



Alain Vergnioux (dir.)

40 ans des sciences de l'éducation L'âge de la maturité ? Questions vives

Presses universitaires de Caen

De la recherche en philosophie de l'éducation

Didier Moreau

DOI : 10.4000/books.puc.8213

Éditeur : Presses universitaires de Caen, CRDP de Basse-Normandie

Lieu d'édition : Caen

Année d'édition : 2009

Date de mise en ligne : 27 octobre 2016

Collection : Sciences de l'éducation

ISBN électronique : 9782841338214



<http://books.openedition.org>

Référence électronique

MOREAU, Didier. *De la recherche en philosophie de l'éducation* In : *40 ans des sciences de l'éducation : L'âge de la maturité ? Questions vives* [en ligne]. Caen : Presses universitaires de Caen, 2009 (généré le 14 novembre 2019). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/puc/8213>>. ISBN : 9782841338214. DOI : 10.4000/books.puc.8213.

DE LA RECHERCHE EN PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION

Résumé : Les recherches entreprises en philosophie de l'éducation ne bénéficient pas d'un contexte particulièrement favorable du fait de la prégnance de concepts et thématiques empruntés à la philosophie politique, lesquels sont destinés à alimenter certaines thèses d'un débat sur l'école. Notre souci sera de montrer qu'à rebours la philosophie de l'éducation permet, dans son moment critique, de dépasser les alternatives mythiques que ces thèses ont construites, et d'ouvrir dans l'horizon ainsi dégagé une approche spécifique de l'éducation. Deux perspectives critiques sont ainsi présentées : la perspective déconstructive telle que Jacques Derrida l'avait ouverte en faisant de la question éducative une question philosophique centrale, celle de l'herméneutique philosophique fondée par Gadamer expressément autour de la question de la *Bildung*. À travers ces perspectives, la philosophie de l'éducation retrouve la dynamique d'une *philosophie sociale* telle que Rousseau l'avait inaugurée, et peut entreprendre un dialogue fructueux avec les disciplines des sciences de l'éducation, en particulier, dans cette communication, en interrogeant le thème de la *différence* chez Derrida.

Mots clés : philosophie de l'éducation, déconstruction, herméneutique, générativité.

Introduction : une certaine façon de chercher

« Fait-on de la recherche de la même façon en philosophie et en philosophie de l'éducation ? » demandent les organisateurs de ces journées. C'est sur une certaine façon de chercher qu'il faut donc d'abord se concentrer. « Façon » est une métaphore dont Descartes se sert peu, sauf à y être contraint dans la jonction entre le concept intellectuel et la sensation, entre l'esprit et le corps : « Accoutumés à ne rien considérer qu'en s'imaginant, qui est une "façon" de penser particulière pour les choses matérielles »¹.

Descartes, par-delà l'universalité du penser, distingue donc des modes de ce penser, suivant l'objet vers lequel il s'oriente. Il nomme cela « façon », en ayant recours à une métaphore derrière laquelle il y a « faire » – et la résistance de la matière, comme

1. Descartes, *Discours de la méthode*, IV, 6.

dans « manière », son synonyme, il y a la main, qui appartient au corps. Mais l'objet auquel s'applique cette « façon » est effectivement matériel. C'est pourquoi la question qui demande si l'on recherche de la même façon en philosophie comme en philosophie de l'éducation nous entraîne, d'emblée, sur le terrain de quelque chose qui résiste, et avec lequel il faut savoir s'y prendre. Savoir s'y prendre, savoir y faire avec les choses, c'est prendre en compte un objet résistant, qui fait problème, parce que, comme la matérialité vis-à-vis du penser chez Descartes, il nous installe dans la présence – c'est le rôle essentiel de l'éducation, même si nous refusons qu'il soit *notre* présence – nous ne sommes pas le produit de notre éducation.

Il y aurait donc quelque chose de l'éducation qui résisterait à une inspection transparente de l'esprit et qui donnerait à la « philosophie de l'éducation » son statut de discipline propre, parce que la « façon » d'y chercher l'en sépare quelque peu – non pas de la philosophie, mais d'autres façons de pratiquer la philosophie.

Mais que signifie cette hypothèse selon laquelle la philosophie de l'éducation a affaire à une résistance propre du réel qui se fait jour dans l'éducation ?

Elle a d'entrée de jeu une signification épistémologique qui impose deux conséquences :

- la première est que la philosophie de l'éducation n'est pas elle-même une région de la philosophie générale, une philosophie appliquée ou une recherche limitée à certains objets ;
- la seconde conséquence est que la philosophie de l'éducation entretient des relations de coopération avec les sciences objectives de l'éducation, et ne prétend en aucune manière, ignorer ou mépriser les savoirs construits dans ces disciplines ; au contraire, elle s'en instruit pour sa propre recherche.

