
Institution, distribution et compréhension : les tâches de l'action pédagogique.

Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)

Didier Moreau

*Maître de conférences 17 & 70^{ème} section, Université de Nantes.
Laboratoire CREN Nantes.
moreauDi@wanadoo.fr*

RÉSUMÉ. L'alternative à laquelle conduit le débat entre des instances philosophiques relativement à la position du sujet de l'éducation mérite d'être questionnée pour elle-même. Cette contribution propose une critique de l'aporie posée par la philosophie politique, et défend la thèse que le sujet en éducation et en formation n'est pas le sujet classique de la métaphysique mais l'effet d'une différenciation instituant. L'acte d'enseigner, comme art de manier les signes, se confronte alors aux problèmes de l'équité de leur distribution et des conditions de leur réception. C'est à partir de ces trois perspectives : institution de l'autre, distribution des biens éducatifs, herméneutique du savoir et du monde, que les pédagogies concrètes peuvent plutôt répondre de leurs actes.

MOTS-CLÉS : philosophie de l'éducation, justice distributive, herméneutique, sujet éducatif, pédagogie.

2 Actualité de la Recherche en Education et en Formation

1 Introduction.

Dans le cadre du symposium présenté par le SEGO, « La pédagogie et la formation aux prises avec le sujet », la présente contribution discute la notion de « sujet éduicable » telle que les sciences de l'éducation l'emploient dans leurs énoncés. L'hypothèse posée dans cette recherche est que cette notion repose sur une évidence non questionnée et qu'elle génère une aporie devenue centrale dans le débat français sur l'éducation. Cette aporie est visible sous la forme des controverses récurrentes depuis une trentaine d'années entre républicanisme et démocratisation, entre instruction et éducation, entre contrainte et autonomie.

La contribution présente les résultats théoriques et conceptuels obtenus dans cette recherche de quelques années et les soumet à l'examen et à la discussion dans le symposium.

Le corpus constitué pour cette recherche consiste en un ensemble de textes recueillis en philosophie de l'éducation, en histoire de l'éducation et en pédagogie. Ce corpus est nourri par un arrière-plan empirique d'observation de pratiques pédagogiques ayant le souci de mettre en exergue la position du sujet élève dans l'acte éducatif. Nous présentons ici la structure argumentative de cette contribution.

2. L'aporie du sujet éduicable.

2.1. Individu et éducation : le sujet des Lumières.

L'aporie du sujet éduicable prend naissance dans la philosophie des Lumières, pour laquelle il s'agit tout à la fois d'émanciper l'individu de ce qui le tient en minorité : les passions, les opinions et les liens particuliers qui l'enserment dans un monde borné, et de conduire l'humanité tout entière vers un état dans lequel sa rationalité, croissante du fait des progrès de la connaissance, lui permettrait de mettre fin aux malheurs qui l'accablent. A l'espérance eschatologique promise par les autorités théologico-politiques succède un projet pour l'humanité d'assumer la responsabilité du monde (Revault d'Allonnes, 2006). La question éducative repasse ainsi au premier plan. L'« éducation du genre humain » se dédouble dans une articulation du particulier au général selon laquelle l'individu doit être éduqué pour que l'humanité elle-même s'éduque, mais l'éducation de l'individu n'est possible que dans une humanité elle-même en marche vers l'éducation (Lessing, 1976). Les Lumières vont recevoir en héritage l'aporie de l'intégration de la providence stoïcienne dans l'eschatologie chrétienne, conséquence de la sécularisation, et tenter de la dépasser dans le thème d'une *pédagogie secrète* de l'humanité, conduite grâce à la raison, dans le développement d'une dimension historique. C'est la thèse centrale de *L'éducation du genre humain* de Lessing (1780) selon laquelle il s'agit pour l'humanité de former son propre visage, en effaçant les traits de la particularité, pour atteindre le calme lisse de l'universel : « cette voie sur laquelle le genre humain progresse vers la perfection est la même que, tôt ou tard, chaque homme pris en

