARD, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- SKAGESTAD, P. (1993). Thinking with machines: Intelligence augmentation, evolutionary epistemology, and semiotic. *The Journal of Social and Evolutionary Systems*, 16(2), 157-180.
- ROBILLARD, J. (2004). Ontologies: antinomies, contradictions et autres difficultés épistémologiques du concept. *STICEF*, 11, 247-268.
- WARD, N., & TATSUKAWA, H. (2003). A tool for taking class notes. *International Journal of Human-Computer Studies*, 59, 959-981.

LA PHILOSOPHIE AUX COMMENCEMENTS

(Critères pour une activité philosophique précoce)

Nicolas Go

Docteur en philosophie (Paris X)
et en sciences de l'éducation (Montpellier 3).

L'apprentissage de la philosophie a un début, ou point d'origine, institutionnellement établi en France en classe de Terminale du lycée. Il en est ainsi du fait de la « forme scolaire », en tant que produit historique, mais nullement en vertu d'une nécessité philosophique. Rien ne dit en effet que celle-ci ne puisse pas autoriser d'autres commencements, et pourquoi pas de façon beaucoup plus précoce ? Les recommandations des philosophes, et ce depuis l'Antiquité, divergent considérablement, au point que l'on trouvera dans leurs écrits de quoi légitimer une thèse ou son contraire. De sorte qu'il nous appartient d'examiner à nouveaux frais, dans un contexte contemporain où fleurissent les expériences de philosophie avec des enfants ou dans la cité, quelles pourraient en être les conditions. Entre la posture rigide ou dogmatique consistant à en récuser a priori la possibilité, et celle, complaisante ou relativiste, consistant à qualifier de philosophique n'importe quel discours d'opinion, nous croyons utile de poser quelques exigences susceptibles de favoriser la naissance précoce d'un goût philosophique, quitte à rôder et vagabonder un peu aux frontières. L'idée des frontières suggère à la fois l'existence d'un territoire proprement philosophique qu'on ne peut pas ignorer, et la possibilité, éventuellement, d'y accéder autrement que sous l'œil sévère des douaniers.

Mots clés : philosophie ; commencements ; méthode

INTRODUCTION

Il n'est pas rare, dans les discussions familières, de constater à quel point chacun se sent, à sa manière, et sans bien sûr prétendre à une quelconque érudition, *un peu philosophe*. De bon sens, si l'on néglige la question des connaissances livresques, chacun s'estime fondé à penser quelque chose à propos de la vie en général, et de sa vie en particulier. Il n'y a aucune raison *a priori* d'en contester la légitimité, d'autant que la frontière entre discours d'opinion et discours philosophique n'est pas toujours clairement délimitée, et qu'en démocratie, l'exercice partagé de la pensée critique est fortement encouragé.

ragé. Il n'y a, non plus, aucune raison de définir a priori un âge limite en deçà duquel l'apprentissage d'un tel exercice serait réputé impossible. Ce n'est pas une raison, pourtant, pour appeler « philosophique », de façon indifférenciée, n'importe quel discours qui se prétendrait tel.

Il y a en effet des *conditions intrinsèques* à l'activité philosophique, que nous proposons de contribuer à élucider, afin que cessent les procès d'intention, les arguments d'autorité, autorisés ou autoritaires, et les conflits de pouvoir à propos de la possibilité ou non de faire de la philosophie hors ses territoires académiques. Plutôt que d'ajouter au concert des conflits sans concepts et sans idées, nous proposons *une analyse simple* mais explicitée de ce qui nous semble présider en propre à l'activité que nous nommons, depuis les Grecs, « philosophie ». Une telle analyse pourrait fournir les critères d'une évaluation de la philosophicité des pratiques non académiques (mais pourquoi non académiques seulement) qui partout fleurissent et nous interrogent.

1. DISTINCTIONS

Lorsque Deleuze et Guattari affirment que la philosophie est l'activité qui crée des concepts¹, ils entendent par là la définir en la distinguant des autres activités qui lui sont proches sous certains aspects, notamment la science et l'art. Il leur faut alors qualifier la science, qui crée et pense par « fonctions » (et crée des « fonctionifs »), et l'art, par « blocs de percepts et d'affects »². Dans la mesure où nous travaillons en deçà des concepts, au moment des commencements, cette thèse nous est de peu d'usage, hormis le fait qu'elle puisse autoriser des orientations pour l'étude. En revanche, que la philosophie serve à répondre à des questions et à résoudre des problèmes nous intéresse au plus haut point.

Mais de même qu'il convient de distinguer, si l'on suit Deleuze sur ce point, concepts, fonctions et blocs de perceptions et d'affects pour déterminer la nature propre de la philosophie, il convient de déterminer ce que sont des questions et des problèmes *philosophiques*. La difficulté consiste à concevoir une *manière* d'y parvenir. Nous nous trouvons en effet en présence d'un obstacle théorique de taille, sur lequel viennent buter toutes les expériences portant sur les commencements : la *définition* de la philosophie experte est trop exigeante, trop conceptualisante, pour rendre compte des premiers moments, la *méthode* rationnelle cartésienne trop analytique pour autoriser les processus de tâtonnement qui la font naître. Nous ne pouvons qu'adopter une démarche que nous dirons *heuristique*, qui s'occupe de philosophie, non pas comme d'un objet historique identifié et constitué, mais comme d'un objet constituant, et même auto-constituant, *sous certaines conditions de possibilité* contraignantes. Spinoza l'a suffisamment démontré, aucune définition ne tient lieu d'existence, ni d'expérience³ : pour définir la philosophie, il faut en faire. Elle est en perpé-

tuel mouvement de re-création, toujours en chantier. Ce que les philosophes mettent certes en chantier, c'est pour beaucoup l'histoire de la philosophie, ce que des novices ne sauraient faire. Mais pas seulement ; c'est leur vie tout entière qu'ils engagent dans cette pratique. Par ailleurs, il aura bien fallu que, philosophes, ils le deviennent.

On l'a compris, ce sont les conditions d'un tel devenir *précoce* qui nous intéressent, lequel *devenir* engage bien plus que l'apprentissage d'habiletés intellectuelles. Partant, puisqu'on ne peut se référer à la seule histoire de la philosophie et à ses œuvres, il nous faut impliquer d'autres ressources.

1.1. Ce qu'elle n'est pas

Sans trop nous attarder sur ce point, aujourd'hui bien connu⁴, nous souhaitons néanmoins l'évoquer : la philosophie n'est ni contemplation, ni réflexion, ni communication. Les distinctions, appliquées aux commencements, ne vont pas sans présenter des difficultés, de nature didactique. Voyons en quel sens. Elle n'est pas :

– *Contemplation*, c'est-à-dire vision directe des choses elles-mêmes. On connaît le lien entre contemplation et intuition, et l'expérience montre suffisamment combien les enfants font usage des représentations intuitives. Dire que la philosophie n'est pas contemplation, c'est les priver (et les novices en général) d'une ressource non négligeable de la pensée. Que la contemplation ne définisse pas la philosophie, si l'on suit Deleuze sur ce point, n'implique nullement qu'on ne puisse faire usage de l'intuition dans ses commencements. Il convient d'éclaircir cette question.

– *Réflexion*, car aussi bien les mathématiciens, les artistes, comme tant d'autres, réfléchissent sur leur discipline. Les mathématiciens n'ont pas besoin des philosophes pour réfléchir sur les mathématiques, ni les artistes sur l'art. Non pas que les philosophes ne s'intéressent pas aux mathématiques ou à l'art (c'est précisément le contraire), mais ils ne le font pas en réfléchissant. Là encore, l'importance didactique du débat réflexif en classe n'échappe à personne. Ceci ne l'invalide en rien, ni même aucune des pratiques réflexives à l'école : ceci nous contraint en revanche à en récuser le caractère proprement philosophique. Prudemment (et sans doute fort judicieusement), faute de pouvoir prétendre à la philosophie, on qualifie parfois les discussions que l'on tient en classe de « débat réflexif », et l'activité qui les rend possibles de « pensée réflexive ». Il y aurait donc, selon notre postulat, un champ propre de l'activité de la pensée suffisamment singulier pour prétendre à la philosophie, du moins à ses commencements. C'est ce qu'il nous faut également éclaircir.

– *Communication*, laquelle travaille sur des opinions constituées et produit du consensus (et non des concepts) ; elle substitue aux questions et problèmes, disait Deleuze, de simples interrogations ; une conversation démocratique entre amis n'a, selon lui, jamais produit le moindre concept⁵. Non pas qu'il faille renoncer à communiquer pour philosopher à l'école (comment faire autrement ?), mais bien plutôt assumer cette évidence que la communication à elle seule n'a jamais produit la moindre philosophie. La discussion à visée philosophique, comme on dit aujourd'hui, si elle repose bien sur des actes de communication, ne saurait prétendre, par cette seule condition, à la philosophie. C'est néanmoins par la communication que le travail s'effectue.

Qu'elle ne soit aucune de ces trois activités ne nous apprend pas grand-chose sur ce qu'il convient de faire, cela nous interpelle plutôt quant à ce qu'il ne faut pas croire. Croire en effet qu'il suffit de faire réfléchir les enfants sur un sujet quelconque pour les faire philosopher, qu'il suffit qu'ils fassent appel à leurs intuitions, ou qu'ils communiquent, c'est sans doute faire fausse route et se méprendre sur la spécificité de l'activité philosophique. C'est, comme le soupçonnent nombre de contradicteurs, donner un nom prestigieux à une activité ordinaire qui s'en distingue en tous points. Il y aurait donc des pratiques qui ressemblent à de la philosophie, mais qui n'en sont pas. Autant dire, avec Deleuze, qu'elle doit affronter des prétendants.

1.2. Elle a donc des prétendants

De même que le menuisier est l'ami du bois, il se confronte au forestier, au bûcheron, au charpentier, qui tous, se prétendent légitimement ami du bois. Tous ceux qui prennent soin de l'homme (le politique, le médecin, le paysan, le tisserand...) peuvent se dire son ami, et non sans quelque raison. En restant au niveau des généralités, n'importe qui peu prétendre n'importe quoi, et plus précisément, pour le sujet qui nous occupe, les sophistes, ces « faux amis » de la sagesse, ou du concept. N'est-ce pas ainsi que la philosophie est née, afin de produire de la distinction dans l'indifférencié ? Il faut remettre de l'ordre pour juger du bien fondé des prétentions s'est dit Platon, qui a inventé l'Idée. Il faut se consacrer à la critique de l'opinion et à l'invention d'une norme pour distinguer la vérité, annonce Épictète, contre le conflit qui met aux prises les hommes entre eux⁶.

Plus récemment, les sciences humaines, la sociologie, puis la linguistique, la psychanalyse et enfin l'informatique, le marketing créent à leur tour des « concepts » (Deleuze cite malicieusement cette curiosité qu'est « le concept d'un paquet de nouilles »). Et voici qu'apparaît maintenant la discussion philosophique avec les enfants. Peut-être est-ce, à en croire l'Inspection Générale de philosophie, le pire des prétendants, le plus sournois, qui

avance derrière le masque attendrissant et les yeux charmants des enfants, et, ce qui est pire encore, au coeur même de l'institution scolaire, comme un cheval de Troie. Les enfants créateurs de concepts ?

À cet égard, il y a en effet de quoi douter, on ne saurait guère, sans risquer le délire, argumenter en ce sens. Il faut donc d'autres raisons, qui permettent de répondre favorablement à la question suivante : *En quoi la philosophie avec des enfants échappe-t-elle à la catégorie des faux amis, de ces prétendants illégitimes ? En quoi l'activité à laquelle on prétend est-elle de nature, ou d'orientation philosophique ?*

1.3. Prétentions de la philosophie à l'école

Il nous appartient maintenant de préciser ce à quoi la « philosophie à l'école » peut ou non prétendre.

Ce à quoi elle ne prétend pas :

Elle ne prétend pas, inutile d'insister là-dessus, à la « connaissance par purs concepts⁷ ». Elle ne prétend pas non plus à la connaissance de *l'histoire de la philosophie*, ni à la lecture assidue de ses œuvres, que l'on ne peut vraisemblablement pas aborder à l'école, même de façon prudente, avant la fin du cycle secondaire. Elle ne prétend pas enfin à la compétence *d'écriture* rigoureuse et méthodique, laquelle requiert bien évidemment une certaine maîtrise de la langue (que nombre d'élèves de classe terminale, soit dit en passant, n'ont pas beaucoup plus que les enfants). Ces points négatifs, auxquels il convient d'ajouter le manque de culture générale, résument l'essentiel des arguments opposés d'ordinaire (non sans raison) à la philosophie des commencements. Ces arguments, issus de professeurs ou de philosophes confirmés, ne sauraient être liquidés d'un simple geste agacé. Ils n'en restent pas moins académiques, tant ils portent la marque, pour la plupart, des recommandations ministérielles.

Ce à quoi elle peut prétendre :

– Elle peut prétendre, sinon à la création de concepts, du moins à une *pédagogie du concept*⁸ ; il est bien évident que la création conceptuelle ne surgit pas *ex nihilo* d'un cerveau philosophe. La création fait l'objet d'un apprentissage, dont on situe d'ordinaire le début, par un décret académique et politique, à un certain âge, sans jamais interroger la possibilité de ses commencements. Nous postulons, dans l'intention d'expérimenter, une « pédagogie du concept », qui interroge les conditions d'après lesquelles les enfants découvrent cette pratique singulière du langage que l'on nomme en philosophie « conceptualisation ».

– Elle peut également prétendre à un apprentissage du *goût philosophique*⁹. Le plus souvent, les expériences montrent que celui-ci ne tarde pas à se manifester,

pour peu qu'on en crée les conditions. C'est une platitude que de rappeler qu'historiquement, la philosophie surgit comme « amour de la sagesse », comme désir, donc. La tradition platonicienne a suffisamment insisté sur la nature du *désir* comme manque (ce que d'autres traditions récusent) pour que nous puissions nous contenter de simplement l'évoquer ici. Que l'on puisse désirer la philosophie sans la posséder¹⁰, sans même, s'il faut envisager une position radicale, pouvoir la posséder, nul ne le contestera, assurément. Ce qui nous intéresse ici particulièrement, plutôt que la satisfaction d'un goût philosophique (qui peut aussi bien se faire par détournement, comme une imposture), c'est l'*apprentissage* d'un goût *proprement* philosophique ; il en découle une responsabilité, celle d'en dessiner, une fois encore, les conditions.

– Puisqu'elle ne concerne pas l'activité effectuée dans son essence, mais l'activité dans ses commencements, elle peut prétendre à une *orientation* seulement ; détournant outrageusement la formule sartrienne, nous pourrions avancer, comme une image, que l'existence de la philosophie précède son essence. Il y a possiblement du philosophique dans certaines pratiques du commencement, qui orientent la pensée en direction de l'exigence proprement philosophique. À quel degré, sous quelles conditions, voilà ce qu'il faut élucider.

– Au risque d'abuser, nous citerons encore Deleuze : « L'instauration de la philosophie se confond avec la supposition d'un plan pré-philosophique¹¹ » : les premiers philosophes ont pris le masque des Sages, ils ont opéré un détournement pour créer un plan d'immanence pure. Pour justifier sa prétention, la philosophie avec des enfants gagne à instituer son « plan d'immanence », c'est le dialogue dans l'incertitude : elle doit ainsi garantir, en termes philosophiques, le passage de la discussion au dialogue, au moins en droit. On trouvera diverses raisons de nommer cette activité didactique discussion (à visée philosophique), débat, entretien, voire confidence ou confession, et elle pourra l'être alternativement ou simultanément selon la définition qu'on en donne et le contexte singulier de la situation didactique elle-même. En revanche, il paraît judicieux de ne pas perdre de vue la visée, ou, en termes nietzschéens, l'esprit, au sens où il parle de la Naissance de la tragédie « selon l'esprit de la musique¹² ».

Il nous appartient maintenant de préciser les frontières de cette prétention. Les catégories générales d'apprendre à penser, se connaître soi-même, s'étonner, etc., restent trop indéfinies, elles manquent de singularité pour satisfaire à notre entreprise ; celles de « problématiser, conceptualiser, argumenter » doivent être de même spécifiées, et, comme

notions strictement didactiques, elles ne suffiront pas à clore notre enquête. Il nous faut tenter de comprendre, dans le contexte qui est le nôtre, ce qui procède de la *philosophie elle-même*, ce qui est propre à y conduire, et sous quelles conditions.

2. CONDITIONS D'UNE LÉGITIMITÉ PHILOSOPHIQUE

2.1. L'institution d'un milieu

L'activité philosophique implique un exercice, un travail : il lui faut un espace et un temps propres, capables de favoriser cet exercice. La philosophie, d'ordinaire, se fait dans la solitude d'un cabinet. On connaît les pages de Spinoza, qui demande à la démocratie de simplement rendre possible l'exercice solitaire de la pensée, celles de Descartes qui se retire dans un poêle, qui se réfugie à Amsterdam, pour y trouver une solitude plus grande que dans un désert, celles de Hegel, qui, dans son introduction à la *Logique*, recommande solitude et silence ; même la communauté des philosophes, celle de Pythagore et ses disciples, ou d'Épicure et ses amis, se vit marginale ou cachée ; Lucrèce recommande le bord d'une rivière sous un arbre, et l'on s'amuse à lire les critiques que ses contemporains faisaient du désordre régnant lors des enseignements de Plotin¹³. L'enseignement de la philosophie, avant l'avènement de la forme scolaire, tenait plus de la relation de maître à disciple que du cours académique.

L'institutionnalisation du cours édifiant du professeur devant une classe d'élèves prenant note est en réalité toute récente. La forme scolaire a mis en honneur les programmes officiels et les évaluations, que l'on a tendance à naturaliser, faisant fi des aléas historiques, comme si cela procédait assurément de l'essence même de l'enseignement de la philosophie. L'évidence des programmes, des évaluations et des cours magistraux est une fable politique, beaucoup mieux qu'une nécessité philosophique. Nous n'en contestons pas absolument le mérite, qui s'accommode des déterminismes et des contingences. Nous affirmons simplement qu'il existe d'autres manières possibles, et que « l'innovation », comme on dit aujourd'hui, est légitime, pour peu qu'elle reste attentive à ses implications effectives.

2.2. La détermination des conditions requises

Contre toute attente, la philosophie s'engage plus vraisemblablement sous l'empire de l'intuition et de l'affect que par l'effet d'une exigence conceptuelle. C'est en ce sens que nous avons évoqué plus haut l'idée d'un « goût philosophique ». Lorsque Aristote affirme que tous les hommes ont par nature le *désir* de connaître, il n'entend pas par là la *volonté* de conceptualiser. Il signifie un certain rapport d'interrogation au monde, un rapport a priori sensible, dont le premier moment est l'étonnement. Voyons ce qu'il en est.

– *L'étonnement* :

C'est ainsi sans doute le premier moment de la philosophie, et l'on connaît les lignes de Platon¹⁴, Aristote¹⁵ ou Schopenhauer¹⁶ sur ce sujet. L'étonnement est ce qui nous extrait de la satisfaction confortable des réponses données (opinion, religion, idéologie). Il y a une sorte d'étonnement radical qui porte sur le réel dans son ensemble, et qui pousse à toujours le réinterroger, à s'étonner que les choses soient ce qu'elles sont. L'enfance n'est pas en reste, qui inflige fort tôt à l'entourage dépité ses incessants pourquoi. La collection des questions qui ainsi se multiplient à l'envi est édifiante quant à la généralité de leurs objets. Et il ne fait nul doute que, en arrière fond des multiples objets particuliers ainsi visés par la curiosité, réside la réalité elle-même, en tant simplement qu'elle existe. « Pourquoi le monde ? », pourrait résumer en une interrogation l'indéfini questionnement des enfants et à leur suite, si on ne les a pas interrompus de réponses agacées ou de reproches (à moins qu'on ne les ait rééduqués), les jeunes et les adultes. La diversité des questions, qui actualisent les étonnements, n'a d'égale que celle des champs du savoir qui les circonscrit dans des systèmes de réponses dont l'humanité est porteuse sous l'espèce de la culture. Et l'on sait aujourd'hui, pour en faire trop souvent la cuisante expérience, combien celle-ci peut se faire envahissante, voire se rendre détestable, lorsque de façon trop insistante et maladroite (disons trop « scolastique »), elle précède ce dont elle procède. Les questions philosophiques ne font pas exception, qui, chez les enfants, prennent facilement (mais pas exclusivement) un tour existentiel.

La contestation porte souvent sur l'idée que les enfants sont certes porteurs d'un questionnement premier, mais qu'il est impropre de considérer comme philosophique. On fait ainsi la critique de la thèse de Jaspers, arguant, non sans raison, de la différence remarquable entre une question et un problème. Ce n'est pas en effet que l'étonnement soit d'emblée de nature philosophique, mais on admet qu'il constitue un point d'appui, une pierre d'angle pour la possibilité des commencements. Les questions doivent être problématisées, et c'est précisément tout l'enjeu de notre recherche que de tenter de déterminer sous quelles conditions elles peuvent l'être.

– *L'exigence de vérité* :

Elle est une condition *strictement irréductible* de la philosophie. Toute exigence de vérité n'est pas nécessairement philosophique, mais toute philosophie est nécessairement recherche de la vérité. On ne peut penser en philosophie que sous l'idée d'une vérité au moins possible (contre la sophistique, ou la rhétorique). C'est un paradoxe qu'il ne faut pas manquer de relever : le fond de scepticisme, que nous avons déjà évoqué, accompagne à notre sens désormais toute entreprise philosophique, tant il paraît intenable aujourd'hui de prétendre à la connaissance d'une Vérité unique dans cette discipline. Le temps des sys-

tèmes paraît définitivement révolu, et la diversité des perspectives philosophiques coexiste sans peine, comme autant de méditations portées, avec plus ou moins de bonheur, sur le réel singulier. Mais elles ne peuvent prétendre l'être avec quelque succès que pour autant qu'elles visent la vérité, sans quoi toute philosophie ne serait que sophistique ou, au mieux, une fable séduisante.

Sur fond de scepticisme, qui réaffirme sans cesse le caractère incertain de toute entreprise de ce genre, la pensée soumet son activité à la recherche de la vérité. Contre les sophismes, qui exploitent la croyance que rien n'est vrai, contre le dogmatisme, qui repose sur la prétention que seul tel discours est absolument vrai, le scepticisme entretient la conviction que rien n'est certain (y compris cette idée que « rien n'est certain »). Se frayant une voie entre la négation de toute vérité et la prétention à la possession de la vérité, la philosophie sceptique recherche une vérité au moins possible, parmi d'autres l'étant également. Ce qu'elle implique derechef, c'est la complexité du réel en général, et du champ de la philosophie en particulier, qui admet la coexistence des contraires. En régime sceptique, le désir de vérité renonce à celui de certitude. Que toute pensée soit douteuse ne conduit pas à un renoncement à penser (ce qui caractérise le relativisme), mais au contraire à un encouragement à penser, à penser irrémédiablement dans l'incertitude. Ce double apprentissage de l'amour de la vérité et de la pensée de l'incertitude (qui lui est coextensive), constitue une condition de la philosophie, et en particulier à l'école. Condition nécessaire mais non suffisante, là encore, puisqu'il existe aussi bien de nombreux lieux de la vérité (procès de justice, vertu morale de sincérité, connaissance scientifique etc.). Cette activité doit donc être spécifiée.

– *Le sentiment de la nécessité intérieure :*

On ne peut pas se contenter d'un semblant de philosophie, ni d'une prétention. Cette activité doit procéder d'une nécessité intérieure, ce qui vaut pour l'art aussi, comme le montrent Kandinsky (« cette liberté illimitée [de l'artiste] doit être fondée sur la nécessité intérieure¹⁸ »), ou la poésie selon Rilke¹⁸. En philosophie, cela consiste à éprouver le sentiment que les questions que l'on pose ne peuvent pas ne pas être. Le désir de connaître dont parle Aristote n'est pas un désir fugace, insouciant, car il engage l'art de vivre. Il est éprouvé comme une condition à l'élucidation de l'existence, à la clarification de ses confusions et au traitement de ses douleurs. Le sentiment de la nécessité intérieure croît à proportion de la puissance de vivre, laquelle se nourrit avantageusement d'une perpétuelle méditation sur le réel. C'est là une condamnation sans appel de la dévalorisation de la philosophie par une dévalorisation de la vie. C'est là une récusation de toute approche scolaire des grands problèmes qui occupent l'histoire de la philosophie. C'est là une invitation au partage : faire partager aux élèves la découverte (c'est-à-dire la (re)construction)

des problèmes philosophiques, qui dès lors, seront vécus, éprouvés, sur le mode de l'affect et du percept autant que sur le mode du concept.

Cela suppose que le questionnement *provienne* de l'expérience du réel, en même temps, inévitablement, qu'il y renvoie. Nous touchons là un problème didactique majeur, que l'on traduit le plus souvent, non sans quelque perplexité, par la notion de « motivation ». La technicisation croissante de cette dernière, qui aujourd'hui sollicite jusqu'aux sciences cognitives, cache mal l'impuissance pragmatique devant cette pierre de touche qui, comme le rocher de Sisyphe, ne cesse de résister aux efforts pour la maîtriser. La forme scolaire est porteuse d'une maladie historiquement transmissible, sous l'espèce de l'ennui. Et l'on s'étonne souvent de ce que, en philosophie, les enfants d'ordinaire sujets à l'indifférence, se réveillent soudain lors des discussions auxquelles ils participent de façon aussi pertinente qu'inattendue. Sans doute est-ce qu'elles satisfont, provisoirement au moins, à cette exigence impérieuse de la nécessité intérieure. Le formalisme et l'institutionnalisation risquent fort, en revanche, de la contrarier.

Voter un sujet de discussion ne suffit pas, le désir n'est pas une valeur démocratique, et un problème philosophique n'est pas un « thème », qu'il suffirait de livrer à la communication, même conflictuelle. Il s'impose comme nécessaire, de façon un peu totalitaire. La difficulté consiste à faire vivre les questions au quotidien, dans la complexité de ce qui advient et qui impose son urgence, afin de cultiver le sens de la nécessité intérieure. Car il y a fort à parier que non seulement elle s'éprouve et s'impose, conformément à la nature du désir, mais encore, et surtout dans un contexte éducatif, elle se cultive.

L'urgence de dire ou de connaître dépasse certes largement les limites de la philosophie, pour accoster en terre familière à d'autres domaines, comme par exemple celui de l'art. Il reste que, sous l'effet d'une nécessité intérieure, les enfants rôdent possiblement à ses frontières.

– *la joie d'exister* :

D'ordinaire, on s'accommode de l'existence, mais cela ne suffit jamais. D'aucuns ressentent sourdement, comme par effraction permanente, un besoin souverain de joie, irréductible aux « joies de l'existence ». C'est que radicalement, il est question de la *joie d'exister*. Tous, et quelles que soient les circonstances, nous sommes en attente d'une joie impérieuse, dont le désir insistant nous habite. Comme un naturel qui, comme on dit, revient au galop dès qu'on le chasse. Qu'est-ce qui nous fait courir, pourrait-on par métaphore demander, sinon la satisfaction, aux modes infinis, de ce besoin ?

Par défaut, et sous l'effet de la souveraineté du besoin, on choisit souvent des solutions ersatz, comme disait Freinet, ou une fuite dans le divertissement, pour reprendre un mot de Pascal. L'éducation consiste à se donner les ressources d'une puissance d'exister dont

l'exigence s'impose envers et contre tout. Nous sommes d'ailleurs souvent surpris par notre capacité à nous réjouir dans des circonstances qui, raisonnablement, recommanderaient la gravité, voire la préoccupation. C'est que la joie déborde souvent largement les causes qui pourraient l'expliquer, pour atteindre à un niveau de généralité qui rappelle le réel tout entier. Parce que, plus qu'un sentiment qui découle de son origine, la joie est un affect, une puissance. Ce que Spinoza conceptualise dans *l'Éthique* comme l'accroissement de la puissance d'exister.

La philosophie est une pratique éminente de cette puissance. Avec les enfants notamment, par l'effet d'élucidation et la force de compréhension qu'elle provoque, par l'interrogation qu'elle fait porter sur les pathos et leurs confusions, par les outils critiques qu'elle permet de construire, par les problèmes pertinents dont elle autorise l'élaboration, par le lien d'amitié dans le travail qu'elle implique, par les effets d'émancipation qu'elle induit, elle constitue, en droit au moins, une véritable pratique de la joie par la connaissance. Il est vraisemblable que, pour cette raison, on puisse l'articuler à l'expérience de la nécessité intérieure citée plus haut. Éprouvant la capacité de cette activité à accroître la joie d'exister, sa pratique est progressivement ressentie comme une urgence.

C'est là un second paradoxe de la philosophie : la possible coexistence de la joie et de la lucidité, eu égard au caractère tragique du réel. La recherche de la vérité ne conduit qu'éventuellement à un sentiment de satisfaction du monde, le plus souvent au constat de son insuffisance manifeste, quand il ne s'agit pas des horreurs qu'il comporte. Que l'examen lucide du réel tel qu'il apparaît, tragique, puisse néanmoins s'accompagner de joie en dit suffisamment long sur la nature de celle-ci : celle d'une puissance, plutôt que l'effet d'une cause qui nécessairement l'expliquerait. La joie d'exister, également, rôde aux frontières de la philosophie qui conduit, à en croire les Anciens, à la sagesse.

3. L'INGÉNIERIE DES PHILOSOPHES

3.1. *Question, problème, concept :*

L'ingénierie des philosophes n'est pas celle des physiciens, des peintres ou des musiciens. Les scientifiques, comme les philosophes, construisent des problèmes, ce que rappelle par exemple Bachelard dans *La formation de l'esprit scientifique*, écrivant que c'est le sens du problème qui donne la marque du véritable esprit scientifique. De même pour le *concept*, ce qui a valu à Deleuze les pages citées sur la distinction entre concept philosophique et *fonctif* scientifique : prenons par exemple celui de force qui, en grec, se distingue comme *energeia* de celui de « puissance de subir », de pâtir (*dunamis*). La force est la puissance en acte, et on trouve, par exemple chez Aristote¹⁹, un travail de conceptualisation philosophique de cette notion. Cette même notion est reconstruite dans un contex-

te problématique très différent par, disons, les moralistes, qui traitent de la « force d'âme », caractérisant la constance dans l'action, la capacité à résister aux tentations et aux vices, en somme, comme d'une vertu morale. En physique mécanique, le concept de force désigne ce qui est susceptible de modifier l'état de mouvement ou de repos d'un corps, et se mesure par des moyens mathématiques. Dans tous les cas, il y a à la fois *question* (quelle différence entre une force et une puissance ? Comment résister aux tentations ? Comment mesurer le mouvement d'un corps physique ?), *problème* (la pensée de l'action, les conditions de la vertu, les mouvements des corps), et concept (la force). Mais alors, qu'est-ce qui les distingue, et comment définir le concept de *concept* en philosophie, ou ceux de question et de problème ?