Suivant la première conséquence, qui serait celle de l'*isonomia*, du partage égal du pouvoir, la philosophie de l'éducation a une égale compétence pour chercher à éclairer les questions ontologiques, métaphysiques et éthiques. Selon la seconde, qui serait celle des *isopsèphoi*, de « ceux qui sont égaux dans le vote », la philosophie de l'éducation donne sa voix dans le débat sur les questions éducatives et peut se placer légitimement, comme on l'illustrera, sur le terrain empirique.

De la recherche en philosophie de l'éducation

Les embarras d'une recherche

Si la philosophie recherche bien dans la direction de cette résistance, il faut cependant commencer par comprendre comment cette recherche a pu être entreprise. Or, il faut l'admettre sans ambiguïté : cette situation n'est pas, depuis nombre d'années, spécialement favorable à la philosophie de l'éducation. Cela ne tient pas à une conjoncture contingente, ou à des influences individuelles négatives. La raison en est plutôt à rechercher dans ce que Jacques Derrida présente de la structure de la philosophie :

la philosophie est irremplaçable, écrivait-il à l'occasion de la réforme Giscard-Haby, parce qu'elle se remplace elle-même toujours : « le combat n'est jamais pour ou contre la philosophie, sa présence ou son absence, mais entre des forces et leurs instances philosophiques, au-dedans et au dehors de l'institution scolaire »². En tant qu'elle implique un rapport à l'État et à l'histoire, l'éducation est une question qu'il a semblé à certaines instances dangereux d'ouvrir à la recherche philosophique, dans la mesure où toutes les questions y auraient été clarifiées, et les problèmes résolus. Il n'y a plus rien à chercher, soit que l'histoire est close et son sens devenu patent, soit que cet apogée du sens est déjà derrière nous, et qu'il suffit de retourner sur ses pas pour retrouver le moment historiquement exceptionnel de la fusion de l'État et de son projet éducatif.

C'est ce qui fait que la recherche en philosophie de l'éducation a été mise dans l'embarras par la prégnance de concepts de la philosophie politique dans le champ de l'éducation, sous la forme que l'on connaît du « républicanisme dogmatique », comme Michel Fabre l'a montré. Et l'arme privilégiée, dans l'ordre du discours, pour engager le combat a été la convocation de deux mythes, transformés pour qu'ils deviennent antagonistes.

Pourquoi la pensée moderne produit-elle des mythes, et principalement dans le champ éducatif ? La philosophie des Lumières s'est déterminée comme une philosophie de l'éducation en promettant à la fois d'émanciper l'individu de ce qui le tient en minorité : les passions, les opinions et les liens particuliers qui l'enserrent dans un monde borné, et aussi de conduire l'humanité tout entière vers un état dans lequel sa rationalité lui aurait permis de mettre fin aux malheurs qui l'accablent et dont elle s'avère seule responsable. À l'espérance eschatologique promise par les autorités théologico-politiques succède un projet pour l'humanité d'assumer la responsabilité du monde³. 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'éducation⁴. 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 action⁵.

Or cette prévision du futur est une promesse d'un salut advenant à l'humanité par le progrès qui résultera nécessairement de son orientation vers la rationalité. Cette prévision, montre Koselleck⁶, est la production d'une utopie, dont la fonction de mythe est de rassembler une communauté dans la promesse de l'attente. Et s'il y a un terreau qui s'avère d'une extrême fertilité pour la levée des utopies politiques, c'est celui de l'expérience éducative.

2. Derrida 1975, 458.

3. Revault d'Allonnes 2006.

4. Lessing 1976.

5. Löwith 2002.

6. Koselleck 2005.

Or cette expérience ne peut être lue, pour l'idéalisme, qu'à travers le concept d'identité, identité du subjectif et de l'objectif, de la nature et de l'esprit. Éduquer l'humanité, en vue de former l'individu, instruire l'individu, en vue de former une humanité nouvelle, tels sont les termes dans lesquels les pédagogues de la Révolution française poseront le problème de l'éducation, en articulant l'éducation des adultes et l'instruction des enfants. Ce n'est donc pas principalement la raison qu'il s'agit de former dans l'humanité nouvelle, et les révolutionnaires comprennent qu'il s'agit plutôt de dégager progressivement le peuple que l'on destine à former une nation, de son passé de ténèbres et d'assujettissement. Il convient, pour ce faire, de s'adresser à sa faculté de sentir plutôt qu'à son entendement, à son cœur et à son imagination. Baczko montre ainsi que l'éducation du peuple va être pensée à travers 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 »⁷. Mais si l'on éduque les adultes, l'on instruira les enfants, en vue de leur éducation citoyenne future; la différence entre éduquer et instruire se fonde alors sur une opposition entre spontanéité et liberté, entre instant présent et futur, entre imagination et raison, entre plaisir et mortification. La pensée révolutionnaire façonne deux utopies éducatives, celui d'une éducation par la communion dans la fête, dont les linéaments sont empruntés à Rousseau, et celui d'une école close instruisant les enfants en vue de les orienter vers la rationalité. Ces utopies sont solidaires, ainsi les projets révolutionnaires prévoient-ils que chaque fête civique s'organisera autour d'un noyau d'instruction publique, assuré par l'instituteur et ses classes. La distinction entre éduquer et instruire n'est donc pas, à l'origine, une question politique, c'est une question philosophique à laquelle se heurte l'action politique comme problème à résoudre.