particulier doit d'abord avoir parcourue¹. » Mais cette voie reste secrète, et Lessing examine comment les sociétés maçonniques – paradigmes d'une avant-garde éduquée et éclairée, peuvent contribuer à la réalisation du progrès de l'humanité par la raison, à l'insu de la société elle-même. La raison ne peut pas en effet imposer directement ses vues, et toute éducation suppose l'appui sur les passions et les désirs. Lessing forme ainsi, par la reprise d'un thème de la pensée morale classique, le concept d'une *ruse de la raison*, idée centrale de l'éducation moderne que les Lumières incorporent à la dimension historique de l'homme, comme Kant le structurera dans la forme politique (Kant, 1985-1), avant que Hegel ne le parachève dans l'attente d'une réalisation de l'absolu. Or la notion de sujet, tel que Descartes l'avait constitué ne permet pas cette duplicité singulier-collectif : si le fondement de toute certitude et de toute vérité est l'évidence rationnelle subjective, l'individu ne peut être outrepassé par une instance qui le transcenderait en raison. C'est pourquoi l'humanité devient elle-même individu et sujet (Renaut, 1989). La temporalité de l'attente eschatologique se sécularise alors en une historicité dans laquelle l'humanité construit son présent par son activité propre et peut en prévoir son avenir comme conséquence de cette action (Löwith, 2002). C'est l'idée qu'analyse Blumenberg, d'une « autojustification permanente du présent par l'avenir qu'il se donne face au passé avec lequel il se compare » (Blumenberg, 1999)

2.2. *L'origine philosophique d'une distinction : éduquer et instruire.*

Or les voies qu'emprunte l'éducation de l'humanité-individu et celle de l'individu-homme sont foncièrement différentes. L'individu-homme est un enfant, destiné à appartenir à une génération nouvelle, et l'humanité est un individu adulte qui se maintient lui-même dans sa minorité, du fait de sa soumission à ses maîtres traditionnels, comme l'explicite Kant (Kant, 1985-2). L'aporie se construit alors selon deux plans que l'on confond communément mais qu'il importe de distinguer : sur le premier plan le sujet éduicable est un individu promis à la raison et comme tel porteur de droits, mais son état même d'enfant est ce qui le rend inapte à l'exercice de cette autonomie vers laquelle il tend (Renaut, 2002). Le sujet de l'éducation doit à la fois être contraint et rester libre d'être un individu - enfant, tel est le premier plan de l'aporie, dans laquelle la philosophie politique va murer la réflexion éducative sur l'école.

En effet, un second plan double le premier, et il semble qu'il ait été manifestement occulté dans les débats sur le statut du sujet éduicable. C'est le problème concret que rencontrent de façon historico-empirique les pédagogues de la Révolution française : comment peut-on éduquer les adultes ? D'emblée l'idée d'une « rééducation », comme l'organiseront les systèmes totalitaires, est exclue, au nom même de l'émancipation que la Révolution, fille des Lumières, apporte au peuple. Jouir de ses droits de citoyen d'une République suppose que l'on soit

¹ Lessing G. E. . *L'éducation du genre humain*. Paris. Aubier-Montaigne. 1976. § 93.

4 Actualité de la Recherche en Education et en Formation

reconnu apte à prendre part à l'élaboration des lois, sans être soumis à tutelle. Les révolutionnaires ne déposeront pas de projet d'établissements d'instruction pour adultes. Aussi comprend-on que ce n'est pas la raison qu'il s'agit de former dans l'humanité nouvelle. Il faut donc dégager progressivement le peuple de son passé de ténèbres et de sujétion en s'adressant à sa « faculté de sentir » plutôt qu'à son entendement, bref à son cœur et à son imagination. L'éducation du peuple va s'effectuer alors dans un projet politique de Fêtes civiques dans lesquelles se rassemble une communauté qui se façonne elle-même par le sentiment d'appartenance commune aux mythes révolutionnaires et à leurs « grands récits » (Baczko, 1982). Ce projet retrouve l'idée constitutive par laquelle Rousseau fonde à la fois l'élan éducatif et l'élan politique, dans ses *Considérations sur le gouvernement de Pologne* (Rousseau, 1966).

A cette réponse apportée par les révolutionnaires à la question de l'éducation des adultes, se rattache le second plan de l'aporie du sujet en éducation : si l'on éduque les adultes, en revanche l'on instruira les enfants, en vue de leur éducation citoyenne future ; la différence éduquer/ instruire devient ainsi une opposition entre spontanéité et liberté, entre instant présent et futur, entre imagination et raison, entre plaisir et mortification, etc. Et contrairement aux préceptes antiques, le monde des adultes devient l'espace ouvert aux plaisirs, le monde où l'on s'amuse, et le monde des enfants celui de la peine et de l'ennui. Ce qui ouvre l'horizon des tyrannies de la modernité, qui prennent les adultes pour des enfants, et les enfants pour des adultes, comme le dit Hannah Arendt. Il faudra que se lève la protestation concrète des pédagogues du Romantisme Allemand pour que l'espace de l'école ne se structure pas sur la pure contrainte.