Concernant la question, ce qui nous intéresse particulièrement est de savoir ce que l'on en fait, qui la pose et pourquoi. Au quotidien, certaines questions performatives invitent à consulter des informations disponibles pour apporter une réponse simple et pratique : en demandant l'heure, j'invite mon interlocuteur à consulter sa montre, pour le temps qu'il fait, les annonces météo, pour une règle de grammaire, la mémorisation des leçons. En psychanalyse, une question renvoie éventuellement à un désir refoulé, et, plutôt qu'une réponse, appelle une interprétation de ses motifs inconscients. En sciences, elle sollicite une démonstration ou un protocole d'expérimentation. En philosophie, elle rend compte de la possibilité d'un problème. La question « qu'est-ce que la liberté ? » ne donne lieu en philosophie ni à la consultation d'un registre (et l'on se plaint souvent du traitement scolaire d'une question comme « qu'est-ce que le concept de liberté chez Descartes ? », qui trouverait comme réponse, au lieu de l'élaboration d'un problème, une collection de points de doctrine), ni à l'interprétation d'un symptôme qui expliquerait pourquoi le sujet pose cette question, ni une démonstration mathématique non plus qu'une expérimentation scientifique.

Les questions des philosophes (qui ne sont pas de simples interrogations) renvoient à des *problèmes*²⁰, qui doivent être, comme en sciences, construits. La spécification ne tient donc pas nécessairement dans le type de question, de problème ou de concept (le choix de leuzien de réserver le terme de concept à la philosophie ne nous éclaire sur la nature de celle-ci que pour autant que la notion de concept est précisément conceptualisée, et philosophiquement problématisée), mais dans leur définition et dans leur usage. La question, par exemple, « crois-tu en dieu ? » peut donner simplement lieu, dans une préoccupation simplement informative ou de curiosité, à une réponse sommairement affirmative ou négative, elle peut également être convertie en problème : un problème du quotidien, consistant, plutôt que de répondre, à demander pourquoi cette question est posée, un problème philosophique, qui pourrait porter sur ce qui justifie le désir de croire en dieu. On le comprend un peu par cet exemple, ce n'est pas la question qui est d'emblée philosophique ou non, c'est

la manière de la traiter (qui, en dernière analyse, peut consister à transformer une question dont la formulation ne convient pas à la fabrication d'un problème).

En situation réelle, et non pas idéale, les déterminations affectent inévitablement les choix. Dans l'idéal, on peut aussi bien décider de traiter le concept de force selon une modalité philosophique ou scientifique (ou même, comme l'âne de Buridan, ne rien décider du tout et en mourir). Dans le réel, il en va tout autrement. Lorsqu'un enfant étonné ou émerveillé demande pourquoi les étoiles existent, c'est la situation qui commande une réponse plutôt scientifique, poétique, ou prosaïque (« j'en sais rien, t'as qu'à demander à ton père »). On imagine tout à fait le ridicule du professeur des écoles qui, à tout prix, tel un philosophe souffrant tout à coup de démence, transformerait toutes les questions enfantines en problèmes. En revanche, et pour la même raison (le caractère contraignant de la situation réelle), il est parfaitement légitime de s'y appliquer dans une situation didactique favorable, dite de « discussion à visée philosophique » par exemple. C'est pourquoi elle ne peut pas être une discussion ordinaire : car on discute le plus souvent sans même savoir de quel problème, de quelle question il s'agit. Chacun parle à son tour pour donner un avis, une opinion, produisant ainsi du consensus (convention par laquelle on substitue aux questions de simples interrogations), par la circulation de l'information.

Il y a donc avant tout un effort de discrimination à accomplir, qui consiste à tenter de savoir *de quoi on parle*²¹. Un livre de philosophie, un cours d'université, une dissertation, et, au même titre, une discussion philosophiques commencent inévitablement ainsi : circonscrire un objet d'examen. La technicité des trois premiers n'a rien de commun avec le processus tâtonnant et incertain de la dernière, et cela explique le bien fondé des réserves exprimées à l'encontre de la pratique de la philosophie à l'école (mais pas pour autant les éventuelles condamnations). Dans le même mouvement, cela indique suffisamment la voie à suivre : examiner en quoi on peut légitimement (ou non) prétendre à la philosophie, c'est-à-dire à un processus de construction de problème et d'élaboration conceptuelle ; ou autrement, étudier ce que l'on fait des questions qui se posent.

L'histoire de la philosophie, et cela fait tout son prix, nous enseigne la culture des grands problèmes de l'humanité (au moins de celle qui philosophe, si cette précision a du sens). On a pu dire, non sans quelque exagération sans doute, qu'après Aristote, tous les problèmes philosophiques étaient déjà posés. Ce qui laisse entendre que la philosophie n'est qu'une interminable méditation sur les mêmes questions qui, de façon toujours renouvelée, se posent aux contemporains qui se succèdent. Il suffirait alors de les lister en d'en établir un programme, à la manière des thèmes et notions de la classe de terminale. La réalité est fort heureusement beaucoup plus complexe que cela et d'ailleurs, cela ne nous avancerait guère que de l'admettre : puisque, s'agissant des enfants (ou des novices

en général) l'histoire de la philosophie requiert beaucoup trop d'expertise pour satisfaire aux conditions de l'initiation.

Disons alors que la création de concepts est rendue nécessaire par les *questions*. Le philosophe pose des questions. Ces questions renvoient à des problèmes. Inversement, concevoir un problème, c'est expliquer pourquoi une question se pose, et pourquoi elle se pose universellement. Lorsque des enfants se demandent par exemple pourquoi ils grandissent, ils posent une question, qui peut prendre une formulation plus générale comme « qu'est-ce que grandir ? ». Dès lors, partant de leur propre expérience, particulière, de ce fait que de toute nécessité ils grandissent, ils interrogent un phénomène universel. Ce phénomène, celui, disons biologique, de la croissance des organismes vivants, y compris l'espèce humaine, pose, dans le cas précisément de l'espèce humaine, des problèmes spécifiques extrêmement nombreux. Cette multiréférentialité constitue le point d'origine, considérablement large, du questionnement. La discussion va donc se passer à tenter, dans ce fouillis d'éléments relatifs, de construire un problème et de le circonscrire. C'est ce que font les philosophes, forts de leur expertise. C'est ce que s'efforcent de faire les novices, malgré leur défaut d'expertise : il leur manque, en effet, cette ingénierie philosophique dont disposent les experts. Il leur manque également les références de l'histoire de la philosophie. C'est pourquoi on ne peut prétendre qu'à des *commencements*, et non pas à la philosophie, au sens plein du terme.

3.2. Objet et méthode

– *La philosophie a un objet propre :*

C'est le réel, le réel dans son ensemble²². Elle n'est pas seulement, comme on le dit souvent depuis Victor Cousin dans un contexte académique, la discipline qui couronne les études, parce qu'elle serait sans objet propre (ce n'est qu'un postulat académique). L'ensemble du réel ne comprend pas seulement les savoirs que la culture a produits. Il inclut la vie singulière de chacun (en tant qu'elle est porteuse de savoirs, de vécu, de croyances, mais aussi comme mystère, comme incertitude, comme choix). La vie singulière, ce ne sont pas les petites affaires de chacun. Ce sont les problèmes singuliers qui renvoient à l'universel, la vie étant inscrite dans le réel (une histoire, une société, une culture, une nature etc.). La philosophie interroge donc en général des rapports (au réel tout entier), et en particulier son rapport à elle-même. Que la notion de « réel » soit éminemment problématique, cela ne fait aucun doute, et une partie du travail philosophique consiste précisément à en interroger le sens. Mais que la philosophie n'ait pas d'objet, cela est une billevesée, qui ne nécessite pas de s'y attarder.

L'étendue des questions « enfantines » est très grande, comme le montre l'expérience. Les enfants, spontanément, appréhendent le réel comme un tout (ce que précisément les

contradicteurs leur reprochent). À considérer la manière et la facilité avec laquelle ils vagabondent au sein de la totalité de ce qui se présente à eux, on ne se risque pas trop à dire qu'ils ont une pratique familière de ce qu'on l'on nomme le réel dans son ensemble, et qu'ils conçoivent dans la complexité. La tentation analytique cartésienne, de mettre de l'ordre dans tout ça, devra être maîtrisée avec attention, pour ne pas perdre de vue la double contrainte de cet état de fait : en premier lieu, c'est ainsi que les enfants pensent, et vouloir les conduire autrement provoque d'inévitables mutilations de l'activité intellectuelle ; en second lieu, c'est en quelque chose un privilège, que de pouvoir penser d'emblée dans la complexité. On ne pense bien entendu jamais le réel dans son ensemble, à moins de le conceptualiser, à la manière de Clément Rosset par exemple, comme « objet singulier ». Dire que le réel est l'objet de la philosophie n'implique pas pour autant qu'on le pense nécessairement toujours dans son ensemble, et il est inévitable que l'on opère, en particulier par le travail de problématisation, des découpages afin de circonscrire un objet particulier pour l'étude (ainsi la philosophie politique, morale, l'épistémologie, etc.). Mais le *parcours* de la pensée qui construit son objet²³, au moins en droit, ne s'impose pas en philosophie de frontière a priori. C'est un fait que le parcours de la pensée enfantine est particulièrement vagabond. Ce vagabondage, au sein du réel comme objet pour la philosophie, nous invite à poser la question, si plurielle dans son histoire, de la méthode.

– *La philosophie a-t-elle sa méthode ?*

Elle a tout au moins son moyen : le travail de la raison, et plus particulièrement du concept, qui est une activité de la pensée. Son matériau, c'est le langage. Nous avons évoqué quelques *conditions*, mais peut-on parler de *méthode* ? Venant spontanément à l'esprit de tout un chacun, la référence cartésienne s'impose, qui invoque les développements des *Règles pour la direction de l'esprit* ou du *Discours de la méthode*, et notamment les quatre principes du deuxième Discours. Celle-ci rencontre les intrications de la démarche *more geometrico* de Spinoza, et cette belle formulation du primat de la vérité : « la vraie méthode ne consiste pas à chercher la marque à laquelle se reconnaît la vérité après l'acquisition des idées ; la vraie méthode est la voie par laquelle la vérité elle-même (...) [est cherchée] dans l'ordre dû²⁴ ». Autant dire qu'il n'y a pas de méthode de la vérité ni donc de la philosophie. Car si la méthode était, par exemple, la méthode cartésienne, il n'y aurait de fait pas beaucoup (et probablement plus) de philosophes. Fût-elle celle de Bergson, très différente, ou de Nietzsche, qui l'est plus encore, il n'y aurait pas beaucoup de textes dans les manuels scolaires, ni d'ouvrages aux rayons « philosophie » des librairies ou des bibliothèques.

On retrouve simplement la vérité comme exigence de la raison, même lorsque la philosophie trouve, comme chez Épicure par exemple, sa finalité en dehors d'elle-même,

comme « activité qui, par des discours et des raisonnements, nous procure la vie heureuse ». Des discours et des raisonnements : il y a *un usage de la raison proprement philosophique*, auquel le raisonnement ne suffit pas ; les sophistes aussi ont des raisonnements, et produisent des discours, les avocats qui défendent les coupables, les menteurs, les délinquants aussi. Clément Rosset affirme que la philosophie elle-même s'y connaît en sortilèges²⁵. Le raisonnement, les « chaînes de raison », ne suffisent pas à faire de la philosophie. Par exemple, Dieu fait l'objet de discours religieux aussi bien que philosophiques, et, sous l'exigence de la raison, de la théologie rationnelle. Nietzsche par ailleurs, que l'on cite souvent dans ce contexte, invente une pratique très singulière du discours dont on ne peut, sauf folie, nier la nature philosophique. Décidément, la seule « méthode » qui vaille semble être celle de l'incertitude. Disons plutôt qu'il s'agit là d'une *condition* que d'une méthode, si l'on veut conserver à ce dernier terme son sens ordinaire. Où l'on retrouve le fond d'irréductible scepticisme sur lequel l'activité philosophique s'exerce inéluctablement. Convoquons à nouveau Desanti : « Je n'ai pas de terre ferme sous les pieds et je n'en entrevois aucune où je puisse aborder un jour pour y séjourner tranquille, y jouir en paix du souvenir de mes voyages et les raconter sans autre souci que « rhétorique ». En quelque lieu que je parvienne, il me faut encore voyager, et par conséquent remettre en mouvement l'ordonnement de mes anciens paysages²⁶ ».

S'il y a bien des méthodes en philosophie (contester absolument l'idée de méthode serait aussi péremptoire que de n'en reconnaître qu'une seule), elles s'élaborent toutes sur fond d'incertitude, dans le même mouvement où la pensée se construit sur fond de scepticisme. Ce que confirme encore le philosophe : « Dans le travail de la pensée, tout voyage s'annonce sur un fond de vagabondage qu'il faut assumer et traverser pour trouver sa route – qui n'est pas tracée d'avance. Il faut tâtonner pour découvrir le point d'entame propre à ouvrir un chemin : lequel chemin peut se perdre, revenir sur lui-même, se fondre dans l'épaisseur de l'ombre. Alors on recommence, on cherche un autre point d'entame qui s'il convient, n'achève rien pour autant²⁷ ». C'est la méthode de la complexité, qui se retrouve ici dans le champ philosophique. Ceci nous rapproche du problème didactique : l'exigence de rationalité du discours constitue l'une des principales limites que l'on reconnaît d'ordinaire aux enfants, compromettant leur entrée en philosophie. La question consiste dès lors à demander s'il n'est pas possible de mettre en œuvre une « certaine forme de rationalité », suivant les tâtonnements dans une démarche complexe, que l'expérience pourrait identifier ? Est-ce que, et éventuellement sous quelles conditions, les enfants peuvent participer au voyage vagabond, pour reprendre l'image de Desanti citée plus haut ?

4. VAGABONDAGES

4.1. Le franchissement du seuil

Étant entendu que la philosophie n'est une activité ni naturelle, ni spontanée, le problème didactique consiste à comprendre comment le discours (enfantin en l'occurrence) est susceptible d'évoluer en direction de ce que l'on reconnaît (de manière problématique) sous le nom de philosophie. Il est donc question de l'étude d'un cheminement en direction d'un changement de régime, dans l'incertitude, de la nature de ce « vagabondage » dont parle Desanti (lequel ne peut pas être défini ni décrit de façon générale, non plus qu'analysé sous l'idée d'une méthode linéaire).

Ce changement de régime, Jean-Toussaint Desanti l'a particulièrement bien illustré dans l'ouvrage cité, par la notion du *seuil*, et sa forme culturelle corse du *mutale*²⁸. Son franchissement n'était pas indifférent, et s'accompagnait de règles matérielles et symboliques. Notamment, les passants de retour du travail, qui souhaitaient entrer dans une demeure pour se régaler de la soupe qui toujours mijotait dans une marmite en fonte, devaient laisser à l'extérieur leurs outils et leur fusil ; il fallait se dépouiller pour passer et se joindre aux convives. De même en philosophie : le franchissement du seuil, l'entrée en philosophie, n'est pas sans conditions, ni sans règles du jeu. Sans doute, d'ailleurs, est-ce le propre de tout travail d'écriture, que d'aménager un seuil à franchir pour pouvoir commencer, et les multiples témoignages des écrivains quant à leurs rituels d'écriture font signe en ce sens. Mais plus fondamentalement, en deçà de la séance elle-même, l'entrée en philosophie exige un certain dépouillement et l'adhésion à diverses conditions : « quiconque traverse un *mutale* doit accepter de se plier aux exigences de l'intérieur²⁹ ».

Le dépouillement, ce sont les savoirs acquis, les certitudes, les croyances et, sans doute, jusqu'aux performances du langage lui-même lequel, fier de ses prérogatives et de sa puissance de persuasion, de son art de l'argumentation, doit se mettre à l'école de la simplicité et de la vérité. Philosophie n'est pas logique, non plus que sophistique. Le philosophe, et comme lui l'apprenti, doivent déposer contre le mur d'entrée leurs outils et leurs fusils. Les conditions, c'est avant tout le sérieux, et l'exposition de soi-même. Comme le font les joueurs de cartes de l'enfance de Desanti, qui déposaient leur arme à côté d'eux en signe d'avertissement, les prétendants à la philosophie doivent prendre leur activité au sérieux : pas question de tricher avec la vérité, pas question de s'accommoder avec la cruauté du réel. Quant à l'exposition de soi-même dans le jeu, voici ce qu'il faut lire : « À chaque coup, la parole qu'il prononce, d'autres – ses joueurs associés – la lui prennent pour la lui renvoyer. Chaque joueur ici s'expose dans sa parole et se compromet comme sujet parlant. Il compromet ses croyances, ses savoirs, sa mémoire et jusqu'à sa passion d'un jeu dont le sens ne lui est pas transparent³⁰ ». La plupart du temps, les « autres joueurs » sont les phi-

losophes (bien souvent disparus) à travers leurs œuvres. Mais dans le cas de la discussion à l'école, les autres sont bel et bien présents, bien que principalement sans expertise. Il n'en reste pas moins que, s'ils veulent entrer en philosophie, ils doivent eux aussi s'exposer sans réticence ni subterfuge.

Les commencements ont également leur seuil. Cette exposition de soi-même, qui s'accompagne de dépouillement et de sérieux³¹, ce franchissement, passent par une mise en mouvement qui porte la marque des ruptures et de l'incertitude. « Il me paraît en effet nécessaire, dès que des connexions conceptuelles risquent de devenir habituelles, de m'efforcer de les briser. [...] J'ai ainsi appris à travailler d'une manière méthodiquement *a-méthodique*, qui peut passer pour vagabonde ou anarchique. En vérité, elle empêche de ronronner dans les concepts et préserve, avec la souplesse des connexions, le sérieux et la liberté du jeu³² ». La mise en mouvement qui provoque le franchissement du seuil, suppose, en philosophie, un autre type d'exigence, la perpétuation du mouvement ainsi engagé. *Méthodiquement a-méthodique* n'est pas une formule simplement plaisante. L'expression de Desanti signale bien l'enjeu dans une évolution que nous dirons non linéaire de la recherche philosophique, qui est tout sauf fantaisiste ou banale. L'« a-méthodique » ne recouvre nulle nonchalance, car il a sa méthode, qui progresse, avec beaucoup de précautions et de dynamisme, dans l'incertitude.

Cet engagement consiste à briser la trame ordinaire des pensées, il s'efforce de donner, « dans un moment de discontinuité radicale, accueil à l'irruption de la norme du vrai, et de s'y plier [...]»³³ » pour, en interrompant une forme de continuité afin d'en accueillir une autre, entrer dans le régime de la vérité, et s'y maintenir à tout prix, quoi qu'il en coûte. L'inquiétude ne manque pas, dont témoigne par exemple Spinoza en préambule de son *Traité de la réforme de l'entendement*, lorsque, recherchant un bien véritable dont la découverte produirait une éternité de joie continue et souveraine, il affronte ce risque de perdre une chose certaine pour une autre encore incertaine. Il lui a fallu pour cela se résoudre, *s'engager* radicalement, en rupture. Non pas en forme de divertissement, mais en s'exposant soi-même, *essentiellement*. L'enjeu ? On ne peut plus déterminer : « l'institution d'une vie nouvelle ».

Comme on le voit ici, franchir le seuil de la philosophie n'est pas une affaire de fantaisie, même si l'on peut, comme le recommandent Épicure, Montaigne, Pascal ou Nietzsche, en rire. Si le dépouillement est de règle, c'est qu'il convient d'aborder sans artifice et sans présomption ce qui se présente dès lors comme un véritable chantier, en quoi consiste la *technè tou biou*, l'art de l'existence. Un art qui exige de s'affronter au réel en vérité. Voilà ce qu'il convient de méditer en s'y engageant, et avant d'y engager les enfants, ou les novices en général. Loin des effets de mode que peut éventuellement provoquer la vogue

de la « DVP » et des « cafés-philo », les commencements, pour mériter le nom de philosophie, devront se plier aux injonctions du *mutale*. Rôder aux frontières de la philosophie et, autant que possible, franchir le seuil : tel pourrait être, métaphoriquement, le contexte de l'entreprise.

4.2. Analyse des caractéristiques

Il reste, pour tenter de circonscrire les frontières, à séparer ce qui, dans l'activité, procède de manière indivise du tout. Ce sont les caractéristiques *historique, critique, radicale et complexe*. Nous nous contenterons de les énoncer par souci de concision.

Le caractère *historique* de la philosophie ne présente pas de difficulté particulière, puisqu'il est, à première vue, de l'ordre des faits. Nous en voulons pour preuve au moins 2 500 ans de traditions et d'œuvres majeures, qui constituent, pour filer la métaphore de Desanti, « l'argent du jeu ». Car la philosophie s'exerce dans la remise en mouvement perpétuelle des œuvres philosophiques, la méditation des produits de la pensée. L'historique, à y regarder de plus près, ne réside pas dans la collection inerte d'un corpus d'ouvrages et d'idées qu'il faudrait simplement préserver du temps et de l'oubli, mais caractérise une *activité* : celle qui fait de la lecture des œuvres le lieu même de l'élaboration philosophique. Mais alors, objectera-t-on par un argument de logique élémentaire, les premiers philosophes qui, par la force des choses, n'étaient précédés d'aucune histoire, n'étaient-ils pas philosophes pour autant ? Que fait-on, par ailleurs, des prétentions pour l'enfance, évidemment incapable de lecture experte, à philosopher ? C'est que l'historicité de la philosophie est elle-même historique, et que l'on ne philosophe plus tout à fait de la même façon après Socrate, Spinoza ou Nietzsche, qu'avant eux. Les modalités de la philosophie procèdent de la philosophie elle-même, en tant qu'engagée dans un processus historique qui en modifie les données. D'ailleurs, les commencements historiques de la philosophie ne sont pas *ex nihilo*, et l'on connaît bien les multiples références des premiers penseurs : ils avaient aussi leur argent du jeu. Les enfants ? Admettons qu'en ce sens, ils ne puissent que rôder aux frontières. Ce qui n'empêche nullement, sous d'autres conditions, de rôder effectivement, voire de franchir le seuil. Ils ont également leur argent du jeu, qui est, nous l'avons évoqué, leur expérience de vivre. Cela fait quelquefois, selon le jeu, un petit pactole. Nul doute qu'à propos de l'essence, des modes et des attributs, ils aient fort peu à miser. Mais il est d'autres parties auxquelles ils pourraient fort bien se joindre.

La dimension *critique* découle de la précédente, en ce que lire n'est pas essentiellement comprendre et expliquer, mais décontextualiser et recontextualiser. La philosophie n'est pas l'exégèse. L'appropriation d'un premier concept ne vaut que pour autant qu'elle favorise la création d'un second, laquelle provoque à son tour des phénomènes d'émergence

et de rapports nouveaux, eux-mêmes à leur tour objets de l'activité critique. Cette activité ne s'exerce bien entendu pas seulement sur le produit des œuvres philosophiques historiques. Elle soumet à ce que Kant a nommé le « tribunal de la raison³⁴ », l'ensemble de nos connaissances, mais aussi de nos croyances, de nos représentations, de nos valeurs, dans un interminable travail d'examen.

Cette manière de *critique* appelle une troisième caractéristique de la philosophie, qui est d'être *radicale*. Son activité ne connaît aucun arrêt qui, au risque du désenchantement, manifeste une stricte préoccupation de vérité quoi qu'il en coûte. L'effort de lucidité s'attaque aux toutes puissances de l'illusion, qui ne ménage pas les philosophes eux-mêmes, lors même qu'ils sont engagés dans leur travail de vérité. La contestation des contemporains, philosophes de la sagesse tragique³⁵, n'épargne pas les constructions conceptuelles d'un Descartes ou d'un Kant, auxquels on reproche précisément, contre toute attente, leur manque de radicalité ; ils sont désignés comme incapables de renoncer à l'idée de dieu qu'ils se sont au contraire évertués à défendre, ou de ne pas céder à la tentation du double. La philosophie soumet à la critique y compris les vérités dont nous avons besoin pour vivre, tout ce dont nous sommes faits, et le tissu de notre présence au monde. S'exposer soi-même, et sans réticence aucune, voilà ce qu'est philosopher. « De quelle radicalité les enfants, les novices en général, sont-ils capables », revient en somme à demander « de quelle philosophie sont-ils capables ? ». Nous mesurons bien le caractère équivoque de cette affirmation, s'agissant de notre projet de philosopher avec les enfants. Mais, à caractériser la philosophie, nous démériterions à ne pas l'affronter, sous prétexte qu'il nous dérange.

Ce travail critique est non seulement radical, mais également *complexe*, ou pour le dire autrement, totalisant. Il engage, nous l'avons précisé, l'ensemble de nos connaissances, de nos valeurs et de nos croyances. Il est radical en tant qu'il interroge toujours plus avant et quoi qu'il en coûte chacune de nos représentations, il est totalisant en ce qu'il les emporte toutes dans le même mouvement. En philosophie, aucun concept, aucun problème n'est isolé, chacun renvoie toujours à un autre, ou à un réseau problématique. C'est ainsi que Deleuze a pu élaborer une activité philosophique « par le milieu ». Puisque tous les concepts sont liés entre eux, peu importe par où on les construit et par où on les aborde, agencés qu'ils sont dans un plan d'immanence. Là où la science isole son objet, la philosophie crée et s'insinue dans des réseaux conceptuels. Cette caractéristique est plus immédiatement perceptible dans la discussion avec des enfants. S'interrogeant sur la crainte, ils inclinent insensiblement vers la solitude, puis l'amitié ou encore la mort ; chacune de ces notions, pour peu qu'on s'y expose, renvoie de proche en proche à des expériences vécues ou d'autres questions, existentielles par exemple, qui provoquent l'étonnement. S'agissant,

disons, de l'amitié, on s'interrogera sur ce qu'est l'amour, puis sur ses conditions, abordant alors la question des illusions ou du désir, et ainsi de suite, dans une chaîne ininterrompue de rapports. Le problème, non pas philosophique mais didactique, consiste alors à déterminer les conditions d'après lesquelles une telle activité procède bien du champ philosophique, et permet effectivement l'élaboration méthodique (méthodiquement a-méthodique) et progressive de la rationalité. Ici, et très tôt, le questionnement porte (en droit) sur tous les objets du réel, et sur le réel lui-même.

4.3. La visée des philosophes : diversité des conceptions

On n'aurait pas achevé la circonscription des frontières sans s'être interrogé sur ce que vise la philosophie. Pourquoi philosophe-t-on ? À l'évidence, de nouveau, la réponse à cette question devra souffrir l'assomption de la pluralité. On ne trouvera pas de solution unique qui rassemble la totalité des penseurs et l'ensemble de l'activité philosophique sous une même idée. Et en répondant à la question « qu'est-ce que la philosophie ? » par « l'activité qui crée des concepts », Deleuze ne dit rien sur ce qu'elle vise. Pourquoi cette création de concepts ? Sa réponse est sans ambiguïté, et renvoie à leur réflexion ceux qui, de manière un peu empruntée, prétendent qu'elle ne sert à rien : « la réponse d'après laquelle la grandeur de la philosophie serait justement de ne servir à rien est une coquetterie qui n'amuse même plus les jeunes gens³⁶ ». Elle travaille (autrement que l'artiste et le savant qui, avec leurs moyens propres, en font autant) à dépasser la satisfaction naïve de l'opinion ; on philosophe pour nuire à la bêtise, *contre le chaos* que l'on affronte et *contre l'opinion*³⁷. Il convient de comprendre cette conception deleuzienne de la visée comme une modalité du jugement problématique³⁸ et non pas apodictique³⁹, ce que la haine de l'incertitude nous induirait à croire. Car aussi bien d'autres jugements sont possibles, comme le montre Pierre Hadot, à propos de la philosophie antique, qu'il conçoit comme exercice spirituel préparatoire à la sagesse⁴⁰. Épicure, nous l'avons évoqué, pense qu'elle nous procure, par des discours et des raisonnements, la vie heureuse. Marx la convertit en une puissance au service de la transformation du monde. Marcel Conche affirme que, comme recherche de la vérité, elle est signifiante par elle-même, quoi qu'il en soit d'un aboutissement ; elle conduit néanmoins, selon lui, à « rendre les armes à l'amour⁴¹ ». La visée n'est pas l'essence. La philosophie peut trouver, comme l'explique ce dernier, sa finalité en elle-même : la visée est dans ce cas conforme à l'essence. Elle peut aussi la concevoir, comme le montre Pierre Hadot, *hors d'elle-même* : la sagesse comme visée, par exemple, indique suffisamment qu'elle n'est pas encore atteinte.

Comment, alors, faire de la philosophie à l'école ? Les programmes de l'enseignement secondaire et universitaire ont résolu de ne pas trancher, et commandent l'organisation d'un cours qui respecte et initie à la pluralité des conceptions et des doctrines. Il appar-

tient alors à chaque élève ou étudiant, en connaissance de cause, dans un effort pour penser par lui-même, de se déterminer. La philosophie à l'école est plus problématique, puisqu'on ne présente, la plupart du temps, aucune doctrine. Les divers courants qui déjà semblent se dessiner (sous les figures de Lipman, Tozzi, Lévine...) apportent une premier élément de réponse par les faits. Que chacun se détermine pour la visée n'empêche pas un effort partagé quant à la nature de cette activité, dont nous avons tenté de dessiner les contours, même si, il faut bien le constater, les orientations de la visée impliquent inévitablement certaines incidences sur les exigences didactiques. Par exemple, selon que, comme Jacques Lévine, on signifie une intention à orientation psychologique existentielle, ou, comme Michel Tozzi, démocratique-philosophique, les actes, et notamment les gestes d'enseignement par lesquels cette intention se manifeste sont déterminés par elle.