Construction d'un antagonisme

Or la pensée républicaine, par un jeu de glissements et de déplacements, va entreprendre de les rendre, comme on le sait, antagonistes. Mais pourquoi ? Notre hypothèse est que la pensée républicaine ouvre le combat pour le compte de la métaphysique de l'État moderne, d'une immanence voulant se présenter comme transcendance fondée dans l'apriorisme de la raison. Cette hypothèse est étayée par les catégories métahistoriques de Koselleck. En distinguant en effet le champ d'expérience et l'horizon d'attente comme structures de notre expérience historique, Koselleck présente deux figures de la modernité : le républicanisme et le démocratisme. La thèse de Koselleck est que « les Temps modernes ne se saisissent comme des temps nouveaux que depuis le moment où les attentes se sont éloignées de toutes les expériences faites jusqu'alors »⁸. Or cette tension croissante entre l'expérience et l'attente se trouve investie par des énoncés concurrentiels tendant à la rendre supportable. Réciproquement, le

7. Baczko 1982.

8. *Ibid.*, 315.

champ sémantique politique et social se modèle sur cette tension inouïe entre expérience et attente. Comme le dit Koselleck, « plus l'expérience est mince, plus l'attente est grande », et plus vite vont s'user les anciennes attentes au contact des nouvelles expériences. Le républicanisme, analyse Koselleck, est ce concept de mouvement qui permet de produire des énoncés porteurs d'une promesse de réalisation de la notion de progrès dans l'action politique, alors que le démocratism soutient la même thèse dans le champ de l'action sociale et donc éducative. Les deux sont une anticipation du mouvement de l'histoire par la transformation de la pratique que le républicanisme veut voir résulter de la puissance de l'État politique, et que le démocratism – réticent vis-à-vis de l'autoritarisme de l'État, confie bien plutôt à la vie sociale. La pensée politique du néo-républicanisme en France s'orientera vers le champ éducatif lorsqu'elle comprendra que le démocratism ouvre l'école aux enjeux sociaux et aux attentes de la société vis-à-vis de sa demande de justice distributive. Les républicains dogmatiques transforment alors les utopies solidaires en mythes antagonistes.

Quels sont ces mythes ? Le premier est celui d'une école républicaine dont on sait, grâce aux études critiques entreprises en histoire et en philosophie de l'éducation, qu'elle n'a jamais possédé les vertus qui lui ont été prêtées. Le second mythe, moins exploré pour des raisons sur lesquelles il faudrait se pencher, est celui d'une pédagogie apophatique, beaucoup plus négative encore que celle de l'*Émile*, puisqu'elle ne s'orienterait que sur les désirs immédiats ou socialement médiatisés des élèves. Il faudrait aussi montrer rigoureusement qu'une telle pédagogie n'a jamais existé empiriquement, parce qu'elle serait autoréfutative dans la pratique. Opposant les deux mythes, le républicanisme extrait l'école de la société, afin de la protéger, dit-il, d'une mort inéluctable. Les termes du débat sont connus.

La conséquence majeure de cette structuration du champ éducatif a été d'engager la réflexion dans une controverse sans issue où toute recherche critique se trouvait immédiatement balayée par une perspective hypercritique la dénonçant comme participant d'un complot conduisant l'école à son déclin.

La perspective critique de la philosophie de l'éducation

Comment dépasser l'aporie ? Il est nécessaire d'échapper à l'idéalisme en refusant le rêve d'une synthèse finale de l'identité de l'esprit et du monde, réalisable par l'éducation, d'abandonner les mythes qui soutiennent le combat idéologique que nous avons décrit. En un mot, abandonner le *comme si* pour le *comme tel*, et revenir à la philosophie. C'est une perspective critique, au sens où Alain Vergnioux la distingue parmi les orientations structurelles de la philosophie de l'éducation⁹. Or cette perspective, si elle désire se préserver contre l'hypercritique prescriptive, peut, avec profit, s'orienter selon deux axes, qu'il importe d'explicitier : celui de la déconstruction des concepts importés dans le champ éducatif, et celui de l'herméneutique de l'expérience éducative. C'est sur eux que les recherches peuvent s'engager.