2.3. Une controverse sans issue.

La distinction entre éduquer et instruire n'est donc pas une question politique, c'est une question philosophique à laquelle se heurte l'action politique comme problème à résoudre ; elle ne deviendra clef idéologique qu'au profit de déplacement de champs et de glissements de sens intervenus ultérieurement dans la philosophie politique, sur la signification de l'émancipation intellectuelle, sur le rôle respectifs des instances qui interviennent dans l'acte éducatif : familles, Eglises et associations, Etat. Ces glissements successifs ont rendu le problème insoluble, et ceci est une illustration de la thèse de Blumenberg relative à la reprise des questions historiques, qui deviennent opaques lorsque le sol originel de leur problématisation est perdu (Blumenberg, 1999). Ainsi le débat contemporain sur l'Ecole ne peut être résolu, aussi longtemps que cette aporie du sujet éduicable se trouve maintenue.

Il convient donc d'engager un examen critique du sujet éduicable, n'en déplaise à la philosophie politique qui, le confondant avec le sujet politique, plus ou moins porteur de droits selon qu'il s'agisse d'un enfant ou d'un adulte, décrète que l'ère de la critique du sujet est révolue. Et c'est précisément cette confusion que la présente contribution voudrait s'employer à dissiper, avant que de montrer qu'elle en génère d'autres, comme celle de l'autorité politique et de l'autorité éducative, pour la principale.

Institution, distribution et compréhension

Dans le champ de la pensée éducative s'est produit – en connexion avec le domaine de la réflexion politique, la constitution d'un Universel du sujet. Décider de l'éducabilité du genre humain en tant que chemin de sa perfectibilité, c'est nécessairement poser la structure d'un progrès historique en vue de l'atteinte de cette perfection, voie désormais terrestre de la promesse du Salut portée autrefois par l'eschatologie. Mais la thématization du progrès historique ne peut s'effectuer que par la constitution d'un horizon d'attente propre à soutenir l'action historique concrète dans le présent. Cet horizon d'attente n'étant pas porté par une expérience historique riche et signifiante, ne peut être réalisé que par extrapolation de situations contingentes locales (Koselleck, 2005). « Ma thèse est que, au cours des Temps modernes, la différence entre expérience et attente ne cesse de croître, ou plus exactement que les Temps modernes ne se saisissent comme des temps nouveaux que depuis le moment où les attentes se sont de plus en plus éloignées de toutes les expériences faites jusqu'alors² », explicite Koselleck. Il y a ainsi une origine commune à l'utopie comme à l'universel de la modernité, que l'on peut trouver dans cette extrapolation de la philosophie des Lumières qui tente de fonder une structure transcendante universalisée à partir de l'immanence de l'expérience (Koselleck, 1979). Dans ce croisement se constitue la figure du sujet éduicable chez Condorcet, corrélat de la détermination de l'histoire comme réalisation de la rationalité de l'esprit humain.

3. La critique du sujet de la métaphysique

3.1. *L'illusion d'une universalité du sujet*

Or le sujet universel de l'éducation, tel que Condorcet, puis Auguste Comte (Comte, 1987), le déterminent, n'est qu'une fiction de l'esprit : figure historique d'une culture déterminée qui prétend représenter le degré le plus élevé du « progrès de l'esprit humain », en application de la théorie de la « perfectibilité indéfinie de l'espèce humaine³ » (Condorcet, 1970), destinée à faire triompher la raison, contre les préjugés et les superstitions dans lesquels les autres peuples se trouvent emprisonnés par leurs tyrans. Et cette perfectibilité de l'homme se réalise par le perfectionnement du savoir, source concrète du bonheur. Ainsi viendra le jour, prédit Condorcet, où tous les peuples vivant encore dans l'enfance de l'esprit, guidés par les peuples les plus éclairés (d'abord les Français, puis les Anglo-américains) accéderont à la liberté de la civilisation.

C'est le reflux de cette foi naïve du positivisme historique qui marquera l'entrée dans la crise de l'éducation. En effet la théorie du progrès réalisé par l'émancipation obtenue grâce au savoir se heurte à deux obstacles majeurs : la mise au premier plan des contre-finalités de la raison, selon lesquelles la raison peut se retourner historiquement contre elle-même, et l'éclatement de l'universel du sujet, lorsque les expériences singulières du monde de la vie, langue et culture, deviennent

² Koselleck, *op. cit.* p. 314.

³ Condorcet, *op. cit.* p. 166.

6 Actualité de la Recherche en Education et en Formation

un objet de questionnement. A ce titre, maintenir à tout prix l'illusion que le sujet de l'éducation correspond au sujet universel des Lumières est une entreprise politique, indifférente au souci éducatif, qui vise à travers des présupposés dogmatiques un horizon inquiétant⁴.