4.4. Orientations pratiques

Les premières années d'expérimentation sont encourageantes et, sous réserve de certaines exigences dont cet article fait en partie état, elles permettent de construire les linéaments d'une didactique favorable à une pratique pédagogique éclairée. Les différentes conceptions convergent, malgré leurs différences, vers le modèle de la discussion philosophique, privilégiant donc largement l'oralité. Les discussions se tiennent en classe de manière régulière, sur la longue durée, et rassemblent les élèves disposés les uns face aux autres (en cercle, en carré, à leurs tables ou assis au sol, etc.). Quel que soit le dispositif, ils sont invités à prendre en charge un problème philosophique, surgi du quotidien à l'occasion d'un événement ou de la lecture d'un texte, en général formulé en question (qu'est-ce que l'amitié ? Que faire devant la mort ? Peut-on être heureux ? etc.). C'est la discussion tout entière qui permet l'élaboration progressive du problème, à partir des représentations premières. L'analyse des transcriptions des enregistrements montre que cette élaboration reste le fait du groupe qui en est le plus souvent le véritable dépositaire. Le processus, pour être efficace, progresse de manière aléatoire : la pensée ne se construit qu'en faveur des interactions, lesquelles sont, dans leur contenu, imprévisibles. L'apprentissage à penser est donc un apprentissage à penser ensemble, dans l'incertitude, le doute, et l'effort de vérité.

Dans ces conditions, l'action du professeur est déterminante : il ne programme pas des contenus de savoir, il pratique la réticence didactique. Son action porte sur l'exigence intellectuelle et non pas sur la construction d'un savoir prédéfini, il contraint la démarche interrogative pour favoriser l'habileté critique, la rigueur conceptuelle pour accroître la compétence linguistique, le souci d'exactitude pour contrarier les confusions. Il déploie doublement des stratégies d'*accompagnement* et de *contrainte* : les premières encouragent l'expression (« très bien ; d'accord ; continue »), soutiennent le discours (« donc, toi tu dis que... »), protègent la parole (« laissez-lui le temps de finir... ») ; les secondes accueillent

et valorisent l'idée (« voilà une idée importante, vous avez entendu ? »), reformulent (« ce que tu es en train de dire, c'est que... »), incitent à la définition (« tu viens de donner une définition de ; est-ce que tu pourrais maintenant définir... »), synthétisent l'avancée de la réflexion (« voilà où nous en sommes... »), rappellent la question initiale, demandent des précisions (« est-ce que tu veux dire par là que... »), des distinctions (« quelle différence fais-tu entre... et... »), mettent en évidence un argument contraire (« toi tu dis que... mais elle, elle pense que... »), effectuent des contraintes argumentatives (« mais tu disais le contraire tout à l'heure ; il faut que tu te justifies ; mais comment tu es sûr que... »).

Il importe qu'à l'issue d'une discussion, même éventuellement aporétique (quoi de plus légitime en philosophie ?), les élèves se séparent avec le sentiment d'avoir partagé un effort de vérité à propos du réel. Il importe qu'ils se soient donné des outils, même modestes, pour mieux penser, pour ne plus se contenter des évidences et débusquer les confusions derrière les certitudes ordinaires. Il importe qu'ils aient, à l'occasion de ce travail, fait l'expérience de la *philia*, de la communauté de pensée dans l'amitié. Il importe enfin, et cela engage la pratique scolaire (et la pédagogie) tout entière, qu'ils trouvent en classe, au quotidien, les occasions et les moyens de mettre leur effort de pensée à l'épreuve du réel. Qu'après avoir pensé leur vie, ils puissent vivre leur pensée, et inversement.

CONCLUSION

Ces quelques paragraphes n'ont pas d'autre ambition que de contribuer à informer le débat, parfois trop idéologique, à propos des nouvelles pratiques philosophiques à l'École et dans la Cité. Nous souhaitons qu'il se poursuive avec plus de maturité, en substituant aux anathèmes sans appel et aux prétentions parfois inconsidérées, la préoccupation sereine de l'examen critique, fondé sur des données empiriques rigoureuses et des élaborations théoriques loyales. Si, pour cela, il faut bien accepter, comme on le ferait d'un axiome en mathématiques, de vagabonder aux frontières, il reste impératif de s'entendre sur des exigences propres, sans lesquelles la philosophie risque de se diluer dans l'indifférenciation caractéristique des activités stériles.

Par ailleurs, nous suggérons une perspective anthropologique complexe, ce qui signifie que l'activité (à visée) philosophique suppose une posture philosophique générale, *un rapport philosophique au réel* (en l'occurrence de la classe). Non pas que tout y soit philosophique, ce qui serait proprement absurde, mais en ce qu'un tel rapport inspire le tout de l'existence, et par conséquent de l'activité et du travail. En somme, ce que nous ambitionnons est de concevoir l'éducation (scolaire en particulier) et les conditions des apprentissages comme un « art de vivre », un apprentissage à « s'occuper de soi-même » (*heautou epimeleisthai*)⁴². Il convient en ce sens de distinguer les séances de philosophie comme dis-

cipline (la « Discussion à Visée Philosophique »), et l'orientation philosophique de l'éducation qui interpelle l'ensemble des activités d'apprentissage-enseignement, les professeurs comme les élèves, en une sorte de paidéia redéfinie. Ceci reste, pour beaucoup, à inventer. La question qui en découle serait : « comment, tout en garantissant les apprentissages, concevoir l'organisation de la classe de sorte qu'elle puisse se soumettre favorablement à une investigation philosophique de l'éducation ? ». Elle dépasse notre propos et les limites de cet article. Elle n'en constitue pas moins un chantier important pour les années à venir.

NOTES

- ¹ Idée de Platon, Substance d'Aristote, Cogito de Descartes, Monade de Leibniz, Durée de Bergson...
- ² C'est en philosophes qu'ils créent les concepts de fonctifs et de blocs de percepts et d'affects, pour les distinguer des produits de l'activité philosophique (les concepts).
- ³ SPINOZA, *Éthique*, II-déf. 2.
- ⁴ DELEUZE G. & GUATTARI F. (1991), *Qu'est-ce que la philosophie ?*, Paris, éditions de Minuit.
- ⁵ *Ibid.*, p. 12.
- ⁶ ÉPICTÈTE, *Entretiens*, II, chap. 11.
- ⁷ DELEUZE-GUATTARI, *op. cit.* p. 12.
- ⁸ « [...] qui devrait analyser les conditions de création comme facteurs de moments restant singuliers », Deleuze, *ibid.*, p. 17. Les enfants ne peuvent pas, comme Picasso ou Mozart, peindre ou composer des œuvres, ce qui ne les empêche pas de faire de la peinture, ni de la musique. Ils ne peuvent pas non plus produire ni comprendre la théorie des cordes, ce qui ne les empêche pas de « faire des sciences ». Le problème est ici didactique, celui de la « transposition » : G. Charpak, par exemple, demande : à quelles conditions l'initiation aux sciences à l'école procède-t-elle bien de la nature propre des sciences ? C'est ce que nous nous efforçons de faire pour la philosophie.
- ⁹ *ibid.*, p. 13.
- ¹⁰ Au sens d'une compétence à s'y exercer.
- ¹¹ DELEUZE-GUATTARI, *Op. cit.* p. 46.
- ¹² On se reportera à ce sujet au texte de ROSSET C. (1983), « Nietzsche et la musique », *La force majeure*, Paris, éd. Minuit.
- ¹³ « Le cours, du fait qu'il encourageait les disciples à poser des questions, était plein de désordre et de maint bavardage, comme Amélius nous le racontait », PORPHYRE (1992), *La vie de Plotin*, Paris, Vrin, vol. II, p. 137.
- ¹⁴ PLATON (1994), *Théétète*, Paris, GF-Flammarion, 155d, p. 163.
- ¹⁵ ARISTOTE (1991), *Métaphysique*, Paris, Vrin, A, 2, 982b.
- ¹⁶ « Suivant moi, la philosophie naît de notre étonnement au sujet du monde et de notre propre existence, qui s'imposent à notre intellect comme une énigme dont la solution ne cesse dès lors de préoccuper l'humanité », SCHOPENHAUER (1966), *Le monde comme volonté et comme représentation*, Paris, PUF.
- ¹⁷ KANDINSKY (1989), *Du spirituel dans l'art*, Paris, Folio-essais, p. 199.
- ¹⁸ « Ne cherchez pas pour l'instant des réponses, qui ne sauraient vous être données, car vous ne seriez pas en mesure de les vivre. Or il s'agit précisément de tout vivre. Vivez maintenant les questions ». RILKE, *Lettres à un jeune poète*, Paris, NRF-Gallimard, 16 juillet 1903, p. 55.
- ¹⁹ Cf. ARISTOTE, *Métaphysique*, O 6.
- ²⁰ Par exemple le pari de Pascal : il ne cherche pas à savoir si Dieu existe ou non (interrogation : est-ce que tu crois en dieu, quelle est ton opinion au sujet de l'existence de dieu ?), sa question est : « quel est le meilleur mode d'existence », celui du croyant ou du non croyant ? Le problème porte sur l'existen-

ce, non pas de dieu, mais de celui qui croit ou ne croit pas en dieu. Autre question : « Vas-tu être jugé après ta mort ? » Il y a un rapport problématique entre dieu et l'instance du jugement ; en somme, le problème est « dieu est-il un juge ? »

- ²¹ Le plus souvent, le début d'une discussion, fluctuant, consiste en un travail d'appropriation du sujet, c'est-à-dire doublement un effort pour savoir de quoi on parle et le surgissement du désir de le faire. Mais on constate aussi que la discussion tout entière est consacrée (et celles qui s'ensuivent éventuellement) à *toujours mieux comprendre* de quoi on parle.
- ²² CONCHE M. (1999), *Le sens de la philosophie*, Fougères, Encre Marine, p. 15 : « Le philosophe a à méditer sous l'idée de vérité, en vue de tenir un discours vrai sur le réel dans son ensemble. Mais que faut-il entendre par « réel » ? »,
- ²³ Il est bien évident que le concept du réel, par exemple, est toujours un concept *construit*, ce qui explique que l'idée de « réel dans son ensemble » ne soit pas la même pour tous les philosophes, ou mieux, qu'elle diverge d'un philosophe à l'autre.
- ²⁴ SPINOZA (1964), *Traité de la réforme de l'entendement*, Paris, GF-Flammarion, § 27, p. 191.
- ²⁵ ROSSET C. (1985), *Le philosophe et ses sortilèges*, Paris, éd. Minuit.
- ²⁶ DESANTI J.-T. (1999), *Philosophie : une rêve de flambeur*, Paris, Grasset, p. 97.
- ²⁷ *Idem*.
- ²⁸ DESANTI, *Op. cit.* « Le seuil du jeu », pp. 39-66.
- ²⁹ *Ibid.* p. 43.
- ³⁰ *Ibid.* p. 20.
- ³¹ Le jeu est une métaphore, qui comme on vient de le voir, ne contrarie pas le sérieux : on ne joue pas à philosopher. En revanche, rien n'empêche de rire ce qui, à en croire Nietzsche, est la marque des « hommes supérieurs ».
- ³² DESANTI, *op. Cit.* p. 36.
- ³³ *Ibid.*, p. 50.
- ³⁴ À quoi Deleuze reproche son appartenance sémantique au champ du pouvoir (celui des prêtres, des tyrans et des psychanalystes).
- ³⁵ Nous pensons plus particulièrement à Clément Rosset et Marcel Conche.
- ³⁶ DELEUZE-GUATTARI, *op. cit.* p. 14.
- ³⁷ « Nous demandons seulement un peu d'ordre pour nous protéger du chaos (...) C'est pourquoi nous voulons tant nous accrocher à des opinions arrêtées (...) Mais l'art, la science, la philosophie exigent d'avantage : ils tirent des plans sur le chaos », *ibid.* p.189.
- ³⁸ KANT (1976), *Critique de la Raison Pure*, Paris, Garnier Flammarion, p. 130 sq., « Analytique des concepts », I, 2. § 9 : « jugement qui admet l'affirmation ou la négation comme simplement possibles ».
- ³⁹ *Idem* « jugement qui admet l'affirmation ou la négation comme nécessaires ».
- ⁴⁰ HADOT P. (1995), *Qu'est-ce que la philosophie antique ?*, Paris, Gallimard.
- ⁴¹ CONCHE, *op. cit.* p. 62.
- ⁴² Voir notre article « Le soin d'éduquer dans l'incertitude », *Le Portique*, e-portique 3 – *Soin et éducation (I)*, [En ligne], mis en ligne le 8 janvier 2007 (Université de Metz). URL : <http://leportique.revues.org/documents872.html>.

L'UNION SCOLAIRE : LE PROJET D'UN ÉTABLISSEMENT SELON MARIE PAPE-CARPANTIER (1815.1878)

Bruno KLEIN

Docteur en sciences de l'éducation
Laboratoire CIVIC
Université de Rouen

Au moment où le second Empire est libéral, il est question de rénover l'école élémentaire. C'est pourquoi Victor Duruy, ministre de l'Instruction publique accepte le projet d'Union scolaire de la pédagogue Marie Pape-Carpantier (1815.1878). Le présent article a pour volonté de présenter ce projet en mettant en relief ses spécificités et les motivations particulières de l'auteure. L'approche de cette intention permettra aux lecteurs d'apprécier l'originalité de la pensée éducative de l'enseignante.

Mots-clés : enseignement pré-élémentaire, salle d'asile, école maternelle, école primaire

Marie Pape-Carpantier, pédagogue de l'école maternelle

Née en 1815 et issue d'une famille très modeste, Marie Pape-Carpantier devient d'abord directrice de la salle d'asile de la Flèche (72) puis d'une autre au Mans. Sous les directives du ministre de l'Instruction publique Salvandy, quelques années plus tard, elle participe à Paris, à la fondation de la première École normale pour enseignantes de salles d'asile. Cette école est plus connue sous le nom de Cours pratique ou Cours Carpantier. Les salles d'asile sont la forme scolaire de ce qui allait devenir sous la 3^e république l'École maternelle.

Formatrice et pédagogue, elle écrit une trentaine d'ouvrages concernant l'éducation de la petite enfance. Conférencière, elle est la première femme à présenter les leçons de choses à la Sorbonne. Engagée, elle a des sympathies avec les républicains, les fouriéristes,

les francs-maçons et les libres-penseurs. Finalement, l'ordre moral finissant la démet de ses fonctions en 1874 avant de revenir sur sa décision. C'est sous le ministère de Duruy qu'elle propose une refonte de l'enseignement de la pré-scolarisation et de l'élémentaire sous une forme globale qu'elle appelle l'Union scolaire.

CONTEXTE

Après un « Empire autoritaire » un vent libéral souffle sur l'École publique depuis le ministère de Gustave Rouland, puis, plus nettement après les élections de 1863 avec Victor Duruy. Universitaire, il est persuadé que le développement de l'enseignement est un facteur de progrès social et économique. Il considère que, sans le corollaire de l'instruction, le suffrage universel, acquis depuis la révolution de 1848, peut être la source de maux très graves dans le domaine politique. C'est l'époque des tentatives pour obtenir la gratuité et l'obligation scolaire. Les communes sont seulement autorisées à lever une imposition spéciale pour instaurer la gratuité. Ainsi, peu à peu, École et Instituteur regagnent en crédibilité.

A cause des différents règlements mal appliqués, la salle d'asile est en proie à des difficultés liées à la concurrence de l'école. Depuis le règlement de 1851, l'admission des enfants de moins de six ans à l'école est possible après autorisation du comité local : voilà qui entrave la diffusion et le fonctionnement de l'instruction spécifique des jeunes enfants. J.N. Luc s'interroge à ce sujet :

Pourquoi fonder un établissement spécial, se disent certaines municipalités, lorsque l'école primaire fait à peu près l'affaire ? Là où une salle d'asile existe, l'école peut encore lui disputer une partie de sa clientèle et la priver de plusieurs grands élèves, moniteurs, indispensables à son bon fonctionnement. (1997, p. 249)

Ainsi, la situation de la salle d'asile et de l'école est confuse. C'est dans ce contexte que Duruy élabore une grande enquête publiée en 1866 qui révèle l'étendue des lacunes de l'enseignement élémentaire. Dès lors, il s'attelle à un projet ambitieux concernant l'obligation et la gratuité : celui-ci face à une forte opposition, n'aboutit pas mais saura inspirer les lois de la 3^e république. Il affiche sa volonté de réformer les structures éducatives et d'« organiser l'éducation des filles, car une partie des embarras actuels proviennent de ce que l'on a laissé cette éducation aux mains de gens qui ne sont ni de leur temps ni de leur pays. »¹ Mais il faudra attendre 1867 pour lire dans la circulaire du 30 octobre adressée aux recteurs, « qu'il faut fonder l'enseignement secondaire des filles qui ... n'existe pas en France. » Voici donc les volontés d'un ministère qui adressa une demande à Marie Pape-Carpantier à laquelle elle répond en ces termes le 25 février 1868 (A.M. La Flèche) :

Monsieur le Ministre

J'ai l'honneur de vous adresser sur le désir de votre excellence, le plan sommaire de la création que j'ai l'honneur de vous proposer.

Le choix d'un emplacement doit être fait avec le plus grand soin. Les informations que j'ai prises confirment mes appréhensions sur la localité de Grenelle. J'aurai l'honneur de transmettre prochainement à votre excellence le résultat officiel de ma petite enquête.

Daigniez agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de mon profond respect.

L'Inspectrice générale déléguée pour l'instruction du personnel.

A cela le ministre répondra :

L'idée de Mme Pape est bonne. Je l'accepte au double point scolaire et matériel. Cela change et précise nos plans. S'entendre avec Mme Pape pour un programme plus complet et tracer le plan d'un établissement :

- 1. crèche*
- 2. asyle*
- 3. école primaire*
- 4. école professionnelle*
- 5. cours normal (externat et pensionnat)*

Quand le plan idéal sera bien arrêté je négocierai avec la ville pour...

Victor Duruy

Pour apprécier parfaitement l'ordre des choses il nous manque les premiers courriers sans doute échangés avant celui-ci. En effet Marie Pape-Carpantier rédige un petit livret daté de mars 1866, deux ans avant ce courrier, intitulé *L'Union Scolaire ou organisation économique de l'instruction primaire*, comprenant l'enseignement et la profession avec un plan d'École normale modèle pour les institutrices. Est-ce à son initiative ? Ou est-ce une commande ? Comme le développement suivant le montrera, le point de vue de l'auteure converge avec celui du ministre.

Le petit ouvrage imprimé que nous consultons n'a pas été édité. Cette version originale a été imprimée par Viéville & Capiomoni, 6 rue des Poitevins à Paris en mars 1866. Elle comporte quinze pages sans aucune illustration. Sa présentation sommaire et son volume minime n'est pas à la hauteur de ce projet éducatif qui est très ambitieux de par son organisation et de par son programme.

Une première partie est consacrée à l'aperçu des motifs et à la réalisation du projet à Paris. La deuxième partie présente les classes de l'Union scolaire. Enfin la dernière partie expose l'École normale et une classe intermédiaire.

Un titre évocateur

Étudions le titre principal : l'Union scolaire. Accoutumée au symbolisme, l'auteure a choisi ce titre riche de signification. Une double étymologie est possible :

Du latin *unus* : un se dégagerait une idée de tout, d'unité. Certains diront qu'il représente l'homme actif, associé à l'œuvre de la création. Ou encore comme C.G. Jung on peut y voir un symbole unificateur qui tend à concilier les contraires pour réaliser un équilibre dynamique de l'intellect et de l'imaginaire, du concret et de l'abstrait. (Chevalier, 2000, pp. 984, 985) Finalement, c'est une idée de dynamique à trouver dans le sujet lui-même.

Du latin *unire* : unir, se dégagerait une idée de mouvement pour aller jusqu'à joindre plusieurs ensembles. On parlera de liaison intime, de relation étroite entre deux ou plusieurs personnes ou choses de façon à former un tout homogène ou à ne faire plus qu'un.

Dans le champ religieux, l'union est synonyme de communion avec l'Union à Dieu. Mais cette idée peut aussi renvoyer à l'idée de « communion avec la nature ». Enfin l'union dans son action, évoque aussi un rapprochement de deux ou plusieurs choses, d'éléments tendant à former un tout harmonieux.

Ainsi, ce détour sur le sens et l'origine nous donne l'impression d'un choix réfléchi et intentionnel quant au vocable « union » qualifié de scolaire. Une structure scolaire au carrefour des sensibilités laïques ou religieuses et des intentions scolaires. Marie Pape-Carpantier prend ici délibérément le parti d'une scolarité institutionnalisée pour les plus jeunes plutôt que réservée aux mères. Les motifs présentés en quatre pages apportent dans des termes qui font autorité, une réponse à l'énigme du titre :

L'éducation primaire doit être une et graduée comme le développement de l'enfant. Il n'en faut pas plus morceler les degrés que la nature ne morcelle les phases de la vie. ... Cette idée d'unité est dans l'air. (1866,p.3)

Donc « Union » renvoie d'une part à l'unicité de l'éducation et d'autre part à son lien étroit avec la nature, cette « communion avec la nature ». Il s'agit de rassembler les étapes de l'instruction dans un esprit d'intelligence avec la nature. A la page 4, l'ambition du titre est encore précisée en ces termes :

...il importe de réunir dans une association économique et harmonique tous les degrés de l'enfance, distribués par classes homogènes sous le rapport du développement des élèves.

Voilà en partie repris en d'autres termes, le sous titre : Organisation économique de l'instruction primaire. Nous pensons qu'apparaissent ici, deux aspects récurrents parmi les préoccupations de Marie Pape-Carpantier. Tout au long de sa pratique elle n'a de cesse d'être vigilante à l'économie et à la gestion des moyens financiers attribués à l'enseignement. Dans ses propos, la notion de coût est très présente dans un souci d'efficacité et aussi d'adéquation avec des budgets communaux qui ne sont pas importants. Par ailleurs, l'influence fouriériste est forte dans les écrits observés. La pédagogue propose une structure nouvelle qui doit être en « harmonie » avec les besoins des enfants.

Influence fouriériste

Parmi les motifs invoqués pour justifier cette organisation Marie Pape-Carpantier présente l'Union scolaire comme une *association économique et harmonique*. Cette expression n'est pas couramment employée dans ses écrits et relève, selon nous, de l'influence fouriériste. Pour Fourier, l'éducation n'est pas regardée du point de vue individuel. On sait que Fourier n'imaginait pas de familles dans son ordre sociétaire et que les enfants étaient regroupés dans des phalanges, unité de la société en Harmonie. Active et attrayante, l'éducation doit être convergente. Elle ne doit négliger ni le corps ni aucun des aspects de l'esprit. La doctrine fouriériste s'attache à l'éducation de la petite enfance pendant laquelle, loin de réfréner les passions, il faut au fil des âges de l'enfant les développer et les composer pour parvenir à l'harmonie parfaite. Il faut faire un détour par d'autres réflexions pour éclairer encore plus ce concept « harmonie ». Il a toute sa force, quand Fourier aborde l'analyse des maux de la société. Dans l'avant propos de son Nouveau monde (1829, p. XI) voici sa présentation :

L'humanité, dans sa carrière sociale, a trente-six périodes à parcourir ; je donne ici un tableau des premières, qui suffira aux documents contenus dans ce volume.

Ainsi à la 5^e période, il place la Civilisation comme une des étapes de l'*Industrie morcelée, mensongère et répugnante*, avant d'envisager, en 8^e période, l'Harmonisme comme ultime phase de l'*Industrie sociétaire, véridique et attrayante*. Il oppose de cette façon, la Civilisation qui s'appauvrit, à l'Harmonie, économe car prodigue : dans ce pays de cocagne, « *la surabondance deviendra fléau périodique, comme aujourd'hui la disette* ». La consommation sera à la fois une fin en elle-même (la satisfaction des besoins) et un moyen

(une incitation à produire plus et mieux) de même que le travail trouvera en soi sa raison d'être (comme manifestation des potentialités humaines) aussi bien que dans son utilité (la fabrication des biens de consommation). Bien sûr, sans aller jusqu'à faire de Marie Pape-Carpantier un disciple de Fourier, nous pensons que ses mots ne sont pas le fruit du hasard alors qu'elle revendique et qu'elle indique dans le programme de l'Union scolaire,

une éducation équilibrée entre le manuel et l'intellect pour combler les besoins de l'enfant. Il y a encore d'autres aspects à mettre en relief.

L'influence du fouriérisme ne se révèle pas seulement dans de pures doctrines. L'idéal sociétaire a tenté de s'incarner aussi dans le domaine éducatif : la part la plus originale semble avoir été l'éducation de la première enfance. Voici comment sont présentées les phases de l'éducation harmonienne :

- Les lutins : prime enfance de 0 à 3 ans
- Les bambins : basse enfance de 3 à 5 ans
- Les chérubins et séraphins : moyenne enfance de 5 à 9 ans
- Les lycéens et gymnasiens : haute enfance de 9 à 15 ans
- Les jouvenceaux : mixte enfance de 15 à 20 ans

Pour nourrir notre travail il faut retenir l'idée d'une répartition des tranches d'âges intégrée dans une même structure éducative. Ce souci de classer et d'organiser fut prégnant dans les travaux de Fourier. Ici nous pouvons noter une vision proche des ambitions de l'Union scolaire qui projetait, sous un même toit, l'ensemble des classes d'âge. Nous verrons un peu plus loin la répartition que propose la pédagogue qui intègre dans sa structure éducative des enfants de 18 mois à 21 ans.

Revenons au mot « économique » choisi dans le sous titre de l'Union scolaire : organisation économique de l'instruction primaire. Déjà noté par ailleurs on peut y voir l'aspect financier de la structure : rassembler les élèves de plusieurs tranches d'âges dans une même structure, réduirait les frais de fonctionnement. Même si Marie Pape-Carpantier n'est pas explicite à ce sujet, nous faisons le lien avec le fouriérisme. En proposant une unité d'éducation où plusieurs groupes et plusieurs tranches d'âges, sont réunis, Fourier souhaite développer l'Économie de ressorts – la 2^e propriété primordiale de Dieu- « *selon la deuxième Économie de ressorts, il faut que les groupes établissent dans l'industrie et les relations la plus grande combinaison possible, en opposition au système civilisé qui se fonde sur la plus petite possible, le couple conjugal.* »

Il n'est pas impossible que la pédagogue se soit inspirée de cette propriété même si elle ne s'opposait pas à la Civilisation en tant que telle. Tirant de la théorie de Fourier des éléments permettant une vie harmonieuse au sein de l'Union scolaire, elle propose d'impliquer les élèves de la 6^e division qui se destineraient à l'enseignement ou les élèves-maîtresses de l'École normale à des tâches de service, d'entretien, ou d'enseignement.

Enfin, avant de quitter les influences du fouriérisme, citons encore l'auteur pour revenir à un sens possible du nom de la structure éducative :

Selon la 5e Unité d'action, il faut accord des intérêts collectifs et de l'individuel, que l'individu marche au bien en se livrant aveuglément à ses passions : à défaut il serait en scissions avec lui-même, selon la morale civilisée. (1851, p. 129)

De là un retour au premier sens étymologique, du latin *unus*, qui permet le lien avec l'activité de l'être humain en quête de plénitude. En fait, Marie Pape-Carpantier n'a retenu qu'une partie des théories de Fourier, celle qui pouvait être mise en place dans son projet d'Union scolaire en conservant un enseignement frontal conforme aux programmes de l'Instruction publique en vigueur.

Des intentions contemporaines

Comme mentionné plus haut, nous sommes à l'époque où la frontière entre la salle d'asile et l'école est floue pour les parents d'élèves. Certains ne voyant dans la salle d'asile qu'une structure de garderie charitable, préfèrent scolariser leurs enfants à l'école dès l'âge de cinq ans. Créées il y a quarante ans environ, les salles d'asile sont en nombre insuffisant. Marie Pape-Carpantier rapporte le nombre de trois mille en 1866. ce qui selon elle, procure encore de l'indifférence dans la population. Par ailleurs, elle déplore l'accueil réservé aux tous petits dans les écoles :

Partout, en effet, au mépris de l'hygiène et des règlements, les enfants, dès l'âge de cinq ans, sont aspirés par les écoles primaires des deux sexes. Il en résulte, d'une part, que les asiles inspirent une indifférence révélée par le petit nombre de ces établissements ; et que d'autre part, les petits enfants, soumis dans l'école à un régime trop sévère pour leur âge, s'étiolent et dépérissent de corps et d'esprit. C'est en vain qu'on s'efforce de réprimer cet abus. Les petits enfants que l'on fait congédier des écoles y reviennent le lendemain en plus grand nombre. L'autorité de lois, l'intérêt des enfants sont méconnus ; rien n'y fait, parce que l'école attire l'asile de toute la force des choses. (1866, pp. 3-4)

Les volontés qui président à cette organisation, rejoignent l'avis des promoteurs de la salle d'asile de l'époque : ceux qui dénoncent l'insalubrité, la surpopulation et l'inadaptation des locaux. Ces volontés partagent aussi l'avis du ministre Duruy qui rappelle les spécificités de la salle d'asile qui ne doit pas devenir une école :

Les succès des salles d'asile ont failli en compromettre l'avenir. Au lieu de se borner à donner les premières connaissances utiles et qui doivent être l'objet d'un enseignement verbal, on a tenté, dans quelques établissements, d'y développer l'instruction et d'en faire de véritables écoles.²

Marie Pape-Carpantier revendique la spécificité de l'école maternelle qui tente de répondre aux besoins mentaux et surtout physiques des élèves. Rappelons-nous qu'elle prône une pédagogie moins livresque, alternant séances d'apprentissage formel et séances d'exercices physiques, et ce, pour rendre les élèves plus actifs. D'ailleurs c'est parce qu'elle revendique cette même pédagogie pour l'école primaire qu'elle sera sollicitée pour prononcer deux ans plus tard, en 1868 ses célèbres conférences à la Sorbonne. Dans un même esprit elle réclame au sein de l'Union scolaire, l'extension de la méthode naturelle pour remédier à « *l'habitude mille fois déplorable, très-commune, et propagée par l'irréflexion, l'imprévoyance, la routine qui président aux premiers enseignements.* » Elle écrit donc :

Avec la méthode naturelle les progrès sont si rapides, qu'il devient possible d'ajouter au programme de l'instruction primaire certaines facultés qui sont devenus indispensables ; plus la préparation au travail manuel, et l'apprentissage spécial de plusieurs professions. Essayer d'introduire de nouvelles facultés dans les écoles, sans en changer les procédés actuels, a toujours été et sera toujours une pure illusion. (1866, p. 4)

Le projet est ambitieux car il permet, sur un même lieu de rationaliser des moyens humains et matériels tout en apportant des méthodes nouvelles pour un programme plus étendu. Cette démarche est le fruit de l'innovateur.