9. Vergnioux 2006.

La métaphysique de la présence

Un des rôles traditionnels dont la philosophie de l'éducation s'est trouvée investie depuis son institutionnalisation au sein des sciences de l'éducation a été « d'éclairer les antinomies » propres à l'acte d'éduquer : nature et culture, liberté et contrainte, spontanéité et réceptivité, raison et passions, etc.¹⁰, bref de poursuivre la tâche de l'idéalisme transcendantal. Or le commentaire infini des oppositions métaphysiques traditionnelles ne pouvait que renforcer l'image d'une philosophie de l'éducation, spécialisée dans la reprise des questions générales appliquées à des objets spécifiques. Il ne s'agissait, au mieux, que d'aider les autres disciplines des sciences de l'éducation à bénéficier des avancées conceptuelles réalisées en philosophie générale, au pis à leur donner une légitimité grâce au travail de préparation que la philosophie de l'éducation avait réalisé.

Une rupture était donc nécessaire ; elle devait rompre avec les restaurations post-kantiennes de la métaphysique, comme avec la vision purement politique de la question éducative. Le penseur qui à la fois s'attaqua aux couples de la métaphysique et remit au premier plan la question éducative comme question philosophique, c'est Jacques Derrida. Le problème que posa très tôt Derrida fut de comprendre comment s'institue la *présence* dont la métaphysique considère qu'elle est toujours déjà-là, dans la plénitude du *Logos* ou de la Raison qui permet à l'esprit de s'emparer de cette présence. Ce que la métaphysique ne peut pas penser, c'est le processus d'inscription dans la présence, ce qui, dans l'éducation par exemple, fait apparaître un sujet édu-cable, qui ne préexiste pas à ce qui l'éduque. Derrida analyse ainsi le privilège absolu que la métaphysique accorde à la voix, sur les traces et sur l'écriture : la voix installe dans l'écoute, et lorsqu'il s'agit de la parole divine, la présence de l'homme ne peut trouver son sens que dans cette écoute, même si ce sens tarde à se manifester, puisqu'il y a promesse, pour celui qui écoute, qu'un tel sens se dévoile à la fin. Ce privilège aboutit à une disqualification de l'écriture et des inscriptions de traces, comme « mauvaise présence », puisqu'elles ne rendent présent que dans leur propre effacement. Ainsi le paradigme même de l'éducation selon la métaphysique consiste-t-il bien dans cette préparation à l'écoute de la parole vraie, au-delà de ce qui la brouille. On comprend aussi pourquoi la figure de Rousseau sera, pour Derrida, emblématique d'une rupture avec cette tradition.

Ce privilège de la toute-présence permet alors d'installer les couples conceptuels de la Nature et de l'Esprit, de l'Animalité et de l'Humanité, de la Liberté et de la Nécessité, à travers lesquels la philosophie pense son autre, ce qui la limite et qu'elle entend maîtriser : la présence moindre, qu'elle se réapproprie dans un processus de dévalorisation et que Derrida explore dans *Marges*. Aussi, interprétant la *Destruktion* de Heidegger, Derrida ouvre-t-il la voie à la déconstruction, dont l'enjeu est d'analyser ce que la métaphysique cache de son propre fonctionnement : la formation des

10. Mialaret 1967, 82.

antinomies, l'élaboration des concepts. La déconstruction selon Derrida aboutit à démonter les structures de la métaphysique, à repérer la genèse des concepts fondateurs, à vider de leur prétendu contenu d'être les substantialisations classiques. Ce qui favorisera la discussion avec certains courants de la philosophie analytique américaine. Or, précisera Derrida, ce qui résiste à la déconstruction, c'est la justice. Nous reviendrons sur ce point.

Les couples conceptuels en éducation

Si l'on veut bien examiner les antinomies classiques de la philosophie de l'éducation, il est possible de s'apercevoir qu'elles trouvent leur racine dans ce privilège de la présence. C'est une direction de la recherche déconstructive en éducation, dont on peut donner un aperçu rapide. La pédagogie de la modernité est habitée par ce primat de la présence immédiate: celle naturelle, donc moindre, de l'enfant qui doit être convertie, selon le terme de Durkheim, vers la certitude de la conscience rationnelle, présence pleine de l'humain. Ou *a contrario*, chez Rousseau, par la vérité de la présence enfantine, corrompue dans cet âge adulte qui est la moindre présence de l'essence de l'homme, par l'opacité des signes sociaux et le privilège dont jouit l'apparence sur l'être.

Mais comme le montre Derrida, Rousseau ne distribue pas le partage sans hésitation, en montrant que la vérité de l'enfant est aussi la première manifestation de la déficience qui, dans l'ordre de la nature, appelle la *suppléance*. 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. Mais loin de lui, les mythes fonctionnent sans inquiétude: la culture contre la nature, la vérité de l'instant contre le mensonge d'un futur aliénant. Tous les débats sur l'éducation en France depuis les années soixante s'y sont alimentés, faute sans doute de s'ouvrir à cette thématique rousseauiste de l'« exposition », que les pédagogues allemands comme Georg Picht et Hartmut von Hentig, eux, ont pris en considération.