3.2. *Qui est l'Autre de l'éducation ?*

Penser le sujet éducatif, c'est d'abord penser une altérité qui se constitue à travers même le procès éducatif, et non pas une pleine présence telle que la métaphysique l'a instituée. C'est pourquoi cette altérité ne peut être l'objet d'une représentation antérieure à l'acte éducatif. En effet, cette représentation d'un sujet comme objet de l'acte éducatif peut se construire selon deux faces, solidaires l'une de l'autre, et qu'on a voulu opposer dans un conflit spectaculaire entre perspectives pédagogiques. Selon la première face, l'enfant est un être naturel qu'il faut socialiser par une conversion de sa conscience, comme le thématise Durkheim en déplaçant le pôle principal de la subjectivité du côté du maître (Durkheim, 1989). Selon l'autre face, l'enfant est une présence authentique à soi qu'il conviendrait de préserver de la corruption du monde adulte, comme le rêve la pédagogie nouvelle. Cette alternative entre le paradigme d'un sujet-maître et celui d'un sujet-élève est un conflit purement métaphysique, où le sujet reste au fond identique comme présence immédiate, c'est-à-dire comme seule instance de vérité. Mais ce conflit soutient, de part et d'autre, la même cause, celui d'un optimisme démesuré dans la possibilité pour la raison d'atteindre des fins, et soumet l'éducation à cette téléologie d'un progrès *nécessairement* émancipateur, en rendant toute interrogation sur l'émancipation suspecte, parce que, vraisemblablement, on ne la considère plus que comme un mythe affaibli soutenant un horizon d'attente, sans cesse reculé du fait même du creusement de la différence entre l'espérance qu'il porte et le champ des expériences que l'on vit historiquement.

Il est nécessaire de dépasser cette opposition qui soutient celle de l'éduquer et de l'instruire dans le débat sur l'école en France, et pour ce faire, il faut questionner l'éducation comme un acte d'institution du sujet, une différenciation instituante qui ne soit ni une conversion thérapeutique de l'élève à la raison, ni un autodéveloppement de l'enfant vers la plénitude de son être. Jacques Derrida ouvre la voie de ce questionnement à partir de la notion de « différence » (Derrida, 1968).

La différence est une notion qui, par sa forme passive-active permet de comprendre un acte d'institution dans lequel le sujet éducatif ne soit plus déterminé préalablement comme sujet métaphysique. Dans la vision durkheimienne, on se souvient qu'il cesse d'être momentanément sujet pour devenir objet ou réciproquement, dans l'éducation spontanée, il faut qu'il redevienne sujet pour avoir été pris trop longtemps comme objet. L'éducation ne se fait pas à partir d'une présence pleine, explicite Derrida, elle est plutôt l'institution d'une présence (Derrida, 1987). Il n'y a pas de présence pleine du maître qui, comme le voudrait

⁴ L'individu universel des Lumières ne l'a été que dans le monde culturel qui l'a pensé ; ainsi peuvent s'entendre les différences significatives des traditions pédagogiques selon leur aire linguistique de référence : anglo-saxonne, germanique, française.

Levinas soit à elle seule institutive de l'élève (Levinas, 1997), ni de présence pleine de l'enfant qui, comme le formule Rousseau, soit la base constitutive de l'acte éducatif. Mais Rousseau cependant avait perçu l'aporie où l'on se trouve pour considérer l'enfant comme sujet préalable à l'acte éducatif : la vérité de l'enfant est aussi la première manifestation de la déficience qui, dans l'ordre de la nature, appelle la suppléance éducative. L'éducation se construit sur cette finitude, ce qui rend sa tâche paradoxale : la pédagogie doit intervenir le moins possible et le plus tard possible, mais elle doit intervenir. La finitude humaine, telle qu'elle se dévoile dans l'enfance, est ce paradoxe d'une présence qui ne peut accéder à sa pleine manifestation qu'en courant le risque de s'aliéner en s'exposant à ce qui la limite : autrui, les signes de la culture.

Derrida recourt à la notion de différance pour penser la question d l'institution du sujet. La différance est instituante parce qu'elle dépasse le présent et s'expose comme un procès de temporisation : c'est l'intervalle sans épaisseur - sans signification métaphysique, entre passé et présent, entre présent et futur, et c'est l'intervalle qu'introduit précisément l'acte éducatif. L'éducation tempore. Elle le fait d'abord en inscrivant le temps mort dans le temps du vivant, par l'instruction et la transmission des traces du passé devenu savoir (Derrida, 1967). L'éducation, comme toute écriture, est d'origine testamentaire : origine elle-même sans origine, puisque indéfiniment recommencée. Il n'y a d'institution d'un sujet que dans la relation à la culture de ceux qui nous ont précédés. En ce sens, instruire n'est pas contraindre une subjectivité privée à renoncer à l'individualité de ses penchants au profit de l'universalité de la raison, c'est arracher le présent instantané à son illusion solipsiste d'autosuffisance pour le relier à la durée de l'humanité.