Une idée d'outre-Rhin

Ce projet d'Union scolaire fait aussi suite à une expérience que l'auteure a vécue. Marie Pape-Carpantier a participé à un essai de la méthode Fröbel, qui s'est déroulé sur une période de deux mois, août et septembre 1855, au Cours pratique, dont elle a la direction. Parlant de l'organisation germanique, elle décrit les jardins d'enfants qui réunissent des élèves de deux à douze ans, tantôt associés dans des occupations générales, tantôt disséminés pour les études propres à chaque âge. Il y a cinq groupes d'enfants : 2 à 4 ans, 4 à 6 ans, 6 à 8 ans, 8 à 10 ans, et 10 à 12 ans. Ces cinq groupes sont dirigés par une même personne. Marie Pape-Carpantier semble adhérer complètement à ce type d'organisation et en dit ceci, d'une admirable façon poétique :

Là, doit se trouver recueillie jusqu'à la dernière goutte, la rosée salutaire de l'éducation ; enseignements théoriques par l'étude individuelle, et stimulants réciproques d'un âge sur l'autre. (1856, p.10)

On trouve là le style qu'affectionne Marie Pape-Carpantier, qui manie avec beaucoup d'art la métaphore de la nature. Mais derrière ces mots, c'est bien sa pensée qui se dessine autour d'une éducation mutuelle organisée dans une seule structure éducative. En effet

elle développe l'idée d'une éducation continue et non pas coupée dans des lieux différents avec des ambitions différentes pour les élèves. Elle écrit dans son rapport sur l'essai de la méthode, d'une façon critique ces quelques lignes :

Chez nous l'éducation est tronçonnée comme si la vie de l'enfant se découpait par fragments ; comme si son développement n'était incessant et continu. Ici c'est la crèche, ailleurs l'asile, plus loin l'école, ailleurs encore l'apprentissage. Et à chacune de ces sections, de ces scissions pourrait-t-on dire, l'enfant subit des changements de lieux, de maître, de méthodes, j'allais dire de principes...oubliant que les principes pédagogiques sont peut être la chose du monde la moins déterminée. (1856, p. 10)

Une dizaine d'années plus tard c'est encore le même discours pour argumenter le choix de la structure pédagogique :

L'éducation primaire doit être une et graduée comme le développement de l'enfant. Il n'en faut pas plus morceler les degrés que la nature ne morcelle les phases de la vie... (1866, p. 3)

et plus loin :

En réunissant les différentes écoles destinées à l'enfance, et qui ont été jusqu'ici complètement séparées ; en leur donnant une organisation d'ensemble simple et logique, on obtiendra sans difficulté toutes les améliorations désirables et impossibles dans l'état d'incohérence où se trouvent les écoles. (1866, p. 5)

L'engagement pour une structure éducative en perte d'identité est novateur. Marie Pape-Carpantier craignant de voir absorber ou s'éteindre la salle d'asile en tant qu'espace d'instruction, imagine un établissement où son nom disparaîtra mais où son esprit brillera.

Classement des élèves envisagés

La répartition retenue pour l'ensemble des élèves de l'Union scolaire (1866, p. 5) s'organise alors :

- 1^{ère} division, 12 berceaux, et 20 enfants de 18 mois à 3 ans.
- 2^e division (enfantine), 50 enfants de 3 à 5 ans.
- 3^e division (préparatoire) classe de 50 enfants de 5 à 7 ans.
- 4^e division (élémentaire) classe de 50 enfants de 7 à 10 ans.

5^e division (moyenne) classe de 50 enfants de 10 à 13 ans.

6^e division (complémentaire) classe de 50 enfants de 13 à 16 ans.

Cette organisation appelle plusieurs commentaires :

École et salle d'asile ont disparu au profit des six divisions homogènes en âges : exit les tuteurs : c'est une grande nouveauté car aucun texte ne prévoit la répartition des enfants en plusieurs divisions. Dans la salle d'asile, l'auditoire s'étale toujours de 2 à 6 ans.

Grande nouveauté dans une structure éducative : un groupe d'enfants de 18 mois à 3 ans est formé. L'innovation réside, non dans la nouveauté en tant que telle, mais dans son intégration dans une structure scolaire.

Le vocabulaire qui désigne les divisions anticipe sur celui des futures lois scolaires.

Les effectifs n'ont rien à voir avec la réalité de l'époque : les cohortes d'enfants de plusieurs dizaines jusqu'à dépasser le plus souvent la centaine se trouvent réparties en groupe de taille humaine. La surpopulation des salles d'asile, frein à une scolarisation précoce se trouve jugulée. Avec de tels effectifs une nouvelle pédagogie peut être envisagée.

L'image de la pré-scolarisation peut ainsi être redorée pour séduire les familles de conditions moyennes qui la fuient jusqu'alors.

Locaux nécessaires aux six divisions

Ce projet d'Union scolaire prévoit des aménagements spécifiques très novateurs pour une structure éducative envisagée pour accueillir des enfants de 18 mois à 21 ans :

« 1^{ère} et 2^e divisions : une pièce pour les berceaux, une petite lingerie, une classe, un réfectoire avec lavabo (modèle du cours pratique) une salle de récréation, une cour plantée

3^e et 4^e divisions : deux classes, un réfectoire avec lavabo (même modèle), une salle de récréation, une cour plantée

5^e et 6^e divisions : deux classes dont une, celle de la sixième servant le matin aux cours généraux, et l'après midi aux cours de commerce et de langues, un réfectoire avec lavabo, une salle de récréation, une cour avec jardin.

Ateliers professionnels : une vaste galerie où les ateliers qui auront été adoptés (soit dix) seront séparés par une simple balustrade à hauteur d'appui, permettant à l'air de circuler ; une cuisine, avec deux pièces pour le lavage et le repassage du linge. »

Notre premier commentaire ira à l'aménagement réservé aux plus jeunes. Nouveau pour une école, une pièce pour les berceaux préfigure ce qui s'appellera le dortoir de l'école

maternelle. Le projet abandonne le hamac déjà présent à la salle d'asile du Cours pratique. Bien qu'il fut une avancée, ne donnant pas entière satisfaction, Marie Pape-Carpantier décide de la création d'une salle de repos. S'y adjoint une petite lingerie spécifique pour l'hygiène des plus jeunes. L'hygiène se trouve aussi améliorée avec la présence pour chaque classe d'âge d'un réfectoire. On sait que dans la plupart des locaux d'enseignement des salles d'asile qui sont polyvalents, sauf les modèles, les élèves tirent de leur panier leur maigre déjeuner à même sur le gradin. Ici on prendra son repas dans un espace spécifique. Hormis le lieu, il y a aussi le lavabo qui équipe le cours pratique comme l'a prévu la directrice. Nous devons nous reporter à d'autres ouvrages car l'auteure n'est pas, dans ce document, très explicite. Dans *Notice sur l'éducation des sens et quelques instruments pédagogiques*, nous apprenons dans le détail l'origine du lavabo et son véritable nom : lavabo à nappe globulaire d'eau courante. Dans cet ouvrage édité en 1878, Marie Pape-Carpantier explique pourquoi elle a souhaité remédier à « *la malpropreté et aux petits bobos qui se transmettaient inévitablement de l'un à l'autre* (1878, p. 14) *avec un seau d'eau et une éponge, uniques moyens de toilette des enfants*. On apprend aussi qu'on imagina un moyen...

... si bizarre qu'on ne le croirait pas si on ne l'avait vu. On décida que chaque salle d'asile achèterait autant d'éponges qu'elle recevrait d'enfants ; qu'à chaque éponge serait attachée une petite médaille de fer blanc portant un numéro ; que chaque enfant porterait à son cou une médaille pareille, et répondrait au numéro de son éponge. (1878, p. 45)

Ce dispositif se révéla inefficace pour remédier à une eau qui demeurerait sale dans les seaux. Il était évident qu'il fallait une eau pure pour chacun des enfants, c'est pourquoi la directrice du cours pratique inventa un nouveau procédé :

J'imaginai alors le lavabo à nappe globulaire construit au cours pratique en 1856 par M. Coupigny, et qui fut reproduit plusieurs fois par le même entrepreneur pour les salles d'asile dans les départements.

L'eau arrive sous le sol par une conduite aboutissant à un tuyau qui monte dans l'intérieur du lavabo jusqu'à la partie supérieure, ou appareil d'arrosage. En tournant un robinet situé à quelques cm au-dessus du parquet, on permet l'eau de s'élever dans ce tuyau, et de jaillir au dehors ; l'appareil d'arrosage consiste en un tube qui s'ouvre et se ferme à sa partie supérieure au moyen d'une rondelle de cuivre, vissée horizontalement... (1878, p. 45)

Pareil lavabo équipe encore aujourd'hui les sanitaires de certaines écoles maternelles.

Autres nouveautés : une salle de récréation et une cour plantée. Ce qui est innovant ici, c'est le souci d'envisager un lieu clos pour les récréations déjà présent au Cours pratique,

sous le nom de préau couvert. Il faut se rappeler la volonté de la pédagogue d'introduire des jeux chantés et rondes qui pourront dorénavant s'exécuter dans un lieu *ad hoc* qui deviendra la salle de motricité ou encore salle de jeu. Voici à ce propos ce qu'elle en dit dans un autre ouvrage :

Les récréations n'ont point été organisées dans les salles d'asile, et c'est un oubli que l'on ne saurait trop tôt réparer. N'ayez pas peur de déchoir en excitant le bonheur autour de vous. Une récréation où personne ne s'amuse et ne sait à quoi s'occuper peut amener de fâcheux accidents ; mais le jeu que vous aurez dirigé n'amènera jamais, soyez-en sûrs, pour vos pupilles que des plaisirs plus grands ; et pour vous, de leur part, qu'un retour de plus vive affection. (1849/1881, p. 307)

Enfin la cour plantée sera aussi un lieu d'exercices agricoles.

Programme et Distribution de l'enseignement

Cette partie (1866, pp. 8-9) n'est pas la plus dense du projet d'Union scolaire. Le lecteur est implicitement renvoyé aux nombreuses publications de l'auteure. Après une brève présentation d'un programme classique, des conseils pédagogiques saillants sont donnés pour chacune des divisions. Ces conseils succincts insistent sur les moyens pour mettre en place les programmes officiels :

1^{ère} et 2^e divisions : prière, chants, petits récits, petits exercices des sens au moyen de leçons de choses ; expérimentations manuelles à l'aide de divers objets. Commencement de la lecture par le procédé phonomimique.

3^e division : suite de l'enseignement de la lecture, commencement de l'écriture et du dessin. Premières notions de toutes les matières adoptées, données oralement sous forme de causeries, et en s'aidant un peu de livres.

4^e division : développement de l'instruction donnée oralement à l'aide de livres. Exercice oral des élèves. Premiers essais dans les diverses professions.

5^e division : développement simultané de l'instruction et de l'exercice varié dans les diverses professions. Éléments de l'hygiène professionnelle.

6^e division : achèvement de l'instruction indiquée au programme. Développement des notions d'hygiène personnelle et générale. Notions des diverses sortes d'économies. Choix d'une profession spéciale et contrats d'apprentissage.

Correspondant aux classes d'âges de la salle d'asile, nous nous intéresserons aux deux premières divisions. Même si la nature du programme présenté est peu développée nous notons d'une part une adéquation avec les textes officiels. Concernant l'instruction religieuse, Marie Pape-Carpantier est en accord avec le règlement des salles d'asile lié au

décret de 1855. Les prières, chants et petits récits sont à mettre en lien avec l'article 8 du règlement des salles d'asile où on apprend que l'instruction religieuse « *résulte de réflexions morales appropriées aux récits de l'histoire sainte et destinées à présenter aux enfants des exemples de piété, de charité et de docilité.* » Les petits récits de l'Union scolaire sont sans doute ceux tirés d'*Histoire et leçons de choses*, suite de contes issus du quotidien ou des scènes bibliques. Les applications du programme réservé aux plus jeunes sont nouvelles. Chacune d'entre elles renvoie à des pensées éducatives que la pédagogue a développées dans un écrit ou une conférence. Ainsi nous repérons les petits exercices des sens comme témoins d'une éducation des sens à pratiquer dès le plus jeune âge. Développée dans l'ouvrage *Notice sur l'éducation des sens* cette démarche vise à exploiter les capacités des sens. Ceux-ci sont des outils d'apprentissage donnés à tous, dont chacun dispose, mais qu'il faut nécessairement cultiver pour tirer le meilleur parti, en usant de la « leçon de choses ». Il faut par ailleurs observer l'apparition des « expérimentations manuelles à l'aide de divers objets ». Voici les précisions apportées par l'auteure concernant les objets à utiliser :

Certains jouets et petites pièces de construction, certaines collections anglaises ou allemandes peuvent servir à cet usage, ainsi que les divers pliages d'une simple feuille de papier et les différents nœuds faits à un bout de ganse ou de laine. (1878, p. 22)

De son expérience avec la méthode Fröbel, elle retient la participation active des élèves qui sont captivés par le matériel qui éveille la fantaisie et l'imagination. Il en est ainsi du pliage et de la manipulation de fil de laine.

L'utilisation de tous ces objets semble présenter un intérêt dans le développement de la dextérité et de la motricité fine. Le pliage en est un bon exemple pour exercer les mains des enfants. Cette initiation constitue pour Marie Pape-Carpantier, *la seule vraie initiation de l'enfant au travail réfléchi, le seul bon prélude au travail manuel qui attend sa vie.* » (1856, p. 6)

Enfin son allusion au matériel anglais témoigne d'un regard favorable à l'égard des travaux de Samuel Wilderspin, promoteur d'un enseignement précoce à base de leçons de choses où l'intelligence sensorielle est stimulée.

*Pour comprendre l'intérêt porté à l'enseignement de la lecture pour les plus petits il faut se reporter à un autre écrit où il est question de l'apprentissage de la lecture qui avait été abandonné car trop austère :
L'enseignement de la lecture dans les salles d'asile a été autrefois très contesté. On craignait qu'il n'y eût des inconvénients à ce que d'aussi jeunes enfants fussent assujettis à une étude abstraite, rendue plus difficile par de nombreuses irrè-*

gularités ; et la sollicitude des autorités, prévenant l'abus d'un enseignement si utile, a tranché la question comme un nœud gordien : on a proscrit l'enseignement lui-même.(1849/1881, p. 123)

Alors, sans doute, on crut bien faire, l'enseignement de la lecture n'était pas encore approprié à l'enfance. Cependant, sentant que la lecture est la principale source de connaissances, elle doit être enseignée avec les premières études en gérant l'opposition d'intérêts entre le besoin de gaieté des enfants et le besoin de s'instruire. L'introduction du procédé phonomimique que propose Marie Pape-Carpantier répond à cette exigence. L'étymologie nous apprend que la phonomimie est un mot grec qui signifie : les sons enseignés par les gestes. En effet, l'enseignement de la lecture par le procédé phonomimique consiste à appeler l'attention des enfants sur chaque son ou articulation en y attachant l'idée d'un animal ou d'un fait connu par eux. Les enfants exécutent un mouvement imitatif du fait ou de l'animal correspondant à la fois au son parlé qu'on leur fait prononcer et au signe écrit qu'on leur fait lire.

Voici pour conclure ce bref aperçu de la méthode de lecture, quelques mots de l'auteur :

Le procédé phonomimique plait aux enfants, il satisfait à leur besoin de gaieté et de mouvement, et en même temps il grave la lecture dans leur souvenir d'une manière prompte, agréable et certaine, avantage que l'on est loin d'obtenir quand on se sert des moyens ordinaires. (1849/1881, p. 127)

Ce procédé, dont la paternité revient à M. Auguste Grosselin, témoigne une fois encore de la volonté d'innover de Marie Pape-Carpantier en introduisant une méthode prometteuse et ancêtre des nombreux moyens qui se succéderont pour enseigner la lecture.

Les améliorations

Toujours avec beaucoup de certitude et d'assurance, l'auteure, d'une façon très schématique et structurée, présente les améliorations attendues du dispositif :

- 1. La substitution de la méthode naturelle et attrayante aux procédés factices, routiniers et dépressifs, jusqu'ici en usage.*
- 2. L'introduction dans l'enseignement de quelques connaissances reconnues aujourd'hui d'utilité générale, telles que l'histoire du pays, celle du travail, l'hygiène, les notions des diverses sortes d'économies, etc...*
- 3. L'introduction de l'élément professionnel, s'étendant au commerce, aux langues vivantes, aux arts industriels, aux métiers.*

Ensuite les résultats positifs de cette organisation seront indubitables :

- *Pour les communes, une notable diminution de dépense.*
- *Pour la nation et l'individu, une instruction plus sérieuse, plus solide et plus profitable à la richesse privée et publique.*
- *Pour la moralité, la suppression ou du moins une immense diminution de l'apprentissage à l'atelier, ce lieu fatal de corruption et d'exploitation de la jeunesse des deux sexes.* (1866, p. 5)

A la lecture de ces deux paragraphes, le lecteur peut prendre connaissance des arguments recensés par l'auteure. Même présentés d'une façon synthétique, l'ensemble est convainquant : qui ne pourrait être d'accord avec ce projet ? Sans doute les congrégations, qui ont le vent en poupe, mais qui se trouveraient évincées de leurs prérogatives éducatives tant les matières envisagées semblent éloignées de leurs compétences. Sans doute les inconditionnels de la salle d'asile, espace de charité et de moralité. Sans doute aussi, les fabriques ou les manufactures qui verraient disparaître une main d'œuvre économique et corvéable à merci. Sans doute aussi les opposés à l'instruction des filles avec un programme si ambitieux. Sans doute des membres de l'École même, favorables à une réforme qui sera mise en place en 1868. Sans doute les 12 unes d' déjà obligées de pourvoir à la

Donc peu d'artifice de langage. Motifs et motivations du projet reposent sur une argumentation efficace. Ils s'appuient sur le postulat suivant :

L'éducation primaire doit être une et graduée comme le développement de l'enfant. Il n'en faut pas plus morceler les degrés que la nature ne morcelle les phases de la vie. (1866, p.3)

Puis la démonstration met en évidence les dérives actuelles :

- Les asiles inspirent l'indifférence
- Dans l'école les petits enfants sont soumis à un régime trop sévère pour leur âge.

Insatisfaite de la situation, Marie Pape-Carpantier apparaît ici comme une militante très critique, souhaitant une rénovation presque radicale :

Essayer d'introduire de nouvelles facultés dans les écoles, sans en changer les procédés actuels, a toujours été et sera toujours une pure illusion. A chaque tentative qui en a été faite, l'expérience a démontré que le désordre pédagogique qui gouverne l'instruction primaire n'y laisse aucune place pour de nouveaux enseignements. (1866, pp.4-5)

La sévère critique est renforcée par un important vocabulaire qui témoigne d'une vision négative et d'un procès à l'égard de l'école :

Le passage d'une école à une autre au cours de la scolarité :

Désoriente l'intelligence

Trouble le jugement

Cause un préjudice intellectuel

Influe fatalement sur tout le reste de la vie.

Les enfants sont aspirés par les écoles primaires au mépris de l'hygiène et des règlements

Les petits enfants s'étiolent et dépérissent de corps et d'esprit

Les enfants les plus jeunes ont à souffrir du régime de l'école

L'enseignement est une forme diamétralement opposée aux besoins de leur âge

La lettre sèche, la théorie obscure sont imposées à des écoliers auxquels on ne donne nulle idée de la pratique

Les enfants deviennent passifs et ne cherchent plus à comprendre

Les enfants ne sont plus capables d'exprimer la moindre pensée.

Cette longue énumération qui dresse un portrait d'une école très sombre, permet à l'auteur de mettre en évidence son idée. Personne d'expérience, armée de convictions elle se veut innovante. Laissant de côté ses mots sombres de militante, elle se porte alors en experte-praticienne. Cheville ouvrière de la rénovation du système elle apporte sa solution :

Pour remédier à tout ce mal, et introduire dans l'instruction primaire les conditions que réclament les besoins physiques, moraux et intellectuels de l'enfant, il importe de réunir dans une association économique et harmonique tous les degrés de l'enfance, distribués par classes homogènes sous le rapport du développement des élèves ; puis d'appliquer à toutes les classes ainsi graduées la méthode naturelle, la seule qui soit efficace, parce qu'elle est la méthode physiologique. (1866, p. 4)

Puisque sa réflexion menée dans la salle d'asile éclaire ses projets pour l'école, elle propose d'étendre à l'Union scolaire la méthode naturelle. Praticienne, femme d'expérience, elle s'érige en théoricienne d'une pratique forgée au milieu des petits enfants de la salle d'asile. Empruntant un concept de l'analyse du discours, nous pouvons dire qu'elle se situe dans la *poièsis*. Le concept aristotélicien doit nous aider à comprendre et identifier la démarche de la pédagogue. Experte, elle maîtrise l'action pédagogique en clarifiant l'objet de l'Union scolaire qui existe en tant que fin et solution aux malaises de l'école. Le schéma du fonctionnement éducatif est précis jusqu'aux moyens humains et matériels.

Sans doute ses contemporains sont-ils déjà informés de ses idéaux pour l'école maternelle qui gravitent autour de la méthode naturelle. Mais ils sont restés sourds aux propositions novatrices apparues dans ce texte. Le décret de mars 1855 dans son article premier ne prévoit alors que des soins moraux et physique :

Les salles d'asile, publiques ou libres, sont des établissements d'éducation où les enfants des deux sexes, de deux à sept ans, reçoivent les soins que réclame leur développement moral et physique.

Marie Pape-Carpantier apporte deux modifications :

La première semble mineure et inaperçue : c'est un changement d'ordre des mots. Le législateur place le qualificatif « moral » devant le « physique ». La pédagogue fait le contraire pour mettre en évidence la nécessité d'un développement physique harmonieux quand elle écrit : « les besoins physiques, moraux ». Il faut donc envisager le corps avant l'esprit.

La seconde évolution est majeure. A la suite des besoins physiques et moraux, Marie Pape-Carpantier ajoute des besoins intellectuels. Il s'agit donc de s'adresser d'abord au corps, puis au cœur et enfin à la tête de l'enfant. C'est bien plus qu'une nouveau-

té. Même placé en dernier, l'intellect n'en demeure pas moins une grande innovation à l'intention des enfants de l'Union scolaire donc des plus jeunes.

Officiellement, il faudra attendre l'arrêté réglant l'organisation pédagogique des écoles maternelles publiques du 28 juillet 1882, pour voir apparaître ces trois intentions, soit presque vingt ans plus tard :

Les divers cours de l'école maternelle, tels qu'ils sont définis par l'article 2 du décret du 2 août 1881, ont pour objet de commencer l'éducation physique, l'éducation intellectuelle et l'éducation morale des jeunes enfants. Les exercices qu'ils comprennent seront répartis d'après les indications des programmes ci-annexés.

Avec ce texte fondateur de l'école maternelle, non seulement l'éducation intellectuelle apparaît, mais elle est placée en deuxième position, c'est dire son importance enfin reconnue déjà pressentie par Marie Pape-Carpantier. Il faut noter par ailleurs la troisième place réservée à l'éducation morale

CONCLUSION

En proposant l'Union scolaire Marie Pape-Carpantier choisit de réserver pour sa pédagogie un espace organisé et structuré. Ce document n'est pas explicite quant à la pédagogie à mettre en place mais on sait que la méthode naturelle sera appliquée à toutes les classes pour remédier aux travers de l'enseignement dispensé alors qui confine l'élève dans la passivité. Au contraire, ici on revendique des règles qui fassent que le développement des enfants répondent à leurs besoins et « aux indications de la nature ».

Avec le départ de Duruy du gouvernement, ce projet d'Union scolaire ne verra pas le jour et ceci est compréhensible puisque la politique éducative du nouveau ministère avait abandonné les idées de Duruy. En revanche une question demeure : pourquoi ce projet a-t-il été publié en 1872, c'est à dire quatre années après la proposition de Pape-Carpantier au ministre ?

NOTES

¹. V. Duruy, in Bâtisseurs d'École, Histoire biographique de l'enseignement en France, Lelièvre C., Nique C., Nathan, 1994, p. 239

². V. Duruy, Circulaire aux préfets du 12 mai 1867

BIBLIOGRAPHIE

- Chevalier, J., (2000). *Dictionnaire des symboles*, Paris, R Laffont
- Fourier, C., (1829). *Le nouveau monde industriel et sociétaire ou invention du procédé d'industrie attrayante et naturelle distribuée en séries passionnées*, Paris, Bossange Père & P. Mongie Ainé
- Fourier C., (1851). *Manuscrits*, Librairie phalanstérienne
- Klein B., (2007). *Marie Pape-Carpantier, Le combat d'une femme pédagogue pour l'éducation de la petite enfance*, thèse de doctorat, mention européenne, sous la dir. de Loïc Chalmel, Rouen
- Lelièvre, C., Nique C., (1994). *Bâtisseurs d'école, histoire biographique de l'enseignement en France*, Paris, Nathan
- Luc, J-N. (1997). *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle, de la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin
- Pape-Carpantier, M. (1849). *Enseignement pratique dans les écoles maternelles, ou Premières leçons à donner aux petits enfants*, Paris, Hachette, 1^e édition
- Pape-Carpantier, M. (1856). *Rapport adressé à Monsieur le Président de la commission de surveillance du Cours pratique des salles d'asile sur l'essai de la méthode Fröbel*, A. N. F 17 10878
- Pape-Carpantier, M. (1861). *Histoires et leçons de choses pour les enfants*, Bibliothèque Rose Illustrée, Paris, Hachette
- Pape-Carpantier, M. (1866). *Union scolaire ou organisation économique de l'instruction primaire*, Paris, imp. Viéville & Capiomoni, 6 rue des Poitevins.
- Pape-Carpantier, M. (1866). *Rapport adressé à Monsieur le vice Recteur de l'Académie de Paris*
- Pape-Carpantier, M. (1878). *Notice sur l'éducation des sens et quelques instruments pédagogiques*, Paris, Delagrave

LA VALORISATION PÉDAGOGIQUE DES SAVOIRS DE L'EXPÉRIENCE CHEZ LÉONARD DE VINCI, JOHN LOCKE ET JOHN DEWEY

Par Philippe Mougel

Résumé :

Sur le plan de la pédagogie, Léonard de Vinci, John Locke et John Dewey ont osé rompre avec les valeurs de l'éducation traditionnelle. Dans un contexte créatif et productif d'œuvres artisanales et artistiques, Vinci s'est émancipé de la tutelle théologique et s'est intéressé aux savoirs utiles, techniques et pratiques, ouvrant les sciences au monde matériel et à l'action. Locke, qui avait adopté la nouvelle culture des « renaissances » européennes, disqualifia la métaphysique qui dévalue l'expérience humaine au quotidien et les conversations ordinaires. Il chercha à les enrichir à partir d'une éducation refusant la violence des maîtres, conçue comme un jeu, stimulant l'observation et l'expérience.

Dewey, quant à lui, créa une école-laboratoire pour expérimenter des solutions nouvelles aux problèmes de l'éducation, dans la perspective d'explorer les voies d'une continuité entre la vie profane concrète et l'acquisition des savoirs. Il considérait que l'expérience ordinaire et l'expérience scientifique sont des formes différentes mais solidaires de la démarche d'enquête. Elles permettent de produire des connaissances et des compétences en fonction des besoins et des désirs humains dans un monde en mouvement. Il considérait que la découverte de la démocratie a fait souffler un vent de liberté dans la société et a remis en question les barrières érigées autour de « l'école élitiste ».

Mots-clés : Pédagogie, Savoirs de l'expérience, Histoire des sciences.

« Défendre les arts mécaniques contre l'accusation d'indignité et refuser de faire coïncider la culture avec la sphère des arts libéraux, ou les opérations pratiques avec le travail servile, cela impliquait en réalité qu'on cesse de concevoir la science comme une contemplation désintéressée de la vérité, comme une recherche qui ne vient qu'après qu'on a pourvu aux nécessités de la vie » (Paolo Rossi, 1996, p. 1)

« La figure de praticien réflexif est une figure ancienne de la réflexion sur l'éducation dont on peut identifier les bases chez Dewey, notamment avec la notion de « réflexive action ». Si l'on ne s'attache pas à l'expression elle-même, on trouve l'idée chez tous les grands pédagogues, qui ont, chacun à sa manière, considéré l'enseignant ou l'éducateur comme un inventeur, un chercheur, un bricoleur, un aventurier qui s'engage hors des sentiers battus et court à sa perte s'il ne réfléchit pas intensément à ce qu'il fait et n'apprend pas très vite de l'expérience » (Perrenoud, 2001, p. 15).

« Le pédagogue est avant tout un praticien-théoricien de l'action éducative. Le pédagogue est celui qui cherche à conjoindre la théorie et la pratique à partir de sa propre action. C'est dans cette production spécifique du rapport théorie-pratique en éducation que s'origine, se crée, s'invente et se renouvelle la pédagogie » (Jean Houssaye, 2002, p. 8).

Parmi les pédagogues, ayant joué un rôle important dans le développement de l'éducation occidentale, nous avons recherché trois figures exemplaires, qui ont remis profondément en cause les valeurs de l'éducation traditionnelle, élitiste, coupée du monde profane, tournée vers la contemplation et les savoirs désintéressés, méprisant les technicités et la vie pratique. Le caractère innovant de leurs actions dans le champ pédagogique est souvent peu connu du public. Le premier est surtout cité comme : peintre, architecte, sculpteur, ingénieur et théoricien italien, le second comme : philosophe et médecin anglais, le dernier comme : philosophe américain, théoricien du pragmatisme. Dans cet article, nous souhaiterions mettre en lumière cette dimension de leur œuvre.

Léonard de Vinci (1452-1519), **John Locke** (1632-1704), et **John Dewey** (1859-1952), n'ont pas vécu aux mêmes époques, ils n'ont pas non plus appartenu à une même tradition de pensée, se transmettant les savoirs de maître à disciple. Ce sont des individualités apparues dans des sociétés en mutation, qui, à leur façon et dans leur contexte, explorèrent des postures pédagogiques en rupture avec celles des enseignants de la culture dominante en crise. Nous nous proposons de présenter ces trois personnalités, qui malgré la vindicte des doctes, eurent le courage de reconnaître la valeur des savoirs d'action, la réflexivité de chaque individu et l'importance pour la civilisation du développement de l'expérience scientifique et technique.

Léonard de Vinci, fils d'un notaire florentin, a suivi une formation artisanale et artistique à l'atelier d'Andréa Verrochio, qui cumulait des activités de peintre, sculpteur, restaurateur d'œuvres antiques, décorateur, ensemblier, orfèvre, graveur, expert en métallurgie, conseiller dans les domaines de l'ingénierie et de l'architecture (Vecce, 2001, p. 39).