L'éducation comme *différance*

Derrida ouvre cependant cette perspective de l'exposition grâce à la notion de *différance*. La différence est une notion qui, par sa forme passive-active, permet de comprendre l'éducation comme un acte d'institution, et non plus un processus de conversion dans lequel l'élève cesse d'être momentanément sujet pour devenir objet, ou réciproquement, redevient sujet pour avoir été pris trop longtemps comme objet, sujet rebelle à la violence de l'institution. L'éducation ne se fait pas à partir d'une présence pleine, mais elle est l'institution, sans achèvement peut-être, d'une présence. Il n'y a pas de présence pleine du maître qui, comme le voudrait Levinas, soit à elle

seule instituante de l'élève¹¹. Il n'y a pas davantage de présence pleine de l'enfant qui, comme dans le mythe de l'enfant naturel, soit la base constitutive de l'acte éducatif. En effet la différance est instituante parce qu'elle dépasse le présent et s'expose comme un procès de temporisation : c'est l'intervalle entre passé et présent, entre présent et futur qui est marqué par l'éducation ; l'éducation temporise. 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 savoir¹². L'éducation, comme toute écriture, est d'origine testamentaire : origine elle-même sans origine, puisqu'indéfiniment recommencée. *Instruire* n'est pas contraindre une subjectivité privée, c'est arracher le présent à son illusion solipsiste pour le relier à l'humanité. L'éducation temporise – deuxième temps – en tournant le présent vers le futur : c'est l'*éduquer*, si l'on veut maintenir ce couple rhétorique. Le temps mort qui se lève dans le présent (anamnèse, réminiscence du *Ménon*) rend possible une nouvelle écriture, une inscription de soi dans le futur. Le sujet éduicable se laisse alors creuser par son rapport à cet élément futur : pro-jet, formation de soi. Instruire et éduquer sont les deux faces du même procès de la différance qu'inscrit l'éducation, et, de même, toutes les antinomies classiques se trouvent affaiblies. Il est possible alors d'aborder l'acte éducatif à partir de son noyau ontologique propre : comment fait-on être, comment institue-t-on dans la présence, à travers l'éducation ?

La compréhension d'une résistance

La perspective de recherche ainsi ouverte permet de comprendre comment l'éducation institue un sujet éduicable, pour lequel l'éducation et la formation de soi deviennent le mode fondamental de la présence humaine, d'une présence donc inachevable, et, il faut le dire, sans promesse de salut, ni en Dieu, ni en l'histoire. Elle y parvient par l'enseigner, qui est un art de produire des signes grâce auxquels s'effectue la temporisation : faire signe vers le passé en vue du futur, 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 ne demeurerait qu'une nostalgie d'un passé qui n'a jamais été présent, s'il ne communiquait pas un pouvoir sur le monde que les signes représentent. 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. C'est pourquoi la temporisation du futur 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

11. Levinas 2006.

12. Derrida 1967.

perspective lorsqu'il thématise la question du parcours de la reconnaissance, comme attestation donnée au sujet de ses capacités d'agir, par le passage du passif à l'actif¹³. Enseigner, c'est distribuer des signes par lesquels le sujet se reconnaît comme appartenant à un monde, culturel et épistémologique, et s'y reconnaît comme acteur de ses projets. C'est à ce titre qu'il s'y connaît.

La question de la philosophie sociale

L'approche déconstructive permet de dépasser les apories traditionnelles et de libérer la philosophie de l'éducation des assujettissements que lui imposent les disciplines qu'elle inquiète, dans la mesure où elle met en question, d'entrée de jeu, toutes les assurances positivistes. Mais toute déconstruction est entreprise, non pas pour le bénéfice exclusif de la philosophie, mais en vue de la pratique. La déconstruction derridienne ouvre la possibilité de la philosophie de l'éducation en tant que philosophie sociale, engagée dans la pratique par l'interprétation de l'expérience éducative. Axel Honneth définit la philosophie sociale comme une spécificité de l'aire germanique, indépendante de la philosophie politique, et dont la tâche est de définir et d'analyser les processus d'évolution de la société qui sont des « pathologies du social »¹⁴. Le fondateur de la philosophie sociale, pour Honneth, est Rousseau, dès le *Discours sur les sciences et les arts*, lorsqu'il fait le diagnostic de la modernité en termes de pathologie sociale, relativement aux critères éthiques que les concepts d'opacité et d'aliénation permettent de définir. C'est dans cet ordre du questionnement que la philosophie de l'éducation peut rencontrer concrètement les sciences de l'éducation du point de vue critique, tout en échappant au dogmatisme d'une certaine pensée politique¹⁵. La véritable sensibilité aux pathologies sociales donne en effet la priorité au fait éducatif, comme Rousseau en avait montré la voie. Or l'analyse de l'expérience éducative ne peut s'entreprendre que dans l'orientation propre à cette sensibilité, qui est une ouverture à la fragilité de l'autre. C'est ainsi que le second axe sur lequel la philosophie de l'éducation tend à déployer sa perspective critique est celui de l'herméneutique¹⁶.