Le deuxième temps de la temporisation du présent le tourne vers le futur : c'est l'éduquer, si l'on veut maintenir le couple rhétorique qui l'oppose à l'instruire. Le temps mort qui se lève dans le présent, et que Platon avait thématiqué dans l'évocation de l'anamnèse dans le *Ménon* rend possible une nouvelle écriture, que Derrida fait correspondre à l'archi-écriture, et qui est une inscription de soi dans le futur. Le sujet éduicable se laisse alors creuser par son rapport à cet élément futur : il n'est présent que dans son manque d'être, sa finitude, qui l'installe dans le pro-jet, l'être-jeté dans le monde, et qui *oblige* à la formation de soi. Mais il s'agit d'un devoir envers soi-même, un devoir moral de dignité comme le dit Kant, et non un « devoir social », culpabilisateur face au monde des adultes. Dans la pédagogie traditionnelle, les enfants sont coupables d'être enfants, comme en témoigne Rousseau dans le renversement de l'être innocent en paraître coupable des *Confessions*.

La thématique développée par Derrida permet ainsi de s'affranchir des oppositions classiques de la métaphysique de la présence, systématisées dans l'idéalisme. Celle de la nature et de la culture tout d'abord, celle du sujet et de l'objet qu'on a précisée précédemment. Au couple métaphysique de la nature et de la liberté, va correspondre, après Kant dans l'éducation, l'opposition entre la discipline (de la raison) et les talents que la culture peut former : la première est nécessaire pour que les seconds soient développés. Il en résulte ce qui, du point de vue métaphysique peut apparaître alors comme aporétique : l'éducation en vue de l'autonomie doit être

8 Actualité de la Recherche en Education et en Formation

porteuse d'hétéronomie, mais, dit Kant, on ne peut apprendre à être libre, ce qui fait de l'éducation une tâche impossible⁵.

Si l'on demande d'échapper aux difficultés propres à la visée métaphysique de l'éducation, il est nécessaire alors d'aborder l'acte éducatif à partir de son noyau ontologique propre, ce qui revient à poser la question : comment fait-on être, comment institue-t-on dans la présence, à travers l'éducation ?

4. Les trois tâches de l'éducation.

4.1 Instituer.

Ce changement de perspective permet de comprendre l'éducation comme l'accomplissement de trois tâches et ce sont elles que la pédagogie assume, en tant qu'on la définit, comme le fait Michel Fabre, comme théorie-pratique (Fabre, 2006).

La première tâche de l'éducation consiste dans l'institution d'un sujet ; elle y parvient par l'enseigner, qui est un art de produire des signes par lesquels s'effectue la temporisation : faire signe vers le passé en vue du futur, dans le questionnement des œuvres humaines, c'est creuser l'instant présent pour y faire naître l'étonnement, l'inquiétude et le désir d'apprendre ; ainsi la pédagogie décrit-elle depuis Platon l'acte d'enseignement. Mais ce désir d'apprendre n'est qu'une nostalgie d'un passé qui n'a jamais été présent, comme dans la culture scolaire des humanités, s'il ne communique pas un pouvoir sur le monde que les signes représentent. Ce pouvoir consiste dans la capacité d'interpeller le présent à partir d'une expérience conquise du passé. L'enseignement institue certes l'altérité de l'élève de manière radicale, comme le pense Levinas, mais dans un jeu de traces, hors toute origine absolue : le passé vers lequel tend le désir d'apprendre ne sera jamais présent, il sera toujours autre que ce que les signes voulaient représenter : l'enseignement n'est pas un modelage ou une conformation selon un archétype, une origine absolue, ou ma répétition d'un type culturel. C'est pourquoi la temporisation du futur grâce à l'enseignement fait de l'élève un auteur, qui peut alors s'autoriser à porter un nom. Derrida pense que la signature du nom propre est le propre de l'enseignement. Paul Ricœur n'est pas éloigné de cette perspective lorsqu'il thématise la question du parcours de la reconnaissance, comme attestation donnée au sujet de ses capacités d'agir, par le passage de l'actif au passif que Derrida met en exergue dans la différence (Ricœur, 2004) : C'est parce que je reconnais la validité de la culture pour ma formation que je peux être reconnu par ceux qui me la communiquent et qui la font vivre. Quand un enseignant célèbre la louange d'une œuvre, comme le dit Ricœur, « [il] se réjouit à la vue de son objet régnant au-dessus de tous les autres objets de son souci⁶. » Et cette évaluation échappe à toute relativité des valeurs et propose le paradigme moral de l'altérité : être capable de reconnaître la valeur de ce qui nous attire irrésistiblement parce qu'il nous contraint au respect, ce n'est pas tant

⁵ Tout en la subordonnant, cependant, à la tâche politique.