Botticelli, le Pérugin, Ghirlandaio, Lorenzo di Credi... y œuvrèrent et s'y formèrent. L'atelier, où l'on traite les commandes des clients, est un lieu de travail où collaborent le maître et ses élèves. Ce n'est pas un espace clos, placé aux frontières du monde et tourné

vers l'au-delà, mais un des noeuds du réseau de la société apprenante, un espace ouvert sur le monde immanent, où se contractualisent demandes et offres de création d'oeuvres d'art, où s'élaborent les projets, se posent les problèmes de l'agir et du faire, s'essayent diverses solutions, où s'appliquent les compétences acquises et s'inventent de nouvelles prestations, où l'on prend conscience d'une union nécessaire des savoirs théoriques et de l'esprit pratique. Ce qui frappait le plus dans l'incessante activité de l'atelier, c'était qu'aucune commande ou aucun travail n'était exclusivement réservé à la création personnelle du maître, tout se faisait en commun, maître et élèves collaboraient en permanence, que ce fut pour résoudre un petit problème technique, exécuter un détail décoratif, ou encore pour la réalisation complète d'une oeuvre, à tel point qu'il est aujourd'hui malaisé de reconnaître les oeuvres entièrement originales ou attribuables à Verrochio en dehors de toute intervention ou influence de ses élèves (Vecce, p. 40). Les élèves n'y étaient pas réduits à l'imitation, mais comme Bandura (2002) en a explicité la démarche, ils participaient à une observation active, qui extrait des règles sous-jacentes des comportements observés, met en place une intervention par essais/erreurs, autoguidée, afin de développer chez les acteurs des capacités d'auto-organisation, d'auto-réflexion, d'auto-régulation et le sentiment d'efficacité personnelle. La construction de nouvelles compétences est accompagnée d'une valuation graduelle à travers des feed-back sur la réussite des résolutions de problèmes et sur la maîtrise des gestes professionnels. Il ne s'agit pas de reproduire de façon stéréotypée des modèles, mais de les intégrer pour produire des objets répondant au cahier des charges et aux contraintes particulières exprimées par le client. Il s'agit de s'inspirer des oeuvres réalisées pour en inventer d'autres. A partir des progrès accomplis, l'apprenant gagne de l'assurance, prend confiance en lui et pour faire preuve de sa dextérité et de sa virtuosité, il se risque sur des exercices plus complexes et/ou plus délicats et/ou plus innovants. Il peut bénéficier, en fonction des besoins, des conseils et du modelage correcteur du maître et de ses pairs plus expérimentés. S'il commet des erreurs, il apprend l'art de les réparer et de les corriger. L'ouvrage est collectif, puisant aux ressources des savoirs actionnables de l'équipe et sollicitant selon les problèmes rencontrés, les interventions des artisans/artistes disponibles les plus habiles. Entre les élèves s'exerce une forte émulation, chacun cherchant sans cesse à se dépasser pour mériter l'estime et la considération des clients, du public, du maître, des autres élèves et de lui-même. Il se crée une communauté d'apprenants qui s'entraident mutuellement. Cet apprentissage offre l'occasion de commenter le travail au fur et à mesure de sa progression, elle permet d'apporter un soutien aux plus novices. L'atelier est une « *organisation apprenante productive* », au sens d'Argyris et de Schön, qui pour pouvoir poursuivre une oeuvre créatrice, doit combattre les routines sclérosantes, favoriser l'affrontement constructif des créateurs, renouveler sans cesse les savoirs individuels et collectifs de l'action (Argyris, Schön, 2002). Le processus de

la formation organisationnelle est interactif, combinant coopération et compétition entre les apprenants, autour de situations-problèmes, qui exigent des compétences, des connaissances, une déontologie professionnelle et de la ruse afin de trouver un mode efficient, pertinent et satisfaisant de résolution. La ruse qu'évoquent Détiene et Vernant en Grèce antique chez les stratèges politiques, les artisans/artistes, les pilotes de navire, les sophistes,... a été employée aussi par Archimède et les chercheurs de la bibliothèque d'Alexandrie, elle fut reprise par les artistes, artisans, ingénieurs, commerçants, banquiers, diplomates... des « renaissances » européennes. Cette intelligence des problèmes, méprisée par « les gardiens de l'ordre social », les prêtres, les nobles et les philosophes métaphysiciens, est l'expression de la pensée stratégique de l'homo sapiens sapiens, source de désordres dans les sociétés traditionnelles, mais aussi d'évolutions culturelles, d'inventions et de découvertes. Elle est revendiquée par Machiavel, grand ami de Léonard (VeZZozi, 1996, p. 91, p. 99). Comme le note Fabre, « *la contemplation de la Vérité* » s'est longtemps opposée au « *traitement rusé des problèmes* » et la pensée scientifique a souvent hésité entre ces deux paradigmes (Fabre, 1999, pp. 2, 4 ; 2001, pp. 5, 17).

A Florence, un maître comme Verrochio, n'était pas pour ses élèves le détenteur de « *la vérité, du beau, du bien* », mais la personne au sein de l'atelier qui possédait la plus riche expérience, qui était dans le contexte le mieux capable de négocier des contrats, de gérer des projets d'art, de manager une équipe et qui bénéficiait d'une solide réputation de qualité et d'excellence. La pédagogie s'appuyant sur la démarche interactive de résolutions de problèmes, s'inscrivait en rupture avec le modèle de « *l'éducation idéale* », inspiré de la Païdeia hellénistique, comme l'alternative d'une éducation nouvelle.

L'atelier de Verrochio, malgré son prestige, n'était pas une expérience unique, mais un lieu de formation professionnelle, parmi beaucoup d'autres dans les cités italiennes, où se manifestait la société apprenante, soucieuse d'adaptation dans un monde en grande mobilité. A Venise, l'entreprise commerciale poursuit la formation des écoles publiques instituée par les marchands. Alors qu'à l'école publique, on apprend aux enfants la lecture, l'écriture de la langue populaire, ainsi que le calcul avec l'utilisation de l'abaque, l'entreprise met l'apprenti en situation d'agir face aux problèmes rencontrés dans le cadre des activités commerciales. Marco Polo illustre bien la formation qui s'acquiert par les hommes d'affaires. Dans ses comptes-rendus, il est capable de noter avec précision au cours de ses trajets : la religion des habitants, les traits particuliers de leurs moeurs, les produits de la région traversée, les choses dont on fait commerce, les itinéraires suivis par les marchandises, la localisation des marchés où elles sont vendues... Renouard a montré comment, dans les cités italiennes, le commerce, la banque et l'artisanat sont devenus des facteurs dominants de la vie économique. La prospérité des cités a permis à une nouvelle culture

laïque, bourgeoise, technique d'apparaître à côté de l'ancienne culture toute littéraire et d'expression latine, dont les clercs avaient le monopole (Renouard, 1998, p. 101, 141).

Léonard de Vinci a tellement apprécié la formation en situation de travail, qu'une fois devenu maître, il a créé à son tour, un atelier accueillant des collaborateurs et des élèves, avec parmi eux, Ambrogio de Predis, Boltraffio, Salai, Marco d'Oggionon, Francesco Galli dit Napoletano, Giulio Tedesco...

Léonard a reçu et a développé une formation artisanale/artistique, non contaminée par la métaphysique et émancipée de la tutelle théologique. S'il n'était pas un « *lettré* » passé sous le joug de l'éducation des clercs, il se voulait toutefois un intellectuel humaniste, praticien et créateur, il a eu accès aux ouvrages antiques de Diogène Laërce, d'Ovide, d'Esopé, d'Euclide, d'Archimède, de Pline, de Vitruve, d'Alkindi... et aux travaux des savants italiens : Valturio, Cauliaco, Benzi, Pacioli, Manfredi, Marliani, Alberghetti, Toccola, Giorgio, Marmocchi, Pozzo Toscanelli... Il cherchait dans les manuscrits des savoirs utiles, pouvant contribuer à sa culture personnelle, à ses prestations vis-à-vis de ses commanditaires, à ses recherches scientifiques et techniques et à ses projets d'invention. C'est avec le regard curieux d'un autodidacte et critique d'un homme d'expérience, qu'il aborde les différents traités. N'ayant été initié, ni au néo-platonisme, ni à la dialectique aristotélicienne, il ne s'engage pas dans le labyrinthe des disputes scolastiques et défend son droit à l'autoformation et son statut de praticien. « *Je me rends bien compte que, du fait que je ne suis pas lettré* », écrit-il, « *certains présomptueux croiront pouvoir me blâmer, en alléguant que je suis ignorant. Stupide engeance ! (...) Mais mes sujets pour être exposés, requièrent l'expérience plus que les paroles d'autrui* » (Vinci, in Laurenza, 2002, p. 43).

Pour Léonard, ce n'est pas la divinité, mais l'humain qui est la mesure de toutes choses. Sans référence à la philosophie, il propose de définir « *l'âme* » comme une capacité vitale organique. Si « *l'âme végétative* » est commune à toutes les formes de vie : plantes, animaux et humains, « *l'âme sensitive* » est partagée par les animaux et les humains qui sont ainsi placés dans une continuité. L'intelligence humaine a pour informateurs les organes des sens. « *Le jugement semble être à l'endroit où tous les sens concourent et où résident l'imagination, l'intellect et le sens commun* » (Vinci, in Vezzozi, 1996, p. 71). L'affirmation que l'humain serait créé à l'image de la divinité et que son « *âme* » relèverait de causes célestes ne serait que des mythes qui sollicitent la foi. Léonard récuse les pseudo-sciences et l'occultisme qui préfèrent les spéculations à l'observation critique. « *Si tu dis que les sciences, qui commencent et finissent dans l'esprit, ont la Vérité, cela ne t'est pas accordé, et t'est même dénié, pour de nombreuses raisons, et tout d'abord celle-ci, que dans de tels processus mentaux, l'expérience n'intervient pas, et sans expérience, rien ne donne par soi-même de certitudes* »... « *Il n'y a rien* », poursuit-il, « *qui nous trompe davantage que le*

fait de nous fier à notre jugement sans autre raison, comme le prouve toujours l'expérience, ennemie des alchimistes, des nécromanciens et autres simples d'esprit » (Vinci, in Rossi, 1996, p. 29).

Léonard veut ainsi comprendre le fonctionnement du corps, il entreprend d'explorer l'anatomie en utilisant le dessin, en relation à la fois avec des préoccupations de peintre et d'observateur scientifique. Il effectue une analyse anatomique à partir de faits observés, au cours de dissections et non dans les livres. Il décompose le corps et décrit avec soin chaque détail perçu en visant une reconstitution pour une synthèse à venir. Léonard aurait été un précurseur de Vésale, qui trente ans plus tard, recommandera cette approche empirique.

Léonard revendique la convergence de la pratique et de la théorie comme source de connaissance. Le savoir englobe non seulement les sciences de la nature, mais aussi la conception des machines, prolongements artificiels de la nature. Les ateliers florentins du Quattrocento, comme celui de Verrocchio, de Ghirlandaio, de Brunelleschi, de Léonard de Vinci... ont permis en Europe, une mutation considérable des représentations du monde en valorisant l'expérience humaine. Les universités et couvents ne sont plus les seuls lieux de la culture. Les ateliers et les entreprises proposent un nouveau modèle du savoir qui réconcilie théorie et pratique, activités intellectuelles et manuelles, recherche scientifique et monde du travail.

Pour Léonard, la nature, le corps et l'esprit humains, les produits de l'imagination... méritent d'être appréhendés avec rigueur, selon des méthodes qui font appel à l'expérience directe des problèmes concrets. S'il souscrit à la démarche empirique issue des savoirs pratiques, il souhaite qu'elles puissent se compléter par un savoir théorique plus synthétique, comportant des règles générales, qui puissent organiser correctement l'expérience. D'après Rossi, Léonard a apporté une contribution décisive à « *la naissance de la science moderne en Europe* ». Avec Vinci, l'empirisme devient expérimentalisme et l'expérience conduit à la recherche active et opérationnelle (Rossi, 1996, p. 32). Il a délaissé l'idéal de la « *contemplation* », il a ouvert les sciences au monde matériel et à l'action dans ce monde.

John Locke est issu d'une famille commerçante. Il suit une éducation scolaire à Westminster. La discipline y est particulièrement sévère. Dryden, qui y fut aussi élève à la même époque, avoua que le directeur de l'école « *avait l'habitude de fouetter un élève si longtemps qu'il en faisait un imbécile* » (Chateau, in Locke, 1992, p. 10). Locke en garda toute sa vie une aversion pour une éducation formelle qui lui bourrait l'esprit de latin et de grec. Il poursuivit sa formation comme boursier au Christ Church College de l'Université d'Oxford, où il n'apprécie guère les disputations publiques, qui servent moins à découvrir la vérité qu'à satisfaire l'ostentation. « *J'ai, dira t-il, perdu beaucoup de temps au début de mes études, parce que la seule philosophie connue à Oxford était la philosophie d'Aristote,*

encombrée de noms obscurs et de questions stériles » (Locke, *ibid.* p. 11). Il fit la connaissance de Boyle, un physicien éminent qui lui fit découvrir la botanique, la chimie et la médecine. Contre l'avis de son père qui désirait que Locke postule pour un poste de professeur à l'Université, celui-ci refusa car il ne voulait pas d'un état ecclésiastique, « où l'on court le risque de faire une méchante besogne, sans aucun moyen d'en sortir ». Il renonça à se consacrer à la théologie et se tourna alors vers la médecine, entra en relation avec Sydenham, un célèbre médecin anglais, qui déclarait : « *il n'y a de connaissances vraiment dignes de ce nom que celles qui conduisent à quelque invention nouvelle et utile. Toute autre spéculation est une occupation de désœuvrée* » (Sydenham, in Bréhier, 1988).

Locke exerça les fonctions de médecin auprès de Lord Ashley (il l'aurait opéré d'un kyste du foie), de conseiller (il aida Ashley à rédiger une constitution de la colonie américaine de la Caroline) et de précepteur auprès des enfants de son protecteur. Il ne fut donc pas un clerc voué à la « *contemplation* », mais un intellectuel contestataire, un homme de réflexion et d'action, assistant à des expériences en physique et à des observations médicales, soignant des patients, enseignant et intervenant auprès de l'éducation de plusieurs enfants, engagé dans la vie politique de la société anglaise, où il prône la tolérance religieuse, la démocratie, la liberté de penser et d'agir.

Nommé membre de la « *royal society* », académie des sciences, il participe à une communauté scientifique qui a adopté la nouvelle culture des « *renaissances* » européennes. La « *royal society* » fut créée sur le modèle de « *l'academia del Cimento* » (académie des expériences) de Florence, qui avait été ouverte par Viviani et Torricelli, deux élèves de Galilée (Ronan, 1988, pp. 475, 477). L'ouverture de l'académie anglaise réalisait une préconisation de Bacon dans « *la nouvelle Atlantide* », qui recommandait la mise en place d'une société scientifique pour contribuer à l'amélioration de la condition humaine, grâce au développement des sciences et des techniques. Bacon voulait dépasser l'empirisme tâtonnant en instaurant un travail scientifique collectif, réparti en une multitude de spécialistes, certains recueillant des faits, allant à l'étranger quérir des observations curieuses, dépouillant les livres anciens, explicitant les secrets des artisans, instituant des expériences nouvelles, d'autres qui répartissent les faits dans une classification, qui en extraient une loi provisoire, d'autres encore qui imaginent les expériences qui doivent la prouver et qui exécutent ces expériences (Bacon, 1983).

Les questions abordées par Bacon touchaient à l'organisation de la recherche scientifique. Comment décomposer en fonctions différentes l'art de produire des connaissances utiles ? Il supposait une certaine unité de méthode entre chercheurs, ce qui n'était pas le cas en réalité dans la situation que connut Locke. Le point de départ de la réflexion lockienne sur la nature de l'entendement est précisément une discussion entre différents

scientifiques, « *bloquée par des difficultés qui surgissaient de toutes parts* ». Locke aurait alors proposé d'examiner nos propres capacités et de distinguer quels objets pouvaient être abordés et quels objets ne le pouvaient pas (Locke, 2001, Tome 1, p. 39).

Son enquête est suscitée par le doute, non pas concernant l'existence du monde extérieur, des choses matérielles et la fonction des organes des sens, mais par rapport à l'aptitude de l'intelligence humaine à atteindre une connaissance abstraite, universelle et totale (Tadié, 2000, p. 22). D'après ses propres observations, nos possibilités de connaissance sont d'un autre ordre, plus modeste, celui de l'expérience existentielle, qui tire la connaissance de la sensation et que l'entendement organise. Il conteste la prétention à la certitude de ceux qui affirment accéder à « l'essence » des choses, ou même de « l'Être », qui veulent faire croire qu'un savoir « inné » a été gravé dans les « âmes ». Il disqualifie la métaphysique et la théologie qui dévaluent l'expérience humaine au quotidien et les conversations ordinaires, qui emploient des termes obscurs, équivoques, ambigus, envoûtants, trompeurs, qui ne servent « *qu'à rendre les gens plus prétentieux dans leur ignorance et plus obstinés dans leurs erreurs* », qui détruisent les instruments de la connaissance et de la communication. Il dénonce « *la docte ignorance* » qui s'est propagée dans le monde comme un brouillard devant les yeux du peuple, en embrouillant la compréhension des choses au lieu de les éclairer. La discussion scientifique doit prendre exemple sur les échanges verbaux des « *gens sages* », dont l'éducation et les talents ne doivent rien aux arguties des socratiques et des scolastiques, et qui savent se faire comprendre en toute simplicité (Locke, 2001, Tome 3, pp. 193, 251). Notre connaissance est limitée, la plupart des propositions sur lesquelles nous pensons, raisonnons, discutons, agissons, sont telles qu'il est impossible d'avoir une connaissance indubitable de leur vérité. Néanmoins, pour rendre notre discours plus assuré, on peut corriger les erreurs de jugement, provoqués par un manque de preuves, un manque d'aptitudes à les utiliser, un manque de volonté de les utiliser, des normes erronées de probabilité (Locke, Livre IV, pp. 329, 349).

Aussi, nous conseille-t-il d'être prudent vis-à-vis des choses hors d'atteinte de nos capacités humaines. Un des torts de l'éducation classique est de faire apprendre aux enfants des mots, alors qu'ils n'ont encore que des notions très vagues des choses. Le défaut d'expérience leur rend difficile l'exercice de l'esprit critique et favorise les abus de langage. Une éducation nouvelle devrait plutôt leur faire découvrir conjointement le monde et le langage. Pour acquérir la sagesse, en effet, il ne suffit pas de quelques expériences superficielles ou de beaucoup de lectures, mais d'expériences, d'observations et de la fréquentation de toutes sortes de gens (Locke, 1992, p. 123). Le rôle d'un formateur est de permettre à son élève de prendre confiance en lui-même, de devenir vigoureux, actif et industrieux. Les coups, les paroles violentes du maître remplissent de terreur et d'effroi l'esprit

des enfants. Ces sentiments s'emparent de leur pensée toute entière, n'y laissant point de place pour d'autres impressions. Les châtiments et les coups de fouet, non seulement manifestent la brutalité des adultes, mais ils risquent d'encourager la perversité des élèves et les transgressions des règles, dès que le maître n'est plus là. Pire encore, la sévérité excessive peut briser le ressort de l'esprit. Si l'esprit des enfants est humilié, asservi, si leurs facultés sont comme abattues et énervées par l'excès d'une discipline trop rigoureuse, ils perdent toute leur vigueur, toute leur activité. Au lieu d'un enfant turbulent, vous n'avez plus affaire qu'à une créature sans énergie. « *La discipline servile fait des caractères serviles* », incapables de se diriger eux-mêmes, de dominer leurs passions, de trouver une juste mesure à leurs comportements (.Locke, *ibid.*, pp. 63, 66).

Par conséquent, maintenez l'esprit de l'enfant dans un état de calme et de paix, prônez-il, si vous voulez qu'il profite de vos instructions et qu'il acquière de nouvelles connaissances. Plus tôt l'enfant sera traité comme un être responsable, plus vite il commencera à le devenir. Pour Locke, l'éducation de la liberté est l'apprentissage de la maîtrise de soi par le développement du savoir-vivre, de la civilité, du courage et de la prudence.

Au lieu d'agiter la menace de la répression, les maîtres ne devraient-ils pas leur inspirer le désir d'apprendre ? Locke propose aux enseignants d'envisager l'étude comme un jeu. L'instruction pourrait ne plus être présentée comme une source de souffrance, mais comme une activité honorable, agréable, récréative, voire comme une récompense méritée. Apprendre à lire et écrire deviendrait un objet d'émulation. On verrait ainsi les enfants s'apprendre les choses les uns aux autres avec ardeur. Les professeurs et les maîtres ne devraient pas multiplier les difficultés sous les pas de leurs élèves, mais au contraire aplanir les voies et les aider à franchir les obstacles. Dans l'étude des langues anciennes ou actuelles, c'est l'usage et l'habitude de la communication entre les gens dans la vie ordinaire qui doivent primer et non la grammaire. Evitons les récitations par coeur de textes incompris, qui sitôt appris rentrent dans l'oubli. Préférons leur une mémoire sélective de pensées pertinentes. L'objectif du maître ne peut être d'enseigner toutes les sciences connues, mais d'inspirer aux apprenants le goût, l'amour des sciences et de répondre à leur curiosité par rapport à la géographie du monde, l'astronomie, l'arithmétique, la géométrie, l'histoire, l'éthique, le droit, la rhétorique...

Comment bénéficier d'un « *esprit sain dans un corps sain* » ? D'après Locke, les activités de l'esprit ne doivent pas occulter les besoins du corps, la qualité de la nourriture, la quantité de sommeil, l'hygiène, la santé, les exercices physiques de plein air...

L'apprentissage d'un métier, voire de plusieurs, est, selon lui, indispensable à l'éducation, car il permet d'acquérir l'habileté. Ce qui doit nous guider dans le choix des activités à proposer, c'est l'âge de l'élève, l'inclination de la personne. La contrainte doit être

bannie. Il faudrait être en mesure de lui présenter toutes sortes d'arts et de métiers comme : le jardinage, l'agriculture, le travail sur bois, le vernissage, la gravure, la parfumerie, les ouvrages de fer, cuivre, argent... la taille et le polissage des pierres précieuses, la préparation des verres de lunettes... On pourrait aussi lui proposer les activités de commerce, lui apprendre à tenir le compte de ses revenus et de ses dépenses.

Locke considère que les voyages forment la jeunesse et qu'il est opportun de permettre à un élève de se confronter à des coutumes et à des moeurs différents, de pratiquer les langues étrangères, de faire des observations, de découvrir par la conversation des connaissances nouvelles.

A travers ses pensées sur l'éducation, Locke a tiré enseignement de ses expériences de précepteur, de professeur, de médecin, de chercheur sur la cognition et de penseur politique, pour proposer une nouvelle vision de l'éducation libérée de la théologie et de la métaphysique, ouverte sur le monde et sur les sociétés humaines, réunissant l'esprit et le corps, les savoirs théoriques et les savoirs de l'action, la culture lettrée et l'apprentissage des sciences et des techniques, la maîtrise de soi et la liberté.

John Dewey appartenait à une famille de fermiers et d'artisans : charrons, tonneliers, du Vermont. Son père tenait une épicerie. Il entra à l'université. Après avoir obtenu un doctorat de philosophie, il se tourna vers la psychologie et la pédagogie. Il abandonna l'idéalisme posthégélien dans lequel il avait été formé pour une démarche « *instrumentaliste* » qui s'apparente au pragmatisme de Peirce, dont James fut le propagandiste (Deledalle, 1995, p. 7). Dans ses observations sur la société, il est frappé par l'éloignement de l'école par rapport à toutes les autres institutions, par le décalage entre les valeurs scolaires autocratiques et celles de la société démocratique, par l'opposition entre les méthodes de violence et coercition utilisées à l'école et l'expérience collective des consultations mutuelles et des convictions à base de persuasion, par l'inadaptation entre les savoirs scolaires transmis et les besoins en compétences des institutions économiques et sociales (Dewey, 1968, pp. 78, 79).

Cette distance et ces contradictions suscitérent de nombreuses critiques parmi les citoyens américains et un mouvement social de la société apprenante s'est développé pour explorer les alternatives à l'éducation traditionnelle. Le mouvement de « *l'éducation progressiste* » prit appui sur l'optimisme de ceux qui pensent que la plupart des problèmes de société peuvent trouver des solutions relativement satisfaisantes, à condition que les citoyens qui se sentent concernés prennent en main leur devenir et qu'ils construisent de nouvelles institutions plus adéquates à leurs désirs et à leurs besoins. Ce mouvement était composé d'une multiplicité d'initiatives variées, pluralistes, souvent spontanées, en différents lieux du territoire, créant une dynamique de changement social. Etaient mobilisées toutes sortes de compétences du monde de l'industrie, du commerce, de l'agriculture, de

l'armée, des cultes religieux, des arts, des sciences... La plupart de ces réalisations répondait à des démarches empiriques et à des soucis pratiques, mais aussi à des idéaux philosophiques, et/ou religieux d'allure sectaire ou aux contours assez vagues, à des conceptions éducatives dogmatiques ou syncrétiques et opportunistes. A Chicago, on comptait pas moins de cinq grandes associations pour une « *éducation nouvelle* » : la société Herbert pour l'étude scientifique de l'enseignement, le mouvement pour l'étude de l'enfant, le mouvement pour l'éducation nouvelle, le mouvement hégélien de William Harris et le mouvement du colonel Parker. Recruté comme professeur et directeur du département de philosophie, de psychologie et de l'éducation, Dewey décida d'y créer une « *école-laboratoire* » pour expérimenter des solutions nouvelles aux problèmes de l'éducation. « *Ce n'est pas parce que l'éducation traditionnelle était une routine dans laquelle plans et programmes nous étaient transmis* », affirme-t-il, « *que l'éducation progressive doit être une improvisation* » (Dewey, 1968, p. 71). Dans l'école expérimentale, explique-t-il, « *nous avons cherché par des essais, par l'action, à savoir si ces problèmes pouvaient être résolus* » (Dewey, in Ou Tsuin Chen, *ibid.*, p. 21).

A travers cette expérience, qu'il mena avec son épouse et avec plusieurs collègues pendant sept ans, il voulait montrer que l'école pouvait devenir un domaine de recherche scientifique. Dans les différents ouvrages sur l'éducation qu'il a pu tirer de cette expérience, il eut à se confronter à la fois aux idéologies des conservateurs « *élitistes* » de « *l'école traditionnelle* », des « *essentialistes* » qui militaient pour un retour à « *l'enseignement académique* », des maccarthystes qui pratiquaient « *la chasse aux sorcières* », à l'affût des « *gauchistes* » et des « *impies* », mais aussi à certaines dérives de l'éducation nouvelle vers « *l'idéalisme* » et le « *formalisme verbal* » (Dewey, 2004, pp. 46, 57 ; 1990, p. 101, p. 138, p. 168 ; Ou Tsuin Chen, 1958, pp. 25, 26).

Dewey réfuta « *la théorie de l'effort* », qui prétend former des caractères forts et vigoureux, et qui rend les élèves irresponsables vidant en eux « *la sève vitale du principe de l'intérêt spontané* ». Il montra que la tactique de « *rendre les choses intéressantes* » même si elle est plus plaisante pour les élèves et si elle suppose de la part de l'enseignant une prise en compte de son auditoire, reste hétéronome et irresponsabilisante. Il explora une psychologie de l'intérêt, qui part de l'énergie et des désirs latents de l'élève, qui s'appuie sur l'expérience de l'apprenant, de ses besoins, de ses capacités et qui l'amène à prendre conscience de lui-même en présence d'un problème nouveau. Il observa que dans cette troisième approche, l'élève change de comportement, qu'il passe de la passivité à l'activité, de la soumission à la participation, d'un idéal vide et formel à des projets positifs et concrets (Dewey, 2004, pp. 19, 57). Il décrivit les effets pervers de la soi-disant opposition des « *savoirs théoriques* » et de « *l'expérience pratique* ». Elle a pour conséquence d'ôter

l'esprit critique des apprenants qui ne peuvent évaluer par eux-mêmes en situation, la validité des théories enseignées et par là même, soit de renforcer leur crédulité, soit de jeter un soupçon de partialité et d'arbitraire sur les savoirs transmis. Bien qu'il ne soit pas possible de tout expérimenter, il n'en demeure pas moins que les élèves à qui on laisse, par exemple, la possibilité de découvrir le déroulement d'une expérience scientifique, non seulement trouvent davantage d'intérêt pour les sciences en question, mais aussi à l'utilisation des méthodes d'enquête, de résolution de problèmes et à la démarche expérimentale. Au lieu d'apprendre des symboles sans la clef qui leur donne une signification, les élèves qui expérimentent peuvent comprendre ce qu'ils apprennent et les savoirs théoriques retrouvent leur sens. De plus, en manipulant les instruments de la connaissance, ils font tomber les préjugés millénaires de mépris concernant les choses matérielles, le travail manuel et les technicités (Dewey, 1990, pp. 284, 296 ; pp. 319, 365).

Il remet en cause les justifications de « *l'isolationnisme scolaire* » provoquant chez les élèves un sentiment d'enfermement, de claustration avec des conflits de valeurs entre l'éducation scolaire et la socialisation familiale et publique, une inadaptation grave par rapport au monde social, économique et politique. Au contraire, il remarqua que l'ouverture de l'école sans autre assujettissement à la société environnante, avait tendance à faire souffler un vent de liberté dans l'institution, à faire émerger des débats sur les valeurs culturelles, à améliorer les relations des enseignants avec les autres institutions, à favoriser l'insertion et l'intégration des élèves dans le monde réel. Si les activités professionnelles sont des vecteurs importants de développement intellectuel et moral, l'enseignement scolaire, qui offre à l'élève des occupations qui correspondent à ses besoins et à ses intérêts, ne saurait négliger une telle source d'enrichissement personnel. L'apprentissage par l'occupation active des jeunes à travers des jeux et des travaux correspond à la formation des adultes à travers leurs loisirs et leurs activités professionnelles. L'expérience dans la vie sociale et économique n'est pas en contradiction avec l'expérience à l'école. Il y a entre ces deux espaces une continuité. L'éducation est au coeur de la socialité humaine. Puisqu'un individu est engagé dans un dynamique de croissance tout au long de sa vie, alors l'éducation ne saurait être principalement considérée comme une préparation à la vie qui viendrait plus tard. « *L'éducation* », déclare Dewey, « *c'est tirer du présent tout ce qui sert à la croissance. Il s'agit d'une fonction qui n'a rien à voir avec l'âge* » (Dewey, 2003, p. 154). Que l'apprenant soit un jeune ou un adulte, son développement nécessite l'interaction entre ses expériences et les connaissances disponibles, dans un processus continu d'éducation. L'école « *élitiste* » qui sélectionne les élèves en excluant ceux qui ne présentent pas les signes de distinction, était celle d'une société encore peu évoluée, d'inspiration aristocratique, qui gaspillait les ressources humaines et entravait le développement social, économique et culturel. La découverte de la démocratie a permis un essor considérable de la civi-

lisation humaine, en abolissant les barrières qui séparent les individus et en permettant à chacun de contribuer au développement des autres membres de la société.