De la certitude de soi à la compréhension de soi

Certes la perspective herméneutique semble devenir une référence de plus en plus partagée, grâce à la réception grandissante de l'œuvre de Paul Ricœur. Néanmoins il convient de la distinguer rigoureusement de la compréhension à l'œuvre dans les

13. Ricœur 2004.

14. Honneth 2005.

15. Dans cette perspective, qu'il nous soit permis de renvoyer à nos propres travaux sur la construction de l'éthique professionnelle des enseignants, ouverts par la thèse réalisée sous la direction de Marguerite Altet en 2003 à l'université de Nantes.

16. C'est ce que confirmèrent sans ambiguïté les rencontres de la Sophied à Paris, en juin 2007.

sciences humaines, comme dans la sociologie de Weber. L'herméneutique philosophique ne commence véritablement qu'à partir de l'instant où l'on fait de la compréhension la structure même de l'existence de l'homme¹⁷ et que l'on thématise cette compréhension comme le fait premier du langage : si la structure de l'existence humaine réside dans l'effort pour comprendre le monde et autrui, et se comprendre à partir de cet effort, il apparaît que la compréhension ne saurait excéder le langage qui la fonde. L'homme échappe à l'autoréférence d'une compréhension centrée sur soi-même par la frange d'incompréhension même qu'y introduit le langage qui, nous aidant à comprendre, obscurcit autant qu'il dévoile. Ce statut du langage dans l'herméneutique est ce qui interdit de réinstaller le sujet classique de la métaphysique, maîtrisant le monde dans ses représentations.

C'est la voie qui sera choisie par Gadamer¹⁸. Et ce qui est remarquable est que cette perspective, comme celle de la déconstruction, rencontre la question de la *Bildung* comme la question centrale de la compréhension de soi et du monde. Une herméneutique philosophique doit être, si elle prétend être à la hauteur de son projet, une philosophie de l'éducation. Mieux encore, il est possible de discerner, dans toute l'histoire de l'herméneutique, un enjeu éducatif secret qui nous incite à penser que ce n'est pas l'éducation qui rencontrerait, par un phénomène de mode intellectuelle vain et éphémère, l'herméneutique, mais bien la question de la présence de l'homme en formation de soi-même à travers la parole des autres, qui taraude l'herméneutique.

L'éducation est pensée par Gadamer comme le partage du sens à travers le dialogue indéfini de la culture. C'est sur ce point que la déconstruction et l'herméneutique se séparent. Pour l'herméneutique de Gadamer, en effet, l'éducation manifeste une résistance du sens, que la déconstruction derridienne entend détruire, comme reliquat métaphysique de l'unité. Cette résistance est celle de la cohésion des unités de vie qui se maintiennent dans les interactions humaines, ces unités culturelles qui se transmettent dans l'histoire, explique Gadamer. Le paradigme en est le dialogue socratique, dans lequel il est nécessaire de passer par un autre pour comprendre et accéder à la connaissance : « nous pensons avec autrui, pour nous retourner vers soi comme un autre », dit Gadamer. C'est pourquoi, « comprendre, c'est être pris ».

Du point de vue de la critique du dogmatisme philosophique en éducation, l'herméneutique de Gadamer ruine ce postulat métaphysique de la certitude de soi qui fondait le sujet cartésien. Ce qui mine toute certitude de cet ordre est la limitation de l'expérience humaine, qui n'est traduisible que dans la communication langagière. Or cette communication est frappée d'une double finitude : celle du caractère chancelant des significations et celle plus radicale encore que Schleiermacher avait mis en évidence dans le phénomène universel de la *mécompréhension* : toute communication présuppose et se nourrit de mécompréhension, qui paradoxalement soutient l'effort pour

17. Heidegger 1986.

18. Gadamer 1976.

comprendre et maintient l'opacité éthiquement nécessaire d'autrui¹⁹. Or l'expérience éducative est le dévoilement le plus manifeste de la structure dialogique de l'existence. Être 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 qui n'est qu'un leurre, car chaque projet se transforme par le dialogue qu'il permet d'entretenir avec le monde. Selon Gadamer, « 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 saisie alors comme cette mise en route 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 ?

Mais l'inachèvement de l'éducation ne relève pas de l'infini du savoir propre à l'entendement divin, que nous ne ferions qu'apercevoir de très loin ; cette sécularisation du savoir resterait encore métaphysique. Le problème est radicalement différent, selon Gadamer. Le fait est que comprendre, c'est comprendre autrement, et que ce *factum* que l'herméneutique met en évidence pose dans un jour nouveau la question de la transmission.