⁶ Ricœur, *op. cit.* p. 346.

s'humilier soi-même, comme le dit Kant, qu'être capable d'être à son tour reconnu : se rendre reconnaissable, avoir un nom.

Enseigner, c'est donner des signes par lesquels le sujet éduicable se reconnaît comme appartenant à un monde, culturel et épistémologique, et peut dès cet instant se reconnaître comme acteur de ses projets. Or un constat empirique peut être fait d'un déficit de reconnaissance dont les élèves se disent généralement souffrir, comme si l'école – spécialement le second degré, fonctionnait comme une *société du mépris*, selon l'analyse d'Axel Honneth (Honneth, 2006). Lorsque l'école manque à sa tâche de l'institution juste des sujets en vue de leur reconnaissance, elle ne peut pas, bien évidemment accomplir sa seconde tâche.

4.2 L'équité d'une distribution.

Cette seconde tâche qui incombe à l'enseignement est celui de garantir l'équité de la distribution des signes, afin que le monde dans lequel l'élève se trouve institué soit orienté en vue de l'éthique, et que la justice qui y règle les rapports sociaux ne soit pas l'expression d'un rapport de forces. Concevoir l'éducation comme des biens à distribuer selon la justice n'est pas une thématisation fréquente dans la réflexion française sur l'école. La théorisation selon la justice distributive semble en effet inconciliable avec une certaine vision de l'Etat éducateur développée par la pensée politique, dans la mesure où ce sont les exigences sociales qui repassent au premier plan, comme le développe Michael Walzer (Walzer, 1997). Or c'est sur ce point que la discussion pédagogique s'est engagée, une fois que les références à une structure métaphysique de l'éducation se sont effacées et que la question de l'équité est devenue centrale pour penser les pratiques, libérée de tout instrumentalisme visant à objectiver le sujet en vue de la fabrication d'une élite pour le service de l'Etat. De ce point de vue, *l'élitisme républicain* apparaît doublement injuste, tout d'abord vis-à-vis de l'élite sélectionnée, instrumentalisée au service d'un universel au nom d'une promesse de bonheur individuel qui ne peut se réaliser que dans la subordination d'autrui, ensuite – et surtout, relativement à ceux qui, n'étant pas retenus, sont déçus dans l'insignifiance sociale et le mépris. Ainsi, la thématique de *l'égalité des chances* va-t-elle nécessairement au-delà, analyse Habermas, d'une égalité formelle des sujets juridiques à l'école (Habermas, 1988). Distribuer des biens éducatifs, ce n'est pas simplement remédier à une inégalité injuste entre les élèves du fait de leur formation culturelle antérieure et de l'aptitude inégale qui en résulte pour eux à former un projet socialement gratifiant, mais c'est également veiller à ce que les conditions mêmes de cette distribution ne soient pas subordonnées aux logiques de l'organisation sociale. La question est de savoir comment il est possible de régler cette indépendance nécessaire des pratiques pédagogiques de telle façon que, comme le dit M. Duru-Bellat (2006), la distribution des biens éducatifs soit effectuée comme un devoir vis-à-vis de l'enfant et non comme une chance qui lui serait offerte d'accéder à un bien futur. Ce qui signifie l'effacement des « sujets méritants ».

10 Actualité de la Recherche en Education et en Formation

4.3. Le partage de la compréhension.

Il ne s'agit pas de distribuer des biens éducatifs s'ils ne peuvent être reçus. La question de l'herméneutique est devenue centrale en pédagogie dès lors que celle de la justice distributive a été posée. Le sujet éduicable ne l'est que pour savoir et par savoir ; aussi faut-il que le sens du savoir soit pris en compte dans sa distribution. Or il se trouve que dans cette question plus que dans toute autre en éducation, la notion de sujet universel barre le chemin à toute problématisation. En effet, la transposition, en pédagogie, de la représentation d'un sujet épistémologique, néglige, au nom de la vérité qu'un tel sujet ne peut pas manquer d'apercevoir dans les connaissances qui lui sont exposées, la question de l'accès au sens. Cette confusion est un résultat classique du positivisme comtien qui fait de la connaissance une réalité vérifiable :

« elle (la connaissance) reconnaît comme règle fondamentale que toute proposition qui n'est pas strictement réductible à la simple énonciation d'un fait ne peut offrir aucun sens réel ou intelligible. Les principes qu'elle emploie ne sont plus eux-mêmes que de véritables faits... »⁷(Comte, 1987, p. 19).