Dewey considère que l'expérience ordinaire et l'expérience scientifique sont des formes différentes mais solidaires de la démarche d'enquête. Elles permettent de produire de la connaissance afin de pouvoir s'adapter et innover sans cesse par rapport à un monde changeant, en mobilité perpétuelle. L'expérience est le processus d'interaction entre l'organisme et le milieu. L'intérêt primordial de l'organisme est de contrôler celui-ci au profit de son développement. La connaissance est la forme prise par le tri des informations jugées utiles au service de l'activité de l'organisme, elle peut être mise en mémoire et transférée à d'autres situations rencontrées. Elle contribue à établir des habitudes, mais également à les changer. La connaissance s'appuie sur les résultats d'enquêtes menées, qui ne peuvent pas être pris comme la « vérité » définitive, mais comme des informations visant la pertinence par rapport à un contexte donné. Ce serait les progrès des sciences expérimentales qui ont porté, d'après Dewey, le coup le plus direct à la séparation traditionnelle entre l'action et la connaissance, ainsi qu'au prestige des études « purement intellectuelles » en quête de la « contemplation ». L'analyse et la réorganisation des faits qui sont indispensables à l'accroissement de la connaissance, à la capacité d'expliquer et de classer correctement, ne peuvent pas être atteintes d'une manière « purement » mentale. Pour découvrir des phénomènes, les humains doivent intervenir sur les choses, ils doivent agir et évaluer leurs actions (Dewey, 1990, p. 347). Dewey rejette l'idée d'une cohérence « parfaite » du matériel factuel et de la convenance du matériel conceptuel. L'homme ne peut faire disparaître par magie des artifices qu'il a bâtis. « La perfection » n'est qu'un fantasme de toute-puissance. L'hypostatisation des valeurs du « vrai, du bien, du beau » en « absolus ontologiques » est l'effet d'une hallucination et d'une incompréhension des limites de notre faculté de jugement (Dewey, 1967, p. 250). Rorty a repris ce point de vue en estimant que ceux qui tiennent des « discours édifiants » en hypostasiant les valeurs, le font par refus ou par peur du langage ordinaire, qui leur ferait renoncer à l'espoir d'être plus que de simples êtres humains et qui les amènerait à devoir tout appréhender de façon relativiste. En prétendant détenir « la vérité » et les valeurs les plus hautes, ils rendent inutiles toutes les autres descriptions du monde. Par leur description absolue, unique, hors du temps, universelle, par leurs certitudes, ils interrompent la conversation des humains sur le monde et sur la société, ils étouffent ainsi les dynamiques des sciences, des arts et des mœurs, qui sont les activités de résolution de problèmes (Rorty, 1990, pp. 414, 416). Si le patient est mort, à quoi bon se préoccuper des problèmes de sa santé ?

Dewey a voulu prendre congé avec le type de connaissance qui visait à dévoiler la réalité préexistante, plutôt que de rechercher comme cela est le cas pour nos jugements pra-

tiques, le genre de compréhension qui nous permet de faire face aux problèmes lorsqu'ils se posent (Rorty, 1995, p. 28).

En conclusion, on peut noter que Léonard de Vinci, John Locke, John Dewey, bien qu'ils aient vécu à des époques et dans des contextes différents, et qu'ils n'aient pas été rattachés à une tradition particulière se transmettant les savoirs de maître à disciple, ont néanmoins des points communs :

- Ils sont issus de milieux populaires ;
- Ils ont été des hommes d'action, aux conceptions multiples, à l'initiative de nombreux projets et engagés dans les transformations de la société ;
- Ils ont découvert le dynamisme de la société apprenante. Ce fut sous la forme des « ateliers » pour Léonard de Vinci, des « académies » et de la « Royal Society » pour John Locke, du mouvement de l'école progressiste pour John Dewey. Cette découverte leur a fait percevoir d'autres rapports possibles aux savoirs ;
- Ils ont été des personnes réflexives mettant en relation leurs différentes expériences dans la société et les savoirs théoriques ;
- Ils ont été des gens curieux, avides de savoirs, aux approches transdisciplinaires ;
- Ils ont cherché à dépasser l'empirisme premier par l'expérimentalisme ;
- Ils ont participé à l'élaboration d'une pédagogie nouvelle ;
- Dans le cadre de son « atelier », pour Léonard de Vinci, de son « préceptorat » pour Locke, d'une « école expérimentale » pour Dewey, ils ont mis en relation la théorie et la pratique à partir de leur propre action ;
- Ils ont été des esprits critiques par rapport à l'éducation traditionnelle et aux conceptions métaphysiques de la connaissance ;
- Ils ont combattu les préjugés millénaires concernant :
 - ◆ le mépris de la matière opposée à l'exaltation de « l'âme » ;
 - ◆ la relégation de l'expérience humaine ordinaire par rapport à l'expérience mystique contemplative ;
 - ◆ la dévalorisation des technicités matérielles par rapport aux ascèses spirituelles ;
 - ◆ la justification de la séparation de l'école de la société environnante ;
 - ◆ l'irresponsabilisation et la soumission de l'apprenant au maître.
- Ils ont prôné :
 - ◆ la liberté de penser, d'explorer, de s'exprimer, de créer,... la liberté qui permettait le fonctionnement des « ateliers », des « académies », du « mouvement de l'école progressiste »

- ◆ l'ouverture de l'éducation à la formation professionnelle ;
- ◆ la valorisation des savoirs de l'action et des acquis de l'expérience.

Comme nous le rappellent les expériences de vie de Léonard de Vinci, de John Locke et de John Dewey, nous pouvons disposer de considérables ressources culturelles avec le dynamisme de la société apprenante, mobilisant les intelligences individuelles et collectives pour résoudre les problèmes qui se posent à nous.

En ce début du XXI^e siècle, dans des sociétés en crise, qui voient resurgir les figures menaçantes des « *métaphysiciens* » et des « *fondamentalistes* » de tous bords, plutôt que de se laisser entraîner dans leurs régressions mortifères, ne pourrions-nous pas donner une nouvelle impulsion créatrice, comme celle des artistes de la « *Renaissance* », des empiristes et des pragmatistes, pour construire des alternatives à nos systèmes éducatifs « *bloqués* », en favorisant :

- le développement de la pensée théorico-pratique de la réflexivité de chacun ;
- la conquête de la démocratie, à partir des luttes qui s'expriment à travers le monde contre les préjugés et les abus de pouvoir ;
- le déblocage des entraves de la mobilité sociale ;
- les échanges et les coopérations pacifiques entre les individus et les peuples ;
- la mise en synergie Ecole et Société ;
- la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience personnelle et professionnelle ;
- les recherches scientifiques, techniques et artistiques ;
- l'invention de nouvelles compétences individuelles et collectives ?

BIBLIOGRAPHIE

ARGYRIS (Chris), Schon (Donald A.). « Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique ». Bruxelles, de Boeck, 2002.

BACON (Francis). « La nouvelle Atlantide ». Paris, Payot, 1983.

BANDURA (Albert). « Autoefficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle ». Bruxelles, De Boeck, 2002.

BRÉHIER (Emile). « Histoire de la philosophie. Tome 2 - XVII^e-XVIII^e siècles ». Paris, PUF, 1988.

DELEDALLE (Gérard). « John Dewey ». Paris, PUF, 1995.

DÉTIENNE (Marcel), Vernant (Jean-Pierre). « Les ruses de l'intelligence, la metis des grecs ». Paris, Flammarion, 1974.

DEWEY (John). « Démocratie et éducation ». Paris, Armand Colin, 1990.

DEWEY (John). « Expé

SUR LES TRACES D'EMMANUEL MOUNIER DANS LA PÉDAGOGIE ALLEMANDE : LECTURE ET INTERPRÉTA- TION D'UNE PENSÉE A-SYSTÉMATIQUE.

Luisa Tellaroli

Résumé :

Le petit nombre de traductions et l'insuffisante diffusion des oeuvres d'E. Mounier dans la pédagogie allemande font surgir la question sur les motifs de cette non-fortune. Les hypothèses illustrées pour donner une réponse – pour une partie historiques-politiques, mais surtout théoriques – partent de l'idée de personne, la fondation de laquelle – dans la pédagogie et la philosophie allemandes modernes – on fait remonter à Schleiermacher et à le personnalisme qui n'a dérivé, appelé, dans la pédagogie allemande, Geisteswissenschaftliche Pädagogik. À travers la reconstruction des relations – personnelles aussi – de Mounier avec de penseurs allemands – Landsberg, Heidegger, Jaspers, Buber, ... - on documente la riche et profitable réciprocity intellectuelle, qui existait entre les deux guerres, qui n'a pas été gardée avec la même intensité, mais qui trouve dans la geisteswissenschaftliche Pädagogik de Winfried Böhm explicit et significatif rappel.

Mots-clés :

E. Mounier/ Pédagogie allemande/ Pédagogie Italienne/ Idée de Personne/ Personnalisme/ Existentialisme/ F.D.E. Schleiermacher/ Geisteswissenschaftliche Pädagogik.

La recherche des traces de la pensée d'Emmanuel Mounier en Allemagne a commencé par l'individuation des traductions en langue allemande qui ont été faites dans les années immédiatement successives à leur publication en France : il s'agit du *Personnalisations Manifest*, publié en 1936¹ - toutefois non pas en Allemagne, mais en Suisse, par l'Éditeur Jean-Christof, dans une traduction dépourvue d'indications sur l'auteur de la traduction, sur le responsable qui a pris soin de l'initiative, sur sa motivation -, et d'un bref écrit, contemporain du premier, ayant pour titre *Was ist Personalismus*, publié dans la revue « Sohlbergkreis, Deutsch-französische Monatshefte », en 1936².

Si on s'est tout de suite interrogé à propos de cette faible attention à l'œuvre de Mounier dans l'immédiat (années '30 -'40) - et s' il n'a pas été difficile de formuler au moins deux hypothèses, de nature contingente, sur lesquelles on s'arrêtera plus avant -, il a été, par contre, plus difficile d'interpréter l'exiguïté de la présence de l'œuvre de Mounier dans le domaine allemand, dans les décennies successives et jusqu'à maintenant³. La recherche d'éclaircissements concernant la persévérante « malchance » mounérienne a conduit par conséquent à une tentative de compréhension relative aux aspects non seulement historiques, mais aussi théoriques.

Le pas suivant accompli dans cette direction a été la recherche du terme « personnalisme », dont les résultats ont été décidément d'une toute autre consistance: différents dictionnaires allemands renvoient tout d'abord à Friedrich Schleiermacher, en tant qu'auteur qui a été le premier à formuler du point de vue pédagogique un concept de personne moderne, certainement sans faire abstraction de la tradition classique : grecque, romaine, chrétienne. C'est à partir de cette dernière que Theunissen⁴, par exemple, croit pouvoir distinguer deux courants qui caractérisent l'interprétation du personnalisme depuis les origines: d'un côté la ligne du personnalisme substantialiste, qui va de Boèce à Thomas d'Aquin et qui insiste sur le caractère d'*individualité, substantialité, causalité* ; ligne qui en terre allemande a été représentée par Hermann Lotze et William Stern, et qui souligne la dimension de la personne comme microcosme, comme totalité suffisante à elle-même. D'un autre côté, c'est la ligne du personnalisme relationnel qui, dès ses origines dans l'hégélianisme de gauche - surtout Ludwig Feuerbach - s'étend jusqu'à Ferdinand Ebner et Martin Buber : selon cette ligne *l'être personnel est l'être en relation*⁵.

Aucun des auteurs cités ci-dessus pense pouvoir ne pas tenir compte de la référence fondamentale à la pensée - philosophique-théologique-pédagogique - de Schleiermacher, dans laquelle le personnalisme allemand moderne prend sa forme. Dans ses *Reden über die Religion*⁶ il fonde métaphysiquement - théologiquement - le concept d'individualité : l'agir dans l'univers, selon la conception religieuse, s'explique dans une constante individualisation de l'infini dans le fini, à travers laquelle chacun, en tant que partie du tout, fini, limité, paraît comme image de la liberté infinie du pouvoir créatif divin. A l'intérieur de ce dessein la richesse des différences individuelles rend possible, selon Schleiermacher, une idée d'humanité dont chaque homme, selon sa nature, constitue l'achèvement nécessaire, car chacun est appelé à réaliser, à travers sa singularité individuelle, une représentation de l'humanité unique, et à laquelle, par conséquent, on ne peut pas renoncer. Cela signifie que dans le don divin d'une *forme* est contenue l'exhortation à en devenir conscients, car chacun obtient sa propre valeur morale non pas grâce à sa simple individualité, c'est-à-dire à sa particularité naturelle, mais grâce à son engagement dans sa propre *formation*,

pour laquelle il projette spontanément sa vie en liberté. Le monde historique est constitué de contrastes, auxquels l'homme ne peut échapper, ni par la pensée, ni par l'action ; il est obligé d'y habiter en assumant le devoir de tendre à l'unification entre réel et idéal, entre universel et particulier, de façon que la formation de l'homme moral - *la personne* - s'accomplisse dans la relation active avec le monde, dans le projet et la reproduction du monde moral. La formation de la moralité doit être comprise comme un procès d'autodétermination de la personne, qui doit constamment se rendre consciente de sa propre singularité dans la libre création du monde⁷.

De Schleiermacher provient une orientation de la pensée qui compte des auteurs comme Wilhelm Dilthey, Herman Nohl, Wilhelm Flitner, Eduard Spranger, mais aussi Edmund Husserl, Max Scheler, Edith Stein, Dietrich von Hildebrand, Romano Guarini, engagés dans le discours sur la personne à partir de perspectives différentes. Mais pour ceux-ci on n'adopte pas la dénomination « personalistes », mais on les inscrit dans le cercle des *Geisteswissenschaften* : des spécialistes de *sciences de l'homme*, ou de l'esprit, ou de la culture, orientés, dans la recherche disciplinaire, non seulement vers l'approfondissement des contenus, mais aussi vers la réflexion sur la forme, c'est-à-dire sur la méthode apte à leur compréhension : recherches à partir desquelles s'instaura un discours méthodologique scientifiquement (*geisteswissenschaftlich*) fondé⁸.

Les représentants des *Geisteswissenschaften* (Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Biologie, Recht,...⁹), en posant comme référence première de leur réflexion la *personne*, son *expérience*, son *existence*, en reconnaissent le rôle de constructrice, actrice de l'histoire. Un des représentants majeurs de cette orientation, Winfried Böhm, parle d'un rapport qu'il faut mettre en évidence entre la pédagogie personaliste et la *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* : si on reparaît leurs origines, on peut en révéler « l'essentielle communauté, accompagnée de quelques caractéristiques distinctives manifestes.[...] ...Le développement de la *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* s'est accompli en Allemagne sans connaître ni la pensée de Vico, ni la pédagogie italienne, de la même façon que le Personalisme italien s'est développé sans connaître Schleiermacher et la *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*. [...] La pédagogie personaliste italienne subit plutôt l'influence de la pensée française, alors que la *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* est un mouvement expressément allemand »¹⁰.

Si on considère que le personalisme padouan s'est formé comme réaction à la pensée néo-idéaliste et dans le contact et le dialogue avec celui de Mounier¹¹, et qu'il a rencontré la *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* et continue à dialoguer avec elle, peut-on, alors, tenter de traduire tout cela en soutenant que le passage de Mounier en Allemagne s'est réalisé par la voie du personalisme italien, plus précisément padouan ?

Par ce bref aperçu on a essayé de rendre l'idée de ce qui correspond à une recherche initiale sur le personalisme en aire allemande. Personalisme qui n'est pas - comme il est évident - le personalisme de Mounier, dans lequel en Italie -et en France naturellement- on situe le mouvement¹².

Ce n'est pas non plus à une époque plus récente - je me réfère à une étude sur les rapports entre l'Allemagne et la France dans la période d'entre les deux guerres, sur laquelle je m'arrêterai plus avant¹³ - que l'on trouve la reconnaissance du fait que l'initiateur ou le plus grand inspirateur du mouvement personaliste qui s'affirma dans les années '30' en France, ait été Mounier, mais Marc de Rougemont, directeur de la revue « *Ordre Nouveau* »¹⁴.

Il est alors possible de tenter de repérer certains motifs liés à la condition historique, à cause desquels les écrits de Mounier n'ont pas trouvé une diffusion immédiate en Allemagne : ce sont certainement le contexte politique, l'ascension au pouvoir du national-socialisme - en 1933, une année après le commencement de la publication de la revue « *Esprit* » - et consécutivement le durcissement des rapports avec la France - déjà difficiles au point de vue historique - ; ajoutons la non-connaissance de la langue française (*Feindsprache* : langue ennemie) et - par conséquent - l'absence de traductions. Cependant cette situation - largement documentée dans le texte qu'on vient de rappeler¹⁵ - ne put déterminer une imperméabilisation absolue à la culture française, qui rencontra la culture allemande à travers d'autres voies - *personnelles* : Paul Landsberg, après avoir quitté l'Allemagne en 1933, fut professeur à Barcelone jusqu'à 1936, où il approfondit son intérêt pour la pensée mystique, en établissant en même temps des rapports avec la France et en publiant des essais dans la revue « *Esprit* », entre 1934 et 1940, qui ont été décisifs pour le développement de la ligne de pensée personaliste¹⁶. Son essai *Quelques réflexions sur l'idée chrétienne de la personne* de 1934¹⁷ discute du concept de *personne* (*Person*) en relation à celui de *communauté* (*Gesamtperson*) en rapport évident avec la pensée de Scheler¹⁸ (1935), dont il avait été l'élève, thèmes que Mounier affronte dans *Révolution personaliste et communautaire* (1935), en précisant cependant, par l'élaboration terminologique rendue nécessaire par le travail de traduction, sa propre pensée *personaliste* et *communautaire*.¹⁹

L'apport philosophique de Landsberg se concrétise également par un essai significatif écrit en 1937 ayant pour titre *Réflexions sur l'engagement personnel*, dans lequel il définit l'historicité de la personne nécessaire, emprisonnée dans un destin collectif, dont le refuge dans un idéal n'est autre qu'une mystification, comme c'est le cas de n'importe quel dualisme ou manichéisme : il n'existe pas de lutte entre les principes, mais au contraire entre les forces et les mouvements réels qui conduisent aux possibilités plurielles de l'avenir, dont l'imperfection préserve de tout fanatisme, puisque l'absolu n'appartient pas à l'histoire²⁰.

Cet échange philosophique franco-allemand peut être documenté aussi en relation à un autre représentant du personalisme (*geisteswissenschaftliches Denken*) en Allemagne,

non parvenu cependant, à travers une rencontre parmi des personnes, mais seulement comme croisement « idéal » : il s'agit d'un écrit de Martin Buber - rédigé sur la base d'un cours tenu à l'Université de Jérusalem en 1938 -, publié avec le titre *Das Problem des Menschen*²¹ et traduit en français²², dans lequel est illustré - d'abord selon la perspective historique (d' Aristote à Kant, Marx, Feuerbach et Nietzsche), et ensuite du point de vue théorétique (de Kant à Scheler, en s'arrêtant sur Kierkegaard, Husserl, Heidegger)-, la structure du « problème de l'homme », posant avec cela la question - à travers la célèbre formulation kantienne - « qu'est-ce que c'est que l'homme ? ».

Dans l'analyse sur la réflexion de Husserl et Heidegger relative à ce thème, Buber reconnaît la limite d'un développement de l'homme en tant que tel, comme totalité réalisée en soi ; il entrevoit une voie possible, mieux encore l'unique voie possible en marche dans l'étude de l'homme par rapport à la complexité de l'être, dans la sortie de l'état de solitude, pour construire et vivre le rapport avec l'autre. Il critique soit la vision individualiste soit celle collectiviste : « La critique de la méthode individualiste dérive d'habitude de l'orientation collectiviste. Mais si l'individualisme ne connaît qu'une partie de l'homme, le collectivisme ne connaît pas l'homme sinon en tant que partie. Ni l'un ni l'autre ne pénètrent jusqu'à l'intégralité de l'homme, jusqu'à l'homme en tant qu'intégralité.[...] L'individu est un fait existentiel car il construit une relation vitale avec d'autres individus ; l'ensemble des hommes est un fait existentiel car il est constitué d'unités qui vivent de relations. Le fait fondamental de l'existence humaine est l'homme-avec-l'homme »²³.

On pourrait penser que Buber a lu Mounier - *Révolution personaliste et communautaire* date de 1934 -, ou attribuer cette convergence ou affinité conceptuelle et terminologique à la voie qui, en partant de Scheler, passe à travers Landsberg et arrive à Mounier²⁴ et de là revient, ou peut-être rencontre pour la première fois Buber, en obtenant des effets analogues.

C'est seulement par un écrit de Mounier traduit en allemand en 1949 qu'il est possible de trouver une trace décisive de sa pensée, qui peut aider à considérer une autre raison potentielle de l'absence de diffusion reconnue et à chercher ensuite à offrir une hypothèse interprétative qui considère tous les éléments présentés.

Il s'agit de *l'Introduction aux existentialismes*²⁵ : il faut préciser qu'il s'agit de l'un des rares écrits de Mounier traduits en allemand jusqu'aux années '50' - donc même après la fin de la guerre ; cela peut porter à soutenir que l'intérêt pour la diffusion est à attribuer davantage au contenu du texte - les « existentialismes », justement, dont les représentants majeurs sont, Jean Paul Sartre mis à part, d'origine allemande -, plutôt qu'à l'auteur de l'écrit. Il est vrai que Mounier ouvre son discours en raisonnant sur l'existentialisme en tant qu'orientation présente dans la pensée occidentale depuis les origines - Socrate, le stoï-

cisme, Saint Bernard, Pascal, Maine de Biran²⁶, cependant il reconnaît seulement dans la pensée de Kierkegaard (« père par antonomase de l'école »²⁷), Nietzsche, Heidegger, Jaspers, une philosophie de l'existence organiquement et consciemment structurée - c'est-à-dire réalisée après la réflexion hégélienne sur le sujet absolu -. Mounier écrit ce texte pour dialoguer d'une façon théorique avec l'existentialisme représenté par Sartre, pour établir une comparaison qui solliciterait une maturation des problèmes affrontés. En dessinant l'*arbre existentialiste* dans les premières pages de l'essai, et en illustrant la généalogie de l'existentialisme, par une ramification étendue qui part d'un tronc et d'une racine commune, Mounier, parmi toutes les branches, en « assigne » une seule à Sartre, qui se greffe sur la branche majeure, habitée par Heidegger et Nietzsche.

ARBRE EXISTENTIALISTE

S'arrêter sur ce texte et sur le fait qu'il a été traduit et diffusé en Allemagne, permet de comprendre le succès de l'existentialisme français, et en particulier le succès de Sartre, considéré, non seulement comme un éminent lettré et philosophe, mais aussi *essayiste* de premier ordre : figure émergente dans le contexte culturel européen du temps, par rapport à laquelle Mounier - jamais défini « philosophe » dans les dictionnaires et dans les encyclopédies - doit se contenter d'être considéré comme un discret journaliste²⁸. Son introduction aux existentialismes est « utilisée » pour confirmer la valeur philosophique de penseurs (allemands) déjà affirmés, partisans d'une pensée complètement formulée ; et cela malgré la dimension critique de la lecture faite de ces auteurs - Heidegger et Nietzsche, par exemple - et non pour le résultat auquel aboutit la réflexion mounierienne sur le rapport - à son avis irréductible - entre personnalisme et existentialisme (chrétien aussi). Cela peut être attribué au fait qu'en Allemagne le problème d'une distinction entre un existentialisme chrétien et un existentialisme athée ne se pose pas - comme il arrive au contraire en Italie²⁹, comme en France -, car l'existentialisme allemand ne nie pas, il exige plutôt, le recours à la transcendance. On pourrait ouvrir ici une réflexion intéressante sur l'existentialisme par rapport à la foi catholique et protestante, pour rechercher si et comment l'idée de transcendance - prise dans la diversité de ses formulations - ouverture à une dimension ultérieure, ouverture à l'au-delà - a influencé et influence la formation du concept de personne et l'élaboration de la pensée personnaliste - *geisteswissenschaftlich*.

L'œuvre de Mounier, il s'agit ici de sa pensée, unanimement définie comme anti-dogmatique, ouverte, explicitement contraire à toute fermeture dans n'importe quel *isme*³⁰, certainement philosophie de l'existence, mais non existentialisme, ne trouve pas d'espace dans l'esprit allemand des années '30' - ni dans celles qui suivent -, probablement parce que sa théorie de la personne ne peut pas rivaliser avec la pensée (*geisteswissenschaftlich*

ou personneliste) de Schleiermacher, c'est-à-dire avec la premiè

me conflit mondial : notre hypothèse initiale était que c'était l'aversion de Mounier pour le national-socialisme et le fascisme qui a empêché la traduction et la publication de ses écrits. Cependant cela n'expliquerait pas - ou au moins pas complètement - le fait que même après la chute du régime l'œuvre de Mounier n'a pas pénétré en Allemagne, comme au contraire il s'est produit en Italie³⁵. La littérature à laquelle on s'est reporté, surtout le volume de Keller, qui renvoie à d'autres aussi³⁶, suggère, ou mieux soutient la thèse opposée : dans l'activité politique de Mounier, la recherche d'un dialogue avec les intellectuels représentant des régimes totalitaires, surtout italiens et français, n'a pas été marginale, au moins au début³⁷. Cela est vrai dans un certain sens, car effectivement Mounier avait cru, au moins jusqu'à un certain moment, pouvoir en quelque sorte intervenir, en participant, aux initiatives du régime, en cherchant à en souligner les aspects potentiellement constructifs : forte a été la fascination de Mounier à l'égard de l'exaltation de la jeunesse comme valeur, comme source de renouvellement, comme possibilité de formation d'une humanité nouvelle et meilleure³⁸. Il est certain, cependant, qu'une fois constatée l'impossibilité d'un dialogue, son engagement contre les régimes devint explicite et total³⁹. Ses écrits et sa réclusion en donnent confirmation. C'est ainsi que dans la littérature italienne sur Mounier on préfère se taire ou presque sur cette attitude initiale, tandis que sont très accentuées ses positions contre l'église, le libéralisme, le collectivisme⁴⁰. Dans la critique allemande, le signe d'une période ambiguë, quand bien même elle fut brève, a eu et a sans doute un poids majeur et de toute autre importance.

Les raisons pour lesquelles cela est arrivé seraient peut-être à rechercher en suivant les traces des spécialistes qui dans les différents Pays - Italie et France en particulier - ont lu et commenté Mounier dans les premières années de l'après-guerre, en en donnant évidemment une interprétation qui a peu changé dans le temps.

Donc, pour conclure : le soupçon de proximité à l'idéologie totalitaire et la difficulté à soutenir la comparaison avec une tradition personaliste (*geisteswissenschaftlich*) fortement structurée et enracinée depuis plus d'un siècle, sont-ils les raisons de la maigre célébrité de Mounier en Allemagne ?

Winfried Böhm dans son *Wörterbuch der Pädagogik*⁴¹ définit Mounier comme chef de file et représentant émergent du personalisme - non seulement français - et il reconnaît dans le personalisme de Flores d'Arcais l'achèvement explicite du programme implicite dans la *Geisteswissenschaftlich Pädagogik*, qu'il synthétise de cette façon : « 1. Elle choisit comme point de départ la réalité éducative concrète ; 2. en tant que science herméneutique-pratique, elle oscille constamment entre la réflexion sur les principes et l'analyse empirique des données ; 3. elle souligne l'historicité de l'action éducative et de la pensée pédagogique ; 4. elle soutient une autonomie relative de la pédagogie et 5. elle

réfléchit sur le rapport entre théorie et praxis d'une manière particulière, c'est-à-dire dialectique, et considère comme un des problèmes fondamentaux de la pédagogie justement la tentative de conciliation entre théorie et praxis »⁴².

Dans un écrit récent intitulé *Repensar la educación*⁴³, Böhm propose quelques passages des œuvres de Mounier, Guardini, Flores d'Arcais, Buber, Maritain, Böhm, Wojtila, en les présentant dans la forme d' « une invitation et une provocation à philosopher sur l'éducation »⁴⁴, afin que chaque lecteur élabore une pensée propre, en traçant ainsi une perspective personnelle de personnalisme, conçu - comme l'a conçu Mounier - non en tant que système, mais comme une tendance anti-idéologique, non applicable mécaniquement⁴⁵, à travers l'interprétation des positions personnalistes illustrées.

« Comprendre la personne comme principe, comme dit Mounier, ou comme *primum* de la pédagogie, comme dit Flores d'Arcais »⁴⁶, signifie la reconnaître comme le fondement d'une théorie qui veut se dire personnaliste. La réflexion de Böhm, qui se place dans la ligne de pensée de Schleiermacher, en continuité avec sa vision de l'homme et du monde *par contraires* et à la recherche de la fondation d'un discours sur théorie et praxis - *pédagogie et éducation* -, est adressée à la constitution d'une idée de *personne* qui, à travers le *langage*, la *liberté* et la *raison*, se réalise elle-même complètement.

Il ressort que Böhm reconnaît dans la pensée de Mounier une idée de l'homme et du monde problématique et riche de tension, qui révèle une affinité indiscutable avec celle de Schleiermacher : la proximité entre le *théologien protestant* et le *catholique* est évidente, selon la formulation de la question. Toutefois, il y a aussi une distance évidente entre une philosophie qui, en reconnaissant à l'origine une identité absolue, indique un parcours - *l'éducation de la personne* - qui peut constituer cette unité, et l'homme en conflit continuuel avec sa propre foi, qui choisit l'engagement non seulement théorique, car il croit dans l'action, y avertit le rappel à la responsabilité et est prêt au risque, et aussi à la faillite.

Ainsi, je reprends enfin l'hypothèse initiale, selon laquelle Mounier, *en déviant* vers l'Italie, plus précisément *en passant* par Padoue, a rencontré Schleiermacher à travers la pensée *dialectique et/mais ouverte* de Winfried Böhm, et qu'il soit ainsi arrivé en Allemagne.