La transmission du sens

Transmettre par l'éducation des connaissances, ce n'est pas révéler un sens déjà-là dont l'entendement divin garantirait l'authenticité. C'est la conception que l'on trouve encore, dans sa version sécularisée, chez Durkheim ; cette idée d'une grâce qui descendrait sur chaque enfant par sa conversion éducative, et que Blumenberg décrit comme « une singularisation de la raison qui se génère elle-même »²⁰. Le sens n'est pas une chose présente, un objet accessible dans le monde, le sens est dialogue et ce que transmet l'éducation est un trésor de significations dans lequel l'éduqué forgera des énoncés propres à porter réponse aux questions qu'il sera amené à se poser, du fait même des problèmes que nous lui léguerons pour n'avoir pas su les résoudre.

Mais le savoir ne peut devenir une possession de la vérité que sous la condition que chaque sujet puisse se l'approprier par un travail de connaissance²¹. Rendre ce travail possible est donc une priorité essentielle de l'éducateur, et elle requiert que la réflexion sur le langage s'engage dans une perspective épistémologique qui lui permette de construire des théories analysant les modalités selon lesquelles les énoncés de la transmission deviendront porteurs de sens pour ceux qui sont appelés à les recevoir. Ces théories épistémologiques, qui permettent l'analyse de la production des savoirs

19. Gadamer pose l'authenticité du *Mitsein*, de l'être avec, et réfute celle du *Dasein* de Heidegger, comme figure résiduelle du sujet cartésien. L'être avec, et non pas l'être en commun de la philosophie politique.

20. Blumenberg 1999, 84.

21. Relativement à l'herméneutique de la culture dans l'éducation, cf. Simard 2004.

ainsi que des systèmes pédagogiques qui les portent, reposent toutes, *in fine*, sur une théorie de la *réception*. Théorie double puisqu'elle s'intéresse à la façon dont les élèves comprennent, c'est-à-dire, comprennent différemment les savoirs, mais aussi à la façon dont les enseignants comprennent ou ne comprennent pas pourquoi les élèves comprennent différemment. Une théorie herméneutique de la réception transforme le regard sur la difficulté scolaire : l'élève en souffrance n'est plus une moindre présence devant le vrai, par rapport à celle, rayonnante de l'élève qui réussit, c'est une compréhension de soi qui échoue devant l'opacité de certains énoncés de l'école.

Chaque présence qu'institue l'éducation est marquée du passé et se creuse de la possibilité de l'avenir. Elle est donc, comme le dit Derrida, « hantée »²². La position positiviste en éducation, celle qui vise l'immortalité d'une présence pleine, que le mythe nostalgique place du côté de la Troisième République, reposait sur le dogme d'une perfectibilité indéfinie obtenue par une transmission transparente de savoirs sans crises parce que produits par l'accumulation de résultats. Mais hélas nous avons depuis d'autres résultats historiques à interroger, ceux qui ont été produits par un retournement de la raison contre elle-même.

Conclusion : la générativité et les conditions d'un dialogue

La recherche en philosophie de l'éducation peut revendiquer son autonomie parce qu'elle est d'abord la philosophie qui interroge en direction du réel dans un discours de vérité, et que cette exigence du vrai est ce qui engage à détruire les malentendus et les confusions. Il devient important, pour conclure, d'esquisser les marges de la philosophie de l'éducation, qui lui permettent de dialoguer avec les sciences de l'éducation.

Le problème fondamental de la philosophie de l'éducation, qui devra bien être approfondi un jour, est celui du noyau anthropologique que constitue le fait éducatif. Si ce noyau est fondé sur une essence de l'homme, c'en est fait de tout ce qui précède, et la philosophie de l'éducation peut devenir une *facto-anthropologie*, et cesser d'être philosophie. Ces tentations existent, et elles sont entreprises souvent de l'extérieur de la philosophie à partir de ses concepts et de ses thématiques.

Formulons le problème : de quoi l'éducation a-t-elle la charge, non plus vis-à-vis du mode d'existence de l'homme, cela c'est la condition langagière, mais vis-à-vis de son être-propre, en tant qu'institué par la différenciation ? L'éducation, peut-on répondre, a la charge de la générativité. C'est Koselleck qui propose cette catégorie en référence à la fois à la temporalité et à l'historicité de Heidegger. La générativité (*Generativität*) est proche de la natalité (*Gebürtlichkeit*) de Hannah Arendt²³. C'est,

22. Derrida 1993.

23. « Le miracle qui sauve le monde, le domaine des affaires humaines, de la ruine normale, "naturelle", c'est finalement le fait de la natalité, dans lequel s'enracine ontologiquement le fait d'agir » (Arendt 1961, 314).

dit-il, «la transformation anthropologique qui, d'un handicap zoologique, fait une réalité humaine». La générativité se traduit empiriquement par l'action des générations dans leur succession diachronique, et elle manifeste cette finitude humaine qui rend possible l'engendrement de nouvelles histoires. Les générations se succèdent en se chevauchant, ce qui constitue le noyau anthropologique de l'éducation. Il y a une nécessité de cette succession, et surpasser cette nécessité a été le rêve obscur de tous les totalitarismes dans l'instauration d'un présent perpétuel. Koselleck montre que «les changements et afflux de générations sont constitutifs des différents horizons historiques finis qui se chevauchent jusqu'à faire advenir les histoires». Ce qui implique que, «étant spécifiques aux générations, les expériences ne sont pas immédiatement transmissibles».