Dans un monde-de-faits comme celui que propose le positivisme, le sens est une objectivité dont tous les sujets (préalablement purifiés par un enseignement des éléments) peuvent s'emparer de manière identique ; le sens y est un fait. Mais la vision positiviste échoue devant la perte de l'évidence du sens que les sociétés contemporaines pluralistes vivent comme une crise de leurs références. Hannah Arendt a considéré que le trait caractéristique des Temps modernes est à la fois un gain en monde (*Verweltlichung*) inouï, consécutif à la sécularisation de la sphère religieuse, qui fait passer de la *vita contemplata* à la *vita activa*, contrebalancé par une perte de monde (*Weltlosigkeit*) sans pareille (Arendt, 1967, p. 312). La prise de possession du monde par l'activité technique de l'homme a pour corrélat la perte progressive d'un sens du fait même que seuls les résultats de l'activité efficace peuvent orienter l'action humaine. La crise du monde de la vie, que diagnostique Husserl (Husserl, 1976), est ce moment du basculement du sens même de la vérité métaphysique et la perte des « fins ultimes » qui fondaient le questionnement porté par la culture et la science.

Or, à l'école, présenter les savoirs comme des faits interdit de poser la question du sens sous son double rapport. Tout d'abord, épistémologique, de donner à comprendre comment les savoirs répondent à des problèmes posés par la connaissance à travers des démarches interprétatives : la rationalité n'est pas dans les faits, mais dans les questions que l'esprit se pose. Ensuite, et c'est le rapport herméneutique, d'anticiper le mode par lequel un sujet qui est institué comme on l'a vu par les savoirs, peut les rendre propres à cette institution, ou si l'on veut, comme le dit le langage pédagogique, « se les approprier ». Contrairement au sujet épistémique abstrait, le sujet éduicable est singulier, il n'est pas (encore) la partie d'un tout, membre d'une communauté comme sujet achevé, ou partie de l'universel comme sujet à réformer. Sa singularité consiste dans l'interprétation qu'il fait du

⁷ *Ibid.* p.19.

savoir qui lui est transmis, et c'est en cela que consiste son institution comme sujet dans la temporisation. Toute compréhension, comme construction du sens, ou plutôt, co-construction du sens est interprétative. Le sujet de la modernité fonde sa vérité dans la certitude de soi, dans l'expérience du *cogito* cartésien. Mais la perspective herméneutique permet d'abandonner ce privilège de la présence pleine du sujet. Gadamer thématise ce renversement à travers la notion de *compréhension de soi*. La certitude de soi ne peut plus aboutir – moment que Fichte a théorisé, que dans l'affirmation radicale de l'individualité du sujet, maître du monde. Lorsque cette vision volontariste s'effondre, et que l'individualisme devient le refuge de la perte du sens collectif, il est nécessaire de refonder le dialogue que nous entretenons les uns avec les autres et que l'éducation rend possible. Gadamer analyse cette structure dialogique de l'existence en montrant que l'expérience éducative est le dévoilement le plus manifeste de cette structure dialogique de l'existence. Etre en éducation ou en formation signifie être en projet et ne pas être un sujet installé dans une présence pleine, ni d'ailleurs dans un processus vers cette présence totale qui n'est qu'un leurre, car chaque projet se transforme par le dialogue qu'il permet d'entretenir avec le monde. Selon Gadamer (1996), « le dialogue que nous sommes n'aura jamais de fin », c'est-à-dire que le sujet est toujours en compréhension de soi, et ne parvient jamais à l'intuition immédiate de quelque chose qui serait « sa vérité ». Mais cette compréhension de soi ne peut passer que par autrui, et l'éducation peut être comprise comme une mise en chemin vers la compréhension de soi, dans un dialogue où autrui nous engage dans la langue, la culture et la connaissance. Le but d'une scolarité réussie n'est-il pas de rendre cette éducation inachevable, en devenant autoformation ? Car notre finitude se manifeste par ceci que comprendre, c'est être pris par autrui, mais qu'autrui lui-même ne s'en trouve pas pour autant renforcé dans la mesure où « comprendre, c'est comprendre autrement.⁸ » C'est ce qui rend la relation pédagogique doublement herméneutique, dans la mesure où l'enseignant ne dispense ses signes qu'en interprétant lui-même, dans les actions des élèves, leur propre interprétation. Bachelard remarquait que souvent l'enseignant ne comprend pas que l'autre ne comprenne pas, et ce déficit herméneutique croisé est devenu le thème central de l'approche pédagogique de la difficulté scolaire : il est nécessaire que l'élève en difficulté aide l'enseignant à le comprendre, préalablement à ce que celui-ci déclenche, du fait d'une habileté technique, une « aide » aveugle, signe supplémentaire de l'incompréhension du maître et facteur aggravant de l'opacité pour l'élève. De la même manière, l'approche interculturelle de la pédagogie ne peut se fonder que sur l'organisation d'un dialogue herméneutique, comme l'analyse Denis Simard (Simard, 2004).