(Traduction de Francesca Todesco)

NOTES

- ¹ E. Mounier, *Das personalistische Manifest*, Jean-Christophe Verlag, Zürich 1937.
- ² E. Mounier, *Was ist Personalismus?* In « Deutsch-französische Monatshefte. Cahiers franco-Allemands », 3, 1936, pp.368-373. Il ne s'agit pas évidemment du plus tardif écrit de l'auteur (*Qu'est-ce que le personalisme*, 1947), mais d'un bref article qui est ainsi présenté : « Le responsable de la revue française "Esprit" illustre ici sa doctrine politique (italique de ma part), qu'il a brièvement exposé comme manifeste. Ses idées susciteront certainement une prise de position allemande » (pag. 368). Mounier expose les raisons pour lesquelles le personalisme s'oppose à l'individualisme et au collectivisme comme formes de vie économique-sociales. Le personalisme est un « réalisme spirituel », fondé sur le concept de personne comme acte, à travers lequel « chacun se recueille en lui et cherche la propre vocation qui lui permette d'agir librement ou bien d'une manière autonome » (p.369). Ces « Cahiers » se proposaient de réaliser une meilleure connaissance réciproque de réalités sociales, politiques, économiques, culturelles française et allemande, pour contribuer à créer une « atmosphère de bon voisinage », significative également pour la prise de conscience respective de la propre responsabilité devant l'histoire » (p. 2).
- ³ En 1936, à Lucerne fut publié l'écrit *Vom Kapitalistischen Eigentumsbegriff zum des Menschen (De la propriété capitaliste à la propriété humaine*, 1936), en 1949 à Düsseldorf *Einführung in die Existenzphilosophien (Introduction aux existentialismes*, 1947) et *Angst und Zuversicht des XX. Jahrhunderts (La petite peur du XX^{ème} siècle*, 1948) à Heidelberg en 1955. La recherche des textes critiques sur la pensée d'E.Mounier en Allemagne a porté à individualiser trois dissertations de doctorat. Une, de L. Braegger - Université de Freiburg in der Schweiz, 1940 - publié à Hochdorf en 1942, ayant pour titre *Die Person in Personalismus von Emmanuel Mounier*, où l'auteur, qui tient à faire savoir, avant d'illustrer le concept de personne formulé par le philosophe français, qu'il a connu personnellement Mounier et qu'il a discuté plusieurs fois avec lui de ses idées, expose comment s'est structuré le concept de personne psychologique, métaphysique et morale dans l'histoire de la pensée occidentale, en soutenant qu'un personalisme quel qu'il soit - en tant que théorie de la personne, depuis toujours présente dans la culture, sous de nombreuses formes- ne peut manquer de se fonder sur une métaphysique de la personne de nature théologico-rationaliste. Il considère le personalisme de Mounier comme une (des nombreuses) « réactions » aux formes de totalitarisme dominantes à l'époque qui toutefois n'offre aucune nouveauté théorétique. Le seul aspect digne d'intérêt repose sur le fait que Mounier n'a pas voulu présenter une doctrine mais a insisté sur la référence nécessaire à l'unité de l'homme. L'auteur s'arrête ensuite sur la distinction entre personne et personnalité (= personnalité est la personne finie ; personne est l'être en puissance), interprétant ainsi le processus de révolution personnelle pensé par Mounier, quitte à juger sa réflexion comme « utopique » et par conséquent peu intéressante. Une seconde dissertation fut présentée à la même université en 1968, ayant pour titre *Politik und Person. Der Personalismus Emmanuel Mounier als politischer Humanismus*. L'auteur, W. Seeger, interprète la pensée de Mounier au point de vue juridico-politique. La troisième, de M. Börnemeier, ayant pour titre *Eugène Ionesco und der Personalismus Emmanuel Mouniers*, fut discuté à Heidelberg en 1985.
- ⁴ M. Theunissen, auteur de voix *Personalismus nell'Historisches Wörterbuch der Philosophie*, par le soin de J.Ritter et K.Gründer, Darmstadt 1989, vol VII, pp.338 ss.
- ⁵ M. Theunissen, *op.cit*, p.339-340. Mounier est rappelé par une brève citation (« l'homme est pour Mounier « l'être de valeur absolu », *Das personalistische Manifest*, 1936), avec Buber, Guardini, Berdijajeff (p.341).
- ⁶ *Reden über die Religion*, in : *Schleiermachers Werke. Auswahl in vier Bänden*, vol. IV, Leipzig 1911.
- ⁷ Pour une analyse de la pensée dialectique de Schleiermacher par rapport à sa théorie pédagogique, cfr. B. Fuchs, *Schleiermacher dialektische Grundlegung der Pädagogik. Klärende Theorie und besonnene Praxis*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1988.
- ⁸ La définition des *Geisteswissenschaften* et leur distinction vis-à-vis des *Naturwissenschaften* est connue grâce à l'élaboration conceptuelle que Wilhelm Dilthey en a fait, qui a concentré sa propre réflexion sur la fondation des savoirs sur l'homme, à travers un discours épistémologique fondé justement sur le concept de *personne*. S'il est vrai que ce terme ne se retrouve pas chez Dilthey, dans le domaine d'une théorisation complète, il est de toute façon reconnu que, par l'analyse et la compréhension du concept de *Erlebnis*, il a inauguré une orientation qui fait du sujet (avec le *s* minuscule, en opposition à Hegel), l'élément primaire, s'engageant dans le même temps dans la validation nécessaire d'une théorie gnoséologique qui puisse être scientifiquement légitimée. Cf. W. Dilthey, *Ideen über beschreibende und zer-*

gliederde Psychologie (1984) in *Gesammelte Schriften*, vol. V, Teubner, Leipzig 1924 et en même temps, *Grundlinien eines Systems der Pädagogik*, in *Gesammelte Schriften*, vol. IX, par le soin de O. Friedrich Bollnow, 1ère éd. Teubner, Leipzig 1934.

- ⁹ Dans la voix "Geisteswissenschaftliche Pädagogik", de *l'Enciclopedia pedagogica* dirigée par M. Laeng (La Scuola, Brescia 1990), W. Böhm s'y réfère comme à un courant pédagogique, dans lequel on reconnaît des spécialistes unis par quelques traits, mais aussi par bien d'aspects différents. Correspondant est le discours à l'égard des diverses disciplines, toutes *geisteswissenschaftlich*.
- ¹⁰ W. Böhm, *Geisteswissenschaftliche Pädagogik e personalismo : un rapporto da evidenziare*, in : "Rassegna di Pedagogia", 1-2/1999, pp. 10-11.
- ¹¹ G. Flores d'Arcais parla de cette manière de la naissance du personalisme à Padoue: « Autour des années '30 on assiste à une première révision profondément critique et non seulement du néo-idéalisme italien, mais aussi des prémisses de ce mouvement culturel, c'est-à-dire de la position hégélienne et de la triade allemande du dix-neuvième siècle : Fichte, Schelling et Hegel. [...] Le personalisme comme mouvement culturel émergea en même temps qu'en France, avec la connaissance de la revue « Esprit », de la leçon française de Maritain, et ainsi que Mounier, les deux chercheurs de la centralité de la personne ». G. Flores d'Arcais - C. Xodo, *Intervista alla pedagogia*, Editrice La Scuola, Brescia 1998, p.157.
- ¹² Cfr. les voix « E. Mounier » de A. Rigobello et « Personalisme » de L. Stefanini, dans *l'Enciclopedia filosofica* (Edipem, Roma 1970, p.962 e p. 458), et, dans *l'Enciclopedia pedagogica* (op.cit., p.7980), la voix « E. Mounier ». Et aussi G. Campanini, *Il pensiero politico di E. Mounier*, Morcelliana, Brescia 1983, p.11
- ¹³ Th. Keller, *Deutsch-französische Dritte-Weg-Diskurse. Personalistische Intellektuellendebatten der Zwischenkriegszeit*, Wilhelm Fink Verlag, München 2001. Mais on peut voir aussi, par exemple, *l'Handbuch der Geschichte der Philosophie*, (W. Totok, Klostermann, Frankfurt 1990), vol. VI, qui, dans la section consacrée à la pensée française, réserve des chapitres spécifiques à Bergson, Blondel, Teilhard de Chardin, Maritain, Marcel, Sartre, Merleau-Ponty, Camus, mais non à Mounier.
- ¹⁴ Keller, *op. cit.*, p. 9
- ¹⁵ Keller, *op.cit.*, cfr. surtout le chap. I *Revolutionäre Dritte-Weg-Bewegungen*, pp.13-45, dans lequel l'A. renvoie à l'écrit de Hans Manfred Bock - Reinhert Meyer-Kalkus - Michel Trebitsch (par les soins de), *Entre Locarne et Vichy. Les relations culturelles franco-allemandes dans les années 1930*, CNRS - Editions, vol. I, 1993, pp.203-215.
- ¹⁶ M. Winoch, rappelant les mots de Mounier même, écrit que « Mounier fut fortement influencé par ce disciple et ami de Max Scheler : « Il a eu sur nous une influence énorme. Il nous a sauvés du danger du purisme ». M. Winoch, « *Esprit* ». *Des intellectuels dans la cité*, Seuil, Paris, 1975 (1966), p. 130. Ainsi Keller : « Landsberg est entre 1934 et 1940 certainement le plus important théoricien d' "Esprit" », *op. cit.*, p.104.
- ¹⁷ In : Paul Louis Landsberg, *Problèmes du personalisme*, Seuil, Paris 1954.
- ¹⁸ La référence est à l'œuvre de M. Scheler, *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*, Halle 1913-1916, où il souligne le caractère singulier et irremplaçable de toute personne, qui rachète le moment de l'individualité de la particularité empirique et le réduit au niveau de l'esprit, à l'achèvement duquel il y a la dimension essentielle de la socialité, qui parmi les êtres personnels se décline non comme masse, ou comme société des individus, mais comme *communauté* qui culmine dans la communauté des personnes spirituelles. Le concept employé par Scheler est celui de *Gesamtperson* - personne collective -, emprunté par le langage juridique, que Mounier préfère rendre avec *personne de personnes* (cfr. nota 19). Mounier se confronta même par la suite avec la pensée de Scheler et justement sur le thème central pour le philosophe allemand : les valeurs. Dans *Il personalismo* (trad. ital. Ave, 1989, pp.91,102) il écrit : « ...la liberté de l'homme est la liberté d'une personne, et de cette personne, ainsi constituée et située en soi-même, dans le monde et devant aux valeurs. [...] Beaucoup de penseurs contemporains parlent des « valeurs » comme de réalités absolues, indépendantes des leurs relations, et connues *a priori* (Scheler, Hartmann). Mais les personalistes ne peuvent pas abandonner simplement la personne a ces impersonnels : pour la plupart ils cherchent, de quelque façon, de personnaliser ces derniers ».
- ¹⁹ « La communauté, considérée comme une intégration des personnes dans la sauvegarde totale de la vocation de chacun, est pour nous, une réalité, dont la valeur est presque aussi fondamentale de la personne. [...] Toute communauté est, elle-même, une personne de personnes, ou bien elle est seulement un nombre ou une force, donc une quantité de matière. Spirituel est égal à personnel. [...] ... ma per-

sonne se trouve elle-même seulement en se dévouant à la communauté supérieure qui appelle et intègre la communauté des personnes singulières. [...] Le vrai mal du siècle se trouve dans le fait que la personne manque à tout le monde. Deux maladies la guettent constamment : l'individualisme, les tyrannies collectives, maladies désormais, au maximum de leur virulence et leurs effets se somment parce qu'elles ne sont que deux phases du même mal [...] ... nous réserverons le terme *communauté* à la seule communauté valable pour nous, c'est-à-dire à la communauté personaliste, très bien définissable comme une *personne de personnes* (italique de l'Auteur) ». E. Mounier, *Rivoluzione personalista e comunitaria* (1934), trad. ital. Ecumenica Editrice, 1984, pp. 72, 77-78, 109.

²⁰ M. Winoc « Esprit »..., cit.131. Cette formulation rend évident le voisinage, ou encore mieux la genèse de la pensée historique-dialectique de Schleiermacher. Pour une étude approfondie de la pensée de Landsberg, voir A. Lischewski, *Person und Bildung. Überlegungen im Grenzgebiet von philosophischer Anthropologie und Bildungstheorie im Anschluss an Paul Ludwig Landsberg*, Röhl Verlag, Dettelbach 1998. En introduisant son étude, l'auteur souligne l'importance des rapports entretenus entre Landsberg et Mounier et le mouvement personaliste pour la réflexion sur le concept de personne, à partir de la théorisation classique, réflexion développée dans une confrontation avec les interprétations contemporaines - en particulier l'existentialiste (p. XX). L'intérêt porté à la fondation d'une théorie de la personne fondée anthropologiquement réunit selon l'auteur, la pensée de Landsberg, Mounier et Flores d'Arcais (p.442).

²¹ M. Buber, *Das Problem des Menschen*, Schneider, Heidelberg 1948.

²² M. Buber, *Le problème de l'homme*, Aubier 1980, mais Je et tu fut publié, toujours chez Aubier, en 1938.

²³ M. Buber, *Le problème de l'homme*, op. cit., pp.110, 113.

²⁴ Dans *Personalisme et Christianisme*, écrit en décembre 1939, explicites sont les références à Buber, Heidegger, Jaspers avec lesquels Mounier tente un dialogue. Ch. Falbisaner, dans *Emmanuel Mounier et l'Allemagne* (« Revue d'Allemagne », 21. 1989, pp. 257-279), s'arrête sur les lectures et sur le rapport de Mounier avec les penseurs allemands qui lui sont contemporains et non avec Kant, Schelling, Fichte, Schopenhauer, Hegel, Husserl, Nietzsche, Heidegger, Scheler, Buber, Jaspers, en mettant en évidence l'intérêt du philosophe français non seulement pour la culture allemande, mais aussi pour la réalité sociale et politique, intérêt qui le porta à affronter différents voyages en Allemagne pour établir des relations avec des groupes d'intellectuels et des revues et pour participer à des rencontres et des manifestations mêmes de nature politique (pp. 263-273).

²⁵ E. Mounier, *Introductions aux existentialismes*, 1947; *Einführung in die Existenzphilosophien*, Bad Salzgin 1949.

²⁶ « Selon la rigueur, il n'y a pas de philosophie qui ne soit pas existentialiste. La science système les phénomènes. L'industrie s'occupe des choses utiles. On se demande ce que ferait une philosophie qui n'explorât pas l'existence et les existants ». E. Mounier, *Gli esistenzialismi*, trad. ital. Ecumenica, Bari 1981, p. 8. (orig.1947, mais public dans «Esprit» en 1946).

²⁷ E. Mounier, cit., p. 9. « Kierkegaard est un de ces hommes qui, selon la rigueur, ne peuvent pas avoir de disciples, n'ayant laissé aucun système, et qui comptent toutefois une nombreuse postérité » p. 12.

²⁸ Cfr. Th. Keller, op.cit., pp.16-17, et W. Harth-Peter, *Religion und Bildung im Lichte des modernen Personalismus*; in : Kanzel und Katheder. *Zum Verhältnis von Religion und Pädagogik seit der Aufklärung*, Schöningh Verlag, Paderborn 1994, p.515. Même Falbisaner (op. cit., p. 277, 279) documente cette donnée : Mounier est connu en Allemagne presque exclusivement par son activité de directeur d'« Esprit » et de journaliste, et comme intellectuel engagé socialement et politiquement, alors que, surtout après 1953, la lecture et la diffusion des œuvres de Sartre et de Marcel sera importante.

²⁹ L. Stefanini publie, en 1952, *Esistenzialismo ateo ed esistenzialismo teistico : esposizione e critica costruttiva* (Cedam, Padova), mais date de 1948 *L'esistenzialismo ateo. Critica costruttiva dell'esistenzialismo* (SEI, Torino).

³⁰ « Le personalisme est une philosophie ; ce n'est pas une simple attitude. C'est une philosophie, mais non pas un système. [...]. Il combat profondément cette prédilection, si diffusée de nos jours, pour une sorte de mécanisme de la pensée et de l'action, fonctionnant comme un distributeur automatique de solutions plurielles et d'ordres pluriels : digne opposée au progrès des recherches, défense contre l'inquiétude, les difficultés, le risque. [...] Ainsi, par commodité, en parlant *du personalisme*, nous préférons dire qu'il y a *des personalismes* ; justement pour en respecter le sentier différent ». E. Mounier, *Il personalismo*, Ave, 1996, pp.8-9.

- ³¹ Cette caractéristique l'a rendu fort dans le temps : le thème du rapport théorie et praxis, fondamental pour la pédagogie, mais aussi pour la philosophie et la théologie allemandes, est transversalement - et diversement - affronté, mais jamais négligé dans les divers orientations théorétiques, pendant tout le siècle dernier jusqu'à aujourd'hui. Pour une exposition détaillée de l'origine théorétique du problème du rapport entre théorie et praxis en pédagogie et de son développement au XXème siècle, voir W. Böhm, *Theorie und Praxis. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*, Würzburg 1995, et les miscellanées qui recueillent des écrits des plus grands interprètes allemands de la *geisteswissenschaftliche Pädagogik*, témoignage de la discussion relative à ce thème: W. Brinkmann - W. Harth-Peter (par le soins de), *Freiheit – Geschichte - Vernunft. Grundlinien geisteswissenschaftliche Pädagogik*, Echter Verlag Würzburg 1997.
- ³² J. Hopfner, qui a pris soin du volume *Scheiermarcher in der Pädagogik*, Ergon Verlag, Würzburg 2001, rappelant les études de A. Reble (p.16), reconnaît la particularité de la pensée de Schleiermacher dans son procédé non linéaire, mais dans sa circularité périodique : il ne s'agit pas toutefois d'une fermeture systématique, car sa réflexion, explicitée avec richesse d'aphorismes, reflète l'historicité de la réalité culturelle, et s'offre comme source inépuisable de réflexion, réélaboration, théorisation nouvelle (pp. 9, 11).
- ³³ W. Harth-Peter, in *op.cit.* p.520, indique que Mounier s'y réfère explicitement.
- ³⁴ G. Pico della Mirandola, *Discorso sulla dignità dell'uomo*, Editrice La Scuola, Brescia, 1987, p. 7
- ³⁵ Les écrits de Mounier traduits tout de suite après la fin de la deuxième guerre mondiale sont : *Dalla proprietà capitalista alla proprietà umana*, Gatti, Brescia 1947 ; *Che cos'è il personalismo ?* Einaudi, Torino 1948 ; *Trattato del carattere*, Paoline Milano, 1948 ; *Rivoluzione personalista e comunitaria*, Comunità, Milano 1949 ; *L'avventura cristiana*, LEF, Firenze 1951 ; *La paura del secolo XX*, LEF, Firenze 1951 ; *Il personalismo*, Garzanti, Milano 1953.
- ³⁶ Th. Keller, *op.cit.* pp.26-27. Il se réfère surtout à Z. Sterhell, *La troisième voie fasciste ou la recherche d'une culture politique alternative*, in : G. Merlo (par le soin de), *Ni gauche, ni droite : les chassés-croisés idéologiques des intellectuels français et allemands dans l'entre-deux-guerres*, Editions de la Maison des Sciences de l'homme d'Aquitaine, Talence 1995, pp.17-29.
- ³⁷ La participation de la part de Mounier et d'autres intellectuels français, même d'orientation diverse, au « Convegno corporativo italo-francese » de Rome, est un fait rappelé répétitivement dans l'essai de Keller cité (pp. 159-160). Giorgio Campanini, en prenant soin des textes et documents sur les rapport entre Mounier et l'Italie (*Mounier in Italia. 1935-1949*, Ecumenica Editrice 1986), explique les termes et la signification de la présence de Mounier à cette occasion (pp.9-11), en citant d'autre part les notes que Mounier lui-même écrivit à ce propos, dans l'immédiat, en manifestant une nette prise de distance : « Le voyage avait mis en évidence comment l'intérêt principal de notre délégation avait été l'indépendance complète des intentions du gouvernement italien. [...] Du côté italien, le congrès marchait de façon militaire. Il suffisait d'une relation influente et tout de suite, comme s'il était réveillé par des sonneries invisibles, l'enthousiasme des délégués se déchaînait semblable à un tir de barrage ; et eux, tous excités, ne terminait jamais de chanter les louanges du régime ». E. Mounier, *Lettere e diari*, Città Armoniosa, Reggio Emilia 1991, pp.204-205. La critique de Mounier au fascisme était déjà de toute manière explicite: on lit, par exemple, dans *Rivoluzione personalista e comunitaria* (*op. cit.*, p. 137) : « Nous appellerons donc fascisme, sur le plan politique, social et économique, une réaction de défense qui abandonne le libéralisme pour un capitalisme d'état, mais sans réexaminer les fondements mêmes du capitalisme : primauté du conflit, fécondité de l'argent, puissance de l'oligarchie économique ». M. Winoch (*op.cit.*, pp. 532-533) s'arrête par contre, en particulier, sur la proximité entre l'importance assignée par Mounier à l'engagement politique direct et l'idée marxiste de praxis. La question si le chrétien doit - peut - choisir l'engagement même en tant que combattant amène Mounier à contempler et accepter le risque personnel comme catégorie existentielle.
- ³⁸ Ainsi s'exprime Mounier à ce propos dans la préface à *Rivoluzione personalista e comunitaria* : « Nous avons été plongés dans le monde à vingt ans, à trente ans, poussés à nous exprimer et à nous réaliser dans l'âge où l'on devrait apprendre à vivre. C'est peut-être là notre faiblesse, mais aussi notre chance. Je ne suis pas là, donc, pour défendre notre jeunesse, mais la jeunesse, et non celle qui est déterminée par l'âge physique, mais celle qui triomphe de l'adaptation mortelle aux habitudes et à laquelle, il semble, on arrive lentement... » (p. 10).
- ³⁹ Le fascicule d'« Esprit » du mai 1982, qui est intitulé *Que faire de Vichy ?* recueille, à cinquante ans de distance, des écrits consacrés à la lecture et à la compréhension des faits qui marquèrent l'histoire de

la France, avec des références à l'activité publique et privée de ceux qui les vécurent. Toutefois, l'évaluation d'aujourd'hui ne peut pas échapper à une confrontation avec celle des contemporains à l'égard de Mounier directeur d'« Esprit », qui décida de poursuivre la publication de la revue en se soumettant par conséquent à la censure de régime. Winock (*Le siècle des intellectuels*, Seuil 1999) renvoie au témoignage de personnes proches de Mounier - même dans la clandestinité ou dans l'exil -, qui lui expriment leur soutien et leur appréciation pour son engagement, pour sa « politique de présence », position assumée pour pouvoir continuer à faire entendre la voix de l'opposition, même à travers de conditionnements et des limites. Cf. en particulier pp. 429-432. Combien le débat sur le thème du collaborationisme présumé de Mounier soit encore vif est démontré dans un article de B. Comte intitulé *Pamphlet, histoire et fantaisie : à propos de Mounier « Ministre de la Culture » de Vichy* (« Le Débat », 70, 1992, pp.49-59), qui répond à un écrit de Marc Fumaroli (publié dans le même fascicule), qui définissait Mounier d'une manière si provocatrice.

⁴⁰ On peut voir, par exemple, les écrits du volume *Emmanuel Mounier. Persona e umanesimo relazionale*, Las, Roma 2005, qui recueille les Actes du congrès qui s'est tenu à Rome pour le centenaire de la naissance, dans lequel la délimitation des rapports d'opposition et lutte entre Mounier et le régime fasciste français est bien claire. Cf. en particulier l'écrit de B. Comte, « Esprit ». *Le combat pour la révolution personaliste*, pp.109-126.

⁴¹ W. Böhm, *Wörterbuch der Pädagogik*, Kröner Verlag, Stuttgart 2001, p. 374.

⁴² W. Böhm, *Geisteswissenschaftliche Pädagogik e personalismo : un rapporto da evidenziare*, op. cit., pp. 13-14.

⁴³ W. Böhm/E.Schiefelbein (par le soin de), *Repensar la educaciòn. Diez preguntas para mejorar la docencia*, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá 2004, pp. 187-227.

⁴⁴ *Ivi*, p. 187.

⁴⁵ *Ibidem*. Böhm renvoie aux mots de Mounier et de Lacroix.

⁴⁶ *Ivi*, p. 189.

RECENSIONS

JEAN-MICHEL BARREAU

***L'école et les tentations
réactionnaires
Réformes et contre-réformes dans la
France d'aujourd'hui
Editions de l'Aube, Paris, 2005, 156 p.***

Jean-Michel Barreau est Professeur d'Université, il anime un groupe de recherche sur les « conditions et processus d'apprentissage et de socialisation » à l'IUFM de Lorraine. Ses publications, dont la dernière, portent sur l'histoire de l'école. Ce petit livre, très lisible, présente l'examen de plusieurs questions qui ont animé les débats sur l'école ces toutes dernières années : le port de l'uniforme à l'école, la séparation des sexes, la baisse du niveau, le collège unique, le voile, le débat national. Ces questions sont abordées telles qu'elles ont été soulevées soit par les médias, soit par des personnalités ou des instances politiques.

Le fil conducteur de l'auteur tient à une démonstration : ce qui est aujourd'hui réclamé comme réforme est volontiers d'ordre réactionnaire, c'est-à-dire dissimule derrière la revendication de plus de liberté, une nostalgie, un fantasme de retour en arrière, et finalement une remise en cause de ce qui a été difficilement acquis. Le propos est étayé, pour chaque question, par un détour historique, qui montre précisément que l'affaire n'est pas nouvelle, et que chaque disposition réformatrice a été conquise de haute lutte contre des critiques catastrophistes, qui voyaient l'éducation de

tous comme un mal (nuisant aux meilleurs, ne bénéficiant pas aux autres).

C'est le schème même de la réaction qui est analysé à travers ses occurrences en matière d'histoire scolaire. Le phénomène est clairement compris comme une *peur*, souvent profonde, de l'autre, des autres, du peuple, de la démocratie, mais peut-être plus encore, du temps qui, par nature, transforme toute chose, et sépare du fantôme d'un temps ancestral où tout est supposé avoir été ordonné et bien ordonné. De fait, il semble bien que la critique réactionnaire de l'école ait une propension remarquable non seulement à remettre en cause ce qui a été conquis sur les ségrégations et les séparations, mais encore à ne trouver d'autres propositions pour l'avenir que celles du passé : son manque d'inventivité paraît criant.

Il est difficile de ne pas être convaincu par le propos de l'ouvrage, au point qu'on peut se poser une question d'une autre nature : puisque la réaction relève d'une disposition régressive fantasmatique, n'est-il pas vain de vouloir la raisonner ? Ou, autrement dit, un seul réactionnaire lira-t-il vraiment ce livre ? D'autres questions se posent : n'est-on pas piégé par les comparaisons d'une époque avec l'autre, même quand on parvient à démontrer que le niveau monte ? C'est-à-dire : plutôt que des comparaisons quantitatives (nombre de bacheliers, nombre d'enfants d'ouvriers à l'université, etc.) d'une époque à l'autre, ne faudrait-il pouvoir aussi reconnaître que certaines

compétences peuvent être perdues, tout ou partie, simplement parce que leur nécessité elle-même se déplace ? On peut ainsi admettre que l'élève d'aujourd'hui a une moins belle écriture que son grand-père, qui lui même serait incapable de traiter des informations en anglais sur Internet...

Mais peut-être y a-t-il une interrogation plus profonde (et plus inquiétante) : le contre-réactionnaire (qu'est tout esprit positif) n'est-il pas lui-même exposé au risque du fantasme ? Est-il moins figé parce que fixé sur un passé plus récent ? Et plus encore : l'énergie, l'attention investie dans la *défense* des acquis ne signent-elle pas le triomphe imprévu du réactionnaire, qui immobilise ainsi son adversaire, échange sa peur (celle

du chaos) contre celle de l'autre (celle de la régression) ? Car tout reste à faire à l'intérieur des institutions que nous donnons : l'éducation n'y a pas toujours effectivement lieu, la pédagogie est parfois à l'état d'errance, et le simple maintien des formes ne répond en rien à la réalité des difficultés rencontrées. En ce sens, le fantasme d'une institution dont la forme serait accomplie s'agrège au fantasme d'une institution dont la forme aurait été accomplie. Et maintenant, détournant le regard du rétroviseur, ne desserrant pas moins le frein à main, quelle pédagogie conduirons-nous ?

Renaud Hétier,
LAREF, ISCEA, UCO

Françoise WAQUET

Parler comme un livre, l'oralité et le savoir (XVI^{ème} siècle-XX^{ème} siècle)
Albin Michel collection - L'évolution de l'humanité

Présentation :

« A lire les travaux sur la vie des milieux intellectuels, tout se passe comme si, depuis l'invention de l'imprimerie, l'oralité avait perdu de sa valeur. » C'est par cette phrase marquante introduisant son ouvrage, que Françoise Waquet nous plonge au cœur de la question du statut et de la place de l'oralité dans le monde du savoir à l'orée de ce XXI^e siècle. Il est habituellement entendu que le savoir scientifique tire son autorité de son statut d'écrit. Néanmoins, et c'est ce que démontre cet ouvrage largement documenté, l'oralité a toujours été omniprésente car elle est indispensable à la construction mais aussi à la diffusion de la connaissance. Cours, conférences, séminaires, congrès, discussions constituent un pan considérable de l'activité intellectuelle et jouent un rôle irremplaçable dans la production de savoir, ceci même s'ils échappent à l'histoire.

Françoise Waquet retrace et décrit les pratiques et les formes de la communication savante entre le XVI^e et le XX^e siècle, nous rapportant ainsi une histoire culturelle riche en paroles dans une civilisation qui se voudrait entièrement tournée vers l'imprimé. Contrariant la pensée commune, cet ouvrage montre à quel point, hier comme aujourd'hui,

d'hui, l'oralité savante est en charge d'une haute valeur cognitive, ce qui confère à la parole un statut tout aussi important que celui de l'écrit.

Commentaires :

Cet ouvrage est original et déroutant car il marque une rupture avec la pensée commune, démontrant que seule la lettre n'est pas l'unique voie qui mène et qui produit de la connaissance. L'oralité savante a toujours été présente dans l'histoire de la vie intellectuelle Française et n'a cessé de donner de la valeur ajoutée à la science. L'homme est avant tout un « homme de paroles », déclare le linguiste Claude Hagège¹. L'invention de l'écriture n'a pas remis en cause l'empire de l'oralité. C'est ce que semble prouver le contenu de cet ouvrage clair et riche en exemples, bien documenté. Il nous permet d'entrevoir le déni d'une société civilisée face à une parole active et féconde qui perdure malgré les époques. Certains intellectuels d'ailleurs semblent entrevoir aujourd'hui un retour de l'oralité à travers le développement et la diffusion exponentielle des nouvelles technologies de l'information, c'est le cas par exemple de Pierre Lévy, dans son ouvrage : *Les technologies de l'intelligence*².

Cet ouvrage peut intéresser à la fois historiens, linguistes, sociologues, anthropologues, et philosophes sans oublier les chercheurs en sciences de l'éducation car il

¹ Claude Hagège, *L'homme de paroles*, Paris, Fayard, 1985

² Pierre Lévy, *Les technologies de l'intelligence*, Paris, La découverte, 1990

apporte des connaissances qui peuvent contribuer à enrichir toutes ces disciplines.