Nous ne pouvons pas comprendre aisément ce qui est proche temporellement de nous, et le caractère essentiel des temps modernes est de rendre cette compréhension encore plus incertaine. Le noyau anthropologique qu'indique Koselleck n'est pas très éloigné – hors tout arrière-plan métaphysique, de la détermination dans laquelle Rousseau pense la finitude humaine à partir de l'enfance. Nous retrouvons ici le point d'articulation dans les sciences de l'éducation entre la philosophie sociale et les autres disciplines. Ainsi l'intérêt d'un tel noyau anthropologique est d'affranchir la philosophie de l'éducation de toute tentation de recourir à une nature humaine pour discuter avec les sciences de l'éducation. Si la générativité n'est pas naturalisable, parce que *différance*, alors les sciences positives peuvent décrire l'œuvre et les effets de la générativité, tels qu'ils se manifestent dans les relations sociales et dans les processus qui structurent la représentation-compréhension de soi, mais ne peuvent en aucun cas prétendre à remonter à l'origine de la présence elle-même, puisqu'elle se dérobe sans cesse devant toute assignation.

La générativité permet de questionner l'éducation dans les termes de la justice distributive : comment une génération peut-elle produire suffisamment de biens éducatifs pour la génération suivante et en assurer une juste distribution dans le temps de leur chevauchement ?

Les conditions d'un dialogue peuvent aisément se déduire de ces prémisses :

- l'abandon de toute velléité prescriptive de la part de la philosophie ;
- le travail d'interprétation de l'éducation comme processus d'installation, dont les sciences apportent les signes et les marques ;
- l'abandon symétrique, du côté des sciences positives, de toute tentation d'une objectivation dernière de l'éducation : nous ne pouvons pas connaître ce qui nous forme, en nous en extirpant par la réflexion, comme l'avait montré Kant.

Ainsi, ce dialogue entre toutes les disciplines de la recherche en éducation pourra-t-il concourir vers un horizon commun, celui d'une école créative en vue d'une distribution juste des biens de l'éducation. Mais au-delà de cette perspective d'une division du travail, au sens où Habermas envisage la coopération entre philosophie et sciences humaines, se dégage un horizon vers lequel seule la philosophie est orientée. C'est celui que Derrida exempte de la déconstruction, celui de la justice, au-delà

du droit et de la loi, au-delà de la justice distributive et de la politique de l'État. L'éducation est une forme de cette justice, car elle rend justice, en nous permettant de vivre avec les « fantômes » du passé, dans une présence de la mémoire et de l'héritage. En rendant justice à ceux qui nous ont précédés, l'éducation nous permet d'être justes (plus justes) avec les autres, car nous comprenons que notre présence, frangée de l'absence de nos prédécesseurs, ne doit pas réduire l'autre à l'absence²⁴. Apprenons à vivre avec les spectres...

Didier MOREAU

CREN

Université de Nantes

Références bibliographiques

- ARENDRT H. (1961), *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy.
- BACZKO B. (1982), *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Paris, Garnier.
- BLUMENBERG H. (1999), *La légitimité des Temps modernes*, Paris, Gallimard.
- DERRIDA J. (1967), *De la grammatologie*, Paris, Minuit.
- DERRIDA J. (1975), « Réponses à la Nouvelle Critique », in *Qui a peur de la philosophie ?*, Paris, Flammarion.
- DERRIDA J. (1993), *Spectres de Marx*, Paris, Galilée.
- GADAMER H.G. (1976), *Vérité et Méthode*, Paris, Seuil.
- HEIDEGGER M. (1986), *Être et Temps*, Paris, Gallimard.
- HONNETH A. (2006), *La société du mépris*, Paris, La Découverte.
- KOSSELLECK R. (2005), *Le futur passé*, Paris, EHESS.
- LESSING G.E. (1976), *L'éducation du genre humain*, Paris, Aubier Montaigne.
- LEVINAS E. (2006), *Le temps et l'autre*, Paris, PUF.
- LÖWITH K. (2002), *Histoire et Salut*, Paris, Gallimard.
- MIALARET G. (1967), *Les sciences de l'éducation*, Paris, PUF.
- REVAULT D'ALLONNES M. (2006), *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité*, Paris, Seuil.
- RICŒUR P. (2004), *Parcours de la reconnaissance*, Paris, Stock.
- SIMARD D. (2004), *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*, Québec, Les Presses de l'université Laval.
- VERGNIoux A. (2006), « Philosophie et éducation », in *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, J. Beillerot, N. Mosconi (dir.), Paris, Dunod, p. 489-500.

24. Derrida 1993, 15.