5. Conclusion : Expériences et attentes à l'école.

Il est légitime dans une société démocratique que l'accès au savoir, qui est l'une des finalités de la distribution des biens éducatifs, soit universel. La légitimité d'une attente du savoir ne peut être contestée au nom même de l'intérêt général conçu à

⁸ Gadamer, *op. cit.* p. 329.

12 Actualité de la Recherche en Education et en Formation

travers des pratiques élitistes. Mais cet horizon d'attente ne peut se satisfaire qu'à partir de champs d'expériences gratifiants. Lorsque Durkheim sécularise la notion théologique de « grâce » en éducation (Durkheim, 1989), il postule que « la raison se singularise elle-même en se générant d'elle-même », comme le dit Blumenberg. Le savoir devient une possession de la vérité que chaque sujet éduicable doit pouvoir s'approprier par un travail de connaissance (Blumenberg, 1999). Mais encore faut-il que l'expérience scolaire permette à chaque sujet de soutenir son effort de singularisation dans une attente de bénéfices. La reconnaissance de l'autorité éducative est conditionnée à cette attente légitime. Toutes les approches dogmatico-politiques de la question de l'autorité éducative sont dénuées de pertinence du fait même qu'elles refusent de poser la question de savoir ce qu'attend celui qui reconnaît l'autorité de l'autre, en vue d'apprendre et de se former. L'école ne peut développer un horizon d'attentes positives qu'en permettant des expériences gratifiantes d'accès équitable au sens, aux savoirs qui rendent capable, à la vie ouverte et accueillante avec autrui. Il convient donc que l'école synthétise les trois tâches de la pédagogie.

6. Bibliographie.

- Arendt H. (1967). *Vita activa oder Vom tätigen Leben*, München, Piper Verlag.
- Baczko, B. (1982). *Une éducation pour la démocratie*. Paris. Garnier.
- Blumenberg, H. (1999). *La légitimité des Temps modernes*. Paris. Gallimard.
- Condorcet (1770). *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*. Paris. Vrin.
- Comte, A. (1987). *Discours sur l'esprit positif*. Paris. Vrin.
- Derrida J. (1967). *De la grammatologie*. Paris. Minuit.
- Derrida, J. (1968). « La différance ». In P. Collectif. *Théorie d'ensemble*. Paris. Seuil.
- Derrida, J. (1987). *Psyché, inventions de l'autre*. Paris. Galilée.
- Durkheim, E. (1989). *Education et sociologie*. Paris. PUF.
- Duru-Bellat M. (2006). *L'inflation scolaire*. Paris. Seuil.
- Fabre, M. (2006). La pédagogie et les pédagogues. In P. Beillerot J. & Mosconi N. (Ed.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris. Dunod, p. 501, p. 512.
- Gadamer, H. G. (1996). *Vérité et méthode*. Paris. Seuil.
- Habermas, J. (1988). *L'espace public*. Paris. Payot.
- Honneth A. (2006). *La société du mépris*. Paris. La Découverte.
- Husserl E. (1976). *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*, Paris, Gallimard.
- Kant, I (1785-1) *Idée pour une histoire universelle d'un point de vue cosmopolitique* (1784) in *Œuvres Philosophiques t. 2*. Paris. Gallimard.
- Kant, I. (1785-2). *Réponse à la question : qu'est-ce que les Lumières ?* in *Œuvres Philosophiques t. 2*. Paris. Gallimard.
- Koselleck, R. (1979). *Le règne de la critique*. Paris. Minuit.

Institution, distribution et compréhension

- Koselleck, R. (2005). *Le futur passé*. Paris. Editions de l'EHESS.
- Levinas, E. (1997). *Totalité et infini*. Paris. LGF.
- Lessing (1976). *L'éducation du genre humain*. Paris. Aubier Montaigne.
- Löwith, K. (2002). *Histoire et salut*. Paris. Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *La phénoménologie de la perception*. Paris. Gallimard.
- Renaut, A. (1989). *L'ère de l'individu*. Paris. Gallimard.
- Renaut, A. (2002). *La libération des enfants*. Paris. Hachette.
- Revault d'Allonnes, M. (2006). *Le pouvoir des commencements*. Paris. Seuil.
- Ricœur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris. Stock.
- Rousseau J. J. (1966) *Considérations sur le gouvernement de Pologne*, in *Œuvres complètes* t. 3. Paris. Gallimard.
- Rousseau, J. J. (1969) *Emile, ou de l'éducation*, in *Œuvres complètes* t. 4. Paris. Gallimard.
- Simard D. (2004). *Education et herméneutique : Contribution à une pédagogie de la culture*. Laval –Canada. Presses Universitaires.
- Walzer, M. (1997). *Sphères de justice*. Paris. Seuil.