On notera que des spécialistes reconnus, tels que Jack Goody, David Olson, Peter Burke ont validé le contenu de cet ouvrage,

ce qui permet de croire à un travail majeur, de grande qualité.

Roberte Langlois,
doctorante laboratoire
CIVIC-Rouen

Didier MOREAU
CREN, Nantes.

Recension de l'ouvrage de Didier Morel : *L'éducateur face au réel. Du rapport au réel au rapport à l'Autre*. Lille, P. U. Septentrion. 2004.

La démarche du livre est de comprendre en quoi les questions concrètes nées de l'action éducative peuvent se trouver éclairées par des thématiques élaborées au sein de la réflexion philosophique. Parmi ces questions, l'ouvrage se concentre sur celles qui interrogent la relation – à autrui et au réel, qui structure l'acte d'éduquer. C'est le registre éthique par excellence. Mais cette démarche n'est pas abordée de front par la mobilisation de la philosophie, et l'auteur préfère recourir à la médiation des nombreuses disciplines des sciences humaines, aptes selon lui à problématiser les questions concrètes avant leur traitement proprement philosophique ; il propose ainsi un recours à l'anthropologie philosophique.

C'est la question de l'enracinement dans l'expérience, qui pour l'auteur est ici primitive. Contre le risque d'une apodicticité paralysante parce qu'*a priori*, et qui serait le fait d'une approche d'emblée philosophique, l'auteur fait le pari d'une apodicticité seconde, déduite en quelque sorte du système des connaissances construites grâce aux disciplines mobilisées pour l'interprétation des données empiriques, apodicticité octroyée par la mise en évidence d'un horizon philosophique cohérent sur lequel ces connaissances prennent sens pour celui qui les produit.

Un tel pari est remarquable, car il permet d'échapper aux deux écueils traditionnels d'une réflexion sur l'éthique en éducation : celui de la prescription morale, tirée de l'application métaphysique de principes *a priori*, celui enfin de la description à prétention objective propre au positivisme, qui postule la factualité sans faille de l'action morale.

Le problème théorique qu'implique cette position est redoutable, car il signifie qu'il faudra bien trouver une unité dans les multiples approches disciplinaires et qu'on ne saurait naïvement la supposer portée par l'objet même qu'on étudie, sous peine de retomber dans le positivisme dont on voulait se départir. Ce sera donc plutôt une unité des questions posées par les différentes approches, et non une unité postulée de l'objet, ce qui correspondra à montrer qu'il y a une unité de souci, et donc d'horizon de sens visé. Ainsi la démarche viserait à questionner les questions, dans une approche tant phénoménologique qu'herméneutique, et non pas à colliger les réponses en vue de produire un savoir technique pour l'action.

La question de la connaissance.

La première partie de l'ouvrage s'enquiert de l'accès au réel, et pose que la connaissance est un moyen en vue de l'action. Nous serions donc confrontés à une perception cognitiviste de la morale si cependant l'auteur n'interposait deux intuitions importantes qui devraient le prémunir contre une perspective applicative des convictions morales. C'est la reconnais-

ce du caractère ontologiquement énigmatique d'autrui et, deuxième intuition qui s'y articule, que l'éducation est dévoilement de la situation de l'homme : « c'est en éduquant que l'on découvre l'homme » (p. 15).

Dans cette partie, la démarche consiste à opérer une distinction entre la *réalité* et le *réel* ; la première construite comme représentation d'un réel immédiatement insaisissable. Cependant cette recherche s'appuie sans la questionner sur une séparation sujet/objet traditionnelle qui s'avère souvent source d'embarras pour mener à bien l'éclaircissement. Le but de cette recherche étant rappelé comme la conquête d'un paradigme critique permettant l'abord des problèmes pédagogiques. Or, d'entrée de jeu, l'auteur fait un pari pour le sens du réel : la réalité serait la découverte de ce sens sous-jacent du réel : une « région signifiée du réel » (p. 31). Ce postulat est corrélé à un positivisme ontologique et semble résulter d'un refus de la fondation schopenhauerienne de la morale telle que Jacqueline Russ la rappelle et telle que Tugendhat se l'approprie : l'absurdité du monde nécessite que les hommes se dotent d'un dispositif mutuel de protection dont la clef ne peut être que la renonciation à se nuire : c'est le *Mitleid*, la sympathie qui fonde la morale : « ne nuis à personne, aide autrui dans toute l'étendue de tes moyens ». Nous n'avons le choix, dit Tugendhat qu'entre une tentative de fonder les théories morales sur un arrière-monde métaphysique, ou renoncer à les fonder positivement et les construire comme des

théories apophatiques, interdisant certaines actions sans pouvoir en préconiser aucune : la construction devenant alors un processus praxique entre des êtres portés objectivement à la coopération³.

Pour Didier Morel, seule une connaissance fondée du réel peut permettre d'orienter l'action, ce qui le rapproche sensiblement de la position platonicienne et l'écarte définitivement des théories néo-aristotéliennes. Cette connaissance doit donc être clarifiée et l'auteur s'engage avec ténacité dans cette tâche. Son pari que le réel a du sens s'appuie spontanément sur ce qui lui donne une légitimité : l'autoposition d'un sujet dont la certitude fonde l'objectivité du monde extérieur. Le retour du sujet cartésien sur soi-même, dans la forme classique de l'inspection de l'esprit, acquiert ici une fonction bien différente : il devient, par un jeu de glissement de sens dans diverses disciplines, la source même de la démarche critique et comme tel, producteur de la réalité. Mais ce retour réflexif, comme acte de position de soi, peut-il prémunir contre le délire ? L'expérience même de la paranoïa, comme sur-critique des signes, semble l'infirmier. Cette position d'une réflexivité par elle-même critique rend ainsi aporétique la distinction que la réflexion voulait établir entre réel et réalité, lorsque la pensée et le jugement sont identifiés l'un à l'autre : seules sont réelles les représentations du sujet (p. 35).

³. Tugendhat E. Conférences sur l'éthique. Paris. PUF. 1998.

Le triomphe du sens rend la réalité actuellement pensable dans la mesure où elle se confond avec l'acte de représentation de la conscience. Le réel, comme chez Hegel, se saisit lui-même par la médiation de la conscience, mais sans le procès dialectique qui permet de dépasser ses figures particulières en vue de l'universel. C'est le sens de la référence à von Humboldt.

Parvenue à ce point la réflexion s'infléchit brusquement par une nouvelle intuition qui lui permet d'échapper à cette aporie : c'est la question du tenant-lieu du réel dans la pensée, la question du langage qui est alors ouverte. Dans un premier temps le langage semble être perçu comme le *medium* indépassable de toute pensée et l'auteur se réfère avec bonheur à Hegel. Mais cependant cette perspective n'est pas poursuivie et la réflexion prend le parti de ne pas thématiser plus avant la question de la parole et de la construction du sens, fidèle en ceci à son postulat initial que le sens se donne objectivement à saisir dans le réel : « le mot interprétation sous-entend un sens à saisir, et non uniquement à construire » (p. 46). Toute la difficulté gît là. Faute de définir cette extériorité du sens, par rapport à la subjectivité, à l'intersubjectivité, ou à la sphère du langage, ce postulat fait du sens un objet dont la connaissance pourrait s'emparer. En perdant l'accès à une herméneutique de la facticité, l'ouvrage retrouve les difficultés traditionnelles du néo-kantisme, navigant entre l'imagination et la sensibilité. En faisant du fait une construction de la conscience, l'auteur

écarte d'emblée la question de l'incompréhensible et s'interdit l'accès à une relation éthique originelle, telle qu'elle se donne cependant dans l'expérience éducative dont il porte témoignage.

Si le sens est accessible, la structure de la réalité peut être positivement décrite à travers une théorie des systèmes, dont l'usage pluridisciplinaire permettrait d'avérer la pertinence transdisciplinaire ; la modélisation systémique de la réalité dans des approches variées – des neurosciences à la sociologie, accréditant sa qualité intrinsèquement systémique. Cette approche systémique cependant reste fidèle au cadre moderne cartésien préalablement posé, dans lequel la question de la liberté se trouve réglée dans le rapport de la connaissance et de la volonté.

Mais si le sens (l'absolu) peut être conquis par la seule conscience dans le jeu de ses propres facultés, se pose de manière redoutable le problème de la légitimité de sa saisie, en dehors d'une garantie transcendante de type onto-théologique, comme on la rencontre chez Descartes dans les preuves de Dieu. Consciente de cet écueil, la réflexion ouvre alors la question de l'idéologie, conçue comme « fausse conscience », selon le concept de J. Gabel. Cette question est traitée de manière intéressante à partir de l'hypothèse de la liberté, plutôt que de celle du déterminisme social : qu'est-ce qui peut conduire un sujet à opter librement pour des représentations acritiques, pourquoi ce choix par un sujet de

l'aliénation et de la servitude volontaire ? la référence à Raymond Boudon est ici essentielle, en ce qu'elle s'appuie sur la thématique que faisait Max Weber de l'horizon d'attente d'un bénéfice de celui qui se soumet à une autorité.

Le problème de l'idéologie fissure l'adéquation simple de la connaissance à l'action : l'action morale ne peut plus, désormais être pensée comme pure application de principes rationnels, puisque la rationalité de ces principes peut être brouillée par l'idéologie.

Dans le dernier chapitre de la première partie, l'auteur opère une critique serrée et convaincante des présupposés propres à certaines approches éducatives de l'enseignement spécialisé, critique conduite grâce aux éléments théoriques produits précédemment. La pauvreté de ces approches est consternante et l'auteur montre bien ce qui y est en déficit : une relation originellement éthique à l'enfant, effacée par une conception éducative réduite à la « transmission d'informations ». La réflexion reconnaît le rôle central de la philosophie de l'éducation comme outil théorique critique : « il n'y a pas d'éducation sans forme élaborée de cognition, sans compréhension, sans l'émergence d'une conduite autonome » (p. 128). L'auteur s'appuie sur W. von Humbolt, cet exact contemporain de Schleiermacher lequel naquit une année après lui et le précéda d'une autre année dans la mort, qui s'inspira de sa pédagogie⁴ et qui, comme homme d'état, fit pénétrer

en Allemagne les idées éducatives de Pestalozzi. Si pour Schleiermacher l'éducation est une tâche éthique, c'est parce qu'elle ne réduit pas l'individualité à l'universel, mais qu'elle la conduit grâce à la culture vers la singularité, base de sa coopération avec autrui. Didier Morel semble faire sienne cette perspective d'une « disposition » originaire à l'éthique, antérieure donc à la construction conceptuelle de la connaissance. Mais s'agit-il d'une disposition ou d'une orientation ?

La question de l'éthique.

Dans sa seconde partie, l'ouvrage se propose précisément de comprendre comment l'éducation peut conduire à l'éthique, à travers la perspective préalablement développée d'un accès à la connaissance. Cette question de l'éthique est posée à partir d'une thématique empruntée à Louis Lavelle de la genèse de la valeur, et se confronte ensuite au problème de l'altérité. C'est l'inverse d'une perspective phénoménologique telle celle de Scheler, mais elle reste fidèle à l'orientation initiale. Le risque qui est ici couru est celui d'une *déduction* d'autrui, dont la rencontre ne serait corrélée alors qu'à un acte cognitif, ce qui serait contradictoire avec la conclusion de la première partie.

La valeur est révélée par nos choix, c'est dire qu'elle leur est antérieure, à titre de représentation claire. Comment concilier

⁴ Cf. D. Moreau. « Les aphorismes pédagogiques de Schleiermacher ». *Penser l'éducation* n° 19.

cette perspective avec le souci, affirmé par l'auteur, d'atteindre une éthique immanente, non prescriptive ? Si la valeur est « vécue », une telle éthique aura un enracinement subjectif avec le risque de se métamorphoser en une morale de l'intention ; si la pureté de l'intention suffit à qualifier l'action, cela peut signifier deux choses : ou la maladresse est impossible – hypothèse cognitiviste selon laquelle il suffit de bien penser pour bien agir, ou la maladresse est insignifiante moralement, et nous sommes confrontés à une éthique de la conviction, contre Aristote pour qui il n'est pas permis d'être maladroit quand on veut le bien. C'est l'aporie de la valeur ainsi transformée en proposition du jugement de vérité, de ne pas fonder la responsabilité de l'agir, seulement celle du penser : l'application n'est pas un problème, mais un acte simple de l'entendement. La réflexion poursuit en posant qu'une conduite peut s'éclairer en rendant transparentes des valeurs habituellement cachées à autrui. C'est bien la valeur qui oriente l'action, et non, comme dans la perspective schelerienne, l'action qui nous oriente, progressivement, vers l'horizon des valeurs, que nous peinons à déchiffrer. Comme le sens, la valeur est possédée par la conscience. Ce qui permet de réaffirmer un temps le principe cognitiviste de la coappartenance de la connaissance et de la morale : « le monde des valeurs n'est pas un monde à part » (p. 146). L'être – ou sa représentation par la conscience, fonde-t-il le devoir ? Est-il légitime de conclure de l'être au devoir-être ? ces questions ne sont

pas abordées ici, mais l'auteur saisit bien le risque d'une telle identification qui reconduit directement au positivisme prescriptif (les normes sont justes parce qu'elles existent, connaître les normes, c'est reconnaître son devoir) et démarque l'éthique de la morale, désormais identifiée à la moralité. L'éthique est posée comme métamoralité ; non prescriptive, elle confronte à des décisions sans imposer une réponse. Mais que devient alors le statut de la valeur ?

Il y a là une difficulté que la réflexion reprend en compte. C'est ce paradoxe du sens déjà-là mais que la conscience doit s'approprier à titre de représentation subjective. Or il semble bien que la réflexion joue sur une ambiguïté du sens : tour à tour rationalité du réel (les lois physiques), horizon d'intentionnalité permettant le remplissement de mes visées, construction coopérative d'une signification, positivité ontologique du sens objectif dans la représentation critique du fait, enfin quête d'une intercompréhension par delà la mécompréhension originaire. Le statut de la valeur est tributaire de celui du sens, et la réflexion se rallie *in fine* à l'intuition de Louis Lavelle, dans laquelle se croisent les lectures phénoménologique et herméneutique du sens : « la valeur est signification intime du monde ». La valeur y perd l'absoluité qui la caractérisait précédemment et qui garantissait sa saisie rationnelle.

C'est pourquoi, très lucidement, l'auteur pose la question d'une fondation ultime de la valeur (donc de l'éthique) : si elle ne peut

être obtenue métaphysiquement, elle procède nécessairement d'un partage du sens dans notre finitude. L'ouvrage évalue préalablement la position du relativisme, qui, au passage, est injustement maltraité : le relativisme des valeurs n'a jamais prétendu que « tout se vaut », mais que bien au contraire, il y a de l'incommensurable dans les systèmes de valeurs parce qu'il n'y a pas de « point de vue de nulle part » capable de transcender tous les systèmes éthiques. Cette hypothèse de l'intraductibilité des systèmes éthiques pour autant n'interdit pas qu'ils puissent dialoguer entre eux. La position extrême du relativisme, chez Mitchell par exemple, aboutit à l'antithéorisme pour lequel la théorisation de l'action morale brise sa continuité et sa vie propre : aucune théorie morale ne peut saisir la particularité du fait moral, la fonction des théories morales est d'exclure des expériences morales singulières incompatibles avec la culture dominante⁵. L'auteur écarte l'idée d'une fondation de l'éthique sur la pragmatique du langage (Diskurs-Ethik de Habermas et Apel) et se déclare embarrassé par l'affirmation de Y. Leibowitz qui disjoint la question de l'éthique et celle de la science : l'homme choisit ses valeurs au sein même de sa décision d'agir. Cette thématique schelerienne intrigue l'auteur : « les valeurs sont-elles disponibles comme sur un étal ? » (p. 155) mais lui permet de critiquer sa position antérieure : une fois de

plus, la réflexion montre ici sa capacité critique et compréhensive.

L'éthique ne se soutient pas de la vérité, et la référence à E. Morin permet de mettre fin à toute tentation positiviste : toute quête est exposée à la sérendipité, c'est-à-dire que l'homme ne parvient pas à maîtriser le réel dans une conception du monde achevée en raison. La réflexion réexamine alors les concepts de vérité, de jugement, et pose la question de la nature de l'intelligence : le pouvoir de reconnaître l'important et de saisir la hiérarchie des valeurs. Mais cette définition pose quelques problèmes sur la reconnaissance du sens, qui n'est pas éclaircie et sur le statut de la folie comprise de manière cartésienne comme déficit du sens : car après tout la paranoïa est bien cet excès de sens introduit par le délire interprétatif⁶. Une approche plus phénoménologique aurait permis ici de poser la question de la perte du monde, plutôt que celle du sens : la référence à Heidegger, Merleau-Ponty et Hannah Arendt y aurait contribué.

L'éducation, rencontre de l'autre.

C'est bien la question du partage du monde que l'expérience éducative permet de rencontrer comme fait premier. La réflexion pose d'abord un *a priori* déontologique qui fait du respect l'attitude normative qui doit orienter la relation de l'éducateur à l'éduqué, et elle tente ensuite de sai-

⁵ Mitchell W.J.T. *Against theory. Literary studies and the new Pragmatism*. Chicago. C. University Press. 1985.

⁶ Lacan J. *De la psychose paranoïaque dans ses rapports avec la personnalité*. Paris. Seuil. 1980.

sur comment cette valeur est (im-) posée dans la réalité : si le respect est bien l'horizon transcendantal qui oriente l'agir pédagogique, qu'est-ce qui permet de l'extraire ou de le déduire du monde vécu de l'expérience d'autrui ? La relation à la pensée de Max Scheler est inévitable : une valeur est toujours saisie par une perception directe qui la fait apparaître comme matière concrète et qui oriente les jugements éthiques, et l'éthique est pour Scheler *matériale*⁷. Il y a donc un objectivisme de la valeur qui permet à une éthique des valeurs de l'emporter sur une éthique subjective des biens : l'histoire peut balayer notre monde-des-biens, sans effacer la valeur morale de notre volonté, dit Scheler, preuve de son indépendance vis-à-vis des biens et du bonheur.

C'est à cette question que va se consacrer la fin de l'ouvrage, en interrogeant deux expériences que la relation éducative met singulièrement en exergue : celle de la mécompréhension et celle de la charité spontanée. L'herméneutique philosophique lie ensemble ces deux moments et il est intéressant d'observer comment une réflexion sur la pratique éducative permet de retrouver ce lien. L'opacité d'autrui qui incite au respect est d'abord un fait d'expérience ; comme le dit Schleiermacher, la compréhension est plutôt l'exception et la mécompréhension la règle. C'est ce qui fait échouer *in fine* les tentatives de fonder une

morale cognitive, dans la mesure où, faute de parvenir à une connaissance décisive, aucune cognition morale ne peut se traduire par une volition déterminant l'action. Il faut une mobilisation et c'est la valeur qui la produit, elle qui ne résulte pas d'un savoir, mais tend au contraire à la production de savoirs tirés de l'expérience plutôt que déduits des concepts. La position aristotélicienne semble donc reprendre des forces : l'auto-renforcement de la vertu par son exercice est une orientation qui s'approfondit vers les valeurs qui structurent l'horizon de notre agir moral.

La question de la charité, comme modalité du rapport à autrui distincte de la *philia* et de l'*eros* est alors celle d'une telle valeur discernée à partir de l'agir lorsqu'il fait l'épreuve de l'opacité d'autrui. Cette déduction est légitime, et l'on regrettera seulement qu'elle ne permette pas de reformuler le principe de charité herméneutique, tel que la tradition herméneutique l'avait fondé⁸. La charité est ce recul nécessaire devant autrui par lequel débute l'acte éducatif qui s'oriente authentiquement sur les valeurs qui le fondent. L'auteur conclut avec Alain Vergnioux que cette reconnaissance de l'opacité d'autrui-enfant est même la condition de possibilité de toute éducation.

Le dernier chapitre de l'ouvrage esquisse enfin les linéaments d'une formation éthiquement orientée, une « formation morale »

⁷ Scheler M. *Le formalisme en éthique et l'éthique matérielle des valeurs*. Paris. Gallimard. 1955.

⁸ Szondi P. *Introduction à l'herméneutique littéraire*. Paris. Cerf. 1989.

dont la fin n'est pas assignable *a priori*, comme l'éducation moderne le pensait : une formation à notre propre finitude, désormais.

L'ouvrage de Didier Morel ne ruse pas avec le lecteur, et sa force est de ne pas occulter les difficultés qu'il affronte avec lucidité et détermination. C'est ce qui l'inscrit dans une authentique dimension pédagogique au sens que précise Jean Houssaye d'un « enveloppement mutuel de la théorie

et de la pratique par la même personne, sur la même personne ». Ici, chaque résultat est immédiatement mis à l'épreuve et permet que se construise, tout au long du livre une *position* éthiquement cohérente, à la fois dégagée des convictions *a priori* comme des sentiments immédiats, dont il est permis de penser qu'elle sera incitative et éclairante pour ceux qui, dans l'expérience éducative, font l'épreuve d'une telle construction.

Penser l'éducation***Notions clés pour une philosophie de l'éducation*****Coordonné par A. Vergnioux, ESF, 2005, 214 pages**

La collection *Pédagogies/Outils* des éditions ESF entend donner « des instruments de travail au quotidien pour les enseignants, formateurs, étudiants, chercheurs » et les ouvrages de cette collection sont qualifiés, par son projet éditorial, de « outils d'intelligibilité de la chose éducative ». En publiant l'ouvrage coordonné par A. Vergnioux, *Penser l'éducation*, cette collection honore sa fonction puisqu'il s'agit – comme l'indique le sous-titre de l'ouvrage – de proposer des « notions clés pour une philosophie de l'éducation ». D. Hameline intitule avec bonheur la préface qu'il donne à l'ouvrage : « Les exercices notionnels du *Télémaque* ou le salubre entretien de la pensée », il annonce ainsi très explicitement au lecteur que c'est dans un atelier qu'il entre en ouvrant ce livre. Les titres et sous-titres parlent juste et le lecteur rencontre dans cet ouvrage, comme le lui annonce Ph. Meirieu en quatrième de couverture, « un discours sur l'éducation qui ouvre à la pensée plutôt que de l'enclorre dans des définitions définitives ». Ce n'est ni un dictionnaire, ni même un lexique, qui est ici proposé mais bien des « exercices », quelque chose comme les gammes auxquelles doit se contraindre le chanteur.

Quiconque entrerait dans l'ouvrage par la table des matières, procédé somme toute

banal, pourrait, toutefois, être saisi de perplexité. De « compétence » à « vigilance », les seize entrées, classées par ordre alphabétique, offrent une liste où l'esprit cherche en vain un quelconque fil conducteur. Cet « aimable éclectisme », comme l'appelle D. Hameline en préface (p. 12) a de quoi dérouter. Certes on en comprend bien la raison historique puisque A. Vergnioux rappelle, en avertissement liminaire (p. 10), qu'ont été réunis ici des textes publiés depuis 1995 par la revue *Le Télémaque* qui laisse aux auteurs de sa rubrique « Notions », « l'entière liberté du thème et de l'angle d'attaque ». Il reste qu'on s'attend du moins à ce que l'éducation soit le centre de gravité de ces exercices, le point où convergent les lignes médianes de ces textes. Or il faut admettre que, plus d'une fois, charge est laissée au lecteur de tisser le lien pouvant conduire de telle ou telle notion à la « chose éducative ». Si les notions, ici réunies, sont des clés pour penser l'éducation, les serrures qu'ouvrent ces clés sont parfois bien secrètes.

Le lecteur qui aura compris que ce livre est à butiner, plus qu'à lire de façon cursive, saura à coup sûr y faire son miel et accompagnera les auteurs dans leurs exercices. La majorité des articles part d'une réflexion sur le langage et sur l'usage ordinaire des mots. La question que pose D. Meuret en ouverture de son texte consacré à l'efficacité est *mutatis mutandis*, celle de la plupart des contributions : « de quoi parlons-nous quand... ? » (p. 71). Le mot interrogé peut alors être abordé par sa dénotation comme

le fait F. Jacquet-Francillon à propos de « déontologie » (p. 43) ou par son étymologie comme le fait A. Vergnioux pour « récompense » (p. 163). L'auteur peut aussi privilégier une entrée par le domaine d'usage ainsi que font D. Tacaille à propos de « compétence » (p. 17) et P. Boumard à propos de « implication » (p. 93). Plus ludiquement, mais la notion s'y prêtait, c'est sur le « bien singulier pluriel » du mot « vacance(s) » qu'A.M. Drouin-Hans engage son exercice (p. 173). « Ce n'est que lorsqu'on a péniblement frotté les uns contre les autres, noms, définitions, perceptions de la vue et impressions des sens, quand on a discuté dans des discussions bienveillantes... que, sur l'objet étudié, vient luire la lumière de la

sagesse et de l'intelligence... » déclarait Platon⁹, chacun des textes réunis invite à la « discussion bienveillante », chacun « frotte » dans cet étrange atelier de polissage des notions et la « lumière de l'intelligence » y luit incontestablement. Ces notions qui, selon l'étymologie du mot et sans considérer la profusion sémantique qui le caractérise, donnent à connaître, concourent bien à Penser l'éducation.

Chaque article est suivi d'un ou plusieurs extraits de textes et d'une bibliographie, faisant de cet ouvrage un outil de travail précieux.

Sylvie Queval
Université de Lille 3

⁹ Lettre VII, 344b (traduction J. Souilhé pour les éditions *Les belles Lettres*)

transcende ? – Peut-on parler de « fait religieux » pour saisir une attitude qui, dans son principe même, écarte tous les faits pour proclamer l'avènement du Sens ? Faudrait-il aller jusqu'à une phénoménologie de la foi, mais ne court-on pas alors le risque d'une mise en cause du rationalisme qui fonde la culture scolaire ? Et *quid* de la formation de ceux qui ont la charge de ce nouvel enseignement si l'on n'est pas d'accord sur le fond du problème ?...

Comme le note Jean Baubérot dans sa Préface, l'ouvrage de Mireille Estivalèzes est porté par un humanisme qui permet l'existence d'un « dehors », mais aussi d'un « dedans » religieux « qui fasse pièce à la logique déshumanisante de l'équivalence généralisée, tout en ouvrant largement portes et fenêtres, en pratiquant l'accueil de l'autre, y compris en l'invitant chez soi ». Et il poursuit : « A lire l'ensemble de son propos, on s'aperçoit que le projet (et les premières réalisations) d'enseignement laïque des religions constitue un très bon analyseur de l'ensemble des problèmes de l'enseignement français aujourd'hui. Ce qu'elle écrit, pour ne prendre qu'un exemple, du rapport à l'objet d'études rend particulièrement visible un problème plus général : la dialectique de la subjectivité et de l'objectivation. » Il s'agit bien d'un problème qui met en cause le rationalisme monolithique, positiviste, volontiers scientiste, qui marque la pensée française depuis Descartes. C'est ce dogme laïque qui se trouve secoué par l'intrusion d'un droit de la subjectivité qui trouve dans le religieux la force de s'affir-

mer. Faut-il attendre que l'orage passe ? Ou bien s'employer à repenser une laïcité qui fasse sa part à cet élan du sujet par-delà les frontières de la raison scientifique ? On criera au casse-cou... Mais la foi ne peut-elle pas être abordée et étudiée elle-même comme un fait, ce fait dût-il contester tous les faits ? La rationalité métaphysique ne doit-elle pas retrouver une certaine place dans un univers dominé par la science ?... Si l'histoire à vocation à s'occuper du fait religieux, ne reviendrait-il pas au cours de philosophie de traiter la question du sens religieux et de la foi qui le fonde ?

La comparaison européenne pourrait être ici d'une aide précieuse. Mireille Estivalèzes, s'y essaie dans le dernier chapitre de son ouvrage, où elle dresse une typologie qui va des enseignements les plus confessionnels (la Grèce, l'Irlande, le Portugal) vers les plus sécularisés (le Québec) en passant par l'enseignement pluri-religieux (la Belgique, l'Alsace-Moselle, certains Länder allemands, la Grande-Bretagne). Les modèles peuvent diverger, des problématiques sont communes : un contexte de sécularisation avancée, l'inculture religieuse des jeunes, mais aussi des demandes de sens et de repères éthiques, la nécessité d'intégrer un enseignement sur l'islam... Le panorama est rapide, la question mériterait une étude comparative plus fouillée, qui creuserait jusqu'aux racines culturelles, philosophiques, religieuses et politiques des positions prises sur la question de l'enseignement religieux dans les différents pays. Elle

permettrait en retour de situer la laïcité française par rapport à une conception de la raison qui a connu des avatars, mais dont le socle est resté constant depuis que Descartes a volontairement laissé de côté la foi pour mettre en place la raison.

Un ouvrage marque forcément ses limites : il est heureux que la problématique étudiée le soit avec tant d'intelligence compréhensive.

Michel Soëtard
(UCO, PéSoA, Angers)

PENSER L'ÉDUCATION

Abonnez-vous ! (2 numéros par an)

LE CHOIX ENTRE 4 FORMULES

Abonnement 2007 N° 21 et 22

France et étranger, port compris : 39 Euros

Abonnement 2006 N° 19 et 20

France et étranger, port compris : 39 Euros

Abonnement 2005 N° 17 et 18

France et étranger, port compris : 39 Euros

Abonnement 2004 N° 15 et 16

France et étranger, port compris : 39 Euros

Abonnement 2007 + 4 numéros au choix

(1/2/4/5/6/7/8/9/10/11/12/13/14/15/16/17/18/19/20)

France et étranger, port compris : 80 Euros

Offre promotionnelle Abonnement 2007 + numéros restants

(1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20)

France et étranger, port compris : 174 Euros

(soit 39 Euros + 9 Euros le numéro supplémentaire)

Vente au numéro

(Attention : n° 3 épuisé)

France et étranger, port compris : 26 Euros

Nom : _____

Organisme : _____

Adresse complète : _____

Tél. : _____ Fax : _____

Paiement :

Par chèque bancaire

Par chèque postal

A réception d'une facture

A L'ORDRE DE L'AGENCE COMPTABLE DE L'UNIVERSITÉ DE ROUEN

Renvoyer le formulaire à l'adresse suivante :

UNIVERSITÉ DE ROUEN

UFR DE PSYCHOLOGIE, SOCIOLOGIE ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Laboratoire CIVIIC – Revue "Penser l'Education" – B.P. 108

76821 MONT SAINT AIGNAN CEDEX

Tél. 02 35 14 64 38 – E-mail : civiic@univ-rouen.fr

